

# طراحی و تبیین مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی

عباداله احمدی<sup>۱\*</sup>، نادر شهامت<sup>۲</sup>، مسلم صالحی<sup>۳</sup>، حامد خرم‌شکوه<sup>۴</sup>

۱- واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول)

abadalehahmadi@gmail.com

۲- واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

nadershahamt@gmail.com

۳- واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران، ایران.

moslemsalehi@gmail.com

۴- واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

hashem.315@gmail.com

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۳/۲۴]

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۶/۲۶]

## چکیده

در دنیایی که در آن ارتباطات آنلاین به یکی از محورهای اصلی تبادل اطلاعات و دانش تبدیل شده است، انتقال مداوم و به‌روز دانش به کارکنان زن آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ اما با توجه به چالش‌های فراوانی که در مسیر آموزش مجازی و آنلاین وجود دارد، نیاز به راهبردها و الگوهای جامع و اثربخش احساس می‌شود. به همین دلیل یک مدل جدید و نوآورانه از آموزش در دوران فعلی پایگاه‌های آموزشی طراحی شد. در مرحله کیفی از بین استراتژی‌های پژوهش کیفی از نظریه داده بنیاد استفاده گردید و به تدوین مدلی جامع که شامل عوامل علی، عوامل مداخله‌گر، عوامل زمینه‌ای، راهبردهای مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی است، پرداخته شد. مصاحبه عمیق به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این مرحله مورد استفاده قرار گرفت. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در مجموع ۱۴۳ مفهوم و ۲۱ مقوله یا کد باز شناسایی و استخراج و در ۶ دسته اصلی داده بنیاد قرار گرفتند. بر اساس نتایج روش کیفی پرسشنامه‌ای بر اساس مدل استخراج شده تدوین و در اختیار معلمان زن قرار داده شد. با توجه به نتایج برآورد معادلات ساختاری داده‌های پرسشنامه، روابط علی با بار عاملی ۰/۴۳۵ و آماره تی ۹/۶۲۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر مقوله اصلی دارد. مقوله اصلی با بار عاملی ۰/۴۷۱ و آماره تی ۷/۷۳۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر راهبردها دارد. راهبردها با بار عاملی ۰/۵۱۲ بر پیامدها تأثیرگذارند. شرایط مداخله‌گر بر پیامدها با بار عاملی ۰/۴۹۱ تأثیر مستقیم و معنی‌دار دارد. در نهایت شرایط بستر با بار عاملی ۰/۵۲۹ تأثیر مستقیمی بر پیامدها دارد. در نهایت اعتبار مدل از نظر آماری مورد تأیید قرار گرفت.

**واژگان کلیدی:** آموزش کارکنان زن مدارس، فضای مجازی، روش داده بنیاد.

## ۱- مقدمه

با توجه به تلاطم‌های اخیر سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان، معلمان تلاش زیادی برای ارائه آموزش بدون وقفه به فراگیران داشتند. حرکت غیرمنتظره و پیش‌بینی نشده به سمت یادگیری از راه دور مشخص کرد که معلمان زیادی وجود دارند که هنوز برای استفاده از فناوری در حین تدریس تلاش می‌کنند. نظرسنجی انجام شده توسط محققان دانشگاه فونیکس نشان داد که بیش از ۵۰ درصد معلمان برای آموزش آنلاین آمادگی ندارند. از آنجایی که فرآیند یادگیری تدریس از حالت حضوری به حالت مجازی در سطح آزمایش نشده و بی سابقه‌ای تغییر می‌کند، معلمان باید زمان و تلاش بیشتری را صرف آماده‌سازی دروس کنند و مهارت‌های تدریس خود را برای رفع نیازها ارتقا دهند. از این رو، برای رفع نیازهای معلمان ضمن خدمت و توانمندسازی آن‌ها در استفاده از فناوری در تدریس، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مجازی برای حمایت از آن‌ها در حال حاضر و همچنین در جهان پس از کووید ۱۹ مورد نیاز است. دستورالعمل‌های فاصله‌گذاری اجتماعی به سمت یادگیری حرفه‌ای دیجیتال معلمان برای حمایت و کمک به آن‌ها در مدیریت کلاس‌های درس آنلاین و رشد حرفه‌ای نیز سوق داده شد.

به دلیل فقدان زیرساخت دیجیتال و آگاهی، اکثر معلمان در جهان تمایلی به انطباق فناوری در فرآیند یادگیری نداشتند. باین حال، از آغاز وضعیت همه‌گیری، معلمان زمان و منابع باکیفیت خود را برای یادگیری روش‌های جدید تدریس سرمایه‌گذاری کرده‌اند و در فرصت‌های مختلف یادگیری آنلاین شرکت کردند تا به‌عنوان معلمان کارآمد رشد کنند. وضعیت اضطراری همه‌گیر این فرصت واقعی را به معلمان داد تا ادغام فناوری اطلاعات را در آموزش و یادگیری همه موضوعات تجربه کنند. سفر معلمان به یادگیری حرفه‌ای مجازی در طول همه‌گیری، برای آن‌ها دو هدف را دنبال کرد. برای آن‌ها اجباری بود که سواد دیجیتالی داشته باشند و در استفاده از ابزارهای آموزش آنلاین مهارت داشته باشند و در عین حال باید یاد بگیرند که چگونه می‌توان مطالب را به‌صورت آنلاین تحویل داد؛ بنابراین اولین معیار صلاحیت معلمان عصر دیجیتال، توانایی معلم در استفاده از فناوری‌های دیجیتال در حوزه یادگیری الکترونیکی است. شاخص‌های حرفه تدریس، راهنمایی، یادگیری همیارانه و خود هدایتگری به ترتیب بیشترین وزن نهایی را در بین سایر شاخص‌های یادگیری الکترونیکی به خود اختصاص داده‌اند (میبودی، سعیدی، و کیلی و میرسعیدی، ۱۴۰۲).

درواقع می‌توان گفت یادگیری مجازی استفاده از ابزارهای انتقال اطلاعات به‌صورت الکترونیکی برای انتقال اطلاعات و دانش است و نهضت سوادآموزی الکترونیکی به‌جای سوادآموزی متعارف به‌عنوان یک راهکار برای گذر به جامعه اطلاعاتی مطرح شده است، با این تفاوت که اجرای آن به‌جای بی‌سوادان جامعه در میان باسوادترین اقشار جامعه است و شعار شیوه یادگیری مجازی این است: می‌بایستی آموزش را نزد افراد برد، نه افراد را نزد آموزش، با نگاه اجتماعی به آموزش و یادگیری، سازمان‌دهی شبکه‌ای و تأکید بر مشارکت.

یادگیری مجازی، استعاره‌ای برای محیط‌های آموزش و یادگیری، با محور قرار دادن فراگیران (با توانایی‌ها و پیشینه‌های علمی و نیازهای آموزشی متفاوت به جهت تحقق یادگیری موقعیتی یادگیری تجربی و مسئله مدار به‌عنوان قلب یادگیری مجازی) از طریق ترکیب فناوری‌های جدید است. طبیعی است که نظام آموزشی کشور نخستین مکان اجرای آن خواهد بود. به‌طور کلی فناوری اطلاعات فرصت‌های جدیدی را برای جوامع مختلف ایجاد کرده است. جوامعی که سریع‌تر این فرصت‌ها را شناسایی کنند، می‌توانند با جهشی ساختاری عقب‌ماندگی‌های خود را جبران نمایند و با استفاده از ابزارهای گوناگون یادگیری مجازی می‌تواند بسیاری از معضلات جوامع از جمله نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی به مراکز آموزشی کمبود امکانات اقتصادی، کمبود مدرسان مجرب و هزینه‌های زیادی را که صرف آموزش می‌شود را برطرف نماید. آموزش معلمان در فضای مجازی به مفهوم ارائه و اجرای برنامه‌های آموزشی برای معلمان از طریق ابزارها و پلتفرم‌های آنلاین اشاره دارد. این نوع آموزش، با استفاده از فناوری‌های ارتباطی و

اطلاعاتی، می‌تواند در تمامی مراحل توسعه حرفه‌ای معلمان، از آغاز مسیر حرفه‌ای تا به‌روزرسانی مهارت‌ها و دانش‌های آموزشی، اثربخش باشد (Aldhafeeri & Alotaibi, 2022).

آموزش معلمان در فضای مجازی، به معلمان این امکان را می‌دهد تا رویکردها و راهبردهای نوین آموزشی را کشف کنند و در فرآیند تدریس خود به کار بگیرند. از جمله این رویکردها می‌توان به آموزش معکوس، استفاده از سناریوهای آموزشی تعاملی، استفاده از ابزارهای تعاملی و تکنولوژی‌های آموزشی، تدریس مشارکتی و فعال‌سازی دانش‌آموزان اشاره کرد. آموزش معلمان در فضای مجازی می‌تواند برای آن‌ها راهکارهای اجرایی و کاربردی را در ارتقاء فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان فراهم کند. با استفاده از آموزش‌های آنلاین و دوره‌های آموزشی تخصصی، معلمان می‌توانند به توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثرتری برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و مدیریت کلاس در فضای مجازی دارد (Picciano, 2017).

باتوجه به مفاهیم فوق هدف پژوهش حاضر ارائه مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی است. این تحقیق با بررسی ادبیات موضوعی و بهره‌گیری از تحقیقات گذشته نسبت به شناسایی تعدادی از عوامل مؤثر در پیکربندی بر مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی و دیگر موارد مشابه اقدام نموده و به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

شاخص‌ها و مؤلفه‌های مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی کدامند؟

مدل مناسب آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی چگونه است؟

## ۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

یادگیری مجازی استفاده از ابزارهای انتقال اطلاعات به صورت الکترونیکی برای انتقال اطلاعات و دانش است و نهضت سوادآموزی الکترونیکی به جای سوادآموزی متعارف به عنوان یک راهکار برای گذر به جامعه اطلاعاتی مطرح شده است، با این تفاوت که اجرای آن به جای بی‌سوادان جامعه در میان باسوادترین اقشار جامعه است و شعار شیوه یادگیری مجازی این است: «می‌بایستی آموزش را نزد افراد برد، نه افراد را نزد آموزش، با نگاه اجتماعی به آموزش و یادگیری، سازمان‌دهی شبکه‌ای و تأکید بر مشارکت یادگیری مجازی، استعاره‌ای برای محیط‌های آموزش و یادگیری، با محور قرار دادن فراگیران (با توانایی‌ها و پیشینه‌های علمی و نیازهای آموزشی متفاوت به جهت تحقق یادگیری موقعیتی یادگیری تجربی و مسئله مدار به عنوان قلب یادگیری مجازی) از طریق ترکیب فناوری‌های جدید است. طبیعی است که نظام آموزشی کشور نخستین مکان اجرای آن خواهد بود. به‌طورکلی فناوری اطلاعات فرصت‌های جدیدی را برای جوامع مختلف ایجاد کرده است. جوامعی که سریع‌تر این فرصت‌ها را شناسایی کنند، می‌توانند با جهشی ساختاری عقب‌ماندگی‌های خود را جبران نمایند و با استفاده از ابزارهای گوناگون یادگیری مجازی می‌تواند بسیاری از معضلات جوامع از جمله نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی به مراکز آموزشی کمبود امکانات اقتصادی، کمبود مدرسان مجرب و هزینه‌های زیادی را که صرف آموزش می‌شود را برطرف نماید.

آموزش معلمان در فضای مجازی به مفهوم ارائه و اجرای برنامه‌های آموزشی برای معلمان از طریق ابزارها و پلتفرم‌های آنلاین اشاره دارد. این نوع آموزش، با استفاده از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، می‌تواند در تمامی مراحل توسعه حرفه‌ای معلمان، از آغاز مسیر حرفه‌ای تا به‌روزرسانی مهارت‌ها و دانش‌های آموزشی، اثربخش باشد (Aldhafeeri & Alotaibi, 2022).

در فضای مجازی، معلمان به راحتی می‌توانند به منابع آموزشی گوناگون دسترسی پیدا کنند. این شامل دسترسی به دوره‌های آموزشی آنلاین، منابع آموزشی ویدئویی، مقالات تخصصی، وبینارها و سمینارهای مجازی، انجمن‌های تخصصی و... است. این امکان معلمان را قادر می‌سازد تا در زمینه‌های مختلف آموزشی خود را به‌روز کنند و به تحقیق و تجزیه و تحلیل مطالب جدید بپردازند. فضای مجازی به معلمان این امکان را می‌دهد که با دیگر معلمان و صاحب‌نظران متخصص از سراسر جهان در ارتباط باشند. برقراری

ارتباطات و تبادل تجربیات با دیگران می‌تواند به معلمان کمک کند تا از تجربیات مؤثر و رویکردهای نوآورانه‌ای که دیگران به آن‌ها رسیده‌اند، بهره‌برداری کنند و باعث ارتقاء کیفیت تدریس خود شوند (Afrouz & Crisp, 2020).

آموزش معلمان در فضای مجازی، به معلمان این امکان را می‌دهد تا رویکردها و راهبردهای نوین آموزشی را کشف کنند و در فرآیند تدریس خود به کار بگیرند. از جمله این رویکردها می‌توان به آموزش معکوس، استفاده از سناریوهای آموزشی تعاملی، استفاده از ابزارهای تعاملی و تکنولوژی‌های آموزشی، تدریس مشارکتی و فعال‌سازی دانش‌آموزان اشاره کرد. آموزش معلمان در فضای مجازی می‌تواند برای آن‌ها راهکارهای اجرایی و کاربردی را در ارتقاء فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان فراهم کند. با استفاده از آموزش‌های آنلاین و دوره‌های آموزشی تخصصی، معلمان می‌توانند به توانمندی‌ها و مهارت‌های مؤثرتری برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و مدیریت کلاس در فضای مجازی دارد (Picciano, 2017).

### ۳- روش‌شناسی

این پژوهش یک راهبرد ترکیبی از نوع اکتشافی متوالی بوده که در دو بخش کیفی و کمی انجام شده است. مدل توصیفی این راهبرد بر اساس توصیف کرسول در شکل ۱ مشاهده می‌گردد.



شکل ۱. راهبرد اکتشافی متوالی

روش‌شناسی بخش کیفی: با توجه به هدف و ماهیت مسئله مورد پژوهش که بر طراحی و تبیین یک مدل مفهومی برای آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی تمرکز دارد، این مطالعه با استفاده از چارچوب پارادایم تفسیری و روش‌شناسایی کیفی انجام گرفت. هدف اصلی این تحقیق، به دست آوردن تفصیلی و کامل از ابعاد و مؤلفه‌های مرتبط با آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی بود. در این مسیر، تصمیم به انتخاب رویکرد کیفی برای تحلیل دیدگاه‌ها و عقاید افراد مطلع و مسئول در مراحل اولیه پژوهش گرفته شد. این انتخاب از تفکری استوار بهره می‌برد که رویکرد کیفی با تمرکز بر توصیف تجارب زنده و تعبیر مفاهیم آن‌ها، از جهاتی ذهنی و نظام‌مند به بهبود فهم و آگاهی از تجربیات انسانی منجر می‌شود.

مشارکت‌کنندگان بخش کیفی: مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش شامل دو بخش کتابخانه‌ای و میدانی بود. بخش میدانی در این بخش از پژوهش، کلیه کارکنان زن، مدیران مدارس متخصص در حوزه آموزش‌های مجازی کشور بودند که از سوابق اجرایی در سطوح تصمیم‌گیری برخوردار بوده و به اصطلاح خبرگان آگاه نام دارند. این گروه برای انجام بخش کیفی پژوهش انتخاب شدند و در فرایند مصاحبه شرکت کردند. برای تعیین نمونه‌های این پژوهش و تعیین این گروه از خبرگان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در صورتی که هدف از مصاحبه، اکتشاف و توصیف عقاید و نگرش‌های مصاحبه‌شوندگان باشد، در این صورت با توجه به زمان و منابع قابل‌دسترس می‌توان از تعداد ۲۱ نمونه برای انجام مصاحبه استفاده نمود و تا زمانی که محقق به اشباع نظری نرسیده باشد، فرآیند نمونه‌گیری ادامه می‌یابد. توصیف آماری مشخصات مشارکت‌کنندگان بخش کتابخانه‌ای و بخش میدانی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

| جامعه           | متغیر                    | طبقه           | فراوانی | درصد فراوانی |
|-----------------|--------------------------|----------------|---------|--------------|
| جنسیت           |                          | زن             | ۷       | ۳۳٪          |
|                 |                          | مرد            | ۱۴      | ۶۷٪          |
| تحصیلات         |                          | کارشناسی ارشد  | ۱۲      | ۵۷٪          |
|                 |                          | دکتری و بالاتر | ۹       | ۴۳٪          |
|                 |                          | ۱۵-۲۰          | ۳       | ۱۴٪          |
| بخش میدانی      | سابقه کار                | ۲۰-۲۵          | ۷       | ۳۳٪          |
|                 |                          | ۲۵ و بالاتر    | ۱۱      | ۵۳٪          |
|                 |                          | ۳۰-۴۰          | ۴       | ۱۹٪          |
| سن              |                          | ۴۰-۵۰          | ۱۰      | ۴۷٪          |
|                 |                          | ۵۰ و بالاتر    | ۷       | ۳۴٪          |
| بخش کتابخانه‌ای | اسناد و مدارک آموزش عالی |                | ۱۶      | ۱۰۰٪         |

ابزار گردآوری داده‌های بخش کیفی: ابزار گردآوری داده‌ها، در بخش کیفی شامل دو بخش میدانی و کتابخانه‌ای بود. در بخش میدانی برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از سه طرح می‌توان بهره گرفت: مصاحبه‌های عمیق، مصاحبه‌های ساختاریافته و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته که در این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته با ۲۱ نفر از مصاحبه‌شوندگان با طرح سؤال «نقش آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی چیست» شروع شد ضمن این‌که سؤال‌های فرعی دیگری نیز در کنار هر سؤال برای درک تجارب شرکت‌کنندگان در حین مصاحبه مطرح می‌شد. در حین انجام مصاحبه پژوهشگر با پرسش سؤال‌های راهنما، صحت برداشت خود را از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان کنترل کرده است. پژوهشگر در فرایند نمونه‌گیری از شرکت‌کنندگان، داده‌ها را مورد تحلیل قرار داد تا مواردی که ناقص بوده با دریافت اطلاعات جدید از شرکت‌کننده جدید کامل گردد. بعد از انجام چند مصاحبه، عوامل اصلی و فرعی در مصاحبه‌های قبلی تکرار می‌شد و پژوهشگر به اشباع رسید. ویژگی‌های خبرگان پژوهش که به تأیید اساتید راهنما و مشاور رسیده بود، افرادی بودند که از نظر آگاهی و اطلاعات در این زمینه برجسته بوده و این‌که بتوانند با ارائه اطلاعات دقیق نمادی از جامعه باشند. در حین مصاحبه به جمع‌آوری نظرات در مورد شاخص‌های مناسب برای تعیین عوامل مؤثر مدل مفهومی برای آموزش کارکنان زن

مدارس در فضای مجازی پرداخته شد. مدت زمان انجام مصاحبه بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه بود. در بخش کتابخانه‌ای نیز تعداد ۱۶ سند مورد مطالعه، بررسی و کنکاش قرار گرفت و مفاهیم مربوط به آموزش کارکنان زن استخراج گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی: برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش از طریق گراند تئوری ۱ استفاده شد. در این طرح، مراحل تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی که جمع‌آوری شده‌اند، به سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی تقسیم می‌شوند. از این رو، در مرحله اول، ابعاد اصلی و عناصر مختلف بر اساس فرآیند کدگذاری باز و محوری، از داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق و کشفی تصفیه می‌شوند و کدهای مفهومی ارائه می‌شوند. اولویت هر یک از این عوامل بر اساس فراوانی مفاهیم مورد ذکر در مصاحبات تعیین می‌گردد. مفاهیم به‌عنوان واحد اصلی تجزیه و تحلیل در کدگذاری باز و محوری استفاده خواهند شد.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی

|                 |         |        |
|-----------------|---------|--------|
| ۴۶ تا ۵۵ سال    | ۵۵      | ٪۱۸.۹  |
| ۵۶ سال و بالاتر | ۹       | ٪۳.۱   |
| کل              | ۲۹۰     | ۱۰۰    |
| تحصیلات         | فراوانی | درصد   |
| فوق دیپلم       | ۲       | ٪۰.۶   |
| لیسانس          | ۲۲۷     | ٪۷۸.۲  |
| فوق لیسانس      | ۵۸      | ٪۲۰    |
| دکتری و بالاتر  | ۳       | ٪۱     |
| کل              | ۲۹۰     | ۱۰۰    |
| سابقه کار       | فراوانی | درصد   |
| ۵ سال و کمتر    | ۵۷      | ٪۱۹.۶  |
| ۶ تا ۱۰ سال     | ۳۳      | ٪۱۱.۳  |
| ۱۱ تا ۱۵ سال    | ۸۵      | ٪۲۹.۳  |
| ۱۶ تا ۲۰ سال    | ۵۲      | ٪۱۷.۹  |
| ۲۱ سال و بالاتر | ۶۳      | ٪۲۱.۷  |
| کل              | ۲۹۰     | ۱۰۰.۰۰ |

هنگام تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق کدگذاری مستقیماً از نسخه‌های مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان یا با توجه به موارد مشترک آن‌ها تولید می‌شوند. برای شناسایی مقوله‌های اصلی و فرعی و تعیین میزان اهمیت و اولویت آن‌ها، نسخه‌های مصاحبه به صورت منظم بررسی می‌شوند. داده‌ها در سطح جمله و عبارت از هر یک از مصاحبه‌ها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و کدهای مفهومی از طریق تجزیه و تحلیل نسخه‌های مصاحبه استخراج می‌شوند.

ابزارسازی: در این مرحله بر اساس مضامین به دست آمده از بخش کیفی پژوهش پرسشنامه محقق ساخته آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی شامل ۲ بعد و ۲۱ مؤلفه و ۱۴۳ گویه که با مقیاس پنج‌گانه لیکرت تنظیم شد. (شرایط علی: ۴ مؤلفه، شرایط مداخله‌گر: ۴ مؤلفه، شرایط بستر: ۲ مؤلفه، راهبردها: ۳ مؤلفه و پیامدها: ۴ مؤلفه)

گام دوم (بخش کمی): بخش دوم این پژوهش یک طرح تحقیق کمی است که باهدف ارزیابی و برآزش مدل پیشنهادی به‌دست‌آمده از بخش کیفی انجام شد و روش انجام آن توصیفی پیمایشی بود.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در بخش کمی: جامعه آماری بخش کمی این پژوهش شامل کلیه معلمان زن در آموزش و پرورش که از آموزش‌های مجازی استفاده کرده بودند، است. در این تحقیق، جامعه آماری تعداد ۱۲۰۰ نفر بود. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شد و با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران تعداد ۲۹۰ نفر انتخاب شدند و پرسشنامه در بین آنان توزیع گردید. توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها بر اساس جنسیت، سن و سابقه کاری در جداول آمده است. از آنجاکه حجم جامعه آماری ۱۲۰۰ نفر است بنابراین حداقل نمونه لازم به‌صورت زیر قابل محاسبه است:

رابطه ۳-۱

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left( \frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right)}$$

$$n = \frac{\frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2}}{1 + \frac{1}{1200} \left[ \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2} - 1 \right]} \approx 290$$

بنابراین نمونه‌ای به حجم ۲۹۰ نفر انتخاب شده است.

ویژگی‌های دموگرافیک جامعه: از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی ویژگی‌های دموگرافیک پاسخ‌دهندگان استفاده شده است. فراوانی پاسخ‌دهندگان بر اساس سن بررسی قرار گرفته است و نمودارهای مربوط ترسیم شده است.

جدول ۳. فراوانی پاسخ‌دهندگان

| درصد  | فراوانی | سن                |
|-------|---------|-------------------|
| ٪۱۶٫۸ | ۴۹      | ۲۴ سال و پایین‌تر |
| ٪۳۵٫۸ | ۱۰۴     | ۲۵ تا ۳۵ سال      |
| ٪۲۵٫۱ | ۷۳      | ۳۶ تا ۴۵ سال      |

ابزار اندازه‌گیری در بخش کمی: در مرحله کمی پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته مدل مدیریت پایدار منابع انسانی در دانشگاه‌های استان فارس، بر اساس معیارهای استخراج‌شده که در مرحله کیفی با مطالعه مبانی نظری و مصاحبه با اساتید و خبرگان دانشگاه و نظر نهایی اساتید راهنما و مشاور ابعاد و مؤلفه‌های آن شناسایی و تدوین گردید، پس از شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها، پرسشنامه مدل مدیریت پایدار منابع انسانی در دانشگاه‌های استان فارس منتج از نظرات خبرگان تهیه و طی سه مرحله تعدیل و اصلاحات لازم در آن به عمل آمد. از طریق این پرسش‌نامه، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها مورد بررسی، اصلاح و تأیید نهایی قرار گرفتند و به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پژوهش مورداستفاده قرار گرفتند. جهت اطمینان از اینکه مهم‌ترین و صحیح‌ترین محتوا انتخاب شده است از شاخص نسبت روایی محتوا طبق فرمول لاوشه ((CVR و برای اطمینان از این‌که آیت‌های ابزار به بهترین نحو جهت اندازه‌گیری محتوا طراحی شده‌اند از شاخص روایی محتوا والتز و باسل (CVI) استفاده گردید. هر دوی این شاخص‌ها، در نهایت، اعتبار گویه‌های پرسشنامه را تأیید کردند. نسبت روایی محتوایی به‌دست‌آمده در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. نمونه‌ای از نسبت روایی محاسبه‌شده گویه‌های پرسشنامه

| CVI | CVR | گویه‌ها                     |
|-----|-----|-----------------------------|
| ۰.۹ | ۱   | اهداف                       |
| ۰.۹ | ۰.۹ | محتوا                       |
| ۰.۹ | ۰.۹ | روش آموزشی                  |
| ۰.۸ | ۰.۸ | ارزیابی                     |
| ۰.۹ | ۰.۸ | زیرساخت                     |
| ۰.۹ | ۰.۹ | عوامل سازمانی               |
| ۰.۹ | ۰.۹ | عوامل فردی                  |
| ۱   | ۱   | عوامل مدیریتی               |
| ۱   | ۰.۸ | سهل‌انگاری و غفلت           |
| ۰.۹ | ۱   | شرایط فرهنگی و اجتماعی      |
| ۰.۹ | ۰.۸ | دسترسی به منابع             |
| ۰.۹ | ۰.۸ | عوامل محیطی                 |
| ۰.۸ | ۰.۸ | دانش سازمانی                |
| ۰.۹ | ۰.۹ | شرایط آموزشی                |
| ۰.۹ | ۰.۹ | زمینه‌سازی سیستم‌های آموزشی |
| ۰.۹ | ۰.۹ | راهبردهای خلاقیت            |
| ۰.۹ | ۰.۹ | راهبردهای نوآورانه          |
| ۰.۹ | ۰.۹ | بهبود عملکرد مدارس          |
| ۰.۹ | ۰.۸ | رضایت مدیران                |
| ۰.۹ | ۰.۸ | توانمندسازی منابع انسانی    |
| ۰.۹ | ۰.۹ | رشد و بلوغ                  |

پس از این مرحله، پرسشنامه در اختیار جامعه آماری پژوهش قرار داده شد. به منظور تعیین پایایی از پایایی ترکیبی استفاده شد. روایی سازه‌ای پرسشنامه نیز با تحلیل عاملی تأییدی مورد سنجش قرار گرفت و مطلوب بودن مدل تأیید گردید. خلاصه نتایج تحلیل عاملی، روایی همگرا و پایایی ترکیبی پرسشنامه در جدول ۵ مشاهده می‌گردد.

از آنجا که طبق جدول ۵ مقدار پایایی ترکیبی همه متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۷ بود و مقدار آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه هم ۰/۹۷۶ به دست آمد؛ بنابراین پایایی مورد تأیید است. مقدار واریانس استخراج شده نیز در تمامی موارد از آستانه ۰/۵ بزرگ‌تر است. در واقع پس از انجام محاسبات روابط زیر به دست آمد.

$$CR > 0.7; CR > AVE; AVE > 0.5$$

جدول ۵. خلاصه نتایج تحلیل عاملی، روایی همگرا و پایایی ترکیبی پرسشنامه

| CR    | AVE   | رتبه | بار عاملی | مقوله محوری |            |
|-------|-------|------|-----------|-------------|------------|
|       |       | ۲    | ۰/۷۴۰     | اهداف       |            |
| ۰/۸۴۵ | ۰/۶۲۵ | ۱    | ۰/۷۸۹     | محتوا       | مقوله اصلی |
|       |       | ۴    | ۰/۴۹۱     | روش آموزشی  |            |

| CR    | AVE   | رتبه | بار عاملی | مقوله محوری                 |                 |
|-------|-------|------|-----------|-----------------------------|-----------------|
|       |       | ۳    | ۰/۶۰۶     | ارزیابی                     | شرایط علی       |
|       |       | ۲    | ۰/۷۶۴     | زیرساخت                     |                 |
| ۰/۸۴۵ | ۰/۶۲۳ | ۱    | ۰/۷۹۹     | عوامل سازمانی               |                 |
|       |       | ۴    | ۰/۶۵۵     | عوامل فردی                  |                 |
|       |       | ۳    | ۰/۶۲۶     | عوامل مدیریتی               |                 |
| ۰/۸۶۱ | ۰/۶۳۰ | ۳    | ۰/۶۷۱     | سهل‌انگاری و غفلت           | شرایط مداخله‌گر |
|       |       | ۴    | ۰/۵۲۹     | شرایط فرهنگی و اجتماعی      |                 |
|       |       | ۲    | ۰/۷۴۳     | دسترسی به منابع             |                 |
|       |       | ۱    | ۰/۷۵۸     | عوامل محیطی                 |                 |
| ۰/۸۲۴ | ۰/۶۴۷ | ۲    | ۰/۷۳۶     | دانش سازمانی                | شرایط زمینه‌ای  |
|       |       | ۱    | ۰/۸۴۵     | شرایط آموزشی                |                 |
| ۰/۸۰۴ | ۰/۶۵۳ | ۱    | ۰/۸۴۰     | زمینه‌سازی سیستم‌های آموزشی | راهبرد          |
|       |       | ۲    | ۰/۸۰۸     | راهبردهای خلاقیت            |                 |
|       |       | ۳    | ۰/۷۳۱     | راهبردهای نوآورانه          |                 |
| ۰/۸۶۵ | ۰/۶۴۷ | ۱    | ۰/۷۸۴     | بهبود عملکرد مدارس          | پیامد           |
|       |       | ۲    | ۰/۷۴۶     | رضایت مدیران                |                 |
|       |       | ۳    | ۰/۷۴۴     | توانمندسازی منابع انسانی    |                 |
|       |       | ۴    | ۰/۷۰۵     | رشد و بلوغ                  |                 |

لذا در پرسشنامه روایی همگرا و پایایی ترکیبی برقرار بود.

بر اساس بار عاملی هر مؤلفه نیز، رتبه آن در هر سطح مشخص شده است.

روش تحلیل داده‌ها در بخش کمی: برای تحلیل داده‌ها در بخش کمی از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی به شرح زیر استفاده شده است. لازم به ذکر است که عملیات مربوط به آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8، SMARTPLS 3، SPSS23 انجام شد. توصیف آماری متغیرهای پژوهش: به منظور توصیف آماری متغیرهای پژوهش از میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی داده‌ها بهره گرفته شد. در جدول ۶، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به مؤلفه‌های پژوهش نمایش داده شده است. لازم به ذکر است، کمینه و بیشینه هر یک از متغیرهای زیر به ترتیب ۱ و ۵ است.

اطلاعات جدول مشخصه‌های آماری همچون میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی را برای مؤلفه‌های پژوهش نشان می‌دهد. همچنین، با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی معقولی برای حدس بر نرمال بودن داده‌ها قرار دارند، می‌توان فرض نرمال بودن داده‌ها را مطرح کرده و پذیرفت.

بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش: نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف موردبررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۷ منعکس شده است.

جدول ۶. مشخصه‌های آماری مؤلفه‌های پژوهش

| ردیف | مؤلفه | کشیدگی | چولگی | انحراف معیار | میانگین |
|------|-------|--------|-------|--------------|---------|
| ۱    | اهداف | ۰/۸۵   | ۰/۸۶  | ۰/۸۶         | ۳/۴۸    |
| ۲    | محتوا | ۰/۵۱   | ۰/۳۷  | ۰/۸۸         | ۳/۳۸    |

| ردیف | مؤلفه                       | کشیدگی | چولگی | انحراف معیار | میانگین |
|------|-----------------------------|--------|-------|--------------|---------|
| ۳    | روش آموزشی                  | ۰/۷۷   | -۰/۹۴ | ۱/۳۷         | ۳/۳۶    |
| ۴    | ارزیابی                     | ۰/۴۹   | -۰/۴۸ | ۱/۳۹         | ۳/۲۴    |
| ۵    | زیرساخت                     | ۰/۲۸   | -۰/۴۹ | ۰/۴۸         | ۳/۱۳    |
| ۶    | عوامل سازمانی               | ۰/۴۴   | ۰/۹۶  | ۰/۵۹         | ۳/۶۵    |
| ۷    | عوامل فردی                  | ۰/۸۶   | ۰/۸۶  | ۰/۷۲         | ۳/۴۸    |
| ۸    | عوامل مدیریتی               | ۰/۶۹   | ۰/۳۷  | ۰/۵۵         | ۳/۶۸    |
| ۹    | سهل انگاری و غفلت           | ۰/۷۶   | ۰/۸۴  | ۰/۸۶         | ۳/۵۵    |
| ۱۰   | شرایط فرهنگی و اجتماعی      | ۰/۹۶   | -۱/۲۲ | ۰/۶۷         | ۳/۳۶    |
| ۱۱   | دسترسی به منابع             | ۰/۸۵   | ۰/۹۷  | ۰/۷۱         | ۳/۱۳    |
| ۱۲   | عوامل محیطی                 | ۰/۴۹   | ۰/۴۵  | ۰/۴۸         | ۳/۴۱    |
| ۱۳   | دانش سازمانی                | ۰/۶۲   | -۰/۸۶ | ۰/۸۱         | ۳/۳۸    |
| ۱۴   | شرایط آموزشی                | ۰/۸۸   | -۰/۹۶ | ۰/۷۵         | ۳/۳۳    |
| ۱۵   | زمینه سازی سیستم های آموزشی | ۰/۴۱   | ۰/۷۷  | ۰/۷۲         | ۳/۲۵    |
| ۱۶   | راهبردهای خلاقیت            | ۰/۵۰   | ۰/۹۶  | ۰/۸۶         | ۳/۲۹    |
| ۱۷   | راهبردهای نوآورانه          | ۰/۵۳   | -۰/۴۴ | ۰/۷۵         | ۳/۶۵    |
| ۱۸   | بهبود عملکرد مدارس          | ۰/۶۸   | ۱/۴۵  | ۰/۹۵         | ۳/۷۱    |
| ۱۹   | رضایت مدیران                | ۰/۶۹   | ۰/۹۷  | ۰/۹۳         | ۳/۴۸    |
| ۲۰   | توانمندسازی منابع انسانی    | ۰/۴۹   | -۰/۴۶ | ۰/۶۲         | ۳/۴۵    |
| ۲۱   | رشد و بلوغ                  | ۰/۴۵   | -۰/۶۹ | ۰/۵۵         | ۳/۲۶    |

جدول ۷. خلاصه آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

| ردیف | مؤلفه ها               | آماره آزمون | سطح معناداری |
|------|------------------------|-------------|--------------|
| ۱    | اهداف                  | ۰/۵۴۸       | ۰/۴۱۲        |
| ۲    | محتوا                  | ۰/۸۱۳       | ۰/۱۷۳        |
| ۳    | روش آموزشی             | ۰/۴۸۰       | ۰/۳۷۵        |
| ۴    | ارزیابی                | ۰/۵۸۹       | ۰/۴۶۸        |
| ۵    | زیرساخت                | ۰/۵۳۶       | ۰/۴۴۴        |
| ۶    | عوامل سازمانی          | ۰/۴۴۰       | ۰/۳۸۷        |
| ۷    | عوامل فردی             | ۰/۷۶۹       | ۰/۱۷۶        |
| ۸    | عوامل مدیریتی          | ۰/۶۵۵       | ۰/۲۵۲        |
| ۹    | سهل انگاری و غفلت      | ۰/۷۱۶       | ۰/۱۱۷        |
| ۱۰   | شرایط فرهنگی و اجتماعی | ۰/۴۸۷       | ۰/۳۴۴        |
| ۱۱   | دسترسی به منابع        | ۰/۸۵۹       | ۰/۲۶۵        |
| ۱۲   | عوامل محیطی            | ۰/۷۰۴       | ۰/۴۳۲        |
| ۱۳   | دانش سازمانی           | ۰/۸۴۹       | ۰/۵۴۰        |

| ردیف | مؤلفه‌ها                    | آماره آزمون | سطح معناداری |
|------|-----------------------------|-------------|--------------|
| ۱۴   | شرایط آموزشی                | ۰/۷۴۵       | ۰/۱۳۱        |
| ۱۵   | زمینه‌سازی سیستم‌های آموزشی | ۰/۵۸۴       | ۰/۲۶۷        |
| ۱۶   | راهبردهای خلاقیت            | ۰/۶۶۲       | ۰/۴۸۰        |
| ۱۷   | راهبردهای نوآورانه          | ۰/۷۴۶       | ۰/۱۷۳        |
| ۱۸   | بهبود عملکرد مدارس          | ۰/۸۹۳       | ۰/۱۵۳        |
| ۱۹   | رضایت مدیران                | ۰/۹۴۵       | ۰/۰۹۷        |
| ۲۰   | توانمندسازی منابع انسانی    | ۰/۸۴۷       | ۰/۲۴۲        |
| ۲۱   | رشد و بلوغ                  | ۰/۷۱۱       | ۰/۳۲۷        |

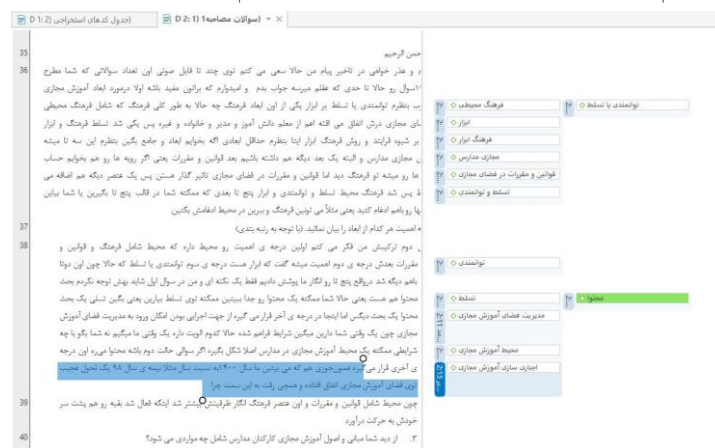
چنانچه در جدول بالا مشاهده می‌شود، سطح معنی‌داری آماره‌ی آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان می‌دهد برای همه مؤلفه‌ها آماره‌ی آن‌ها در بازه‌ی  $(+1/96, -1/96)$  قرار گرفته است که سطح معناداری این آزمون در ستون آخر، نرمال بودن متغیرها را تأیید می‌کند.

#### ۴- یافته‌ها

در مرحله نخست به گردآوری داده‌های کیفی از خلال مصاحبه‌های عمیق با مشارکت‌کنندگان پژوهش پرداخته شد. در فرآیند کدگذاری باز، مضمون‌های بسیاری حاصل شد که طی فرآیند رفت و برگشتی تحلیل داده‌ها، مجموعه این داده‌های کیفی اولیه به مقوله‌های کمتری تقلیل یافت. در ادامه به بررسی هر یک از این مقوله‌های به‌دست‌آمده در مرحله کیفی پرداخته شده است.

کدگذاری باز: به‌منظور کدگذاری باز، تمامی مصاحبات در نرم‌افزار ATLAS TI وارد شده‌اند. بررسی‌های لازم انجام شده و کدهای موردنظر استخراج شدند. برچسب‌گذاری کدها با استناد به مصاحبه‌ها انجام شده است و محقق سعی کرده است تا حد ضرورت به بیش افراد نسبت به پاسخ داده‌شده پایبند باشد تا از هرگونه سوگیری احتمالی و ناخواسته تا حد امکان جلوگیری شود. محقق در تمام فرایند کدگذاری‌ها به حساسیت نظری که از اصول تحقیق نظریه‌پردازی داده بنیاد است پایبند بوده است و این کار را جهت غنای هرچه بیشتر تحقیق انجام داده است. در جدول ۸، به بررسی برخی از مصاحبه‌ها و کدهای استخراجی پرداخته شده است:

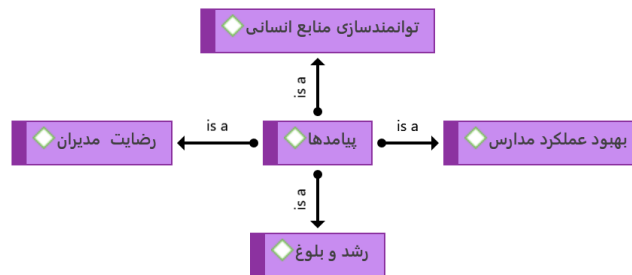
در شکل ۲ نمونه تحلیل کدها در نرم‌افزار مکس کیودا بر روی مصاحبه‌های انجام‌شده نشان داده شده است.



شکل ۲. تحلیل مصاحبه‌ها در نرم‌افزار مکس کیودا

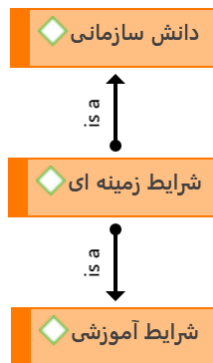


پیامدها: نتایجی که در اثر راهبردها پدیدار می‌شود. پیامدها نتایج و حاصل کنش‌ها و واکنش‌ها هستند. پیامدها را همواره نمی‌توان پیش‌بینی کرد و الزاماً همان‌هایی نیستند که افراد قصد آن را داشته‌اند. پیامدها ممکن است حوادث و اتفاقات باشند، شکل منفی به خود بگیرند، واقعی یا ضمنی باشند و در حال یا آینده به وقوع بپیوندند. همچنین این امکان وجود دارد که آنچه در برهه‌ای از زمان پیامد به شمار می‌رود در زمانی دیگر به بخشی از شرایط و عوامل تبدیل شوند. بهبود عملکرد مدارس، رضایت مدیران، توانمندسازی منابع انسانی، رشد و بلوغ به‌عنوان پیامد در این دسته قرار گرفتند.



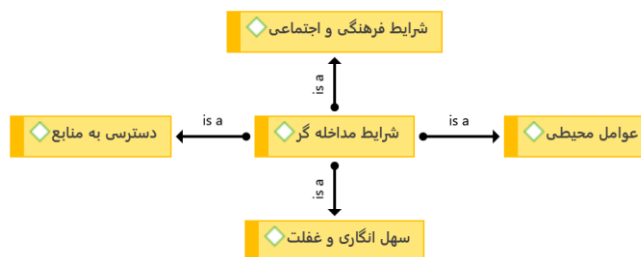
شکل ۶. کدگذاری محوری داده‌های کیفی (پیامدها)

شرایط زمینه‌ای: بستر یا زمینه مجموعه مشخصه‌های ویژه‌ای است که به پدیده موردنظر دلالت می‌کند؛ یعنی محل حوادث و وقایع متعلق به پدیده. بستر نشانگر مجموعه شرایط خاصی است که در آن راهبردهای کنش و واکنش صورت می‌پذیرد. دانش سازمانی و شرایط آموزشی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای شناسایی شدند.



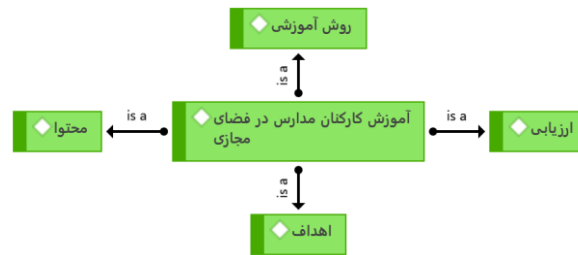
شکل ۷. کدگذاری محوری داده‌های کیفی (شرایط زمینه‌ای)

شرایط مداخله‌گر: شرایط ساختاری که به پدیده‌ای تعلق دارند و بر راهبردهای کنش و واکنش اثر می‌گذارند. آن‌ها راهبردها را در درون زمینه خاصی سهولت می‌بخشند یا آن‌ها را محدود و مقید می‌کنند. سهل‌انگاری و غفلت، عوامل محیطی، شرایط فرهنگی و اجتماعی و دسترسی به منابع به‌عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شدند.



شکل ۸. کدگذاری محوری داده‌های کیفی (شرایط مداخله‌گر)

پدیده محوری: پدیده محوری تحقیق حاضر مدل آموزش مجازی کارکنان زن در مدارس است. در بین متون مصاحبه‌های انجام شده، مفاهیم زیر به عنوان کدهای بررسی شده موارد روش آموزشی، محتوا، ارزیابی و اهداف شناسایی شدند:



شکل ۹. کدگذاری محوری داده‌های کیفی (پدیده محوری)

کدگذاری انتخابی: مرحله اصلی تحلیل داده بنیاد، کدگذاری انتخابی است که پژوهشگر بر اساس نتایج کدگذاری باز و محوری به ارائه نظریه می‌پردازد. از آنجایی که امکان دارد، برخی مقوله‌ها یا روابط بین آن‌ها در الگوی حاصل از کدگذاری محوری به‌خوبی پایش نشده باشند، به همین دلیل پژوهشگر در مرحله کدگذاری انتخابی به حذف زوائد و بسط و تعمیم آن دسته از مقوله‌ها و روابط می‌پردازد که پیش‌ازین به‌خوبی پرداخته نشده است. محقق این کار را با اعتبارسنجی مقوله‌ها و روابط تعریف شده بین آن‌ها انجام می‌دهد. برای این کار، پژوهشگر دائماً به کتب و مقالات چاپ شده در حوزه آموزش مجازی کارکنان زن و مدیران در مدارس و همچنین مصادیق و مثال‌های مختلفی که افراد در حین مصاحبه‌ها به آن‌ها اشاره کرده‌اند مراجعه می‌کند و توانایی تبیین الگوی شکل گرفته خود را با استناد به آن‌ها مورد ارزیابی قرار می‌دهد و هر زمان لازم باشد به بسط و تعمیق عناصر و روابط این الگو می‌پردازد. در این قسمت به ریشه‌یابی و دلایل شکل‌گیری این شرایط تحت عنوان یادداشت نظری که حاوی تأملات و اندیشه‌های تحلیل‌گر در مورد شرایط تحقیق است، بیان می‌شود.

جدول ۸. کدگذاری انتخابی در مدل پیشنهادی

| مقوله   | کد محوری   | کد باز                                  |
|---|------------|---|
| مقوله اصلی<br>مدل آموزش مجازی<br>کارکنان زن مدارس | اهداف      | به‌روزرسانی دانش مدیران                 |
|   |            | بهبود عملکرد مدیران با رویکرد آموزشی    |
|   |            | توسعه رویه عدالت آموزشی                 |
|   |            | افزایش گزینه‌های اجرایی یادگیری مجازی   |
|   |            | جهانی‌سازی آموزش                        |
|   |            | افزایش نوآوری و خلاقیت در رویه آموزشی   |
| محتوا   | محتوا      | افزایش انعطاف‌پذیری در یاددهی و یادگیری |
|   |            | تخصصی سازی روند آموزش مدیران            |
|   |            | روند آموزش مشارکتی                      |
|   |            | پیوستگی محتوا                           |
| روش آموزشی  | روش آموزشی | پویایی محتوای آموزشی                    |
|   |            | دسترسی آسان محتوا                       |
|   |            | محتوای خودآموزنده                       |
|   |            | چندوجهی بودن محتوا                      |
|   |            | افزایش تعامل استاد و یادگیرنده          |
|   |            | دسترسی بر خط به تکنیک‌های آموزشی        |
|   |            | دسترسی بر خط به دیگر اساتید             |

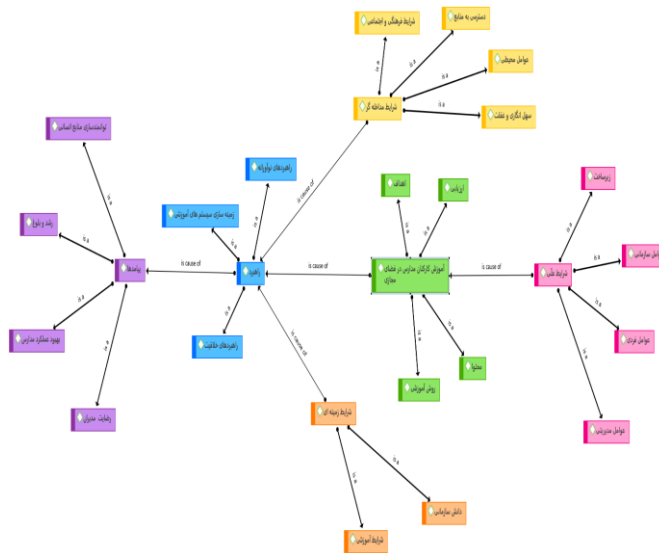
| مقاله           | کد محوری          | کد باز  |
|-----------------|-------------------|---|
|                 |                   | فرایند آموزشی منعطف بر اساس زمان و مکان               |
|                 |                   | تنوع تکنیک‌های آموزشی                                 |
|                 |                   | بومی‌سازی روش‌های یادگیری الکترونیکی                  |
|                 |                   | خودارزیابی  |
|                 |                   | کشف خطا و اشتباهات به صورت آنی                        |
|                 |                   | کشف راهکار مؤثر                                       |
|                 | ارزیابی           | آزمون‌های برخط بدون هزینه و سریع                      |
|                 |                   | تکنیک‌های چندبعدی ارزیابی                             |
|                 |                   | تخصصی‌سازی روند ارزیابی و آزمون                       |
|                 |                   | دسترسی به ابزارهای آموزش آنلاین                       |
|                 |                   | اینترنت پرسرعت  |
|                 |                   | سخت‌افزارهای سریع و به‌روز                            |
|                 | زیرساخت           | دسترسی به منابع الکترونیکی آموزشی بین‌المللی          |
|                 |                   | وضعیت فناوری در مدارس                                 |
|                 |                   | خط‌مشی‌گذاری سازمانی برای آموزش مدیران مدارس          |
|                 |                   | برنامه‌ریزی بر اساس مؤلفه‌های آموزش مجازی             |
|                 |                   | نظارت و کنترل برای کاهش خطا                           |
|                 |                   | هماهنگی و سازمان‌دهی ساختارمند                        |
|                 |                   | دانش فردی در زمینه آموزش مجازی                        |
|                 |                   | جهت‌گیری ذهنی فرد                                     |
|                 |                   | تجربه پیشین (موفقیت و شکست)                           |
|                 |                   | سن، جنسیت و سابقه کاری                                |
|                 |                   | روحیه مشارکتی (جمع‌پذیری)                             |
|                 |                   | انعطاف‌پذیری و انطباق با محیط                         |
|                 |                   | پشتکار در ارتقاء جایگاه شغلی                          |
|                 |                   | توسعه‌ی فردی  |
|                 |                   | خلاقیت و نوآوری                                       |
|                 |                   | قدرت یادگیرندگی و سرعت انتقال                         |
|                 |                   | خودباوری  |
|                 |                   | نگرش مدیریت نسبت به آموزش مجازی                       |
|                 |                   | حمایت مدیریت از رویه‌های نوین آموزشی                  |
|                 |                   | انعطاف‌پذیری مدیران                                   |
|                 |                   | تصمیم‌گیری مشارکتی مدیران                             |
|                 |                   | بی‌تفاوت بودن مدیران نسبت به وضعیت مدارس              |
|                 |                   | سهل‌انگاری در اجرای مسئولیت‌های آموزشی و پرورشی       |
|                 |                   | عدم توجه به ضرورت آموزش مجازی                         |
|                 |                   | بی‌تفاوت بودن نسبت به تغییرات و تحولات آموزشی در جهان |
|                 |                   | عدم تلاش برای هماهنگ شدن با دنیای تکنولوژی            |
|                 |                   | عدم توجه به همکاری در کارهای گروهی                    |
| شرایط علی       |                   |   |
| شرایط مداخله‌گر | سهل‌انگاری و غفلت |   |

| مفوله                  | کد محوری                    | کد باز   |
|------------------------|-----------------------------|--|
|                        |                             | در اولویت نبودن مسئولیت‌های اصلی و حاشیه پردازی                        |
|                        |                             | پذیرش سخت فناوری جدید در جامعه مدیران                                  |
|                        |                             | عدم وجود فرهنگ استفاده از ابزارهای دیجیتال در جهت آموزش                |
|                        |                             | بی‌اعتمادی به ابزار آموزشی آنلاین                                      |
|                        |                             | سختی پذیرش آموزش به دلیل عدم ارتباط چهره به چهره                       |
|                        |                             | آشنایی سریع و اجباری مدیران آموزش مجازی در دوران شیوع کرونا و پس‌از آن |
|                        |                             | عدم فرهنگ‌سازی مناسب آموزش آنلاین برای مدیران                          |
|                        |                             | عدم دسترسی به پایگاه‌های جهانی   |
|                        |                             | بودجه ناکافی در جهت استقرار آموزش مجازی اثربخش                         |
|                        |                             | عدم حمایت مالی کافی دولتی در وزارت آموزش و پرورش                       |
|                        |                             | تغییرات سریع محیط‌های آموزشی جهانی                                     |
|                        |                             | فشار رقابتی  |
|                        |                             | تحریم‌های اقتصادی و سیاسی به‌عنوان مانع عملکردی                        |
|                        |                             | ساختار پیچیده و نامنعطف  |
|                        |                             | تمرکز شدید ساختاری   |
|                        |                             | دستورات دیکته‌ای سازمانی به مدرسه‌ها                                   |
|                        |                             | ساختار سنتی وزارت آموزش و پرورش  |
|                        |                             | فرآیندهای اداری دست و پاگیر و کاغذبازی                                 |
|                        |                             | عدم شناخت تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان از مزایای آموزش مجازی           |
|                        |                             | کلان‌نگری در آموزش و پرورش   |
|                        |                             | هدف‌گذاری غیرقابل‌دسترس برای آموزش مجازی                               |
|                        |                             | برنامه‌ریزی ناکارا و مدیریت غیراصولی و استراتژیک مدارس                 |
|                        |                             | آینده‌نگری اشتباه مدیران بر اساس تفکرات سنتی                           |
|                        |                             | نبود رشته‌های تخصصی آموزش الکترونیکی مدیران                            |
|                        |                             | کمبود دانش تخصصی   |
|                        |                             | عدم وجود سواد رسانه‌ای مدیران  |
|                        |                             | اجرای بسیار ضعیف آموزش‌های مجازی ویژه مدیران                           |
|                        |                             | توجه پایین به اجرای صحیح آموزش مجازی                                   |
|                        |                             | نبود برنامه درسی اجرایی آموزش مجازی                                    |
|                        |                             | تسلط پایین به زبان انگلیسی   |
|                        |                             | نبود دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای مدیران                              |
|                        |                             | اطلاع‌رسانی ناقص و آگاه‌سازی ناکافی مدیران                             |
|                        |                             | دسترسی آسان به منابع (سخت‌افزار، نرم‌افزار، اینترنت، دانش)             |
|                        |                             | تأمین امکانات و بودجه کافی برای آموزش مجازی                            |
|                        |                             | تصویب قوانین تسهیل ایجاد آموزش مجازی                                   |
|                        |                             | ایجاد واحد پشتیبانی و نظارت بر آموزش کارکنان زن و مدیران               |
|                        |                             | سیستم تشویقی برای مشارکت بیشتر در آموزش مجازی                          |
|                        |                             | قوانین امنیتی و حقوقی در نظام آموزش مجازی                              |
|                        |                             | ایجاد بانک‌های اطلاعاتی فراگیر   |
| شرایط فرهنگی و اجتماعی |                             |  |
| دسترسی به منابع        |                             |  |
| عوامل محیطی            |                             |  |
| دانش سازمانی           |                             |  |
| شرایط زمینه‌ای         |                             |  |
| شرایط آموزشی           |                             |  |
| راهبرد                 | زمینه‌سازی سیستم‌های آموزشی |  |

| مقوله              | کد محوری | کد باز  |
|--------------------|----------|---|
| راهبردهای اخلاقی   |          | سرمایه‌گذاری زیرساختی برای توسعه آموزش آنلاین                         |
|                    |          | فرهنگ‌سازی صحیح آموزش آنلاین  |
|                    |          | تدوین نظام نظارت و ارزیابی  |
|                    |          | آموزش نوین مدیران   |
|                    |          | طراحی بازی آموزشی دیجیتال برای مدیران                                 |
|                    |          | بومی‌سازی برنامه درسی محیط کار آنلاین برای مدیران                     |
|                    |          | تمرکز بر کارگروهی   |
|                    |          | توسعه ارتباطات باز بین سازمانی  |
|                    |          | به‌روزرسانی ساختار سنتی   |
|                    |          | استفاده از فن‌آوری‌های نوین (اینترنت اشیا، چت جی پی تی و موارد مشابه) |
| راهبردهای نوآورانه |          | الگوگیری از مدارس برتر در اجرایی سازی آموزش مدیران                    |
|                    |          | تمرکز بر اهداف جهانی آموزش  |
|                    |          | به‌کارگیری تجهیزات مدرن و به‌روز در زمینه آموزش و پرورش               |
|                    |          | انعطاف‌پذیری سیستم مدارس  |
|                    |          | حمایت و مشارکت همه‌جانبه  |
|                    |          | ارتقای واحد تحقیق و توسعه در وزارت آموزش و پرورش                      |
|                    |          | ارتقای پویایی مدارس بر اساس دانش استخراجی                             |
|                    |          | ایجاد رهیافت منحصربه‌فرد آموزشی                                       |
|                    |          | بهبود جایگاه مدرسه در سازمان  |
|                    |          | تحقق اهداف درون مدرسه‌ای توسط مدیران                                  |
| بهبود عملکرد مدارس |          | بهبود عملکرد آموزشی و پرورشی مدیران مدارس                             |
|                    |          | ایجاد مدارس یادگیرنده و دانش‌محور                                     |
|                    |          | فرهنگ‌سازی دانشی و توسعه خلاق   |
|                    |          | افزایش کارایی قوانین و مقررات مدرسه                                   |
|                    |          | افزایش انگیزه مدیران  |
|                    |          | بهبود عملکرد دانشی و اجرایی مدیران                                    |
|                    |          | افزایش مشارکت فردی مدیران   |
|                    |          | اجرای دقیق و بهینه قوانین   |
|                    |          | اثربخشی ارتباطات مدیران و کارکنان زن                                  |
|                    |          | بهبود عملکرد رفتاری مدیران  |
| پيامدها            |          | افزایش انگیزه معلمان و مسئولین مدرسه                                  |
|                    |          | تعهد و تعلق شغلی مدیران   |
|                    |          | بهبود کیفیت زندگی کاری  |
|                    |          | افزایش تاب‌آوری سرمایه انسانی   |
|                    |          | ایجاد جو رقابتی مثبت در میان همکاران                                  |
|                    |          | توسعه یادگیری فردی  |
|                    |          | بهبود نگرش شغلی مدیران و معلمان                                       |
|                    |          | بهبود تخصص‌ها و دانش شغلی   |
|                    |          | بهبود عملکرد و کارایی معلمان و مدیران                                 |
|                    |          | توانمندسازی منابع انسانی  |

| مقوله      | کد محوری | کد باز                                |
|------------|----------|---------------------------------------|
| رشد و بلوغ |          | رشد تعلیم و تربیت اساسی در مدارس      |
|            |          | بهبود مستمر هوشمندسازی سازمانی        |
|            |          | بلوغ تکنیک‌های رهبری آموزشی           |
|            |          | رفع نیازهای پایه و اصلی آموزش و پرورش |
|            |          | مشارکت فعالانه                        |
|            |          | نوآوری مبتنی بر آموزش                 |
|            |          | نوآوری در ارائه خدمات نوین آموزشی     |
|            |          | ایجاد مزیت رقابتی پایدار              |
|            |          | همگامی با تغییرات جهانی               |

ارائه مدل: از میان عوامل شناسایی شده، پارادایم کدگذاری محوی انجام شد و بر اساس آن ارتباط خطی میان مقوله‌های پژوهش شامل شرایط علی، مقوله‌های محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها مشخص شد. شکل ۱۰، پارادایم کدگذاری محوی و به عبارت دیگر مدل فرآیند کیفی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱۰. خروجی گرافیکی نرم‌افزار MAXQDA

روایی و پایایی تحلیل کمی: از چهار معیار کمی برای بررسی قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری استفاده شده است: ضریب هولستی، ضریب پی اسکات، شاخص کاپای کوهن و آلفای کریپندروف. میزان همبستگی دیدگاه خبرگان با محاسبه ضریب هولستی (PAO) یا «درصد توافق مشاهده‌شده» ۰/۸۶ به دست آمده است که مقدار قابل توجهی است. با توجه به ایراداتی که به روش هولستی وارد است شاخص پی-اسکات نیز محاسبه شده است که میزان آن ۰/۸۲ به دست آمده است. چهارمین شاخص برآورد اعتبار تحقیقات کیفی شاخص کاپای کوهن است. شاخص کاپای کوهن در این مطالعه ۰/۸۳ به دست آمده است. درنهایت نیز از آلفای کریپندروف استفاده شده و میزان آن در این مطالعه ۰/۸۸ برآورد گردیده است.

پیش از اقدام به استفاده از روش تحلیل عامل باید از کافی بودن حجم نمونه جهت تحلیل عاملی اطمینان حاصل شود. یکی از روش‌های بررسی کفایت نمونه جهت تحلیل عاملی محاسبه شاخص کفایت نمونه<sup>۱</sup> است که آن را با نماد KMO نمایش می‌دهند. برونداد نرم‌افزار SPSS برای آماره KMO مانند زیر است:

جدول ۹. برونداد نرم‌افزار SPSS برای KMO

|   |         |
|---|---------|
| ضریب کی ام او برای تعیین بسندگی حجم نمونه | ۰.۸۳۰   |
| آماره کای اسکور                           | ۷۷۹.۸۲۸ |
| آماره آزمون بارتلت                        | ۲۸۹     |
| سطح معناداری                              | ۰.۰۰۰   |

اگر مقدار شاخص KMO بیش از ۰/۷ باشد حجم نمونه برای تحلیل عاملی مناسب است. مقدار KMO نیز ۰/۸۳۰ و در بازه مورد قبول به دست آمد، بنابراین مرحله دوم شروع می‌شود

آزمون نرمال بودن داده‌ها: در این پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۲</sup> برای آزمون نرمال بودن داده‌ها استفاده شده است. اگر توزیع داده‌ها نرمال باشد می‌توان از آزمون‌های آماری استنباطی استفاده کرد. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها فرض صفر مبتنی بر این است که توزیع داده‌ها نرمال است. این آزمون در سطح خطای ۵٪ تست می‌شود. اگر مقدار معناداری بزرگ‌تر مساوی سطح خطای ۰/۰۵ به دست آید، دلیلی برای رد فرض صفر وجود نخواهد داشت؛ بنابراین توزیع داده‌ها نرمال خواهد بود. برای آزمون نرمال بودن داده‌ها فرض‌های آماری به صورت زیر تنظیم می‌شود:

H0: توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال است

H1: توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال نیست

نتایج آزمون نرمال بودن داده‌ها در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. آزمون نرمال بودن داده‌ها

| متغیرها         | آماره کولموگروف اسمیرنوف | سطح معناداری | نتیجه آزمون |
|-----------------|--------------------------|--------------|-------------|
| شرایط علی       | ۰/۸۸۴                    | ۰/۲۵۲        | نرمال       |
| شرایط زمینه‌ای  | ۰/۸۰۵                    | ۰/۱۸۱        | نرمال       |
| شرایط مداخله‌گر | ۰/۸۴۰                    | ۰/۱۹۳        | نرمال       |
| راهبردها        | ۰/۹۴۵                    | ۰/۲۰۳        | نرمال       |
| پیامدها         | ۰/۸۶۴                    | ۰/۱۵۲        | نرمال       |

بر اساس نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در تمامی موارد مقدار معناداری بزرگ‌تر از سطح خطا (۰/۰۵) به دست آمده است؛ بنابراین دلیلی برای رد فرض صفر وجود ندارد و توزیع داده‌ها نرمال است.

برآورد مدل ساختاری تحقیق: «مدل‌سازی معادلات ساختاری» یک روش آماری منسجمی است که به روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده و متغیرهای نهفته می‌پردازد. با گسترش پیچیدگی‌های فرایند تحقیق و ظهور مسائل مختلف اجتماعی در حوزه علوم



بر اساس مدل طراحی شده، فرضیه‌های پایه‌ای تحقیق در جدول ۱۱ مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۱۱. نتایج حاصل از برآورد معادلات ساختاری

| روابط  | بار عاملی | آماره T | نتیجه آزمون |
|--|-----------|---------|-------------|
| شرایط علی بر مقوله اصلی تأثیر معناداری دارد.   | ۰/۴۳۵     | ۹/۶۲۴   | تأیید       |
| مقوله اصلی بر راهبردها تأثیر معناداری دارد.    | ۰/۴۷۱     | ۷/۷۳۴   | تأیید       |
| راهبردها بر پیامدها تأثیر معناداری دارد.       | ۰/۵۱۲     | ۱۰/۹۵۶  | تأیید       |
| شرایط مداخله‌گر بر راهبرد تأثیر معناداری دارد. | ۰/۴۹۱     | ۶/۰۴۳   | تأیید       |
| شرایط بستر بر راهبرد تأثیر معناداری دارد.      | ۰/۵۲۹     | ۶/۳۵۰   | تأیید       |

همان‌طور که در نتایج برآورد معادلات ساختاری نشان داده شده است، روابط علی با بار عاملی ۰/۴۳۵ و آماره تی ۹/۶۲۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر مقوله اصلی دارد؛ بنابراین شرایط علی بر مقوله اصلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. مقوله اصلی با بار عاملی ۰/۴۷۱ و آماره تی ۷/۷۳۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر راهبردها دارد. مقوله اصلی بر راهبردها تأثیر مثبت و معناداری دارد. راهبردها با بار عاملی ۰/۵۱۲ بر پیامدها تأثیر گذارند. راهبردها بر پیامدها تأثیر مثبت و معناداری دارد. شرایط مداخله‌گر بر پیامدها با بار عاملی ۰/۴۹۱ تأثیر مستقیم و معنی‌دار دارد بنابراین شرایط مداخله‌گر بر راهبرد تأثیر مثبت و معناداری دارد. در نهایت شرایط بستر با بار عاملی ۰/۵۲۹ تأثیر مستقیمی بر پیامدها دارد. شرایط بستر بر راهبرد تأثیر مثبت و معناداری دارد.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

در دنیایی که در آن ارتباطات آنلاین به یکی از محورهای اصلی تبادل اطلاعات و دانش تبدیل شده است، انتقال مداوم و به‌روز دانش به کارکنان زن آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار است؛ اما با توجه به چالش‌های فراوانی که در مسیر آموزش مجازی و آنلاین وجود دارد، نیاز به راهبردها و الگوهایی جامع و اثربخش احساس می‌شود. به همین دلیل، با ارتکاب به عمل و کمک از تیم‌های متخصص، به جهت تدوین و ارائه‌ی این الگو، به یک مدل جدید و نوآورانه از آموزش در دوران فعلی پایگاه‌های آموزشی طراحی شده است.

الگوی آموزش کارکنان زن مدارس به صورت مجازی و آنلاین که در اختیاران قرار می‌گیرد، به عنوان یک چشم‌انداز کامل و سیستماتیک برای انتقال دانش، مهارت‌ها و بهبود فرآیندهای آموزشی طراحی شده است. این الگو به شما امکان می‌دهد تا با بهره‌گیری از بهترین ابزارهای آموزشی و فناوری‌های مدرن، کارکنان زن آموزشی را در مسیری پویا و تعاملی به سوی بهترین عملکرد و خدمت به دانش‌آموزان هدایت کنید. در این الگو، به شیوه‌های نوآورانه در ارتباط با تدریس مجازی، ایجاد محتوا، ارزیابی عملکرد، ایجاد فرصت‌های یادگیری تجربی و ارتقاء مهارت‌های فردی و گروهی پرداخته شده است. همچنین، اصول اخلاقی و فرهنگی مدرن در آموزش و یادگیری آنلاین به عنوان یکی از ستون‌های اساسی این الگو به تفصیل بررسی و اجرا شده است. این الگو، به عنوان یک ابزار کارآمد و کامل، به کارکنان زن مدارس کمک کند تا با استفاده از بهترین روش‌ها و تجارب، به طراحی و ارائه‌ی آموزش‌های آنلاین کاربردی و مؤثر بپردازند.

در مرحله کیفی از بین استراتژی‌های پژوهش کیفی از نظریه داده بنیاد استفاده گردید و به تدوین مدلی جامع که شامل عوامل علی، عوامل مداخله‌گر، عوامل زمینه‌ای، راهبردهای مدل مفهومی آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی است، پرداخته شد. مصاحبه عمیق به عنوان اصلی‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این مرحله مورد استفاده قرار گرفت. بر اساس نتایج به دست آمده در فصل چهارم،

در مجموع ۱۴۳ مفهوم و ۲۱ مقوله یا کد باز شناسایی و استخراج شدند. ۲۱ مقوله شناسایی شده در ۶ دسته اصلی داده بنیاد قرار گرفتند.

شرایط علی؛ مؤلفه‌های عوامل مدیریتی عبارت‌اند از: نگرش مدیریت نسبت به آموزش مجازی، حمایت مدیریت از رویه‌های نوین آموزشی، انعطاف‌پذیری مدیریت مدارس و تصمیم‌گیری مشارکتی مدیران. بر اساس بررسی‌های انجام شده تحقیقات (تربیتی‌نژاد، شاهورانی و حجگذار، ۱۴۰۱؛ موسوی، چنانی و درویشی ۱۴۰۰؛ طرخان و مصطفوی، ۱۴۰۰)، نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

شرایط زمینه‌ای؛ مؤلفه‌های شرایط آموزشی عبارت‌اند از: اجرای ضعیف آموزش‌های مجازی موجود، حاشیه‌گذاری عدالت آموزشی، توجه پایین به اجرای صحیح آموزش مجازی، نبود برنامه درسی اجرایی آموزش مجازی، تسلط پایین به زبان انگلیسی، نبود دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و اطلاع‌رسانی و آگاه‌سازی ناکافی شرایط آموزشی شامل دسترسی به تجهیزات و ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات مثل کامپیوترها، تبلت‌ها، اینترنت و نرم‌افزارهای آموزشی می‌شود. این شرایط اساسی برای اجرای موفق الگوی آموزش ترکیبی با استفاده از ICT هستند. تهیه و توسعه محتواهای آموزشی تعاملی، جذاب و مناسب برای محیط آموزش ترکیبی بسیار مهم است. این محتواها باید با نیازها و توانمندی‌های دانش‌پذیران هماهنگ شده و بتوانند تجربه یادگیری بهتری را ایجاد کنند. شرایط آموزشی باید امکان ارائه آموزش‌های مداوم به معلمان در زمینه استفاده از تکنولوژی‌های آموزشی و اجرای آموزش ترکیبی را فراهم کند. همچنین، پشتیبانی فنی برای رفع مشکلات فنی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. بر اساس بررسی‌های انجام شده تحقیقات (تربیتی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۰؛ زارع، خانعلی‌زاده اینی و فرخ‌فر، ۱۴۰۰)، نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

شرایط مداخله‌گر؛ مؤلفه‌های عوامل محیطی عبارت‌اند از: تغییرات سریع محیط‌های آموزشی جهانی، فشار رقابتی، تحریم‌های اقتصادی و سیاسی به‌عنوان مانع عملکردی، ساختار پیچیده و نامتعطف، تمرکز شدید ساختاری، دستورات دیکته‌ای سازمانی به مدرسه‌ها، ساختار سنتی وزارت آموزش و پرورش، فرآیندهای اداری دست و پاگیر و کاغذبازی و عدم شناخت تصمیم‌گیرندگان از مزایای آموزش مجازی. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تحقیقات (تربیتی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ ملایی، ۱۳۹۹؛ زارعی، شمس، رضایی‌زاده و قهرمانی، ۱۳۹۹)، نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

مقوله اصلی؛ در این پژوهش مقوله مدل آموزش کارکنان زن مدارس در فضای مجازی انتخاب گردید به این علت که رد پای این مقوله در سراسر داده‌ها قابل مشاهده است و در تمامی مصاحبه‌ها تقریباً به آن‌ها اشاره شده است و نقش محوری ایفا می‌کند. تمامی کدهای شناسایی شده دلالت بر اهمیت آموزش مجازی کارکنان زن مدارس مشخص شده است. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تحقیقات (تربیتی‌نژاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۰؛ طرخان و مصطفوی، ۱۴۰۰؛ زارعی و همکاران، ۱۳۹۹؛ Singh, Zamaletdinov, Kaur & Singh, 2022؛ Gokbulut & Durnali, 2023؛ Sofi-Karim, Bali & Rached, 2023)، نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

راهبردها؛ راهبردهای نوآورانه می‌توانند منجر به تحول در محتواهای آموزشی شوند. ایجاد محتواهای تعاملی، چندرسانه‌ای و متنوع می‌تواند به ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند. همچنین این راهبردها می‌توانند تعاملات اجتماعی و همکاری را ترویج دهند. ایجاد فضاهای آنلاین برای تعامل دانش‌پذیران، مشارکت در پروژه‌های گروهی و تبادل دانش می‌تواند تجربه آموزشی را بهبود بخشد. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تحقیقات تربیتی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۱)؛ موسوی و همکاران (۱۴۰۰)؛ طرخان و مصطفوی (۱۴۰۰)؛

زارعی و همکاران (۱۳۹۹)؛ Singh et al. (2022)؛ Chen (2022)؛ Sofi-Karim et al. (2023)؛ Chen, Wang, Kirschner & Tsai (2018) نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

پیامدها؛ مؤلفه‌های توانمندسازی منابع انسانی عبارت‌اند از: افزایش انگیزه معلمان و مسئولین مدرسه، تعهد و تعلق شغلی معلمان، بهبود کیفیت زندگی کاری، افزایش تاب‌آوری سرمایه انسانی، ایجاد جو رقابتی مثبت در میان همکاران، توسعه یادگیری فردی، بهبود نگرش شغلی مدیران و معلمان، بهبود تخصص‌ها و دانش شغلی و بهبود عملکرد و کارایی. استفاده از تکنولوژی‌های آموزشی می‌تواند فرصت‌های آموزش و به‌روزرسانی مداوم را برای معلمان فراهم کند. این موضوع باعث افزایش توانمندی و مهارت‌های آموزشی آن‌ها می‌شود. فناوری‌های آموزشی می‌توانند به معلمان ابزارهایی برای تحلیل و بهبود عملکرد تدریس خود ارائه دهند. این تسهیل‌کنندگی به افزایش کیفیت تدریس و تجربه‌آموزشی دانش‌آموزان کمک می‌کند. مؤلفه‌های رشد و بلوغ عبارت‌اند از: رشد آموزش و پرورش مدارس، بهبود مستمر هوشمندسازی سازمانی، افزایش پتانسیل رقابتی، بلوغ تکنیک‌های رهبری آموزشی، رفع نیازهای پایه و اصلی آموزش و پرورش و مشارکت فعالانه، تشویق کادر آموزشی، بهینه شدن وضعیت آموزش مجازی، ایجاد مزیت رقابتی پایدار و همگامی با تغییرات جهانی. بر اساس بررسی‌های انجام‌شده تحقیقات (ترتبی ژاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ موسوی و همکاران، ۱۴۰۰؛ طرخان و مصطفوی، ۱۴۰۰؛ زارعی و همکاران، ۱۳۹۹؛ Singh et al. 2022؛ Chen, 2022؛ Sofi-Karim et al. 2023؛ Chen et al., 2018؛ Mishra, Gupta & Shree, 2020؛ Fittipaldi, 2020) نتایج همسو با این عوامل به دست آوردند.

تفسیر یافته‌های بخش کمی؛ در بخش کمی ابتدا شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به مؤلفه‌های پژوهش همچون میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی محاسبه شد و نرمال بودن داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. سطح معنی‌داری آماره‌ی آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد برای همه مؤلفه‌ها نرمال بودن متغیرها تأیید شد. بر اساس روش معادلات ساختاری، الگوی طراحی شده در تحلیل کیفی، مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص‌های روایی همگرا، واگرا و برازندگی مدل همگی استاندارد بودند. همچنین بار عاملی تمامی روابط بالای ۰/۳ به دست آمد و همچنین آماره تی بالاتر از ۱/۹۶ محاسبه شد؛ بنابراین اعتبار مدل مورد تأیید قرار گرفت.

همان‌طور که در نتایج برآورد معادلات ساختاری نشان داده شده است، روابط علی با بار عاملی ۰/۴۳۵ و آماره تی ۹/۶۲۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر مقوله اصلی دارد؛ بنابراین شرایط علی بر مقوله اصلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. مقوله اصلی با بار عاملی ۰/۴۷۱ و آماره تی ۷/۷۳۴ تأثیر مستقیم و معنی‌داری بر راهدردا دارد. مقوله اصلی بر راهدردا تأثیر مثبت و معناداری دارد. راهدردا با بار عاملی ۰/۵۱۲ بر پیامدها تأثیرگذارند. راهدردا بر پیامدها تأثیر مثبت و معناداری دارد. شرایط مداخله‌گر بر پیامدها با بار عاملی ۰/۴۹۱ تأثیر مستقیم و معنی‌دار دارد بنابراین شرایط مداخله‌گر بر راهدردا تأثیر مثبت و معناداری دارد. درنهایت شرایط بستر با بار عاملی ۰/۵۲۹ تأثیر مستقیمی بر پیامدها دارد. شرایط بستر بر راهدردا تأثیر مثبت و معناداری دارد. درنهایت اعتبار مدل از نظر آماری مورد تأیید قرار گرفت.

پیشنهادات؛ با توجه به مطالعه و بررسی‌های به‌عمل‌آمده توسط محقق و در نظر گرفتن شرایط و نیازها، پیشنهادها زیر برای محققین آینده ارائه می‌گردد:

بررسی اثربخشی روش‌های آموزشی آنلاین: بررسی و مقایسه اثربخشی مدل‌های مختلف آموزش آنلاین مانند جلسات زنده، ویدئوهای ضبط‌شده، آزمون‌های آنلاین و فعالیت‌های تعاملی در پیشبرد اهداف آموزشی می‌تواند بهترین روش‌های آموزشی را شناسایی کند.

تأثیر تعاملات اجتماعی بر یادگیری آنلاین: مطالعه تأثیر تعاملات اجتماعی در پلتفرم‌های آموزشی آنلاین بر میزان یادگیری و مشارکت کارکنان زن می‌تواند به توسعه رویکردهای تعاملی و افزایش مشارکت در دوره‌های آموزشی کمک کند.

ارتباط بین انگیزش و مشارکت کارکنان زن: بررسی رابطه بین عوامل انگیزشی مانند اهداف شخصی، پاداش‌ها و ارتباطات اجتماعی با میزان مشارکت و تعهد کارکنان زن به فرآیند آموزش آنلاین می‌تواند نقش انگیزش در پیشبرد آموزش را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد.

تأثیر زمان مطالعه و تعامل با محتوا بر یادگیری: بررسی تأثیر مدت زمانی که کارکنان زن به مطالعه محتوا و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی آنلاین اختصاص می‌دهند بر بهره‌وری و نتایج یادگیری می‌تواند بهبود فرآیند آموزش آنلاین را تسهیل کند.

## ۶- منابع

- ۱- تربتی‌نژاد، حسین؛ شاهورانی، مصطفی؛ و حجگذار، راحله (۱۴۰۱). بررسی تأثیر آموزش مجازی بر یادگیری با تأکید بر راهکارهای افزایش اثربخشی. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴۶، ۱-۱۰.
- ۲- زارع، حسین؛ خانعلی‌زاده اینی، مجتبی؛ و فرخ‌فر، محمدحسین (۱۴۰۰). مروری بر روش‌های یادگیری الکترونیکی و بهره‌گیری آن در شرایط بحران کرونا. پنجمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- ۳- زارعی، مائه؛ شمس، غلامرضا؛ رضایی‌زاده، مرتضی؛ و قهرمانی، محمد (۱۳۹۹). تعیین‌کنندگان اثربخشی یادگیری الکترونیکی: مطالعه‌ای کیفی بر مدرس. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، ۸(۲)، ۵۵-۷۹. doi:10.34785/J012.2020.124
- ۴- طرخان، رضا علی؛ و مصطفوی، زینب (۱۴۰۰). ارائه چهارچوب مفهومی برای تسهیل روند تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی با استفاده از روش فراترکیب. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۲)، ۱۱۳-۱۳۶. doi:10.22108/NEA.2021.116797.1365
- ۵- ملایی، لیلا (۱۳۹۹). طراحی آموزشی مبتنی بر شبکه اجتماعی و تأثیر آن بر رویکرد یادگیری و ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۲)، ۵۷-۶۴. doi:10.22108/NEA.2019.106518.1133
- ۶- موسوی، سیده یلدا؛ چنانی، فاطمه؛ و درویشی، شهناز (۱۴۰۰). تشابه واژگانی و تمایز مفهومی (بررسی روش‌های تدریس یادگیری مشارکتی و تدریس مشترک). مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۷(۱)، ۹۹۷-۱۰۰۸.
- ۷- میبودی، حامد؛ سعیدی، علی؛ و وکیلی، جواد؛ و میرسعیدی، حسین (۱۴۰۲). تبیین معیارها و مؤلفه‌های صلاحیت دیجیتال مدرسان در فضای آموزشی مدارس آینده. آموزش و پرورش متعالی، ۳(۳)، ۱۲-۱. doi:10.30495/ee.2023.1995434.1202
- 8- Afrouz, R., & Crisp, B. R. (2020). Online education in social work, effectiveness, benefits, and challenges: A scoping review. *Australian Social Work, 47*(1), 1-13. doi:10.1080/0312407X.2020.1808030
- 9- Aldhafeeri, F. M., & Alotaibi, A. A. (2022). Effectiveness of digital education shifting model on high school students' engagement. *Education and Information Technologies, 27*(5), 6869-6891. doi:10.1007/s10639-021-10879-4
- 10- Chen, C. Y. (2022). Immersive virtual reality to train preservice teachers in managing students' challenging behaviours: A pilot study. *British Journal of Educational Technology, 53*(4), 998-1024. doi:10.1111/bjet.13181
- 11- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C. C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(6), 799-843. doi:10.3102/0034654318791584
- 12- Fittipaldi, D. (2020). Managing the dynamics of group projects in higher education: Best practices suggested by empirical research. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 1778-1796. doi:10.13189/ujer.2020.080515
- 13- Gokbulut, B., & Durnali, M. (2023). Professional skills training in developing digital materials through augmented and virtual reality applications. *Psychology in the Schools, 60*(11), 4267-4292. doi:10.1002/pits.22991
- 14- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open, 1*, 100012. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100012

- 15- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166–190.
- 16- Singh, B., Zamaletdinov, R., Kaur, B., & Singh, J. (2022, May). Virtual professional learning for school teachers to support them in online environment. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 802882). Frontiers. **doi:10.3389/feduc.2022.802882**
- 17- Sofi-Karim, M., Bali, A. O., & Rached, K. (2023). Online education via media platforms and applications as an innovative teaching method. *Education and Information Technologies*, 28(1), 507-523. **doi:10.1007/s10639-022-11188-0**

## Designing and Explaining the Conceptual Model of Training Female School Employees in Virtual Space

Ebadaleh Ahmadi<sup>1\*</sup>, Nader Shahamat<sup>2</sup>, Muslim Salehi<sup>3</sup>,  
Hamed Khorramshkouh<sup>4</sup>

1. Maroodasht Branch, Islamic Azad University, Maroodasht, Iran. (Corresponding Author)  
abadalehahmadi@gmail.com
2. Maroodasht Branch, Islamic Azad University, Maroodasht, Iran.  
nadershahamt@gmail.com
3. Maroodasht Branch, Islamic Azad University, Maroodasht, Iran.  
moslemsalehi@gmail.com
4. Maroodasht Branch, Islamic Azad University, Maroodasht, Iran.  
hashem.315@gmail.com

### Abstract

Considering the numerous challenges in online education, this research aims to compile and design a new and innovative model of virtual education. In the qualitative phase, among the qualitative research strategies, the grounded theory was used to develop a comprehensive model that includes causal factors, intervening factors, contextual factors, and conceptual model strategies for training female school employees in virtual space. Interviews were used as the primary data collection tool. Based on the obtained results, a total of 143 concepts and 21 categories or open codes were identified and extracted. The 21 identified categories were placed in the 6 main grounded data categories. Based on the results of the qualitative method, a questionnaire based on the extracted model was compiled and provided to female teachers. According to the results of the structural equation modeling of the questionnaire data, causal relationships with a factor loading of 0.435 and a T-statistic of 9.624 have a direct and significant effect on the main category. Therefore, causal conditions have a positive and significant effect on the main category. The main category, with a factor loading of 0.471 and a T-statistic of 7.734, has a direct and significant effect on strategies. The main category positively and significantly affects strategies. Strategies, with a factor loading of 0.512, affect the outcomes. Strategies have a positive and significant impact on outcomes. Intervening conditions have a direct and significant effect on the outcomes with a factor loading of 0.491. Therefore, intervening conditions positively and significantly affect the strategy. Finally, the contextual conditions, with a factor loading of 0.529, have a direct effect on the outcomes. Contextual conditions have a positive and significant effect on the strategy. In the end, the statistical validity of the model was confirmed.

**Keywords:** Training of female school employees, Virtual space, Grounded theory method.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)

# آزار جنسی دختران زیر ۱۰ سال و آسیب‌پذیری آنان در دوره همه‌گیری کووید ۱۹ یک مطالعه مروری روایتی

سوده دشتیان<sup>۱\*</sup>، فاطمه طاهری<sup>۲</sup>

۱. مدرس گروه روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی فاطمیه علیها السلام شیراز؛ واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول)

Soode.dashtiane@miau.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی روانشناسی، گروه روانشناسی، مؤسسه آموزش عالی فاطمیه علیها السلام شیراز، شیراز، ایران.  
fa.taheri8008@gmail.com

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۱/۲۸]

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۶/۳]

## چکیده

این پژوهش با هدف بررسی آزار جنسی دختران و آسیب‌های وارده بر آنان در دوره‌ی قرنطینه‌ی بیماری کرونا و ویروس انجام شد. مطالعه‌ی مروری و روایتی حاضر، با جستجوی جامع در بانک‌های اطلاعاتی: Google PubMed, Science Direct, Civilica, Noormags, SID, Springer, در سال‌های اخیر داشته است. مقالات Scholar, مروری بر مقالات منتشر شده در مورد آسیب‌های جنسی دختران در مدت‌زمان شیوع کووید ۱۹، در سال‌های اخیر داشته است. مقالات حاوی نتایج متناقض و دوگانه‌ای بودند. در مراحل اولیه کووید ۱۹ نشانه‌هایی از انعطاف‌پذیری در جمعیت عمومی با توانایی شگفت‌انگیزی برای بازگشت به عقب و سازگاری نشان داده است. در زمان همه‌گیری بیماری کرونا ویروس و شرایط قرنطینه، بستر وقوع خشونت و بدرفتاری در خانه و آزار جنسی و آسیب جنسی علیه دختران فراهم شده است. لذا آموزش و آگاهی دادن به والدین و همچنین آموزش و آگاهی دادن به دختران، در این زمینه می‌تواند بسیار مؤثر واقع شود. به همین دلیل، یکی از راهکارهای بهبود این وضعیت، افزایش آگاهی و دانش والدین و دختران، از راه‌های گوناگون، در طول همه‌گیری کرونا است.

**واژگان کلیدی:** آسیب جنسی، کرونا، سلامت جنسی، آزار جنسی، دختران.

## ۱- مقدمه

در پایان دسامبر ۲۰۱۹، گسترش یک بیماری عفونی جدید در شهر ووهان چین گزارش شد که توسط یک کرونا ویروس جدید ایجاد شده بود و رسماً توسط سازمان بهداشت جهانی به عنوان کووید-۱۹ نام گذاری گردید. این بیماری با تأثیر بر رفتار روزمره مردم و ایجاد احساسات منفی بر زندگی افراد نه تنها سبب نگرانی های سلامت همگانی گردید، بلکه سبب بروز تعدادی از بیماری های روان شناختی شد... با توجه به وضعیت عالم گیر (پاندمی) بیماری کووید-۱۹ که تقریباً تمامی جنبه های مهم اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و حتی نظامی تمامی کشورهای جهان را تحت تأثیر قرار داد و به عبارت دیگر فلج کرد، بحث آثار روان شناختی این بیماری و بررسی بر روی سلامت روان افراد در سطوح مختلف جامعه از اهمیت به سزایی برخوردار است (Li, Wang, Xue, Zhao & Zhu, 2020). در حال حاضر در سراسر دنیا گزارش هایی در مورد افزایش انواع نرخ خشونت ها و آزارها از جمله آزار جنسی در دوران اپیدمی کووید-۱۹ گزارش شد که زنان و دختران بیشتر در معرض خطر این نوع از خشونت ها و آزارها قرار گرفتند... دلیل این مسئله این است که در سرتاسر جهان افراد عادی موظف شدند در خانه بمانند. همچنین طولانی شدن دوران قرنطینه و عوامل استرس زای اقتصادی و اجتماعی ناشی از این بیماری همه گیر موجب افزایش تنش و در نتیجه خشونت و آزار در میان خانواده ها شد (Campbell, 2020). اعمال خشونت و آزار نسبت به زنان و دختران، پدیده جدیدی نیست و از پیشینه ای تاریخی برخوردار است، اما توجه به آن به عنوان مسئله ای اجتماعی بخصوص در شرایط شیوع بیماری کرونا و قرنطینه، مقوله ای جدید است. آنچه که ضرورت توجه به این مسئله را جدی تر می نماید، آن است که اعمال خشونت علیه دختران علاوه بر به جای نهادن تأثیرات منفی بر زندگی آنها، دارای پیامدهایی بسیار منفی برای جامعه بشری است. عدم احساس امنیت اجتماعی، اختلال در روابط اجتماعی، بی اعتمادی اجتماعی، از بین رفتن انرژی های مثبت و بهینه اعضای درگیر در خشونت به جای صرف آن در جهت رشد و توسعه جامعه از جمله پیامدهای مذکور هستند (قاضی طباطبایی، محسنی تبریزی و مرجانی، ۱۳۸۳).

آزارهای جنسی به هرگونه ارباب، قلدری یا اجباری که ماهیت جنسی داشته باشد یا به هرگونه وعده ی پاداش نامطلوب در ازای دریافت التفات جنسی اطلاق می شود. در آزارهای جنسی، احساس شرمی که مانع از بیان رفتارهای جنسی به ویژه انحرافات آن می گردد، موجب احاطه این قلمرو در هاله ای از سکوت می شود. احتمالاً این احساس نامنی و ابهام حریم شخصی افراد است که کنشگران جنسی را از ابراز روابط داشته و نداشته با دیگران بازمی دارد و بر هزینه های اجتماعی چنین اوضاعی می افزاید. هر نظام اجتماعی، دارای الگوها و هنجارهای متعارف و مورد قبول خود است که فاصله گرفتن از آنها نوعی انحراف و کج روی محسوب می شود. فطرت انسان و روح جوامع انسانی ظاهراً با هرگونه زور و خشونت و آزارهای جنسی مخالف است و به همین دلیل، کاربرد هرگونه خشونت در برابر دیگران انحراف و کج روی به شمار می آید. این نوع از انحراف، سابقه ی طولانی به درازای عمر بشر دارد و به هر میزانی که بشر از آموزه های آسمانی فاصله بگیرد، بر تنوع و تکثر انحرافات و کج رویها افزوده می شود. آزارهای جنسی در هر محیطی و هر شرایطی که زنان و دختران در آن حضور دارند یا مشغول فعالیتی هستند می تواند رخ دهد. از این نظر زنان و دختران ممکن است هم در خانه و از سوی خویشاوندان و آشنایان مورد آزار قرار گیرند و هم در محیط کار و فعالیت از سوی دیگران آزار ببینند (اسحاقی، ۱۳۹۱). خشونت و آزار جنسی دختران در خانه و یا در هر محیطی موجب احساس نامنی در دختران می شود؛ احساس نیاز به پشتیبانی و مراقبت به جهت ترس از آزارهای جنسی و خشونت های مختلف، منجر به افسردگی، ترس، اضطراب، نارسایی های جنسی، مشکلات روان شناختی در آنها می شود. از دیدگاه روان شناختی و جامعه شناختی، اهمیت طرح این موضوع بیشتر از آن روست که دختران آسیب دیده از این آزارهای جنسی چنان سرخورده و منفعل می شوند که گاه برای مقابله با عواقب آن حضور اجتماعی خود را محدود می کنند. چراکه آزار جنسی باعث از بین رفتن اعتماد به نفس، گوشه گیری از اجتماع و ایجاد روح بدبینی در وی می شود و دربرگیرنده زبان های مالی و معنوی برای اوست (کار، ۱۳۷۹).

هر پدیده اجتماعی از جمله آزار جنسی دختران که یکی از مصادیق خشونت است، تحت تأثیر عوامل متعددی است که هر کدام با شدت و درجه معینی در ایجاد آن سهیم‌اند. در نتیجه، نمی‌توان پدیده‌های اجتماعی را با یک یا چند علت واحد تبیین نمود، بلکه مجموعه‌ای از عوامل در ارتباط باهم در به وجود آمدن پدیده نقش دارند. افزایش مسائل روانی اجتماعی و درون خانوادگی از جمله خشونت خانگی و سوءاستفاده جنسی از دختران در شرایط بیماری کرونا در سراسر جهان گزارش شده است (Lobie, Tesfaye & Abrham, 2020). عوامل زیادی در خانواده‌ها وجود دارد که می‌تواند منجر به آزار جنسی دختران شود، نه فقط مشکلات اقتصادی. خشونت فیزیکی و عاطفی نیز می‌تواند به‌عنوان ابزاری در جهت آزار جنسی دختران استفاده شود. در شرایط بیماری کرونا که خانواده‌ها را مجبور می‌کند زمان بیشتری را در خانه باهم بگذرانند، می‌تواند باعث ایجاد مشکل در برخورد آن‌ها با یکدیگر شود. تصور می‌شود که افزایش همزیستی والدین و فرزندان در طول روند همه‌گیر کرونا ممکن است دفعات استفاده از این روش‌ها را افزایش دهد. مطالعات نشان می‌دهد که رفتار بد افراد با یکدیگر بستگی به توانایی آن‌ها در مقابله با استرس دارد (Cohen & Shulman, 2019). تصور می‌شود که آموزش دادن به والدین می‌تواند به افزایش آگاهی و کنترل رفتار آن‌ها کمک کند. چنین کارهای حمایتی و آگاهی بخشی می‌تواند تهدید عوامل خطر را کاهش دهد.

سوءاستفاده جنسی از دختران در بخش‌های مختلف اجتماع پدیده‌ی جدیدی نیست. ممکن است دختران به علت سطح پایین آگاهی، از نظر جنسی یا عاطفی، مورد اجحاف و اخاذی قرار بگیرند. لذا در بسیاری از موارد آگاهی دختران از شرایط موجود می‌تواند میزان آسیب‌پذیری آن‌ها را در مقابل خشونت‌هایی از این نوع، مانند آزار جنسی کاهش دهد. سوءاستفاده‌ی دیگران، پرخاش و توهین و بهانه‌گیری‌شان برای رسیدن به مطلوب خود، می‌تواند با آگاهی دختران از پشتوانه‌های قانونی مربوطه سودمند باشد؛ بنابراین در دنیای معاصر نیز تربیت رسمی دختران باید طوری باشد که بتوانند در جامعه از خود و حریم خود دفاع کنند.

کرونا به‌ویژه الزام به ماندن در خانه، در طرح فاصله‌گذاری اجتماعی ممکن است سبب شود مردان محدودیت‌هایی را برای اعمال قدرت و کنترل خود بر زنان و دختران جهت کاهش دسترسی به خدمات، حمایت‌های روانی - اجتماعی، شبکه‌های رسمی و غیررسمی اعمال کنند که این پدیده ضمن آنکه خود نوعی از خشونت غیرمستقیم برای آن‌ها تلقی می‌شود باعث مخفی ماندن و خاموش شدن صدای کمک‌خواهی زنان و دختران در موارد تجربه خشونت و آزار جنسی می‌شود. در بررسی آزارهای جنسی دختران می‌توان گفت که خشونت اعمال‌شده از طرف مردان بازتاب حاکمیت سیستماتیک مردان بر زنان و نشانگر شیوه فرمانبرداری زنان و دختران در قبال سلطه مردان است؛ بنابراین خشونت مردان نه تابع عوامل زیستی شخصیتی که برآیند واگذاری حق خشونت‌ورزی از سوی ساخت‌های فرهنگ مذکر به کنش‌گران مرد آن است. نظارت مردان بر دختران در این مقیاس با بی‌قدرت‌سازی دختران در زمینه مدیریت، نفی تحرک دختران، نابرابری، به رسمیت شناختن مالکیت مرد، توجیه علمی ضرورت کاربرد خشونت مردان برای حفظ نظم یا تأکید بر کوررنگی جنسی در این عرصه و مقابله با هرگونه انتقاد توأم بوده است (اعزازی، ۱۳۸۹).

## ۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

نانسی چودوروف، جامعه‌شناس آمریکایی، رشد تفاوت جنسیتی زنانه یا مردانه را در فرایند جدا شدن از اولین شخصیت مرجع می‌داند که غالباً مادر است. این فرایند در دختران و پسران متفاوت است. از پسر انتظار می‌رود که میان خود و مادر مرزی قائل شود که او این کار را به مدد هم ذات‌پنداری با چهره‌های قدرت و اقتدار مردانه و به‌طور هم‌زمان به مدد ارزش‌گذاری منفی مادر به‌طور اخص و زنانگی به‌طور اعم انجام می‌دهد. پسر می‌آموزد که جنبه‌های زنانه خود را انکار کند و واپس براند. در پسریچه، یک «من» رشد می‌کند که وجه مشخصه آن فاصله گرفتن، فرادستی، رقابت و پرخاشگری به‌ویژه در قبال دختران و تأثیرپذیری از پرخاشگری اشخاص مرجع قوی‌تر است. چودوروف اعتقاد دارد که دختر نمی‌تواند خود را مانند پسر فراتر از مادر بداند، زیرا دختر هم مانند مادر

فقط یکسان است. دختر هم تمام توجه‌اش تمرکز بر همان نقشی است که در مقایسه با نقشی مردانه از فرصت زندگی کمتری برخوردار است (اعزازی، ۱۳۸۹).

نظام مردسالاری سبب می‌شود که مردان از قدرت و اقتدار بیشتری از زنان برخوردار باشند و از طریق در دست داشتن اهرم‌های قدرت نه فقط زنان و دختران را از موقعیت‌های مقتدرانه دور نگه دارند، بلکه مردان قادر باشند بر زنان و دختران در عرصه‌های عمومی و خصوصی تسلط داشته باشند... از دید سیلویا والبی، جامعه‌شناس فمینیست، مردسالاری نظامی از ساختارها و عمل اجتماعی است که در آن مردان بر زنان حاکمیت و سلطه دارند و آنان را استثمار می‌کنند. والبی مردسالاری را متشکل از شش ساختار نسبتاً خودمختار در نظر می‌گیرد و معتقد است که چگونگی ترکیب متغیرهای این ساختار در جوامع مختلف، انعطاف لازم را نظام مردسالاری می‌دهد. ساختارهای شش‌گانه مدنظر والبی عبارت‌اند از: استثمار زنان و دختران، کارخانگی بدون دستمزد، روابط موجود در بازار کار، دولت، خشونت مردان علیه زنان و دختران، روابط جنسی و فرهنگ جامعه (صادقی فسایی و رجب لاریجانی، ۱۳۸۹). در نهایت می‌توان بیان داشت که خشونت خانگی، تجاوز، آزار جنسی دختران و سایر راه‌هایی که امکان آزار و اذیت زنان و دختران از طریق آنان وجود دارد، همه با یکدیگر طیفی از خشونت مردان علیه زنان و دختران را در جامعه تشکیل می‌دهند. بدین ترتیب، وجود خشونت و آزار در جامعه باعث می‌شود که فرادستی مردان در جامعه حفظ شود و حتی مردانی که خشن نیستند از این شرایط و موقعیت خشن که ساختار نابرابر قدرت میان روابط زن و مرد وجود دارد نفع ببرند، زیرا در صورت موجود بودن شرایط خشونت‌آمیز در جامعه، حتی زنان و دخترانی که تحت خشونت قرار ندارند، در یک حالت ترس و دلهره دائمی قرار خواهند گرفت.

سوءاستفاده‌ی جنسی از دختران در بخش‌های مختلف اجتماع پدیده‌ی جدیدی نیست و ممکن است دختران به علت سطح پایین آگاهی، از نظر جنسی یا عاطفی، مورد اجحاف و اخاذی قرار بگیرند. لذا با توجه به وضعیت رسانه‌ای و اطلاعاتی موجود امروزه آموزش پایه بالاتر رفته است. از این رو در دنیای معاصر نیز تربیت رسمی دختران باید طوری باشد که بتوانند در جامعه در هر شرایطی از خود و حریم خود دفاع کنند. این وظیفه‌ی اولیه‌ی خانواده‌ها و فعالان اجتماعی است که این رشد و آگاهی را در بین اقشار مردم بخصوص دختران اشاعه دهند. این استدلال که عده‌ای از زنان و دختران مورد آزار و اذیت جنسی قرار می‌گیرند و عده‌ای دیگر قرار نمی‌گیرند، نباید باعث این توهم شود که دسته‌ی دوم خود اجازه داده‌اند، پس مقصر خودشان بوده‌اند پس نباید تمام زنان آزار رسیده را متهم کرد. برخی از آن‌ها قربانیان حقوق انسانی در جامعه‌ی ناسالم هستند. از این مهم نباید غافل بود که ویژگی‌های شخصیتی میان افراد جامعه و عکس‌العمل‌های افراد در هر شرایطی متفاوت است و نگرشی تعرض گونه اعتمادبه‌نفس زنان و دختران را پایین می‌آورد. همچنین نباید فراموش کرد که عده‌ای از این زنان به دلیل متهم شدن از سوی خانواده یا عرف جامعه منزوی شده و سکوت می‌کنند. به جای محکوم کردن زنان آسیب‌دیده باید با ابزار مختلف از جمله قانون‌های حمایتی از زنان آسیب‌دیده از خشونت و آزار جنسی در هر شرایطی حمایت کرد. شاید بهتر باشد به جای قضاوت اخلاقی در مورد این زنان و دختران، به جمعی کردن مشکلات پرداخته شود. لذا آگاهی دادن از طریق آموزش و پرورش به دختران در مقاطع مختلف تحصیلی، آموزش نیروهای کار به منظور شناسایی و تقبیح این نوع خشونت، آگاهی زنان و مردان نسبت به حقوق و تکالیف خود در زندگی و اصلاح باورها و نگرش‌های انحرافی نادرست، آموزش‌های دینی و افزایش باور دینی افراد به روش‌های ممکن از جمله راهکارهایی است که در این زمینه عملی و سودمند به نظر می‌رسند.

### ۳- روش‌شناسی

هدف از انجام این پژوهش بررسی آزار جنسی دختران و آسیب‌پذیری آنان در دوره همه‌گیری کووید ۱۹ بود. مطالعه حاضر از نوع پژوهش‌های مروری و روایتی بود که با استفاده از این روش و به منظور انجام این مطالعه از مقالات منتشر شده در سال‌های اخیر که در پایگاه‌های جامع و بانک‌های اطلاعاتی [Google Scholar](#), [PubMed](#), [Science Direct](#), [Civilica](#), [Noormags](#), [SID](#), [Springer](#) وجود

دارند استفاده شد. تمامی مقاله‌هایی که به آسیب و آزار جنسی دختران پرداخته بودند، به‌عنوان ملاک ورود در نظر گرفته شد و تلاش بر این بود که مقالات و بررسی‌های انجام‌شده را در این مقاله گردآوری و به کار ببریم.

#### ۴- یافته‌ها

در بررسی مطالعات انجام‌شده در زمینه‌ی آزار جنسی دختران و آسیب‌پذیری آنان در دوره همه‌گیری کووید ۱۹، ۹ مقاله که صرفاً تأثیر آزار جنسی در دوره همه‌گیری کووید ۱۹ را مورد بررسی قرار داده بودند، از میان مقالات استخراج کردیم. مقالات حاوی نتایج متناقض و دوگانه‌ای بودند.

اولین قرنطینه در ۲ سال گذشته در اصل به‌سختی قابل اجتناب بود، با توجه به این واقعیت که ما اطلاعات زیادی از ویروس کرونا نمی‌دانستیم، ظرفیت تست خیلی کم بود همچنین تجهیزات حفاظتی کافی حتی برای بیمارستان‌ها وجود نداشت (Spitzer, 2021). در مراحل اولیه کووید ۱۹ نشانه‌هایی از انعطاف‌پذیری در جمعیت عمومی با توانایی شگفت‌انگیزی برای بازگشت به عقب و سازگاری نشان داده است (Manchia, Gathier, Yapici-Eser, Schmidt, de Quervain, van Amelsvoort et al., 2022). در دوره همه‌گیری کووید ۱۹ دخترانی که به دلیل منع رفت‌وآمد و آموزش از راه دور تمام‌وقت خود را در خانه می‌گذرانند، احتمالاً در معرض شیوه‌های مختلفی از قبیل سهل‌انگاری و سوءاستفاده در خانه قرار می‌گیرند. در نتایج نشان داد تعداد دخترانی که در جهان از کودک‌آزاری (دختران زیر ۱۰ سال) و بی‌توجهی رنج می‌برند، همچنین مثال‌ها و توضیح هر یک از عوامل خطر آسیب جنسی و آزار دختران، علائم، اثرات کودکان، عواملی که در علت شناسی کودک‌آزاری (دختران زیر ۱۰ سال) نقش دارند، بی‌توجهی به کودک و افراد مورد آزار، در صورت توجه، چه کارهایی می‌توان انجام داد همچنین برای جلوگیری از سهل‌انگاری و سوءاستفاده چه اقداماتی را می‌توان لحاظ کرد.

جدول ۱- مروری بر مطالعات انجام شده

| عنوان مقاله  | نویسندگان  | سال  | خلاصه نتایج   |
|--|--|------|---|
| باز کردن مدارس! سنجیدن اثرات ویروس‌ها و محدودیت‌ها بر روی کودکان                                   | مانفرد اسپیتزر   | ۲۰۲۱ | عوارض جانبی تعطیلی مدارس بر سلامت جسمی و روانی، تحصیلات و رفاه افرادی که تحت تأثیر تعطیلی مدارس قرار گرفته‌اند می‌سنجد  |
| تأثیر همه‌گیری طولانی‌مدت COVID-19 بر تاب‌آوری استرس و سلامت روان: یک بررسی انتقادی در سراسر امواج | میرکو مانچیا، انوک گاتیر، هاله یاپیچی ایسر، ماتیاس وی. اشمیت، دومینیک دو کوئروین، ترزون آلمسورت، جانانان آی بیسون، جان اف کریان، الیور دی هاوز، لویزا پینتو، نیک ون در وی، کاترینا دامشکه، ایگور بران دکتر، کریستین اچ وینکرز،                             | ۲۰۲۱ | اثرات استرس و ظرفیت تاب‌آوری به عوامل (عصبی) زیستی، روان‌شناختی و محیطی بستگی دارد و همچنین به‌شدت به یک فرد وابسته است.  |
| چالش‌ها و فرصت‌ها برای متخصصان بهداشت روان کودک در مراحل اولیه بیماری در طول همه‌گیری COVID19      | ساندار گناناول، تانای مایتی، پاون شارما، دارپان کاتور، فرانسیسکا کالیگیس، جین پی-چن چانگ، هیداکازو کاتو، آسیلا سکر، دیمیترو مارتسنکوفسکی، ماسیمیلیانو اوری، صفات ای. راجالاکشمی، دوروتیا اوری، تزه جوی گوه، آنا سوفی هانسن، آنا مونجیوا، آلسیا دل گروتالی، | ۲۰۲۰ | پزشکان اولیه در روان‌پزشکی کودک و نوجوان با چالش‌های منحصر به فردی در ارائه خدمات بالینی، دسترسی به فرصت‌های آموزشی و انجام تحقیقات در طول همه‌گیری مواجه هستند |

|   |  |      |   |
|---|--|------|---|
| رفتار توهین آمیز و مثبت والدین در ژاپن در طول همه گیری COVID-19 تحت وضعیت اضطراری   | یوی یامانوکا، ماریکو هوسوزاوا، مایکو سامپی، ناومی ساوادا، یوسوکه اوکوبو، کیوکو تاناکا، آریسا یاماگوچی، مایومی هانگای، ناهو موریساک | ۲۰۲۱ | رفتارهای مثبت والدین، به ویژه نشان دادن همدلی، با خطرات کمتر رفتارهای توهین آمیز همراه بود                                  |
| تأثیر مطالعات اطلاعاتی بی توجهی و سوء استفاده از کودک بر سطح آگاهی والدین در طول همه گیری COVID-19  | فاطمه بتول سنول، الو اوستونداغ   | ۲۰۲۱ | آموزش اعمال شده بر آگاهی و آگاهی والدین نسبت به بی توجهی و آزار کودک تأثیر داشته است.                                       |
| تأثیر روانی قرنطینه و چگونگی کاهش آن: بررسی سریع شواهد  | سامانتا کی بروکس، ربکا کی ویستر، لوئیز ای اسمیت، لیزا وودلند، سایمون وسلی، نیل گرینبرگ، گیدئون جیمز روبین                          | ۲۰۲۰ | توسل به نوع دوستی با یادآوری مزایای قرنطینه برای جامعه گسترده تر می تواند مطلوب باشد.                                       |
| چگونه COVID-19 بر آزار جنسی کودکان درون خانواده تأثیر می گذارد؟ تجزیه و تحلیل مقایسه گزارش های تمرین کنندگان در اسرائیل و ایالات متحده  | د. تنر، ا. مرمر، ک. کتز، ا. نومان، ج.ف. سیلووسکی، ج. شیلدس، ا. تیولور  | ۲۰۲۰ | تأثیر انزوای اجتماعی و استرس اقتصادی باید همچنان با ادامه همه گیری مورد ارزیابی قرار گیرد                                   |
| افزایش خطر بد رفتاری با کودکان در میان همه گیری کووید-۱۹ می تواند مشکلات سلامت روان را برای نسل بعدی تشدید کند.   | جی کوارتاس   | ۲۰۲۰ | حمایت هایی برای کاهش منابع استرس برای مراقبین و محافظت از کودکان در برابر تهدیداتی که امنیت آنها را تهدید می کند ضروری است. |
| چالش ها و بار بیماری همه گیر کرونا ویروس ۲۰۱۹ (COVID-19) برای سلامت روان کودک و نوجوان: مروری رویی برای برجسته کردن نیازهای بالینی و تحقیقاتی در مرحله حاد و بازگشت طولانی به حالت عادی | ج.م. فگرت، ب. ویتیلو، پ.ل.   | ۲۰۲۰ | پس از همه گیری، رکود اقتصادی و پیامدهای اضطراب، استرس و قرار گرفتن در معرض خشونت ممکن است مسائل غالب در مراقبت از CAP باشد. |

## ۵- بحث و نتیجه گیری

در طول همه گیری، ویروس کرونا زندگی خانواده ها به طرز چشم گیری تغییر یافت. تحقیقات نشان داد که در شرایط بیماری کرونا تغییرات در سلامت روان افراد و وقوع خشونت خانگی با افزایش خطر آسیب جنسی دختران مرتبط است. خشونت جنسی علیه دختران به عنوان پدیده ای اجتماعی مسئله ای بسیار مهم است و پیش گیری و مقابله با آن نیز به راه کارهای اساسی نیاز دارد. لذا وظیفه ی خانواده ها است که از فرزندان خود بخصوص دخترانشان، در برابر هرگونه آسیب و بد رفتاری محافظت کنند تا در معرض شیوه های مختلفی از قبیل سهل انگاری و سوء استفاده در خانه قرار نگیرند. روند همه گیری کرونا چالش های اجتماعی و اقتصادی زیادی را در سراسر جهان به همراه داشته است. به همین دلیل، یکی از راه کارهای بهبود وضعیت، افزایش آگاهی تمامی افراد جامعه در طول همه گیری کرونا است که منجر به تغییرات مشخص برای بهبود زندگی می شود. لذا سعی بر این شود که سطح دانش و آگاهی والدین و دختران در طول بیماری همه گیر کرونا با مطالعات انجام شده از طریق برنامه های رسانه های اجتماعی افزایش یابد. دیدگاه ها و نگرش های والدین در فرایندهای دشوار و استرس زا مانند کووید ۱۹ بسیار مهم است. به دلیل این رویدادهای استرس زا، سازگاری با

نظم جدید تا حد زیادی به وضعیت عاطفی والدین بستگی دارد به همین دلیل، افزایش آگاهی والدین نه تنها در طول کوید ۱۹، بلکه در زمینه‌های قبل و بعد از همه‌گیری نیز مهم است. همچنین حفظ سلامت فرزندان بخصوص دختران و اطمینان از ایمنی آن‌ها از وظایف اصلی والدین است. از آنجاکه مشخص شده است که مطالب و برنامه‌های آموزنده‌ای که از طریق رسانه‌های اجتماعی در دسترس عموم قرار می‌گیرد، موجب بهبود در آگاهی والدین می‌شود، در مطالعات آینده می‌توان برنامه‌های آموزشی مشابهی را در گروه‌های سنی مختلف بدون توجه به جنسیت ترتیب داد. تأثیر آموزش آگاهی به والدین بر فرزندان قابل ارزیابی است. برنامه‌های مداخله‌ای که همکاری مدرسه و خانواده را تضمین می‌کند می‌تواند با اجرای برنامه‌های آموزشی مشابه از طریق مدارس ایجاد شود.

## ۶- منابع

- ۱- اسحاقی، محمد (۱۳۹۱). آزار جنسی در یک بررسی حقوقی. مطالعات راهبردی، ۲۰، ۱۷۳-۲۰۲.
- ۲- اعزازی، شهلا (۱۳۸۹). ساختار جامعه و خشونت علیه زنان. رفاه اجتماعی، ۴(۱۴)، ۹۶-۵۹.
- ۳- صادقی فسایی، سهیلا؛ و رجب لاریجانی، مهسا (۱۳۸۹). مطالعه جامعه‌شناختی آزار جنسی زنان در محیط کار. زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۸(۳)، ۱۱۱-۱۳۴.
- ۴- قاضی طباطبایی، محمود؛ محسنی تبریزی، علیرضا؛ و مرجانی، هادی (۱۳۸۳) «طرح ملی بررسی پدیده خشونت خانگی علیه زنان: یافته‌های اصفهان. تهران: وزارت کشور، دفتر امور اجتماعی.
- ۵- کار، مهرانگیز (۱۳۷۹). پژوهشی درباره خشونت علیه زنان در ایران. تهران: روشن گران و مطالعات زنان.
- 6- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- 7- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic science international: reports*, 2, 100089. doi:10.1016/j.fsir.2020.100089
- 8- Cohen, E., & Shulman, C. (2019). Mothers and toddlers exposed to political violence: Severity of exposure, emotional availability, parenting stress, and toddlers' behavior problems. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12, 131-140. doi:10.1007/s40653-017-0197-1
- 9- Cuartas, J. (2020). Heightened risk of child maltreatment amid the COVID-19 pandemic can exacerbate mental health problems for the next generation. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(S1), S195.
- 10- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 1-11. doi:10.1186/s13034-020-00329-3
- 11- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active Weibo users. *International journal of environmental research and public health*, 17(6), 2032. doi:10.3390/ijerph17062032
- 12- Lobie, T. A., Tesfaye, D., & Abrham, A. (2020). A narrative synthesis on COVID-19 risks and concerns in developing countries: The case of Ethiopia. *Journal of Public Health and Epidemiology*, 12(2), 86-97. doi:10.5897/JPHE2020.1221
- 13- Manchia, M., Gathier, A. W., Yapici-Eser, H., Schmidt, M. V., de Quervain, D., van Amelsvoort, T., ... & Vinkers, C. H. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *European Neuropsychopharmacology*, 55, 22-83. doi:10.1016/j.euroneuro.2021.10.864
- 14- Spitzer, M. (2021). Open schools! Weighing the effects of viruses and lockdowns on children. *Trends in neuroscience and education*, 22, 100151. doi:10.1016/j.tine.2021.100151
- 15- Tener, D., Marmor, A., Katz, C., Newman, A., Silovsky, J. F., Shields, J., & Taylor, E. (2021). How does COVID-19 impact intrafamilial child sexual abuse? Comparison analysis of reports by practitioners in Israel and the US. *Child abuse & neglect*, 116, 104779. doi:10.1016/j.chiabu.2020.104779

- 16- Yamaoka, Y., Hosozawa, M., Sampei, M., Sawada, N., Okubo, Y., Tanaka, K., ... & Morisaki, N. (2021). Abusive and positive parenting behavior in Japan during the COVID-19 pandemic under the state of emergency. *Child abuse & neglect*, 120, 105212. doi:10.1016/j.chiabu.2021.105212

# Sexual Harassment of Girls Under 10 and Their Vulnerability During the Covid-19 Pandemic: A Narrative Review Study

Soode Dashtiane<sup>1\*</sup>, Fatemeh Taheri<sup>2\*</sup>

1. Lecturer in the Department of Psychology, Fatemeh Institute of Higher Education, Shiraz; Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Corresponding Author)

Soode.dashtiane@miau.ac.ir

2. Bachelor of Psychology student, Department of Psychology, Fatemeh Institute of Higher Education, Shiraz, Shiraz, Iran.

fa.taheri8008@gmail.com

## Abstract

This study aims to investigate the sexual harassment of girls and the injuries inflicted on them during the quarantine period of the coronavirus pandemic. This narrative review involved a comprehensive search of databases, including PubMed, Science Direct, Civilica, Noormags, SID, Springer, and Google Scholar, reviewing published articles on the sexual abuse of girls during the Covid-19 outbreak in recent years. The articles revealed contradictory and dual results. In the early stages of COVID-19, there were signs of resilience in the general population with an extraordinary ability to bounce back and adapt. However, during the coronavirus pandemic and quarantine conditions, the environment for violence, mistreatment at home, sexual harassment, and sexual abuse against girls was fostered. Therefore, educating and informing parents, as well as educating and informing girls, can be very effective in this regard. For this reason, one of the ways to improve this situation is to increase the awareness and knowledge of parents and daughters, in various means during the corona pandemic.

**Keywords:** Sexual Injury, COVID-19, Sexual Health, Sexual Harassment, Girls.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)

## زنان، خانواده، فرزند آوری در تقویت جایگاه مادری

ناهید جاویدی آل‌سعدی<sup>۱</sup>، سید علی موسوی‌نسب<sup>۲\*</sup>

۱- کارشناسی ارشد، علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور فسا، فسا، ایران.

Nahidjavid96@gmail.com

۲- استادیار، گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه الهیات، دانشگاه پیام نور فسا، فسا، ایران. (نویسنده مسئول)

Seyedali770@pnu.ac.ir

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۶/۲۶]

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۳/۱۲]

### چکیده

یکی از اساسی‌ترین نیازهای هر جامعه‌ای برای بقای خود تولید نسل است. و موضوع زن، به‌عنوان بدنه‌ای از جامعه انسانی، به همان پایه، قابل‌بررسی و ژرف‌نگری است که انسان، شایسته شناخت و بررسی است و هرگونه تحلیل و بررسی ابعاد حیات زن، منهای ویژگی‌های صنفی و جنسی، در واقع، تحلیل حیات انسان به شمار می‌آید. از این رو شناخت زن و منزلت و مقام او در حقیقت، شناخت انسان و کرامت اوست. این نیز تردیدناپذیر است که شناخت انسان از خود، معیار دیگر شناخته است. با توجه اینکه، نیمی از جمعیت جوامع را زنان تشکیل می‌دهند و در عرصه‌های مختلف جامعه، اعم از خانواده و تربیت کودکان که زیربنای اساسی جامعه است در خانواده به وی سپرده شده پرداختن به مسائل زنان به‌منزله سرمایه‌های اجتماعی و انسانی از ضروری‌ترین نیازهای جامعه بشری است. اگر زنان از ازدواج و فرزندآوری دوری کنند جمعیت روند کاهشی به خود می‌گیرد و نسل انسانی در معرض خطر انقراض قرار می‌گیرد. در این پژوهش زنان، خانواده، فرزند آوری و تقویت جایگاه مادری از منظر قرآن کریم با روش کتابخانه‌ای و شیوه توصیفی تحلیلی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که توجه به خصوصیات آفرینشی زن، عدالت جنسیتی و امنیت اجتماعی زنان در جامعه می‌تواند نقش مهمی در فرزندآوری و خانواده داشته باشد و متقابلاً مهم‌ترین مانع پیروی از تفکر فمینیستی است که می‌تواند باعث از بین رفتن نقش مادری و فرزندآوری شود.

**واژگان کلیدی:** زنان، خانواده، فرزندآوری، تقویت جایگاه مادری، تفکر فمینیستی.

## ۱- مقدمه

فطرت اولیه زن به خاطر وظیفه مادری و شوهرداری و صفا بخشیدن به زندگی زناشویی و تشکیل خانواده و نیز از خودگذشتگی در راه زندگی خانوادگی سرشته شده است. از منظر قرآن کریم مال و فرزندان دو رکن اصلی سرمایه‌های زندگی و قدرت انسان «المال و البنون زینه الحياه الدنيا» و زیرساخت دو مؤلفه مهم نیروی اقتصادی و نیروی انسانی به‌عنوان تعیین‌کننده اقتدار هر جامعه و کشور به شمار می‌آید. در این پژوهش به بررسی عواملی که می‌تواند نقش مهم در فرزندآوری و جایگاه مادر در خانواده داشته باشد از جمله توجه به روحیات آفرینشی زن، عدالت جنسیتی و امنیت اجتماعی زنان در جامعه نام برد و در مقابل آسیب‌پذیری از تفکر فمینیستی که می‌تواند باعث از بین رفتن نقش مادری و فرزندآوری شود پرداخته شده است.

### ۱-۱- عوامل مهم در نقش مادری و فرزندآوری

#### الف) توجه به روحیات آفرینشی زن

موضوع زن، به‌عنوان بدنه‌ای از جامعه انسانی، به همان پایه، قابل‌بررسی و ژرف‌نگری است که انسان، شایسته شناخت و بررسی است و هرگونه تحلیل و بررسی ابعاد حیات زن، منهای ویژگی‌های صنفی و جنسی، درواقع، تحلیل حیات انسان به شمار می‌آید. از این رو شناخت زن و منزلت و مقام او در حقیقت، شناخت انسان و کرامت اوست. این نیز تردیدناپذیر است که شناخت انسان از خود، معیار دیگر شناخت‌هاست. به این جهت انسان به‌عنوان نخستین گام در شناختوری، به ضرورت باید به ژرف‌نگری و کاوشگری در خویشتن بپردازد و از ژرفای بی‌کرانه خویش، آگاهی‌هایی دست آورد. پس مطالعه در احوال زن و بررسی ابعاد حیات این بخش از جامعه انسانی، گامی در راستای انسان‌شناسی عمومی است. ۱. آفرینش زن، در آفرینش در بعد روحی و جسمی، از همان گوهری آفریده شده که مرد آفریده شده است و هر دو جنس در جوهر و ماهیت، یکسان و یگانه‌اند و تمایز و فرقی در حقیقت و ماهیت میان زن و مرد نیست.

#### ب) عدالت جنسیتی

اسلام بر جداسازی نقش‌های جنسیتی تأکید دارد و عملاً بین ارزش‌های زنانه و مردانه تفاوت قائل شده است. در فرهنگ دینی باوجود اینکه زن چون مرد موجودی ارزشمند و کمال یافته است که قابلیت دستیابی به برترین مراتب کمال را داراست به دلیل تفاوت‌های طبیعی و انتظارات ویژه‌ای که خداوند از هر یک از دو جنس دارد ارزش‌های حاکم بر رفتار زنان تا حدودی با ارزش‌های مردانه متفاوت است و همین اختلاف در ارزش‌ها زمینه کارآمدی ویژه‌ای را فراهم می‌سازد اسلام ارزش‌های بسیاری برای مردان شمرده است که از آن جمله از حمایت اقتصادی از عائله و توسعه رفاه آنان تربیت درست فرزندان و آموزش دادن مهارت‌ها به آنان، می‌توان نام برد (حر عاملی، ۱۳۸۵). چنان‌که زنان را نیز به ایفای هرچه بهتر نقش مادری و همسری در قالب دلسوزی و عاطفه‌ورزی با فرزندان، رعایت عفاف، تواضع و آراستگی در برابر همسر، انجام کارهای خانگی، حفظ اموال خانواده و حسن ارتباط جنسی با همسر فراخوانده است. توجه به ارزش‌های زنان و مردان هم در اصلاح ذهنیت‌ها نسبت به ارزشمندی شخص و سعادت‌مندی آن‌ها کمک می‌کند و هم می‌تواند امکانات ویژه‌ای را برای هر جنس به‌منظور دستیابی به ارزش‌های مطلوب فراهم سازد. به‌عنوان مثال اگر حضور زن در خانواده به‌مثابه مادر و همسر ارزشمند باشد لازم است الگوی اشتغال به‌گونه‌ای طراحی شود که کار زن در خانواده را با تهدید روبرو نسازد (چراغی کوتیانی، ۱۳۸۸).

**پ) امنیت اجتماعی زنان در جامعه**

مقوله‌ی امنیت، یکی از اساسی‌ترین نیازهای انسانی برای حیات، پیشرفت و تکامل است و از مهم‌ترین اقسام امنیت، امنیت اجتماعی است که در سایه‌ی آن، جوامع بشری می‌توانند به رشد و شکوفایی دست پیدا کنند. از عواملی که می‌تواند در امنیت زنان نقش داشته باشد، مسئله فرزندآوری وی بعد از ازدواج است. غرض مهم تشکیل خانواده از دیرباز تاکنون تولیدمثل بوده و هست بنابراین همواره یکی از کارکردهای اساسی و پراهمیت نهاد خانواده کارکرد تولیدمثل و یا بازتولید نسل انسان است بنابراین از مهم‌ترین علتی که انسان‌ها را به سمت و سوی ازدواج و تشکیل خانواده می‌کشاند علاقه و احساس نیاز به بقای نسل است که این امر را می‌توان در علاقه مدام انسان به جاودانگی و حب ذات وی دانست. جنس انسان همواره به دنبال رمز و راز جاودانگی بوده است و زمانی که از خلود و وجود و زندگی دائم در این دنیا ناامید شد وجود خود و بقا و جاودانگی خود را در نسلش می‌بیند. در حقیقت فرزندخواهی میلی فطری و طبیعی انسان است هرچند انگیزه‌های مردم در تقویت آن متفاوت است. به‌طور مثال در جامعه‌ی عشیره‌ای فرزند به‌عنوان یک قدرت مهم و نیروی کار محسوب می‌شده است؛ بعضی دیگر فرزند را به خاطر کمک‌کار و یاور بودن در زمان پیری و درماندگی می‌خواهند و دسته‌ی دیگر فرزند را ادامه وجود خود می‌دانند و بقای خود را پس از مرگ در وجود فرزند می‌دانند و این اندیشه‌ای است که سبب آرامش آن‌ها خواهد شد.

**۲- مرور مبانی نظری و پیشینه**

واژه فمینیسم به معنای زن است. این واژه لغتی فرانسوی است و برای کیفیات زنانه به کار رفته است. واژه فمینیسم در سال ۱۸۳۷ وارد زبان فرانسه شده است (میشل، ۱۳۸۳). از بعضی نقل شده است که واژه فمینیسم اولین بار در سال ۱۸۷۱ در یک متن پزشکی برای توضیح یک نوع بیماری جنسی در مردان که دارای خصایص زنانه بوده‌اند به کار رفته است (زیبایی‌نژاد، ۱۳۸۲). در همان دوران یک نویسنده فرانسوی این واژه را برای توصیف زنانی به رفتار مردانه به کاربرد (همان). در زبان فارسی به معنای «زن‌گرایی» «زن-وری» است (معصومی، ۱۳۸۷) که گاه جنبش‌های سازمان‌یافته برای احقاق حقوق زنان و گاه به نظریه‌ای که به برابری زن و مرد از جنبه‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و حقوقی معتقد است معنا کرده‌اند (نجم‌آبادی، ۱۳۷۴). فرهنگ‌های لغت «فمینیسم» را نهضت طرفداری از حقوق سیاسی و اجتماعی زنان تعریف کرده‌اند (انوری، ۱۳۸۲).

فمینیسم از جهت مفهومی، به معنای تقابل بین زن و مرد است؛ همچنان که معنای لغوی فمینیسم، طرفداری از جنس مؤنث به‌عنوان راهکاری جهت مقابله با موقعیت مرد نهفته است. با این نگاه، فمینیسم؛ ستیز ابدی بین دو جنس خواهد بود

فمینیسم همچنین واژه مادری را نیز به خطر انداخته‌اند. تعریف و ارزش مادری یکی از بحث‌هایی است که بخشی گسترده از اندیشه‌های فمینیستی را به خود اختصاص داده است، اما موضوعات مربوط به مادری همواره برای فمینیست‌ها موضوعات دشواری بوده است زیرا آنان را در میان مجموعه‌ای از بحث‌های ایدئولوژیکی، بیولوژیکی و ساخت اجتماعی مادری گرفتار می‌سازد ازاین‌رو به نظر می‌رسد بحث‌های فمینیستی درباره مادری با نوعی تضاد و دوگانگی روبرو است و موضوع مادری یکی از موضوعاتی است که باعث انشعاب فمینیست‌ها می‌شود (چراغی کوتیانی، ۱۳۸۸). از نظر بسیاری از فمینیست‌ها وظایف والدین در قبال فرزندان در درون مفهوم مادری گنجانده می‌شود و مفهوم پدری از یاری و حمایت کلی حکایت دارد ازاین‌رو زنانی که از بار مسئولیت شانه خالی می‌کنند و درنهایت باید عذرخواهی یا احساس گناه و سرخوردگی کنند (بستان، ۱۳۸۵).

از نگاه برخی فمینیست‌ها مادری یکی از ابزارهای جامعه پدرسالار برای ستم به زنان است آن‌ها عقیده دارند که ایفای نقش والدینی موضوعی فارغ از جنسیت است که هم والدین و هم جایگزین‌های آن‌ها می‌توانند آن را بر عهده گیرند آنان مادری را نقشی ظالمانه می‌دانند که زنان را به دام می‌اندازد تا آنان را به بردگی در خدمت جامعه مردسالار تبدیل کند باوجوداین امروزه دانشمندان برجسته براین مسئله تأکید دارند که رابطه مبتنی بر دل‌بستگی کودک به مادر خود سنگ بنای شخصیت اوست.

دگرگونی در ساختار خانواده و سوق دادن زنان به مشاغل عمومی و تضعیف نقش ویژه مادران در نهاد خانواده از اصول برنامه‌های بیشتر فمینیست‌ها است و عقیده سیمون دوبوار آنچه زن را در قید بندگی نگه می‌دارد دو نهاد عمده ازدواج و مادری است وی نظام خانواده را و پرورش انسان‌های سالم را به شدت کانون حمله قرار داده است و ازدواج را نوعی «فحشای عمومی» و عامل بدبختی زنان دانسته است و مخالفت با تولیدمثل و شکل رایج روابط جنسی را مسائل اساسی جنبش فمینیستی تلقی کرده است (انوری، ۱۳۸۲).

به این نکته توجه کرد که برخی صاحب‌نظران فمینیست، نه تنها با مادری مخالف نیستند و از آن تجلیل می‌کنند، بلکه بر نقش عوامل زیستی در تمایز نقش‌های پدری و مادری تأکید دارند و زنان را به سبب درک سریع‌تر نیازهای کودکان و حساسیت بیشتر به آن نیازها برای مراقبت از آن‌ها مناسب‌تر می‌دانند. آلیس رسی، با استناد به این واقعیت که زنان ذاتاً از نیازهای نوزادان، درکی سریع‌تر و به آن نیازها حساسیتی بیشتر دارند و با تأکید بر اینکه اتصال مادر به فرزندش جنبه زیست‌شناختی و ارتباط پدر با فرزندش جنبه اجتماعی دارد، نتیجه می‌گیرد که زنان، برخلاف مردان، دارای پیوند نزدیک‌تر و طبیعی‌تر با تربیت فرزندان هستند و بدین‌جهت، باید محیط طبیعی‌تر برای تربیت فرزندان فراهم کرد (بستان، ۱۳۸۵)؛ اما با تمام این توصیفات غالب افراد مکتب فمینیست نقش مادری را مانع برای زن در زندگی شخصی و اجتماعی دانسته و مادری را ابزاری برای تضعیف زنان در مقابل مردان می‌دانند که سبب سوءاستفاده مردان از جایگاه مادری شده است و نقش کارآمدی زن را در اجتماع کمرنگ کرده است.

یکی دیگر از تفکرات فمینیسم در مورد آزادی سقط‌جنین بوده که به امنیت جانی و روحی زنان ضررهای جبران‌ناپذیری را وارد می‌سازد. امروزه کشورها می‌کوشند با توجه به دلایلی که طرفداران آزادی مطلق سقط‌جنین برای اثبات مدعای خود آورده‌اند، از قبیل نجات جان مادر، سلامت جسمانی و روانی وی... در جهت آزادی نسبی سقط‌جنین، با در نظر گرفتن اوضاع خاص حاکم بر هر کشور، تعریف و در نظر گرفته می‌شود. از دیدگاه‌ها و قوانین بسیار محدودکننده در این مورد تا دیدگاه‌ها و قوانین بسیار باز را در برمی‌گیرد، مثلاً در کشورهای اسلامی به جهت تبعیت از دیدگاه‌های شرع، قوانین سقط‌جنین ممکن است تنها شامل نجات جان مادر شود، اما در کشورهای غربی حتی برحسب درخواست، اجازه داده شود؛ بنابراین تنها وجه مشترک در دیدگاه آزادی نسبی سقط‌جنین را می‌توان به این صورت بیان کرد که مبنای اولیه این دیدگاه بر پایه ممنوعیت مطلق سقط‌جنین استوار است، اما این ممنوعیت ممکن است تحت موقعیت‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و مذهبی در هر کشور برداشته شود. البته باید دانست که میزان استقبال دولت‌ها از دیدگاه و سعی در برداشتن محدودیت‌های سقط‌جنین در قوانین کشورها رو به گسترش است.

### ۳- روش‌شناسی

در این پژوهش از منظر آیات و روایات به بررسی خانواده، فرزند آوری و تقویت جایگاه مادری پرداختیم و از منظر قرآن کریم با روش کتابخانه‌ای و شیوه توصیفی تحلیلی در مورد زنان و نقش مادری آن‌ها در خانواده در مقایسه با دیگر نظریات موجود مانند تفکر فمینیستی موردبحث و بررسی قرار دادیم و با آیات قرآن کریم به تحلیل مباحث پرداختیم.

### ۴- یافته‌ها

در پاسخ به مسائل مطرح شده فوق درباره توجه به روحیات آفرینشی زن قرآن به صراحت از این حقیقت، پرده برمی‌دارد: «یا ایها الناس اتقوا ربکم الذی خلقکم من نفسٍ واحدهٍ و خلق منها زوجها...» (نساء: ۱) ای مردم تقوا پیشه کنید در برابر خدا، آنکه شما را از یک تن بیافرید و از همان همسر او را پدید آورد... معنی آن این است که همسر آدم را از جنس او قرار داد نه از اعضای بدن او و طبق روایتی از امام باقر علیه السلام، خلقت حوا از یکی از دنده‌های آدم شدیداً تکذیب شده و تصریح شده که حوا از باقیمانده خاک آدم آفریده شده است. سپس در جمله بعد می‌فرماید: «خداوند از آدم و همسرش، مردان و زنان فراوانی به وجود آورد» از این تعبیر استفاده می‌شود که تکثیر نسل فرزندان آدم تنها از طریق آدم و همسرش صورت گرفته است و موجود دیگری در آن دخالت نداشته است.

سپس به خاطر اهمیتی که تقوا در ساختن زیربنای یک جامعه سالم دارد مجدداً در ذیل آیه مردم را به پرهیزکاری و تقوا دعوت می‌کند (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳). این آیه رابطه انسان‌ها را با خدا تنظیم می‌کند و هم پیوند آنان با یکدیگر را و می‌فرماید خداوند سبحان همه انسان‌ها را از یک نفس (اصل، ذات، ریشه، حقیقت و گوهر آفرید) و همه مردان و زنان حتی آدم و حوا از یک حقیقت‌اند و حقیقت این دو نیز یکی است؛ بنابراین مبدأ فاعلی همگان واحد و مبدأ قابل‌ی بر پایه برادری و برابری باشد تا زندگی مسالمت‌آمیز داشته باشند. اندیشه یکسانی و یگانگی ماهوی زن و مرد، اندیشه‌ای قرآنی است که از آیات الهی به روشنی دست می‌آید.

اوج گرایی و تکامل زن در تفکر قرآنی، هم‌پای مرد، تکامل‌پذیر و اوج‌گرا است و در پرتو شناخت و عمل به معراج می‌رود و به چکاد تعالی ممکن برای نوع انسانی دست می‌یابد. آیات قرآنی نسبت به آن صراحت دارد و قرآن هرگاه از کمالات و ارزش‌های والایی که انسان‌ها بدان می‌رسند، سخن می‌گوید، زنان را نیز همدوش و همسان مردان مطرح می‌کند: «ان المسلمین و المسلمات و المؤمنین و المؤمنات و القانتین و القانتات والصادقین و الصادقات و الصابرين و الصابرات و الخاشعین و الخاشعات و المتصدقین و المتصدقات و الصائمین و الصائمات و الحافظین لفروجهن و الحافظات و الذاکرین الله کثیراً و الذاکرات اعد الله لهم مغفرةً و اجراً عظیماً.» (احزاب: ۳۵).

خدا برای مردان مسلمان و زنان مسلمان و مردان مؤمن و زنان مؤمن و مردان اهل طاعت و زنان اهل طاعت و مردان راست‌گوی و زنان راست‌گوی و مردان شکیبیا و زنان شکیبیا و مردان خداترس و زنان خداترس و مردان صدقه‌دهنده و زنان صدقه‌دهنده و مردان روزه‌دار و زنان روزه‌دار و مردان خویشن‌دار (در برابر غریزه جنسی) و زنان خویشن‌دار و زنان و مردانی که خدا را فراوان یاد می‌کنند، آمرزش و پاداشی بزرگ آماده کرده است. از این آیه، علت تساوی عمل زن و مرد روشن می‌گردد که انسان کوشنده باید به اندازه کوشایی خویش پاداش گیرد و اگر تفاوتی میان تلاش زن و مرد باشد، ظلم است و خدای چنین ظلمی را روا نمی‌داند (مکارم-شیرازی، ۱۳۵۳). فَاسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ بَعْضُكُمْ... (آل‌عمران: ۱۹۵). خداوند، درخواست آن‌ها را پذیرفت؛ (و فرمود): من عمل هیچ عمل‌کننده‌ای از شما را، زن باشد یا مرد، ضایع نخواهم کرد؛ شما همنوعید و از جنس یکدیگر! آن‌ها که در راه خدا هجرت کردند و از خانه‌های خود بیرون رانده شدند و در راه من آزار دیدند و جنگ کردند و کشته شدند، به یقین گناهانشان را می‌بخشم؛ و آن‌ها را در باغ‌های بهشتی که از زیر درختانش نهرها جاری است، وارد می‌کنم. این پاداشی است از طرف خداوند؛ و بهترین پاداش‌ها نزد پروردگار است. از این آیه مبارکه، همسانی ره‌آوردهای این دنیایی عمل زن و مرد مطرح گردیده است. عمل صالح از هر جنس باشد، در سنت الهی، پیامد و ره‌آوردی یکسان دارد و نیز پاداشی یکسان در جهان دیگر دریافت خواهند کرد. در آیات دیگری نیز که از تکامل و اوج گرایی انسان سخن رفته، زن و مرد هر دو را شامل می‌گردد، گرچه با لفظ مذکر آمده باشد؛ زیرا این گونه تعبیرها چون: «یا ایها الذین آمنوا» خطاب به نوع انسانی است یعنی: «یا ایها الانسان» و این‌ها همه، زن و مرد را به یکسان دربرمی‌گیرد (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳).

در زنان، بعد عاطفی و احساسی نیرومندتر است و طبق تحقیق و تصدیق همه کارشناسان مربوط و متخصصان در ابعاد حیات زن، عواطف در زن قوی‌تر و شکوفاتر است و این نقصی در این بدنه از جامعه بشری نیست؛ بلکه ضرورت نیز هست. برای اهمیتی که موضوع فرزندداری و تربیت و خانواده دارد، بعد عاطفی در تکوین شخصیت فرزندان و سالم‌سازی محیط خانواده و گرمی آن، نقش اصولی دارد، بسیار بیشتر از نقش عقل‌گرایی خشک و حسابگرانه. از این‌رو زنان به‌عنوان هسته اصلی کانون خانواده و مربی اصلی فرزندان باید در این جهت از مردان، پیشرفته‌تر و تکامل‌یافته‌تر باشند و همین موجب می‌گردد که به مسائل پیچیده فکری و عقلانی گرایش کمتری داشته باشند و همواره حسابگرانه و عقلانی با مسائل برخورد نکنند؛ بلکه تن به هدایت عاطفه می‌دهند و به زندگی خانوادگی و اجتماعی گرمی و لطافت می‌بخشند. در این صورت پذیرش اینکه درک برخی مسائل خشک عقلی برای مردان آسان‌تر باشد، هیچ تحقیری در حق زنان را موجب نخواهد بود بلکه تفاوت‌های طبیعی، منشأ کارکردهای متفاوت طبیعی است و واجد ارزش یا ضدارزش از حیث انسانی و دینی نیست.

قرآن کریم درباره احسان و نیکی کردن به مادر تأکید بیشتری کرده است و بعضی از آیات احساسات و عواطف انسان را نسبت به مادر به شدت تحریک می‌کند و به او تذکر می‌دهد که لزوم شکرگزاری از مادر این است که او نه ما سنگینی تو را تحمل کرده است. انسان باید همیشه به یاد داشته باشد که مادر چه سختی‌هایی را در دوران بارداری تحمل می‌کند و در راه حفظ سلامتی او چه فداکاری‌هایی نموده است. حضرت مسیح اگرچه بدون پدر تولد یافت در مقام برشمردن افتخارات خود نیکوکاری نسبت به مادر را ذکر می‌کند و این خود دلیل روشنی بر اهمیت مقام مادر است. خداوند در قرآن از زبان ایشان می‌فرماید: «وَأَبْرَأُ بِالذَّاتِي وَ لَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا» «خداوند مرا نسبت به مادرم نیکوکار قرار داده و جبار و شقی قرار نداده است» (مریم: ۳۲).

حضرت عیسی فرمود خدا مرا به نیکوکاری وسیع و فراگیری به مادرم سفارش کرده است. بدیهی است آن حضرت با تعالیم الهی دریافت کرد که پدر ندارد، از این رو تنها از سفارش خدای رحمان به مادرش یاد کرده است (جوادی‌آملی، ۱۳۷۵) و نیز «مرا نیکوکار و قدر دان و خیرخواه، نسبت به مادرم» قرار داده است (وَأَبْرَأُ بِالذَّاتِي) و مرا جَبَّار و شقی قرار نداده است «وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا». در روایتی می‌خوانیم که حضرت عیسی علیه السلام می‌گوید: «قلب من نرم است و من خود را نزد خود کوچک می‌دانم» اشاره به این که نقطه مقابل جَبَّار و شقی این دو وصف است (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳). در معارف اسلامی اهمیت فوق‌العاده‌ای به مقام مادر داده شده است حتی در کتاب و سائل بابی به این امر اختصاص داده شده به نام «باب استحباب الزیاده فی برّ الأم علی برّ الأب» (حرعاملی، ۱۳۸۵).

از امام صادق علیه السلام روایت شده است: «مردی خدمت پیامبر صلی الله علیه و آله آمد و عرض کرد: ای رسول خدا به چه کسی نیکویی کنم فرمود: «به مادرت، عرض کرد بعد از او به چه کسی؟ فرمود: به مادرت، بار سوم عرض کرد بعد از او به چه کسی؟ فرمود: به مادرت، در چهارمین بار که این سؤال را تکرار کرد فرمود: به پدرت.» (حرعاملی، ۱۳۸۵). اسلام تنها مکتب و بهترین مکتبی است که برای مادر عالی‌ترین ارزش‌ها را قائل است. اسلام برای مادر مقام و ارزش خاص قائل شده است تا آنجا که رسیدن به آخرین مرحله‌ای کمال و جهان ابدیت یعنی بهشت را در صورت رضایت مادر امکان‌پذیر می‌داند. پیامبر ۹ در روایتی فرمودند: «بهشت زیر پای مادران است.» (نوری، ۱۴۰۸). مهم‌ترین عاملی که میان افراد خانواده رأفت و گذشت و ایثار را زنده می‌کند تجلی روح مادر در خانواده است زیرا پدر به استناد آیه ۳۴ سوره نسا عهده‌دار کارهای اداری و اجرایی خانواده است و اساس خانواده که بر مهر و وفا و پیوند پی‌ریزی شده است به عهده مادر است. چون مادر مبدأ پیدایش و پرورش فرزندان است که هر یک به دیگری وابسته‌اند (جوادی‌آملی، ۱۳۸۷).

قرآن کریم ضمن سفارش به گرمی داشتن پدر و مادر زحمات مادر را که زایمان و شیر دادن است و منشأ اصلی آن‌ها را در رحم هست یادآور می‌شود (احقاف: ۴۶) و حضرت امام زین‌العابدین علیه السلام در رساله حقوق که لزوم رعایت حقوق ارحام را به مقدار پیوستگی و قرابت به رحم بیان فرموده است اولین حق را در نظام خانوادگی به مادر داده آنگاه از حق پدر سخن به میان آورده است. عظمت مقام مادر به‌گونه‌ای هست که حتی هنگام نماز مستحبی اگر پدر تو را خواند نماز را قطع نکن و اگر مادر تو را خواند نماز را قطع کن. قطع نافله حرام نیست لیکن در حالت جوازی قطع یا رجحان آن یکسان نیست؛ و از این جهت نیکی به مادر افضل از احسان به پدر است؛ که تحمل رنج‌های فراوان برای اوست. نیز گرامیداشت خاله (خواهر مادر) در نبود و فقدان مادر به‌منزله تکریم مادر تلقی شده است (نوری، ۱۴۰۸). خداوند وقتی احترام به والدین را مطرح می‌کند علاوه بر آیاتی که به‌صورت مشترک در کنار اطاعت و عبادت خود بر احترام به والدین سفارش می‌کند آیاتی را برای گرمی داشت مقام مادر جداگانه نام می‌برد؛ و با همه تجلی‌ها مشترک هنگام یاد از زحمات پدر و مادر فقط از زحمات مادر سخن می‌گوید (همان) در سوره احقاف آیه ۱۵ زحمات و خدمات دشوار مادر را دوران بارداری، زایمان، شیردهی ذکر می‌کند و اشاره به زحمات پدر نمی‌کند بنابراین آیات قرآن در حق‌شناسی از والدین دو قسم است: آیات حق‌شناسی مشترک از پدر و مادر و آیات مخصوص حق‌شناسی مادر. قرآن کریم از پدر درباره حکم خاصی بیان می‌کند فقط برای بیان وظیفه است. نظیر: «آیه ۲۳۳ سوره بقره خوراک و پوشاک مادران به‌طور شایسته بر عهده پدر فرزند است.» (بقره: ۲۳۳) ولی هنگام تجلیل و بیان زحمات تنها نام مادر را ذکر می‌کند (جوادی‌آملی، ۱۳۷۵).

خداوند متعال پس از سفارش به احترام پدر و مادر زحمات فوق‌العاده مادر و ایثارگری‌های او را خاطر نشان ساخت و می‌فرماید: «مادر او را با اکراه و ناراحتی حمل می‌کند و با ناراحتی بر زمین می‌گذارد و دوران حمل و شیر باز گرفتنش سی ماه است.» (آلوسی، ۱۴۱۵).

همچنین در سوره اعراف می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّهَا حَمَلًا خَفِيًّا فَحَمَلَتْ بِهِ فَلَمَّا أَثَقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبُّهَا لَنْ يَأْتِيَنَا صَالِحًا لَنْكُونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ» «او خدائی است که شما را از نفس واحدی آفرید و همسرش را نیز از جنس او قرار داد تا در کنار او بیساید سپس هنگامی که با او نزدیکی کرد حملی سبک برداشت که با وجود آن به کارهای خود ادامه می‌داد و چون سنگین شد هر دو از خداوند و پروردگار خویش خواستند [که فرزند صالحی به آنان دهد و عرضه داشتند] اگر فرزند صالحی به ما دهی از شاکران خواهیم بود.» (اعراف: ۱۸۹).

این آیه شریفه دردهای و مصیبت‌های مادر را که در پرورش و تربیت فرزند تحمل می‌کند خاطر نشان می‌سازد و به این وسیله منتهای توصیه را در ادای حق او می‌نماید.

بعضی متفکران مسلمان، بر اساس درک و تفسیری که از متون دینی داشته‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که مسئله‌ی فرزندآوری و تولید نسل تنها دلیل تشکیل دهنده خانواده است که موجب می‌شود تا انسان به سمت ازدواج و تشکیل خانواده کشانده شود. علامه طباطبایی با تأکید بر فطری بودن و طبیعی بودن موضوع ازدواج و تشکیل خانواده کارکرد تولیدمثل را تنها سبب فطری پیوند زناشویی دانسته است (طباطبایی، ۱۳۸۴) و علت‌های دیگر را دور از خواسته‌ی فطری انسان به‌عنوان علتی برای تشکیل خانواده دانسته است. وی در این زمینه بیان می‌کند که:

«عامل ازدواج تولیدمثل و پرورش فرزند است و مسئله نیاز جنسی و یا اشتراک در کارهای زندگی چون کسب و زراعت و جمع کردن مال، تدبیر غذا و وسایل خانه و اداره‌ی آن، اموری است که از چهارچوب غرض طبیعت و خلقت خارج است و تنها جنبه‌ی مقدماتی دارد و یا فواید دیگری غیر از غرض اصلی بر آن مترتب می‌شود.» (همان).

اما برخی از اندیشمندان مسلمان با دقت در آیات و روایات به این نتیجه رسیده‌اند که انگیزه انسان در تشکیل خانواده عوامل متعددی دارد که با روح آیات و روایات سازگارتر است و تنها با نگاهی مادی‌گرایانه به امر مقدس ازدواج و علت آن ننگریسته‌اند و علاوه بر نیاز مادی به ابعاد روانی و روحی نیاز انسان نیز توجه کرده‌اند و فقط انگیزه تشکیل خانواده را تولیدمثل و فرزندآوری بیان نکرده‌اند بلکه وجود امور روانی را نیز در تشکیل خانواده مؤثر دانسته‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۷۷)؛ اما با این وجود مسئله تولیدمثل و فرزندآوری انسان از اساسی‌ترین رکن در امر ازدواج و جهت‌گیری درباره‌ی تشکیل خانواده است بنابراین تعبیرهایی که درباره تولیدمثل در آموزه‌های قرآن ارائه شده است ارزش‌گذاری کاملاً مثبتی را بیان داشته است امنیت در نگاه قرآن کریم عبارت است از: امنیت نقطه مقابل خوف است.

«و ضرب الله مثلاً قريةً كانت آمنة مطمئنةً يأتونها رزقها رغداً من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون.» «و خدا بر شما حکایت کرد و مثل آورد (تا گوش کرده و عبرت گیرید) مثل شهری را (چون شهر مکه) که در آن امنیت کامل حکم‌فرما بود و اهلس در آسایش و اطمینان زندگی می‌کردند و از هر جانب روزی فراوان به آن‌ها می‌رسید تا آنکه اهل آن شهر نعمت خدا را کفران کردند خدا هم به‌موجب آن کفران و معصیت طعم گرسنگی و بیمناکی را به آن‌ها چشاند.» (نحل: ۱۱۲).

این آبادی آن‌چنان امن و امان بود که ساکنانش «با اطمینان در آن زندگی داشتند» و هرگز مجبور به مهاجرت و کوچ کردن نبودند. علاوه بر نعمت امنیت و اطمینان، «انواع روزی‌های مورد نیازش به‌طور وافر از هر مکانی به‌سوی آن می‌آمد. اما سرانجام این آبادی (ساکنانش) کفران نعمت‌های خدا کردند و خدا لباس گرسنگی و ترس را به خاطر اعمالشان بر اندام آن‌ها پوشانید» در حقیقت همان‌گونه که در آغاز، نعمت امنیت و رفاه تمام وجود آن‌ها را پر کرده بود، در پایان نیز بر اثر کفران، فقر و ناامنی به‌جای آن نشست (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳).

نکته‌ای که قرآن بارها به‌عنوان حقیقت اسلام بدان اشاره کرده و از مردمان می‌خواهد تا در سایه اسلام آن را تحقق بخشند، رهایی از هرگونه تهدید به‌ویژه جنگ و خونریزی در میان بشر است تا این‌گونه، امنیت کامل را رقم زنند؛ چراکه از نظر قرآن تهدیداتی چون جنگ برخاسته از رفتارهای شیطانی و همگامی با او است (جوادی‌عاملی، ۱۳۷۵).

آسایش، رفاه، پیشرفت جامعه و امکان توزیع عادلانه ثروت بر امنیت؛ امنیت بر ایمان مبتنی است و فرد و جامعه بریده از ایمان به امنیت نمی‌رسند (بقره: ۱۲۶، نحل: ۱۱۲ و قصص: ۵۷). چنانکه علامه طباطبایی ذیل آیه «الَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸) انسان، بی‌نهایت طلب است و کمال مطلق می‌خواهد، ولی چون هر چیزی غیر از خداوند محدود است و وجود عارضی دارد، دل را آرام نمی‌گرداند.

امیرالمؤمنین علی علیه السلام در حدیثی فرموده‌اند: «بهترین جا برای سکونت جایی است که ساکنین آن در امنیت باشند» (حسینی دشتی، ۱۳۷۹).

از منظر احادیث امنیت از چنان اهمیتی برخوردار است که موضوع عدالت که از والاترین ارزش‌های الهی و انسانی است نسبت به آن در درجه دوم قرار دارد، چراکه تا امنیت و آرامش در جامعه‌ای برقرار نباشد، برقراری عدالت نیز غیرممکن است. از این رو پیامبر اعظم صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید:

«وطنی که امنیت و شادی در آن نیست خیری در آن نیست.»

از منظر قرآن کریم، مال و فرزندان دو رکن اصلی سرمایه‌های زندگی و قدرت انسان «الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا» و زیرساخت دو مؤلفه مهم «نیروی اقتصادی» و «نیروی انسانی» به‌عنوان تعیین‌کننده اقتدار هر جامعه و کشوری به شمار می‌آیند (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳). بر این اساس فرزند آوری و افزایش جمعیت از حالت فردی خارج و به راهبرد مهم امنیتی اجتماعی تبدیل می‌شود.

قرآن کریم در آیات متعدد از فرزند به‌عنوان زینت یاد کرده است از جمله آیه ۴۶ سوره کهف می‌فرماید:

«الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ مِمَّا كَانُوا»

«مال و فرزندان زیور زندگی دنیایند و (تنها) نیکی‌های ماندگار از نظر پاداش نزد پروردگارت خوب و از نظر آرزومندی (نیز) نیک است.»

این آیه موقعیت مال و ثروت و نیروی انسانی را که دو رکن اصلی حیات دنیاست در این میان مشخص کرده، می‌گوید: «اموال و فرزندان زینت حیات دنیا هستند» (الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا). در حقیقت در این آیه به دو قسمت از مهم‌ترین سرمایه‌های زندگی دنیا اشاره شده است که بقیه به آن وابسته است، «نیروی اقتصادی» و «نیروی انسانی» چراکه برای رسیدن به هر مقصودی از مقاصد مادی حتماً این دو نیرو لازم است و به همین دلیل آن‌ها که بر تخت قدرت می‌نشینند سعی در جمع‌آوری این دو نیرو می‌کنند، مخصوصاً در زمان‌های گذشته هر کس فرزندان بیشتری داشت خود را نیرومندتر احساس می‌کرد، چراکه آن‌ها یکی از دو رکن اصلی قدرت او را تشکیل می‌دادند (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳).

اگر زنان از تفکرات فمینیسم پیروی کنند و از آوردن فرزند خودداری نمایند امنیت خود را به خطر می‌اندازند، زیرا منابع انسانی فعال و پراکنجه (اعم از نظامی، انتظامی و اطلاعاتی) سبب امنیت و اقتدار هر کشوری است چنانکه پایین آمدن نرخ رشد جمعیت سبب کاهش نیروی جوان و افزایش سالمندان شده و قدرت دفاعی آن کشور را در برابر تهدید و تهاجم نظامی بیگانه آسیب‌پذیر کرده و مطالبات دشمن را بر جامعه تحمیل می‌کند. از این رو آیه: «وَاعِدُوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ...»، «در برابر آن‌ها (دشمنان) آنچه توانائی دارید از (نیرو) آماده سازید...» (انفال: ۶۰). امر به اعداد و تهیه نمودن هر نیرویی است (شهید صدر، ۱۴۱۷) و لفظ «تُرْهَبُونَ بِعَدُوِّ اللَّهِ وَ عَدُوِّكُمْ» (انفال: ۶۰) به منزله علت است، یعنی وجوب توسعه قدرت و منابع انسانی برای این است که دشمن خدا و دشمن خود را بترسانید. پس هر چه به‌وسیله آن ترساندن حاصل شود، مصداق آیه است (قمی، ۱۴۱۳).

در این آیه با خطاب به نظام اسلامی به آمادگی گسترده و همگانی دستور می‌دهد، چون از سویی امر به انجام دادن کاری مهم، به دیده عقلی، دستور فراهم‌سازی مقدمه آن است و از سوی دیگر مسلمانان بدانند توکل بر خدا توسل بر اسمای و اولیا و ناتوان بودن دشمن در برابر قدرت حق و هرگز آنان را از وظیفه اصلی خودشان باز نمی‌دارد (جوادی عاملی، ۱۳۷۵).

در روایات کلمه «قوه»، چنانکه به اسلحه مانند تیر، (حویزی، ۱۴۱۵) شمشیر و سپر (همان) تفسیر شده است، به خضاب سیاه (ابن-بابویه، ۱۴۱۳) نیز تفسیر شده است تا با جوان‌تر نمایاندن چهره سرباز بزرگسال، دشمن مرعوب گردد؛ و این نشان توجه آیه به تأمین نیروی دفاعی جوان است. بر این اساس افزایش قدرت در تمام ابعاد آن از جمله نیروی ج، از تکالیف شرعی جامعه اسلامی به شمار می‌رود زیرا امروز جمعیت جوان از مؤلفه‌های تعیین قدرت و اقتدار کشور و ابزاری مهم برای مقابله با تهدیدات دشمنان است؛ و به‌طور یقین فرزند آوری مصداق بارز اعداد و فراهم نمودن نیرو و قدرت برای بازدارندگی دشمن است (مکارم‌شیرازی، ۱۳۵۳).

همچنین با عدم فرزند آوری امنیت اقتصادی آنان نیز به خطر می‌افتد زیرا با توجه به اینکه اندازه نیروی کار و کیفیت آن در توسعه اقتصادی نقش اساسی دارد و باید ساختار جمعیت کشور به سمت نیروی جوان حرکت کند و پایین هرم جمعیت گسترده‌تر شده تا نسل جوان بیشترین رقم جمعیت را تشکیل دهد، فرزند آوری نقش زیر بنایی در توسعه کشور دارد.

مطرح کردن مشکلات اقتصادی و تنگدستی خانواده‌ها به‌عنوان مانع فرزند دار شدن؛ افزون بر آنکه با راهبرد توسعه اقتصادی و حرکت تمدنی در تعارض است، با مبانی اعتقادی استفاده شده از قرآن کریم نیز همسوئی ندارد. چنانکه خداوند در سوره اسراء آیه ۳۱ کشتن فرزند را به دلیل تنگدستی، خطای بزرگ و مخالف باور به رزاقیت خداوند دانسته است. «وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشِيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْأً كَبِيرًا»، «و فرزندانتان را از ترس فقر به قتل نرسانید ما آن‌ها و شما را روزی می‌دهیم مسلماً قتل آن‌ها گناه بزرگی است.» (اسراء: ۳۱) و در آیه ۱۵۱ سوره انعام نیز، افزون بر آن، کشتن فرزندان را در ردیف شرک به خداوند قرار داده است. «قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبِّيَ عَلَيَّكُمْ إِلَّا تَشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَ بِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَ لَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ» «بگو بیایید آنچه را پروردگارتان بر شما حرام کرده است برایتان بخوانم اینکه چیزی را شریک خدا قرار ندهید و به پدر و مادر نیکی کنید و فرزندانتان را از [ترس] فقر نکشید.» (انعام: ۱۵۱) چنانکه عرب جاهلی دختران را به خاطر تعصب‌های غلط، زنده‌به‌گور می‌کردند و پسران را نیز که سرمایه جامعه آن روز بودند، از ترس فقر به قتل می‌رساندند، در عصر ما نیز به شکل‌های وحشتناک‌تر و گسترده‌تری به بهانه ناتوانی در تغذیه، پرورش و دلایل بی‌اساس دیگر، کودکان را در جنین از طریق «کورتاژ» و ... می‌کشند. حال آنکه کاهش جمعیت به هر توجیهی، خلاف باور قرآنی به رزاقیت خداوند (زاریات: ۲۲ و ۲۲۶) و امنیت اقتصادی است.

در آیه ۱۵۱ سوره انعام خدای سبحان در احکام و اصول ده‌گانه مشترک میان همه انبیا و امت‌ها را بیان می‌کند که یکی از آن‌ها نهی از کشتن فرزندان بر اثر فقر و تنگدستی، چون روزی دهنده آنان و فرزندانشان خدا هست (جوادی عاملی، ۱۳۷۵).

فقر اقتصادی در جامعه ننگ و نقص و نتیجه عملکرد بد خود انسان و حاکمان جور است و گرنه رزق الهی نامحدود و نامتناهی است و خدا نیز برای همه روزی فراهم کرده و روزی همه بندگان را به‌موقع نازل می‌کند البته انسان باید برای به دست آوردن آن بکوشد. اگر رازق تنها خداست پس کشتن فرزند برای ترس از فقر اقتصادی حرام و گناهی بزرگ است (جوادی عاملی، ۱۳۷۵).

تجارب بشری نشان می‌دهد که جمعیت زیاد، در مدیریت کارآمد اقتصادی نه‌تنها تهدید نیست که فرصت است. چنانکه کشور چین با بیش از ۱.۴۰۰.۰۰۰.۰۰۰ جمعیت، اقتصاد اول جهان را دارد و آمریکا با سیصد میلیون جمعیت از رشد اقتصاد چین هراسناک است. پس اگر جمعیت زیاد به‌درستی هدایت گردد، تولید و رفاه بیشتری نیز در پی دارد. جالب آنکه قرآن کریم زوال فقر را در گرو ازدواج دانسته که به‌صورت طبیعی فرزندان را در پی خواهد داشت. «وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِنَّ يَكُونُوا قُرَّاءًا يُغْنِيهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ»، «و مردان و زنان بی‌همسر را همسر دهید و همچنین غلامان و کنیزان صالح و درستکاران را اگر فقیر و تنگدست باشند خداوند آن‌ها را از فضل خود بی‌نیاز می‌سازد خداوند وسعت دهنده و آگاه است.» (نور: ۳۲) «الشَّيْطَانُ يَعِدُكُمُ

الْفَقْرَ وَ يَا مُرْكُم بِالْفَحْشَاءِ وَاللَّهُ يَعِدْكُمْ مَغْفِرَةً مِنْهُ وَ فَضْلًا وَ اللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ» و وعده فقر و تنگدستی و در کنار آن امر به فحشا را سیاستی شیطانی معرفی نموده است... (بقره: ۲۶۸) بر این اساس کاهش جمعیت افزون بر آنکه منجر به آسیب رساندن به صنعت، تولید و اقتصاد می‌شود، مثل کاهش ازدواج سیاستی شیطانی و سبب افزایش آمار فحشا خواهد بود.

در آیه ۳۲ سوره نور در جریان تشکیل خانواده و نکاح که آدمی تشکیل یک خانواده بزرگ و امت اسلامی از چندین مطلب را به‌صورت حکم الهی بیان فرمود که یکی از آنها این است که فرمود پدر و مادر دو طرف، همچنین جامعه مسئول تأمین ازدواج جوان‌ها چه دختر و چه پسر هستند که در سن نکاح‌اند (جوادی عاملی، ۱۳۷۵).

در آیه ۶ سوره هود به تراز بودن خدای سبحان نسبت به هر موجودی اشاره دارد و اصل جامع و کلی درباره آنها را چنین بیان می‌کند. هیچ جنبنده‌ای در زمین نیست مگر اینکه خدای سبحان عهده‌دار روزی اوست. خدای رازق، روزی همه جنبندگان را تأمین می‌کند، حیوان باشد یا انسان (جوادی عاملی، ۱۳۸۷).

قرآن کریم، به‌عنوان کتاب هدایت و راهنمای انسان‌ها به‌سوی بهترین شیوه زندگی به همه نیازهای معرفتی انسان‌ها پاسخ مثبت داده است، بنابراین در مواجهه با مسئله سقط‌جنین نیز باید فصل الخطاب تلقی شده و موضوع آن در مبحث سقط‌جنین مورد توجه خاص قرار گیرد با این فرضیه لازم به نظر می‌رسد که مسئله سقط‌جنین از دیدگاه قرآن مورد مطالعه و نقد و بررسی قرار گیرد. با وجود آنکه دیدگاه آزادی مطلق سقط‌جنین نیز دیدگاه افراطی به نظر می‌رسد و بسیاری از نظریه‌پردازان اخلاقی به‌منظور دفاع از حق حیات جنین، انجام دادن چنین عملی را پیوسته نکوهش می‌کنند، در میان کشورهای جهان، تمایلی برای رفع محدودیت‌های موجود بر سر راه آزادی سقط‌جنین دیده می‌شود. این دیدگاه می‌کوشد با تشریح وضعیت سقط‌جنین در سطح جهان، توجه به نظریات و یافته‌های جرم‌شناسان و ناکارآمدی سیاست‌های ممانعتی بر سر راه آن، آزادی مطلق سقط‌جنین را ترغیب کند و آن را به‌صورت قانونی درآورد. از نظر طرفداران این دیدگاه در زندگی روزمره مردم همواره موقعیت‌هایی پیش می‌آید که حتی برای محترم‌ترین افراد جامعه گریزی جز اقدام به این عمل نیست و مقررات هم حتی به‌وسیله چنین ارادی نقض و زیر پا گذاشته می‌شود. کدام خانواده تحمل دارد بارداری دختر کم سنی که از تجاوز به عنف و یا توسط محارم باردار شده به ثمر برسد و یا زمانی که خانواده‌ای می‌بیند در صورت ادامه بارداری جان مادر یا سلامت وی (اعم از جسمانی و روانی) در معرض خطر است چه چیزی می‌تواند آن خانواده را وادار نماید که در مقابل این کار اقدامی ننمایند؟ ناهنجاری‌های جنینی و ناقص‌الخلقه به دنیا آمدن و موارد بی‌شماری دیگر، از جمله مواردی هستند که در صورت اقدام به سقط‌جنین، نه تنها مادر دچار ناراحتی و عذاب وجدان نمی‌شود، بلکه جامعه نیز او را به خاطر انجام دادن چنین عملی ملامت نخواهد کرد.

همچنین مسائل اخلاقی، اقتصادی و اجتماعی جامعه امروز، به‌گونه‌ای است که زنان باردار تحت فشار روحی قرار می‌دهد. چنین اضطراب‌هایی گاه حتی ممکن است به خودکشی نیز بینجامد و اگر هم خود را نکشد، جنین خود را از بین خواهد برد. افزایش جمعیت هم برای برخی کشورها جزء معضلاتی است که جهت رهایی از زیر بار مشکلات و عوارض فراوان آن چاره‌ای جز کنترل فرزندان وجود ندارد. با تجربه ثابت شده قاطع‌ترین روش کنترل همان سقط است. حتی اگر اقدام به سقط‌جنین بر حسب تقاضا و درخواست زن یا زن و شوهر به دلایلی همچون شکست در پیش‌گیری از بارداری، ابتلای مادر به بیماری ایدز، کم سن بودن مادر باردار باید اجازه چنین سقط‌هایی داده شود. از طرفی ممنوعیت سقط‌جنین هم هیچ‌گاه تأثیر قطعی نداشته و با وجود قوانین و مشکلات ناشی از ممنوعیت این امر آشکار و نهان در حال جریان است. افزون بر این ممنوعیت سقط، موجب افزایش سقط‌های پنهانی در وضعیت‌های غیربهداشتی و در نتیجه افزایش مرگ‌ومیر مادران باردار می‌شود. در کنار این دلایل، طرف داران این نظریه از دیدگاه‌های اخلاقی نیز بهره می‌گیرند. توضیح آن‌که طبق برخی نظریه‌های اخلاقی مانند نظریه‌های اخلاقی مکتب اصالت:

«فایده یا سودگرایی حتی اگر جنین را یک انسان بدانیم، اصل سوددهی می‌تواند سقط‌جنین را توجیه کند، به‌طورکلی، صرف‌نظر از هرگونه ملاحظات اگر به نظر برسد که بچه‌دار شدن نسبت به سقط‌جنین ناراحتی‌های بیشتری را ایجاد می‌کند این کار درست خواهد بود.»

به نظر این‌ها، بخشی از بدبختی‌های بشر، ناشی از بارداری‌های ناخواسته و صدمه بدنی به زنانی است که مجبور بوده‌اند فرزندان کثیری در فواصل کوتاه بزایند. به جز نظریات اخلاقی این مکتب، نظریه‌های دیگری مانند نظریه‌های کانت، راس و رالز در این باره به استقلال و خودمختاری افراد توجه کرده‌اند.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

هر فرد در زندگی خویش آزاد است و به نظر می‌رسد تعمیم این اصل به‌منظور به کار بردن آن در مورد بدن او معقول باشد. در این صورت این حق زن است که تصمیم بگیرد آیا بچه‌دار شود یا خیر. پس اگر او ناخواسته حامله شده است می‌تواند قانوناً سقط‌جنین را انتخاب کند. از دیدگاه‌های سودگرایی و نظریه‌های کانت و راس در توجیه سقط‌درمانی، سقط در موارد ناهنجاری جنین و سایر موارد استفاده شده است. وقتی زندگی یا سلامت مادر در خطر است. سقط‌جنین نوعی دفاع از خود است.

کانت و راس بر این عقیده‌اند که: «ما حق داریم از خودمان مراقبت کنیم، حتی اگر به معنای کشتن فرد دیگر باشد.» از نظر سودگرایی: «حفظ زندگی خود کار درستی است، چراکه زنده ماندن لازمه هرگونه شادمانی است. همچنین در صورتی که با کشتن جنین ناقص‌الخلقه، او را از یک زندگی توأم با رنج و درد برهانیم و مشکلات خانواده و جامعه را به حداقل برسانیم، در این صورت سقط‌جنین کاری مجاز و مشروع خواهد بود.»

بنابراین سودگرایی و نظریه‌های مشابه آن، مشروعیت قوانین منع سقط‌جنین را با توجه به تأثیرات آن حل می‌کند، یعنی در صورتی که این قوانین، شادی عمومی جامعه را افزایش می‌دهد. درست است و در غیر این صورت درست نیست.

این نشانه عظمت زن است که خداوند مسئولیت او را در حفظ خاطرات، اندیشه‌ها، عقاید و اخلاق بیش از مرد دانسته است؛ از این رو باید مواظب افکار و اندیشه‌هایش باشد چون بسیاری از مسائل از راه اندیشه به فرزند می‌رسد به همین جهت است که مقام مادر جایگاه ویژه‌ای دارد. چون او موظف به اصلاح خود و فرزندش است. مادری که می‌داند اندیشه‌های او در کودک اثر می‌گذارد بینش‌های خود را تعالی بیشتری می‌بخشد. به‌طور خلاصه می‌توان گفت نگاه اسلام به مادری دو جنبه دارد تکلیفی و حقوقی از نظر تکلیف حساس‌ترین و مهم‌ترین تکالیف بر عهده مادر است به‌گونه‌ای که مادری را می‌توان رسالت دانست؛ زیرا نقش خطیر مادری انسان‌سازی است. رسالت مادری شامل دوره طولانی است که از نخستین لحظه حضور نطفه در رحم آغاز می‌شود و تا سال‌های طولانی پس از تولد فرزند ادامه می‌یابد. در این دوره طولانی شخصیت فرزندان در دامن مادران شکل می‌گیرد بدین جهت است که اسلام توصیه‌های فراوانی درباره دوران بارداری و زایمان خطاب به زنان بیان داشته است جنبه دوم نگاه اسلام به مادری حقوق مادری است که اسلام در این جامعه نیز حقوق بی‌ظنیر و بی‌بدیل را برای مادران قائل شده است در اسلام از مادران به‌گونه‌ای تجلیل شده است که از هیچ‌کس دیگر تا به این حد تجلیل نشده است شاید علت این همه تأکید آن باشد که از نگاه اسلام مادر محور خانواده است و اسلام می‌خواهد پیوند فرزندان با محور خانواده استوار گردد و از این طریق نظام خانواده پایدارتر گردد (حکیمی، ۱۳۸۱).

## ۶- منابع

- ۱- قرآن کریم
- ۲- ابن بابویه، محمد بن علی (۱۴۱۳). من لا یحضره الفقیه. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- ۳- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: مهارت.

- ۴- آلوسی، محمود بن عبدالله (۱۴۱۵ق). روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم و السبع المثانی. بیروت: منشورات محمد علی بیضون.
- ۵- بستان، حسین (۱۳۸۵). اسلام و جامعه‌شناسی خانواده. قم: انتشارات پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- ۶- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). زن در آئینه جلال و جمال. قم: نشر اسرا.
- ۷- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵). تفسیر تسنیم. قم: نشر اسرا.
- ۸- چراغی کوتیانی، اسماعیل (۱۳۸۸). خانواده اسلام و فمینیسم تبیین رویکرد اسلام و فمینیسم به کارکردهای خانواده. قم: موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.
- ۹- حرعاملی، محمد بن حسن (۱۳۸۵). اثبات الهداه بالنصوص و المعجزات. تهران: دارالکتاب الاسلامیه.
- ۱۰- حسینی دشتی، مصطفی (۱۳۷۹). معارف و معاریف: دایره‌المعارف جامع اسلامی. تهران: موسسه فرهنگی آرایه.
- ۱۱- حکیمی، محمد (۱۳۸۱). دفاع از حقوق زنان. تهران: انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ۱۲- حویزی، عبد علی بن جمعه (۱۴۱۵ق). تفسیر نور الثقلین. قم: اسماعیلیان.
- ۱۳- زیبایی نژاد، محمدرضا (۱۳۸۲). مسیحیت‌شناسی مقایسه‌ای. تهران: سروش.
- ۱۴- شهید صدر، محمدباقر (۱۴۱۷ق). اقتصادنا. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- ۱۵- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۸۴). زن در اسلام. قم: دفتر تنظیم و نشر آثار علامه طباطبایی.
- ۱۶- قمی، ابوالقاسم (۱۴۱۳ق). جامع الشتات. تهران: موسسه کیهان.
- ۱۷- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۷). اخلاق در قرآن. قم: مؤسسه‌ی آموزش و پژوهشی امام خمینی.
- ۱۸- معصومی، مسعود (۱۳۷۸). فمینیسم در یک نگاه. قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
- ۱۹- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۵۳). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الإسلامیه.
- ۲۰- میشل، آندر (۱۳۸۳). جنبش زنان «فمینیسم». تهران: نیکا.
- ۲۱- نجم‌آبادی، افسانه (۱۳۷۴). در دل دوست به هر حيله رهي بايد كرد. آمریکا: نیمه دیگر.
- ۲۲- نوری، حسین (۱۴۰۸ق). مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل. قم: مؤسسه آل البيت.

# Women, Family, Childbearing in Strengthening the Position of Motherhood

Nahidjavidi al-Saadi<sup>1</sup>, Seyed Ali Mousavi Nasab<sup>2\*</sup>

1- Master's degree, Qur'an and Hadith Sciences, Payam Noor Fasa University, Fasa, Iran.

Nahidjavidi96@gmail.com

2-Assistant Professor, Department of Quranic and Hadith Sciences, University of Theology, Payam Noorfasa University, Fasa, Iran. (Corresponding Author)

Seyedali770@pnu.ac.ir

## Abstract

One of the most fundamental needs of any society for its survival is the reproduction of the generations. The issue of women, as a vital part of human society, deserves the same level of scrutiny and deep analysis as the human condition itself. Any analysis of women's life dimensions, excluding gender characteristics, equates to an analysis of human life. Therefore, understanding a woman's status and dignity is essentially understanding human dignity. It is also indisputable that knowledge of oneself is a benchmark for other knowledge. Considering that half of the population consists of women, and they play crucial roles in various societal domains, including the family and child-rearing, which form the foundation of society, addressing women's issues as social and human capital is of utmost importance. If women shy away from marriage and childbearing, the population will decline, and the human race will face the risk of extinction. This study examines women, family, childbearing, and strengthening the position of motherhood from the perspective of the Holy Qur'an using the library research method and an analytical-descriptive approach. The findings indicate that attention to women's intrinsic qualities, gender justice, and social security in society can significantly impact childbearing and family dynamics. Conversely, the major obstacle is the adherence to feminist thinking, which can undermine the roles of motherhood and childbearing.

**Keywords:** Family, Childbearing, Strengthening motherhood, Feminist Thinking.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)

# تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر کلاس‌های چندپایه

خدیجه علیپور مقدم<sup>۱</sup>، خدیجه اعراب شیبانی<sup>۲\*</sup>، امیرحسین غلامی بیناباج<sup>۳</sup>

۱. استادیار، روانشناسی، پیام نور، تهران، ایران.

shakiba.a.sheibani@gmail.com

۲. استادیار، روانشناسی، پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

shakibasheibani@pnu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، پیام نور، تهران، ایران.

Keyvan.bedollahi@gmail.com

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۲/۹]

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۵/۸]

## چکیده

پژوهش حاضر تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در درس قرآن کلاس‌های چندپایه را مورد بررسی قرار داد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه خودکارآمدی اجتماعی لد و ویلر و آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده شد. به‌منظور اجرای طرح پژوهش از میان مدارس چند پایه، دو کلاس به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به عنوان گروه آزمایش (n=15) و گروه گواه (n=15) در نظر گرفته شد. آزمون پیشرفت تحصیلی و پرسش‌نامه خودکارآمدی اجتماعی به‌منزله پیش‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. گروه آزمایش در ۱۵ جلسه (۴۵ دقیقه) درس قرآن را به‌صورت مشارکتی، آموزش دیدند، اما گروه گواه در طول مدت اجرا، به روش رایج آموزش دیدند. بعد از پایان دوره آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج، برتری معنادار گروه آزمایش را در پیشرفت تحصیلی درس قرآن نشان داد، ولی در زمینه خودکارآمدی اجتماعی، تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد.

**واژگان کلیدی:** یادگیری مشارکتی، خودکارآمدی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، کلاس‌های چندپایه.

## ۱- مقدمه

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نیازها و حق طبیعی هر فردی محسوب می‌شود. انسان بدون آموزش و پرورش قادر به ادامه حیات اجتماعی نخواهد بود. آموزش و پرورش نه تنها یک ضرورت برای کمک به استقلال فرد و زندگی اجتماعی او است، بلکه وسیله‌ای برای توسعه عدالت در جامعه محسوب می‌شود. در همین راستا کارنیرو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) اذعان می‌دارند که هیچ جامعه‌ای بدون آموزش و پرورش استوار نمی‌تواند سودای برابری و عدالت را در سر بپروراند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). عملیات مربوط به حوزه آموزش و پرورش در زمره مسئولیت‌های جامعه در کلیت آن و در قلمرو سیاست‌های عمومی و دولتی به‌طور خاص قرار می‌گیرد که می‌تواند به‌عنوان عاملی برای عدالت مورد توجه قرار گیرد (بشیری حدادان، محمودی، رضاپور و ادیب، ۱۳۹۴)؛ اما از طرف دیگر محدودیت‌هایی از قبیل شرایط اقلیمی، مشکلات مالی، تأمین معلم و غیره تشکیل کلاس برای تمام افراد واجب‌التعلیم را با مشکلاتی مواجه ساخته است. از این رو در بسیاری از نقاط کشور ما، مانند سایر نقاط دنیا امکان جذب تمام کودکان واجب‌التعلیم وجود ندارد. یکی از دلایل این عدم جذب تعداد اندک کودکان هم‌سن در یک منطقه جغرافیایی است که امکان تشکیل کلاس مستقل را برای هر گروه سنی در یک پایه تحصیلی، به آموزش و پرورش نمی‌دهد. یکی از رایج‌ترین شیوه‌های عمل در چنین شرایطی، ادغام کودکان در سنین و پایه‌های مختلف در یک گروه و آموزش به آن‌ها توسط یک معلم است.

مدت‌هاست که در نظام آموزشی ایران معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی، به‌ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علی‌رغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی، صحبت از فعال بودن یادگیرنده، رشد فکری، آزاداندیشی، تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین دانش‌آموزان و رشد اجتماعی آنان می‌شود، اما عملاً چنین نظرگاه‌هایی جنبه عملی نیافته و در عمل گام مؤثری در این راستا برداشته نشده است (کرامتی، ۱۳۸۶).

این موضوع در شرایط و موقعیت‌های خاص مانند کلاس‌های چندپایه که معلمان باید فرایند یاددهی و یادگیری را پیش ببرند، نمود بیشتری پیدا کرده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد آموزش چندپایه در بیشتر کشورها از جمله ایران از قدمت طولانی برخوردار است؛ به‌عبارتی دیگر. طبق آمار سال تحصیلی ۱۴۰۰ - ۱۴۰۱، پنجاه و دو هزار و پانصد و نود و شش کلاس چندپایه در سطح کشور دایر است. توسعه مدارس با کلاس‌های چندپایه دو دلیل اساسی، فلسفی و ملاحظات اداری دارد. از نظر فلسفی، کلاس‌های چندپایه به‌منظور بهبود رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای ضداجتماعی به وجود می‌آید. از طرفی بنا به دلایل اداری همچون کاهش جمعیت دانش‌آموزی، نیازهای اداری - مالی، موقعیت جغرافیایی... این کلاس‌ها تشکیل می‌شود (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹).

در کلاس‌های چندپایه، معلم موظف است پایه‌های مختلف را در یک مدت‌زمان محدود تدریس و مدیریت کند که این امر موجب بروز مشکلاتی در آموزش و مدیریت کلاس می‌شود؛ به‌عبارتی دیگر زمان آموزشی یک دوره کلاسی ۴۵ دقیقه‌ای به ۲۰، ۱۵ یا ۱۰ دقیقه برای هر پایه کاهش می‌یابد و معلم نمی‌تواند همه دانش‌آموزان را در این زمان همراهی کند. حال این موضوع در ایران نادیده گرفته شده و برای تدریس در این کلاس‌ها، حتی معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم آمادگی، اطلاعات و تجربه مناسب را ندارند و از آموزش خاصی پیش از خدمت که زمینه‌ساز تجربه عملی و تفکر جدی درباره تدریس چندپایه باشد، برخوردار نیستند؛ لذا ناچارند از طریق آزمایش و تجربه، روش‌هایی را مورد استفاده قرار دهند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۴). اسدی (۱۳۸۰) در تحقیقی، ضمن بررسی مشکلات روش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه دریافت که می‌توان با ایجاد تحول در شیوه تدریس معلمان این کلاس‌ها و تقویت امکانات فیزیکی و آموزشی این مدارس، به بهبود عملکرد آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه کمک کرد.

میسون و برنز<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) نیز تأثیرات منفی کلاس‌های چندپایه را بر پیشرفت تحصیلی بررسی کرده‌اند و بیان داشته‌اند که شاید روش تدریس در این کلاس‌ها با مشکلاتی مواجه است.

از طرفی در کنار رشد مهارت‌های تحصیلی، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و از جمله وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین-چاری و ختیر، ۱۳۸۱). از جمله عواملی که می‌تواند در ایجاد این ارتباط مؤثر واقع شود خودکارآمدی اجتماعی است. خودکارآمدی اجتماعی اشاره به باور افراد دارد که آن‌ها را قادر به شروع ارتباط اجتماعی و توسعه دوستی‌های جدید می‌کند (Wei, Russell & Zakalik, 2005). بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) معتقد خودکارآمدی اجتماعی برای انجام تعاملات اجتماعی ضروری است و در نهایت به فرد اجازه برقراری تعامل را می‌دهد یا از آن جلوگیری می‌کند؛ در واقع در موقعیت‌های اجتماعی افراد برداشت‌های متفاوتی از توانایی‌هایشان برای تعامل موفق با دیگران دارند که در ایجاد این ارتباط مؤثر است (Erozkan & Deniz, 2012). ممکن است فرد توانایی‌های زیادی برای انجام رفتارهای مناسب را داشته باشد؛ ولی از جام آن ناتوان باشد؛ چون می‌اندیشد که این توانایی را ندارد. اگر در دانش‌آموزان احساس اعتماد به توانایی‌هایشان در تعاملات اجتماعی به‌خصوص با همسالان ایجاد شود، در این صورت قادرند مشکلات مطرح‌شده در کلاس‌های چندپایه که از مهم‌ترین آن‌ها عدم همراهی دائم معلم است را با کمک گرفتن از همسالان خود جبران نمایند، تلاش و فعالیت خود را متمرکز بر یادگیری مطالب کرده و در انجام وظایف و تکالیف خود، موفق‌تر باشند؛ با توجه به مسائل بیان‌شده انتظار می‌رود که و معلمان کلاس‌های چندپایه نگاه تازه‌ای به روش‌های آموزشی و یادگیری بیندازند و با استفاده از انواع روش‌های فعال زمینه لازم برای افزایش اعتماد به نفس فرد در مورد توانایی شرکت در تعاملات خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ایجاد کنند. معلم کلاس‌های چندپایه باید روش‌های متعدد تدریس و یادگیری را بشناسد و به کار گیرد. این روش‌ها باید متناسب با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان باشد و دانش‌آموزان فرصت‌های زیادی برای مشارکت و یادگیری جدید داشته باشند. از نکات اساسی موفقیت معلم در این کلاس‌ها، همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در انجام تکالیف و فعالیت‌های کلاسی، احساس مسئولیت در برابر یادگیری و تنظیم ارتباطات مؤثر بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان هر پایه با یکدیگر است (فضلی، ۱۳۸۹). این مسئله در مورد درس قرآن که در بین دروس از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و همه افراد جامعه برای شناسایی هویت انسانی - الهی خویش و شکوفایی آن به سواد قرآنی نیاز دارند؛ از این رو به دلیل چندپایه بودن کلاس‌ها و کمبود زمان، آموزش صحیح این درس با اختلال مواجه شده و انتظار می‌رود معلم آن را به‌گونه‌ای آموزش دهد که تمام یا حداکثر دانش‌آموزان آن را فراگیرند (سلیمانی، حدادیان و شهرابی، ۱۳۸۹).

میلر<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) نیز از جمله متغیرهای کلیدی مؤثر بر آموزش موفق در کلاس‌های چندپایه را گروه‌بندی دانش‌آموزان در تمام پایه‌ها و استفاده از روش‌های آموزشی که به دانش‌آموزان امکان حداکثر همکاری و مشارکت را می‌دهد، می‌داند؛ لذا برای بازدهی بیشتر و ارتقای سطح آموزشی در این کلاس‌ها از جمله راهبردهایی که پیشنهاد می‌شود، استفاده از روش یادگیری مشارکتی است. یادگیری مشارکتی رویکردی است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌هایی برای رسیدن به هدف مشترک همکاری می‌کنند (Brent & Felder, 2000; Johnson, Johnson & Smith, 2014). محیط‌های یادگیری مشارکتی معلمان را به‌ندرت به‌منابه منابعی برای پاسخ‌دهی به سؤالات دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل‌ها در نظر می‌گیرند. به‌جای آن معلمان کارکرد گروه‌های یادگیری را بازنگری می‌کنند و مهارت‌های همکاری را می‌آموزند و هر زمان که نیاز باشد برای ارتباط بیشتر یادگیرندگان با موضوع کمک می‌کنند. از طرف دیگر دانش‌آموزان با توجه به نقشی که دارند با سایر دانش‌آموزان به تعامل می‌پردازند، اشتراک فکر و مواد آموزشی دارند، به پیشرفت و اشتیاق تحصیلی یکدیگر کمک می‌کنند و یکدیگر را در برابر یادگیری سایرین، مسئول می‌دانند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). همچنین این

1 Mason & Burns

2 Bandura

3 Miller

رویکرد زمینه‌ای را به وجود می‌آورد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های لازم برای برقراری روابط اجتماعی مؤثر و متقابل را کسب کنند و با دیگران روابط سالمی برقرار کنند و میزان آموخته‌های خود را نیز بالا ببرند (ربیعی و شهبازی، ۱۳۹۳). از طرفی دیگر یادگیری مشارکتی، به فراگیران امکان می‌دهد تا با گروه وسیعی از افراد کلاس یا در خارج از کلاس به راحتی کار یا مطالعه کنند. مهارت‌های گروهی پایه (گوش کردن به حرف دیگران، آرام صحبت کردن، همراه گروه ماندن تا زمانی که کار تمام شود و...)، مهارت‌های نقش‌گرا (نوبت گرفتن، نظر خود را بیان کردن، کمک خواستن به هنگام نیاز...) و مهارت‌های پیچیده تفکر (توضیح دادن، ترکیب چند نظر، انتقاد از نظرات و...) از جمله مهارت‌های است که در گروه شکل می‌گیرد (فتیحی آشتیانی و ایوبی، ۱۳۷۸).

پژوهش جانسون و جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز در زمینه یادگیری مشارکتی نشان داده است که فنون یادگیری مشارکتی باعث ارتقا یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد. مطالعه اونویوز<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نشان داد دانش‌آموزانی که در گروه‌های مشارکتی به یادگیری می‌پردازند نسبت به کسانی که انفرادی یاد می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند و نسبت به مدرسه نگرش مثبتی پیدا می‌کنند. کرامتی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پایه پنجم ابتدایی، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی در مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم دارد. به طور کلی نتایج مثبت یادگیری مشارکتی عبارت‌اند از: دستاوردهای علمی، بهبود روابط دانش‌آموزان، افزایش رشد فردی و اجتماعی. یادگیری مشارکتی رویکردی است که در آن دانش‌آموزان برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران در قالب گروه‌های کوچک همکاری می‌کنند (Johnson et al., 2014). باتوجه به اهمیت مطالب بیان شده و حمایت‌های بالای تحقیقاتی یادگیری مشارکتی این فرضیه‌ها پیش می‌آید که آیا آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود؟ آیا آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی درس قرآن دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود؟ لذا در این پژوهش تأثیر این رویکرد را بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

## ۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

در گذشته به روش یادگیری مشارکتی، روش فعال گفته می‌شد و منظور از روش فعال روشی بود که در آن معلم و دانش‌آموز به صورت فعال به بیان اندیشه و نقد مسائل در کلاس درس بپردازند؛ اما اکنون این روش یکی از روش‌های تدریس تعاملی است و تدریس تعاملی تدریسی است که فراتر از کمک به دانش‌آموزان به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها می‌اندیشد. در این روش علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی آموزش تأکید فراوان شده است. ایده‌ی کلی روش مشارکتی سابقه‌ای طولانی دارد اما توسعه برنامه‌های آموزش و پژوهش مداری که روش مشارکتی را برنامه‌ریزی کرده تقریباً از اوایل سال ۱۹۷۰ آغاز شده است. این رویکرد حاصل اندیشه‌ی نظریه‌پردازانی است که قصد داشتند به نحوه‌ی یادگیری کودکان از تجربه پی ببرند آنان با منفعل قرار دادن دانش‌آموز در کلاس درس شدیداً مخالف بودند زیرا که معتقد بودند «تجربه» بیشترین سهم را در فرایند یادگیری دارد به شرط این‌که همراه با تجزیه و تحلیل منظم و منطقی باشد.

کودکان با مشاهده و تقلید از رفتار دیگران و در جریان مشاهده و تقلید کشف می‌کنند که چگونه به طور هدفمند حرکت و به طور قابل فهم صحبت کنند تا به سطحی برسند که خودشان اهدافشان را تعیین کنند، از خود و دیگران می‌آموزند، آن‌ها در خلال بازی‌هایشان با خود صحبت می‌کنند و یاد کی گیرند که چگونه فکر کنند و چه انجام دهند و یادگیری‌شان با تکیه بر بیان به صورت اکتشافی، تسلط یابی و تصورات استمرار می‌یابد.

1 Johnson & Johnson

2 Onwuegbuzie

در این روش دانش آموزان با شنیدن انتقادات همسالان خود، بیش از پیشتری نسبت به خود کسب می‌کنند و درک و فهم خود را از طریق شنیدن انتقادات و پیشنهادات دیگران گسترش می‌دهند.

کاپار و تاریم<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت ریاضی و نگرشی که دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی دارند، ۲۶ مطالعه‌ای که در ارتباط با یادگیری مشارکتی بود را مورد بررسی و مطالعه قرار دادند و دریافتند که یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش‌های سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی تأثیر مثبت دارد.

تران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگهداری دانش را در دانش‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرار داد. در این پژوهش حجم نمونه، شامل ۱۱۰ نفر دانش‌آموز بود که در دو گروه ۵۵ نفره در گروه‌های کنترل و آزمایش قرار گرفتند. بعد از اجرای روش یادگیری مشارکتی که هشت هفته به طول انجامید، به این نتیجه رسید که روش یادگیری مشارکتی نسبت به روش سنتی، بر پیشرفت تحصیلی و نگهداری اطلاعات برای مدت طولانی‌تر تأثیر مثبتی دارد.

طبق پژوهش آیر<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) که در آن اثرات یادگیری مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان و همچنین عناصر یادگیری مشارکتی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت این نتیجه به دست آمد که یادگیری مشارکتی منجر به آموزش همراه با کیفیتی می‌شود که در آن می‌توان به نهایت بازدهی در امر آموزش رسید. لیر همچنین گروه‌بندی مناسب دانش‌آموزان، تعامل و هماهنگی بین معلم و دانش‌آموز را از جمله عناصر مورد نیاز برای این روش را می‌داند.

گوککورت، دوندار، سویلو و آکگون<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی دوره متوسطه مورد بررسی قرار دادند. حجم نمونه شامل ۵۰ دانش‌آموز بود که ۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش با استفاده از یادگیری مشارکتی و گروه گواه با روش تدریس سنتی آموزش دیدند. نتایج این پژوهش نشان داد که یادگیری مشارکتی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و موجب پیشرفت تحصیلی آن‌ها در درس ریاضی می‌شود.

فلدر و برنت<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) ضمن تحقیقی پیرامون یادگیری مشارکتی اشاره می‌کنند که تحقیقات متعددی اثربخشی یادگیری مشارکتی را نسبت به آموزش سنتی تأیید می‌کنند و اگر این شیوه تدریس به‌درستی اجرا شود، باعث پیشرفت تحصیلی بیشتر، افزایش قدرت استدلال، دستیابی به سطوح بالای تفکر، درک عمیق‌تر مطالب، زمان بیشتر برای یادگیری، سطوح پایین‌تری از اضطراب و استرس، انگیزه درونی بیشتر برای یادگیری، روابط بیشتر با همسالان، توانایی بیشتر برای دیدن شرایط از دیدگاه دیگران، عزت‌نفس بالاتر، یادگیری بیشتر و توسعه مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی می‌شود.

کرامتی (۱۳۸۶) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی را مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش وی نشان داد که یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد.

کرمی، محمدزاده قصر و افشاری (۱۳۹۱) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد یادگیری مشارکتی بر گروه‌گرایی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد ولی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر نداشته است.

1 Capar & Tarim

2 Tran

3 Iyer

4 Gokkurt, Dundar, Soyulu & Akgun

5 Felder & Brent

یاریاری، کدیور و میرزاخانانی (۱۳۸۷) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی یادگیری مشارکتی بر عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان، به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبت داشته ولی بر عزت نفس آن‌ها تأثیر نداشته است.

استوار (۱۳۸۷) در تحلیلی که بر اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز داشت، دریافت که دانش‌آموزان ابتدایی که درس‌های ریاضی و علوم تجربی خود را با استفاده از یادگیری مشارکتی یادگرفتند بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مربوط به آن دروس کسب کردند.

نصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۳) در پژوهشی تحت عنوان یادگیری مشارکتی، وابستگی مثبت و تعاملات تقویت‌کننده، دریافتند که این روش شرایط را برای رشد بهتر و اثربخش فراگیران فراهم می‌کند. کنار هم قرارگرفتن افراد، زمینه را برای تعامل تقویت‌کننده و وابستگی مثبت مهیا می‌سازد و از این طریق علاوه بر رشد علمی، شخصیتی، تلاش مضاعف و ایجاد سلامت روان، روحیه وفاق اجتماعی را افزایش می‌دهد. بعلاوه می‌تواند به صورت هم‌زمان بسیاری از نتایج آموزش را تحت تأثیر قرار دهد و رشد همه‌جانبه فراگیران را فراهم کند و به عنوان روشی مؤثر و نوین در اصلاح آموزش و پرورش به کار رود.

غلامعلی لوسانی، حجازی و خندان (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان اثربخشی یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان دریافتند که روش یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش سنتی به طور معناداری استفاده از راهبردهای کمک‌طلبی را در دانش‌آموزان افزایش و اضطراب ریاضی و اجتناب از کمک‌طلبی را در آن‌ها کاهش می‌دهد.

پاولوک<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) در پژوهشی به مقایسه پیشرفت تحصیلی ۲۸۸ دانش‌آموز پایه پنجم تا هشتم که در کلاس‌های چندپایه یا کلاس‌های تک‌پایه آموزش دیده بودند پرداخت. بررسی داده‌ها نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه تفاوت معنی‌داری ندارد.

نواب و بیگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان چالش‌های کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی پاکستان به این نتیجه رسیدند که از جمله چالش‌های این کلاس‌ها عدم آموزش معلمین برای تدریس و مدیریت در این کلاس‌ها است و آموزش در این زمینه تأثیر مثبتی بر روند تدریس و آموزش در این کلاس‌ها دارد.

کدیور، نژاد و امامزاده (۲۰۰۵) در پژوهشی به مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه پرداختند. نمونه تحقیق شامل ۲۶۱ دانش‌آموز بود که ۱۳۰ نفر در کلاس تک‌پایه و ۱۳۱ نفر در کلاس چندپایه مشغول تحصیل بودند. نتایج یافته‌ها حاکی از آن بود که دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کلاس‌های تک‌پایه داشتند، ولی در زمینه عزت نفس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

عزیزی و حسین‌پناهی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس‌های چندپایه با دانش‌آموزان مدارس عادی در مهارت‌های زبان فارسی به این نتیجه رسیدند که عملکرد دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه در زمینه انشا با دانش‌آموزان مدارس عادی تفاوت معنی‌داری نداشت، اما عملکرد آن‌ها در مهارت‌های خواندن، گوش دادن، صحبت کردن و املا بهتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بود.

1 Pawluk

2 Nawab & Baig

سلیمانی، حدادیان و شهبازی (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی، دریافتند که بین پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس عادی و چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت در زمینه پیشرفت تحصیلی به نفع دانش‌آموزان عادی است. ولی در زمینه مهارت‌های اجتماعی این تفاوت به نفع دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه است.

### ۳- روش‌شناسی

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل و آزمایش است، چون هدف از این پژوهش (بررسی اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی) است و به منظور برقراری رابطه علت - معلولی میان دو یا چند متغیر از طرح‌های آزمایشی استفاده می‌شود (حجازی، سرمد و بازرگان، ۱۳۸۴).

جدول ۱- طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد و بدون استفاده از گزینش تصادفی

| گروه   | آزمون مقدماتی | متغیر مستقل | آزمون نهایی |
|--------|---------------|-------------|-------------|
| آزمایش | T1            | X           | T2          |
| کنترل  | T1            | ----        | T2          |

همان‌گونه که از نمودار این طرح پیداست، در هر گروه آزمایش و کنترل، آزمون مقدماتی و نهایی اجرا می‌گردد، اما تنها گروه آزمایشی است که در معرض نفوذ اثر متغیر مستقل موردنظر تحقیق قرار می‌گیرد و گروه کنترل از نفوذ این اثر مصون می‌ماند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۲).

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر کلاس‌های چند پایه شهرستان قائنات که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. از بین مدارس شهرستان که به صورت چندپایه اداره می‌شود، دو کلاس به شیوه در دسترس انتخاب شده، یک کلاس به‌عنوان گروه گواه و کلاس دیگر به‌عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شد. تعداد افراد حاضر در هر کلاس ۱۵ نفر بودند، یعنی در مجموع نمونه آماری شامل ۳۰ دانش‌آموز بود.

برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از:

**الف) آزمون پیشرفت تحصیلی:** برای سنجش پیشرفت تحصیلی درس قرآن از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده می‌شود که مطابق با نحوه ارزشیابی در کتب راهنمای معلم است. برای این منظور متناسب با هر پایه آیات و متون قرآنی و همچنین سؤالاتی پیرامون پیام‌های قرآنی فراهم شد که دو سؤال آن در رابطه با روخوانی و دو سؤال در رابطه با پیام‌های قرآنی است. در قسمت‌های مربوط به روخوانی به ازای هر کلمه غلط خوانده‌شده نیم (۰/۵) نمره کسر می‌شود. در صورتی که دانش‌آموز غلط خود را بدون تذکر معلم، تصحیح کند، نمره‌ای کسر نمی‌شود؛ و در صورت اصلاح با تذکر معلم (۰/۲۵) نمره کسر می‌شود. در صورتی که دانش‌آموز نمی‌تواند عبارت‌های قرآنی را به صورت شمرده بخواند، یا مکث و برگشت‌های زیاد دارد، با توجه به میزان نقص، حداکثر دو نمره کسر می‌شود. به ازای هر مکث (۰/۲۵) نمره کسر می‌شود. در زمینه پیام‌های قرآنی نیز اگر دانش‌آموز پس از خواندن متن و ترجمه پیام،

تواند درباره آن توضیح دهد یا مصداقی را بیان کند نمره آن پیام را کسب نمی‌کند. برای بررسی روایی آزمون از معلمین کلاس‌های چندپایه خواسته شد نظر خود را در این مورد بیان کنند.

ب) **مقیاس خودکارآمدی:** این مقیاس توسط ویلر و لد<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) به منظور بررسی خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا پنجم ابتدایی در روابط اجتماعی که با همسالان خود دارند طراحی گردیده است. این مقیاس شامل ۲۲ گویه است هر گویه این مقیاس، بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به صورت جمله ناقص نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی آسان، آسان، سخت و خیلی سخت ارائه شده است. از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا جای خالی گویه را با انتخاب یکی از گزینه‌ها تکمیل نماید. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت بوده که امتیاز مربوط به هر گزینه از خیلی آسان (۴) تا خیلی سخت (۱) می‌باشد.

در پژوهش حسین چاری (۱۳۸۶) علاوه بر روایی محتوا که از طریق نظرخواهی از متخصصان امر به دست آمد، روایی سازه مقیاس خودکارآمدی ادراک شده نیز مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۹۰ و مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲/۲۴۲۱ بود که در سطح  $P = ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. برای محاسبه پایایی مقیاس خودکارآمدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر ۰/۸۷ بود.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی برای نشان دادن میانگین نمرات و انحراف معیار استاندارد و از روش آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد و در هر دو مورد (پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی) پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی ضرایب رگرسیون، خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss استفاده شده است.

قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها، رابطه خطی بین نمرات متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پس‌آزمون)، همگنی ضرایب رگرسیون و همگنی واریانس‌ها و در نهایت جهت تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

#### ۴- یافته‌ها

فرضیه اول: آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود.

نرمال بودن توزیع نمرات: این پیش‌فرض از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف یک نمونه بررسی شد که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن نمرات خودکارآمدی اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیر                        | گروه کنترل |       | گروه آزمایش |       |
|------------------------------|------------|-------|-------------|-------|
|                              | Sig        | Z     | sig         | Z     |
| پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی | ۰/۷۱       | ۰/۶۹۴ | ۰/۵۸        | ۰/۸۹۲ |
| پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی  | ۰/۵۸       | ۰/۸۹۳ | ۰/۶۸        | ۰/۷۴۶ |

نتایج جدول فوق مؤید آن است که:

توزیع نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/71$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/58$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/58$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/68$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

همگنی ضرایب رگرسیون: این پیش‌فرض از طریق محاسبه شاخص  $F$  برای تعامل نمرات پیش‌آزمون و عامل گروهی بررسی شد.

جدول ۳- آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه خودکارآمدی اجتماعی

| منبع تغییرات                 | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F      | معناداری |
|------------------------------|---------------|------------|-----------------|--------|----------|
| گروه                         | ۲/۵۲          | ۱          | ۲/۵۲            | ۰/۶۶   | ۰/۴۲۴    |
| پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی | ۱۰۹۲/۵۰       | ۱          | ۱۰۹۲/۵۰         | ۲۸۶/۵۴ | ۰/۰۰۰۱   |
| پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی | ۱/۹۵          | ۱          | ۱/۹۵            | ۰/۵۱   | ۰/۴۸۰    |
| خطا                          | ۹۹/۱۳         | ۲۶         | ۳/۸۱            |        |          |

نتایج مندرج در جدول فوق مؤید آن است که تعامل گروه آزمودنی‌ها (آزمایش و کنترل) با نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی آن‌ها معنادار نمی‌باشد ( $P>0/05$ ). به عبارت دیگر ضریب رگرسیونی پیش‌بینی نمرات پس‌آزمون از طریق نمرات پیش‌آزمون در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و در نتیجه برقرار بودن این پیش‌فرض نیز تأیید می‌شود. همگنی واریانس: این پیش‌فرض از طریق آزمون لوین که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده بررسی شد.

جدول ۴- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس در فرضیه خودکارآمدی اجتماعی

| Sig.  | df2 | df1 | F    |
|-------|-----|-----|------|
| ۰/۲۵۶ | ۲۸  | ۱   | ۱/۳۴ |

نتایج جدول شماره ۴ مؤید آن است که واریانس نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی پس از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از آن، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته ( $F(1, 28)=0/58$   $p>0/05$ ) و در نتیجه پیش‌فرض همگنی واریانس برقرار است.

آزمون تحلیل کوواریانس: پس از اطمینان از برقرار بودن پیش‌فرض‌ها، نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۴-۶ منعکس گردید.

جدول ۵ - نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین نمرات اصلاح شده خودکارآمدی اجتماعی دو گروه آزمایش و کنترل

| متغیر              | گروه کنترل |              | گروه آزمایش |              | توان  |
|--------------------|------------|--------------|-------------|--------------|-------|
|                    | میانگین    | انحراف معیار | میانگین     | انحراف معیار |       |
| خودکارآمدی اجتماعی | ۶۲/۳۹      | ۰/۵۰         | ۶۳/۱۳       | ۰/۵۰         | ۰/۱۷  |
|                    |            |              |             |              | ۰/۰۴  |
|                    |            |              |             |              | ۰/۳۰۶ |
|                    |            |              |             |              | ۱/۰۹  |
|                    |            |              |             |              | ۰/۰۴  |
|                    |            |              |             |              | ۰/۱۷  |

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح شده پس از آزمون خودکارآمدی اجتماعی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار نداشته ( $F_{(1, 27)} = 1/09, p > 0/05$ ) و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری با میانگین نمرات گروه کنترل ندارد و این امر حاکی از عدم تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی بوده و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر رد می‌شود. در ضمن مقدار اندازه اثر برابر با ۰/۰۴ بوده که بسیار پایین بوده و گواه دیگری برای تأیید فرضیه صفر است. همچنین توان آزمون ۰/۱۷ بوده که مقدار بسیار پایینی را نشان داده و مؤید احتمال زیاد وقوع خطای نوع دوم است.

فرضیه دوم: آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی درس قرآن دانش آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود نرمال بودن توزیع نمرات: این پیش‌فرض از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف یک نمونه بررسی شد که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۶ - نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن نمرات معدل گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیر          | گروه کنترل |      | گروه آزمایش |      |
|----------------|------------|------|-------------|------|
|                | Sig        | Z    | sig         | Z    |
| پیش‌آزمون معدل | ۰/۹۶۹      | ۰/۴۹ | ۰/۹۳۸       | ۰/۵۳ |
| پس‌آزمون معدل  | ۰/۸۷۷      | ۰/۵۹ | ۰/۶۴۵       | ۰/۷۴ |

نتایج جدول فوق مؤید آن است که:

توزیع نمرات پیش‌آزمون معدل در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/71, p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون معدل در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/58, p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پیش‌آزمون معدل در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/58, p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون معدل در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/68, p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

همگنی ضرایب رگرسیون: این پیش‌فرض از طریق محاسبه شاخص  $F$  برای تعامل نمرات پیش‌آزمون و عامل گروهی بررسی شد.

جدول ۷- آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه معدل

| منبع تغییرات   | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F     | سطح معناداری |
|----------------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|
| گروه           | ۲/۳۱          | ۱          | ۲/۳۱            | ۱/۴۳  | ۰/۲۴۲        |
| پیش‌آزمون معدل | ۷۳/۵۷         | ۱          | ۵۶/۷۳           | ۴۵/۵۸ | ۰/۰۰۰۱       |
| پیش‌آزمون معدل | ۰/۸۹          | ۱          | ۰/۸۹            | ۰/۵۵  | ۰/۴۶۴        |
| خطا            | ۴۱/۹۷         | ۲۶         | ۱/۶۱            |       |              |

نتایج مندرج در جدول فوق مؤید آن است که تعامل گروه آزمودنی‌ها (آزمایش و کنترل) با نمرات پیش‌آزمون معدل آن‌ها معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). به عبارت دیگر ضریب رگرسیونی پیش‌بینی نمرات پس‌آزمون معدل از طریق نمرات پیش‌آزمون معدل در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و در نتیجه برقرار بودن این پیش‌فرض نیز تأیید می‌شود. همگنی واریانس: این پیش‌فرض از طریق آزمون لوین که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده بررسی شد.

جدول ۸ - نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس در فرضیه معدل

| Sig.  | df2 | df1 | F    |
|-------|-----|-----|------|
| ۰/۰۸۵ | ۲۸  | ۱   | ۳/۱۸ |

نتایج جدول شماره ۸ مؤید آن است که واریانس نمرات پس‌آزمون معدل پس از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از آن، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته ( $F(1, 28) = 3/18, p > 0/05$ ) و در نتیجه پیش‌فرض همگنی واریانس برقرار می‌باشد.

آزمون تحلیل کوواریانس: پس از اطمینان از برقرار بودن پیش‌فرض‌ها، نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۹ منعکس گردید.

جدول ۹- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین نمرات اصلاح‌شده معدل دو گروه آزمایش و کنترل

| متغیر | گروه کنترل |              | گروه آزمایش |              | توان         |
|-------|------------|--------------|-------------|--------------|--------------|
|       | میانگین    | انحراف معیار | میانگین     | انحراف معیار |              |
| معدل  | ۱۶/۱۱      | ۰/۳۳         | ۱۷/۶۲       | ۰/۳۳         | آزمون        |
|       |            |              |             |              | اندازه اثر   |
|       |            |              |             |              | ۰/۸۸         |
|       |            |              |             |              | سطح معناداری |
|       |            |              |             |              | ۰/۰۰۳        |
|       |            |              |             |              | ۱۰/۷۷        |
|       |            |              |             |              | F(1, 27)     |
|       |            |              |             |              | ۰/۲۸         |

نتایج جدول شماره ۹ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح‌شده پس‌آزمون معدل بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار داشته ( $F(1, 27) = 10/77, p < 0/05$ ) و میانگین نمرات معدل گروه آزمایش به صورت معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده که این امر حاکی از تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر معدل است و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر (معدل) تأیید می‌شود. در ضمن مقدار اندازه اثر برابر با ۰/۲۸ بوده که گویای آن است که ۲۸ درصد از تفاوت مشاهده‌شده بین نمرات پس‌آزمون معدل دو گروه آزمایش و کنترل در نتیجه اعمال کاربردی آزمایشی (یادگیری مشارکتی) است. همچنین توان آزمون ۰/۸۸ بوده که مقدار بالایی را نشان داده و مؤید درستی فرض تحقیق و احتمال پایین وقوع خطای نوع دوم است.

## ۵- بحث و نتیجه گیری

هدف کلی تحقیق حاضر، تعیین تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس قرآن کلاس های چندپایه بود. ضرورت انجام پژوهش، کاربرد روش یادگیری مشارکتی با توجه به مزایایی که دارد در کلاس های چندپایه است.

نتایج تحقیق حاضر نشان می دهد که میانگین نمرات پس از آزمون خودکارآمدی اجتماعی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار نداشته و میانگین نمرات پس از آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری با میانگین نمرات گروه کنترل ندارد و این امر حاکی از عدم تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی است. همچنین نتایج نشان می دهد که میانگین نمرات پس از آزمون معدل بعد از برداشتن اثر نمرات پیش آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار داشته و میانگین نمرات معدل گروه آزمایش به صورت معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده که این امر حاکی از تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر معدل می باشد و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر (معدل) تأیید می شود.

نتایج این تحقیق در زمینه پیشرفت تحصیلی با نتایج به دست آمده از محققانی چون: اسمعیلی و حسنی (۱۳۹۱)، استوار (۱۳۸۷)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷)، کرامتی (۱۳۸۶)، کدیور و همکاران (۲۰۰۵)، گوککورت و همکاران (۲۰۱۲)، فلدر و برنت (۲۰۰۷)، تران (۲۰۱۴) و کاپار و تاریم (۲۰۱۵) همخوانی دارد؛ اما در زمینه تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی پژوهشی همخوان با این پژوهش یافت نشد.

عدم معناداری تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی را می توان این گونه توجیه نمود: با توجه به اینکه دامنه نمره کل از ۲۲ تا ۸۸ در نوسان است و دانش آموزان در مرحله پیش آزمون حداقل نمره ای که کسب کرده بودند ۵۲ بود و با توجه به این که معمولاً مشارکت اجتماعی در کلاس های چندپایه بالا است و فرصتی را فراهم می کند که فراگیران گروه های سنی مختلف می توانند با هم همکاری کنند احتمالاً دانش آموزان این کلاس ها از سطح بالایی از خودکارآمدی اجتماعی برخوردار هستند. هم چنین احتمال می رود که اگر جلسات آموزش در طی یک نیم سال تحصیلی و برای همه دروس اجرایی شود میزان خودکارآمدی آن ها نیز افزایش پیدا کند.

دیدگاه های هزاره سوم در زمینه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییرات اساسی گردیده و باورهای قبلی دست اندرکاران را تا حدودی تکان داده اند که روش های آموزشی نیز از این تغییرات بی نصیب نمانده اند. یکی از روش های آموزشی که کارآمدی آن توسط پژوهش های متعددی ثابت شده است یادگیری مشارکتی است. در این شیوه آموزشی یادگیرندگان با توانایی های مختلف در گروه های کوچک برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران با هم کار می کنند و علاوه بر احساس مسئولیت در قبال یادگیری خود در برابر یادگیری دیگران نیز احساس مسئولیت می کنند. وابستگی مثبت، افزایش تعامل چهره به چهره، مسئولیت فردی، وابسته بودن اعضا به یکدیگر، پردازش گروهی، وجود احترام متقابل بین اعضا آموزش مهارت های اجتماعی و... از جمله مشخصه های این شیوه آموزشی است.

در نظام آموزشی کشور ما، به منظور برخورداری از حق عمومی آموزش و پرورش برای تمامی دانش آموزان وجود کلاس های چندپایه به دلایل فلسفی و اداری امری اجتناب ناپذیر است؛ اما عملاً اقدامات مؤثر در این زمینه انجام نگرفته است. این کلاس ها با چالش هایی از جمله عدم وجود آموزش معلمان برای تدریس در این کلاس ها روبه رو است و این مسئله می تواند پیشرفت تحصیلی و رشد مهارت های اجتماعی که از اهداف مهم آموزش و پرورش هستند را تحت تأثیر قرار دهد. در این تحقیق سعی شد از روش تدریس مشارکتی جهت ارتقا سطح پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان در این کلاس ها استفاده شود.

آنچه مهم و واضح است این‌که کلاس‌های چند پایه نه یک محدودیت بلکه یک فرصت است که می‌تواند برای مناطق کم‌جمعیت به‌صورت برنامه‌ریزی شده و هدفمند مورد استفاده قرار گیرد. کلاس‌های چند پایه به مراتب اثربخشی بیشتری نسبت به کلاس‌های تک پایه خصوصاً در توسعه مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی خواهد داشت. پذیرش ضرورت وجود کلاس‌های چند پایه به‌عنوان واقعیتهای اجتناب‌ناپذیر توسط مدیران آموزشی و توجه ویژه به این کلاس‌ها باعث پیشرفت تحصیلی و اثربخشی آموزش خواهد شد.

## ۵-۱- محدودیت‌ها

کمبود منابع و تحقیقات انجام‌شده در زمینه کلاس‌های چند پایه و دشواری مدیریت جلسات از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش محسوب می‌شود.

## ۵-۲- پیشنهادات

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، پیشنهادهای زیر به شرح ذیل ارائه می‌شود:

- استفاده معلمان کلاس‌های چندپایه از روش‌های تدریس فعال علی‌الخصوص یادگیری مشارکتی.

- ایجاد موقعیت برای تعامل و همکاری بین دانش‌آموزان.

- تفهیم روش یادگیری مشارکتی برای دانش‌آموزان.

- تدوین برنامه درسی بر اساس یادگیری مشارکتی

- عدم ایجاد فضای رقابتی در بین دانش‌آموزان

- استفاده از روش‌های مشارکتی متناسب با شرایط و محتوا

## ۶- منابع

- ۱- استوار، نگار (۱۳۸۷). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تبریز. بیک نور، ۸ (۱)، ۱۰۰-۱۱۰.
- ۲- اسدی، پری (۱۳۸۰). بررسی مشکلات روش‌های موجود تدریس کلاس‌های چندپایه و ارائه روش‌های مناسب‌تر تدریس در کلاس‌های چندپایه شهرستان گلپایگان، گزارش طرح تحقیقی: سازمان آموزش و پرورش.
- ۳- اسمعیلی، رسول؛ و حسنی، فریبا (۱۳۹۱). تأثیر روش یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. فصل‌نامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۰۹، ۱۴-۵.
- ۴- آقازاده، محرم؛ و فضلی، رخساره (۱۳۸۹). راهنمای آموزش در کلاس‌های چندپایه. تهران: نشر آبیژ.
- ۵- بشیری حدادان، گلنوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف؛ و ادیب، یوسف (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چند پایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲ (۷)، ۱۲۰-۱۰۷.
- ۶- حجازی، الهه؛ سرمد، زهره؛ و بازرگان، عباس (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

- ۷- حسین چاری، مسعود (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳(۴)، ۸۷-۱۰۴. doi:10.22051/PSY.2007.1711
- ۸- حسین چاری، مسعود؛ و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی کارایی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹(۱)، ۴۶-۵۹.
- ۹- ربیعی، مهدی؛ و شهبازی، محمدرضا (۱۳۹۳). یادگیری مشارکتی و تربیت اجتماعی دانش آموزان. تهران: انتشارات تایماز.
- ۱۰- سلیمانی، نادر؛ حدادیان، احمد؛ و شهرابی، کاظم (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان کلاس های چند پایه و عادی در مدارس ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار*، ۴(۴)، ۱۲۹-۱۴۴.
- ۱۱- عزیزی، نعمت الله؛ و حسین پناهی، خلیل (۱۳۹۲). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس های چند پایه با دانش آموزان مدارس عادی در مهارت های زبان فارسی. *فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد*، ۲۰(۳)، ۱۹۴-۱۷۹.
- ۱۲- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ و خندان، فرح (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۱۵(۴)، ۳۹۷-۴۱۱.
- ۱۳- فتحی آشتیانی، علی؛ و ایوبی، منیژه (۱۳۷۸). مقایسه یادگیری مشارکتی و یادگیری سنتی بر پیشرفت تحصیلی. *مجله روان شناسی*، ۳(۳)، ۲۲۱-۲۲۹.
- ۱۴- فضلی، رخساره (۱۳۸۹). تأملی درباره ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری در کلاس درس با استفاده از جلب مشارکت یادگیرندگان. *مجله رشد آموزش ابتدایی*، ۱۳(۸)، ۲۰-۲۳.
- ۱۵- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۷(۱)، ۳۹-۵۵.
- ۱۶- کرمی، مرتضی؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ و افشاری، معصومه (۱۳۹۱). تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۹(۳۳)، ۹۳-۱۰۵.
- ۱۷- نادری، عزت الله؛ و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۲). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: ارسباران.
- ۱۸- نصرآبادی، حسنعلی؛ و نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۳). یادگیری مشارکتی، وابستگی مثبت و تعاملات تقویت کننده. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲، ۱۰۲-۸۷.
- ۱۹- یاریاری، فریدون؛ کدیور، پروین؛ و میرزاخانی، محمد (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر عزت نفس، مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز*، ۳(۱۰)، ۱۴۵-۱۶۶.
- 20- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28), 2.
- 21- Brent, R., & Felder, R. M. (2000, June). Helping new faculty get off to a good start. In *2000 ASEE Annual Meeting Proceedings*.
- 22- Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.
- 23- Carneiro, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos sociedade e agricultura*.
- 24- Erozkan, A., & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74.
- 25- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, 34-53.
- 26- Gokkurt, B., Dundar, S., Soyulu, Y., & Akgun, L. (2012). The Effects of Learning Together Technique Which is based on Cooperative Learning on Students' Achievement in Mathematics Class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3431-3434. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.079

- 27- Iyer, R. B. (2013). Relation between cooperative learning and student achievement. *International Journal of Education and Information Studies*, 3(1), 21-25.
- 28- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36(2), 165-178. doi:10.1177/0042085901362002
- 29- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- 30- Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: Cooperative learning as a key element of success. In *Proceedings of world academy of science, engineering and technology* (Vol. 8, pp. 169-172).
- 31- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1994). *A review of the literature on combination classes*. California Educational Research Cooperative, School of Education, University of California, Riverside.
- 32- Miller, B. A. (1991). *A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction*.
- 33- Nawab, A., & Baig, S. R. (2011). The possibilities and challenges of multigrade teaching in rural Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 166-172.
- 34- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality and Quantity*, 37, 393-409. doi:10.1023/A:1027379223537
- 35- Pawluk, S. T. (1992). *A comparison of the academic achievement of students in multigrade elementary classrooms and students in self-contained single-grade elementary classrooms*. Montana State University.
- 36- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International journal of higher education*, 3(2), 131-140.
- 37- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of counseling psychology*, 52(4), 602.
- 38- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18(6), 795.

## The Impact of Collaborative Learning on Social Self-Efficacy and Academic Achievement of Female Students in Multi-Grade Classes

Khadijeh alipor moghadam<sup>1</sup>, khadijeh aerabsheibani<sup>2\*</sup>, amirhossein gholami binabaj<sup>3</sup>

1. Assistant professor, psychology, payam noor, Tehran. Iran.

shakiba.a.sheibani@gmail.com

2. Assistant professor, psychology, payam noor, Tehran. Iran. (Corresponding author)

shakibasheibani@pnu.ac.ir

3. M D, psychology, payam noor, Tehran. Iran.

Keyvan.bedollahi@gmail.com

### Abstract

The present study examined the impact of collaborative learning on social self-efficacy and academic achievement of female students in the Qur'an lesson of multi-grade classes. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group. To measure the variables, Ladd and Wheeler's social self-efficacy questionnaire and the academic achievement test in the Qur'an lesson were used. Two classes were selected through convenient sampling, one was as the experimental group (n=15) and the other as the control group (n=15). Pre-tests were administered to both groups using the academic achievement test and the social self-efficacy questionnaire. The experimental group received Qur'an lessons through collaborative learning in 15 sessions (45 minutes), while the control group was taught using traditional methods. Post-tests were administered to both groups after the intervention period. The data was analyzed using covariance analysis. The results showed the significant superiority of the experimental group in the academic improvement in academic achievement for the experimental group in the Qur'an course, but no significant difference was observed between the groups in terms of social self-efficacy.

**Keywords:** Collaborative learning, Social self-efficacy, Academic achievement, Multi- grade classes.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)

## ارائه الگوی جایگاه زن در حکمرانی جمهوری اسلامی ایران

محسن افروغ<sup>۱</sup>، سعید باغستانی<sup>۲\*</sup>

۱- دانشجوی دکتری علوم سیاسی موسسه امام خمینی رحمته، قم، ایران.

afroughmohsen@yahoo.com

۲- دانشیار گروه علوم سیاسی موسسه امام خمینی رحمته، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

baghestani123@gmail.com

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۵/۲]

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۳/۵]

### چکیده

انقلاب اسلامی، باعث برهم خوردن نظام دوقطبی جهان و ظهور ایده جدید حاکمیت جدیدی گردید که حاکمیت را از آن خداوند می‌داند. این نظام اصول و چارچوب‌های خود را بر اساس ایدئولوژی اسلامی بنا نموده که آرمان‌ها، اهداف، برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌ها بر مبنای آن‌ها طراحی و اجرا می‌گردد. حکمرانی مطلوب و عالی، یکی از اهداف عالی نظام اسلامی است. جامعه اسلامی برای رسیدن به حکمرانی عالی و تمدن جهانی نیازمند آن است که برای تمامی عاملین و کنشگران جامعه طرح و برنامه ارائه دهد. لذا از آنجایی که بیش از نیمی از جامعه را «زنان» تشکیل می‌دهند بر حکومت اسلامی لازم است تا الگویی در حکمرانی خود برای آنان داشته باشد. در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی تحلیلی برای توضیح حاکمیت اسلامی و الزامات مطرح شده استفاده شده است. حاصل این تحقیق الگوی حکمرانی اسلامی در حوزه زنان با تشریح شاخص‌های مرتبط است. یافته‌های تحقیق را باید در مجموعه‌ای منظم و مرتبط در سه نظام معرفتی-فلسفی، ارزشی و انگیزشی و ساختاری دنبال کرد. در واقع برای رسیدن به الگوی حکمرانی زنان باید سه نظام مذکور همانند یک هندسه مشخص عمل کنند که نتیجه آن نمونه «الگوی سوم زنان» است.

واژگان کلیدی: زن، الگو، حکمرانی اسلامی، جمهوری اسلامی، ساختار.

**۱- مقدمه**

آنچه امروز موجب تفاوت و امتیاز جمهوری اسلامی ایران از دیگر کشورهای جهان شده است، تلاش این نظام برای تحقق اسلام ناب در ساحت‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی و حرکت بر مدار اسلام است. مدعای اصلی انقلاب اسلامی ارائه سبک جدیدی از زندگی، حکومت و حکمرانی است که در هدف و خط‌مشی‌های جامعه و حاکمیت، شیوه‌ها و روش‌های حکمرانی، نقش و مشارکت مردمی، نظامات اداری، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، قوانین الهی و روح معنوی اسلام حاکم است. این انتظار زمانی قابل تحقق است که الگوی مطلوب حکمرانی زنان بر اساس مبانی اسلامی تدوین گردد و سپس شاخص‌ها و معیارهای لازم مشخص شود.

جمهوری اسلامی ایران که توانسته است حرف نویی در تطابق ارزش‌ها با مردم را در میدان عمل محقق کند به قطع با پشتوانه معرفتی خود در حوزه زنان، می‌تواند الگویی کامل را در عرصه زنان ارائه کند؛ اما علی‌الدوام این سؤال همچنان باقی است که چرا نقطه قوت نظام اسلامی به پاشنه آشیل آن تبدیل شده و راه اصلاح این وضعیت از چه مسیری باید عبور کند و اساساً الگوی مطلوب در حکمرانی چیست؟

لازم به ذکر است که در مواجهه‌هایی که با مسائل زنان صورت گرفته در تمامی سطوح مختلف حاکمیت سؤالات و ابهاماتی وجود دارد که جایگاه اصلی زنان کجاست؟ و نحوه برخورد و مواجهه چگونه باید باشد؟ با توجه به نقش زنان در جامعه به‌عنوان نیمی از اعضای آن و همچنین تربیت‌کنندگان نیم دیگر آن، سیاست‌گذاری حکمرانی در حوزه زن و خانواده، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

از این‌رو است که در این تحقیق به بررسی ساختارهای کلی تشکیل یک حکمرانی مطلوب در عرصه زنان اشاره کرده و به ساخت‌های معرفتی، ارزشی و هنجاری و ساختاری اشاره خواهیم کرد و در نهایت الگوی مطلوب و تأیید شده حکمرانی زنان را در قالب «الگوی سوم زنان» بیان می‌کنیم.

**۲- مرور مبانی نظری و پیشینه**

در آغاز مسیر نگارش، گمان بر آن بود که در راستای این موضوع، به هر کتابخانه‌ای گام نهاده شود، در زمانی اندک، با انبوهی از مطالب مواجه خواهیم شد، لکن در عمل این امر واقعیت نداشت. یکی از عمده‌ترین مشکلات زن‌پژوهان، اکتفا به جنبه فردی، روان‌شناختی و صرفاً جامعه‌شناختی مسائل زنان است و لذا هدف این نوشته که در پژوهش‌های انجام‌شده از آن غفلت شده، پرداختن به مسائل زنان با رویکرد حکومت‌داری و حکمرانی و نگاه سیاسی است که تاکنون به‌صورت مستقل اثری با این دیدگاه نگارش نشده است (هدایت‌نیا گنجی، ۱۴۰۲).

پژوهش‌های فراوانی پیرامون زوایای گوناگون حکمرانی اسلامی و حکومت اسلامی نگارش یافته است که به زوایای مختلف فلسفی، جامعه‌شناختی و سیاسی حکمرانی پرداختند. به‌عنوان نمونه، کتاب «حکمرانی خوب و الگوی مناسب دولت» نوشته قلی‌پور (۱۳۸۸)؛ کتاب «اصول حکمرانی خوب در پرتو آراء دیوان عدالت اداری ایران» اثر قشقایی نژاد (۱۳۹۵) و کتاب «حکمرانی مطلوب از دیدگاه اسلام» نوشته رخشانی (۱۳۹۶) و کتاب «درآمدی بر حکمرانی خوب» نوشته مقدری (۱۳۹۵) در این زمینه وجود دارد.

در مقابل، تألیفات و پژوهش‌های مسائل زنان بیشتر با رویکرد جامعه‌شناسی و مسئله محوری خرد نگارش شده است. به‌عنوان مثال، کتاب «هویت و نقش‌های جنسیتی» نوشته زیبایی‌نژاد (۱۳۹۴)؛ کتاب «درآمدی بر نظام شخصیت زن در اسلام (بررسی مقایسه‌ای دیدگاه اسلام و غرب)» اثر زیبایی‌نژاد و سبحانی (۱۳۹۰)؛ «الگوی سوم، الگوی رفتاری زن در خانواده و جامعه» به قلم هدایت‌نیا

گنجی (۱۳۹۵) و کتاب «تحلیلی بر مهم‌ترین مسائل زن و خانواده در ایران: بیانیه‌های علمی مرکز تحقیقات زن و خانواده از سال ۸۱ تا ۹۲» نوشته زیبایی نژاد (۱۳۹۳) وجود دارد.

اما پژوهش و تحقیقات با ترکیب «حکمرانی و زنان» محدود به مقاله بوده مانند: «مقایسه رویکرد حکمرانی در حوزه زنان و خانواده در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت و سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ بر اساس مؤلفه‌های حکمرانی خوب از منظر اسلام» نوشته سیاح و شرفی (۱۳۹۹) و «بررسی رویکرد تغییر در اجرای مسائل زنان در عرصه حکمرانی» اثر شجریان (۱۳۹۹) نگارش شده است. این دو مقاله به صورت کلی به برخی مؤلفه‌های حکمرانی زنان اشاره می‌کنند که نمی‌تواند خروجی آن‌ها یک الگوی منسجم ارائه دهند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در زمینه حکمرانی زنان اثر مستقل نداریم و همچنین تمامی مباحث ناظر به علوم اجتماعی است. از این‌رو لازم است با نگاه کلان سیاسی و راهبردی در زمینه حکمرانی به این مسئله پرداخته شود.

## ۲-۱- مفهوم شناسی

ورود اصولی، هدفمند و دارای ساختار به یک مسئله و همچنین اتخاذ موضعی روشن برای جلوگیری از سوء برداشت‌های احتمالی؛ نیازمند تبیین مفهومی واژه‌های اصلی این نگارش است. لذا در ابتدا به بازشناسی مفاهیم می‌پردازیم.

### ۲-۱-۱- الگو

معادل الگو در اصطلاح غربی واژه «پترن»<sup>۱</sup> و به معنای انگاره، شکل و نمونه، قالب، طرح، منوال و نقش است. در فرهنگ لغت دهخدا به معانی «سرمشق، مُقتدی، اُسوه، قدوه، مثال و نمونه» آمده است (دهخدا، ۱۳۷۹). در تعریفی ساده از الگو می‌توان گفت، الگو یا مدل، نمایش نظری و ساده‌شده از جهان واقعی است. اصطلاح الگو را انسان‌شناسان، حداقل از سال ۱۸۷۱ به مفهومی چندجانبه به‌کاربرده‌اند. این کاربرد آزاد تاکنون ادامه داشته و بر همین مبنا از الگو، گاه در توجه به کیفیت‌های رفتاری، الگوهای آرمانی و رفتاری و گاه در توجه به اصول فرهنگ‌ها یاد شده است (کولب و گولد، ۱۳۹۲). برخی الگو را به‌عنوان «بخشی که شکل یا کیفیت کل را نشان می‌دهد» و برخی آن را به‌عنوان «پیش‌نویس یا نموداری که راه معمولی یک عمل یا رفتار و یک ساختار ادراکی را نمایش می‌دهد»، معرفی کرده‌اند. (هومن، ۱۳۸۶) درنهایت می‌توان الگو را «تجسم امر خواسته» و ملاکی برای مقایسه بین «آنچه هست» و «آنچه می‌تواند باشد» تعریف کرد.

### ۲-۱-۲- حکمرانی

اصطلاح حکمرانی از لحاظ ریشه‌شناسی از فعل یونانی «کوبرنائو»<sup>۲</sup> مشتق می‌شود و در لغت به معنای «فرماندهی، حکومت، امارت، ریاست، فرمانروایی» (دهخدا، ۱۳۷۹) و «راهبری و هدایت کردن» است (امینیان، سید تقوی، جهانیان و امامی، ۱۳۹۶). حکمرانی توسط افلاطون در رابطه چگونگی طراحی نظام حکومت استفاده شده است (نقیبی‌مفرد، ۱۳۸۹). در فرهنگ لغت آکسفورد حکمرانی «فعالیت یا روش حکم‌راندن، اعمال کنترل یا قدرت بر فعالیت زیردستان و نظامی از قوانین و مقررات» تعریف شده است. سازمان ملل متحد نیز حکمرانی را این‌گونه تعریف می‌کند: «حکمرانی مجموعه‌ای از اقدامات فردی و نهادی، عمومی و خصوصی برای برنامه‌ریزی و اداره مشترک امور است و فرآیند مستمری از ایجاد تفاهم میان منافع متفاوت و متضاد است که در قالب اقدامات مشارکتی و سازگار حرکت می‌کند و شامل نهادهای رسمی و ترتیبات غیررسمی و سرمایه اجتماعی شهروندان است».

1 pattern  
2 Kubernao

در تعریف مطلوب می‌توان بیان کرد که نظام حکمرانی امکان راهبری و هدایت یک کشور، سازمان یا نهاد را فراهم می‌آورد؛ همچنین حکمرانی به تصمیماتی اطلاق می‌شود که انتظارات را تعریف می‌کند، قدرت را تفویض و عملکرد را مورد تأیید قرار می‌دهد. حکمرانی به فرآیندها و نهادهایی اطلاق می‌شود که از طریق آن‌ها تصمیمات اتخاذ گردیده و اقتدار در یک کشور اعمال می‌شود (اصغری، قاسمی و کشاورز ترک، ۱۳۹۶). در نهایت تعریف مورد قبول حکمرانی «روند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری و همچنین روندی که منجر به تحقق و یا عدم تحقق تصمیمات می‌شود» خواهد بود (رضایی، دهقانی و کیانپور، بی‌تا).

### ۲-۱-۳- الگوی حکمرانی اسلامی

حکمرانی اسلامی، شیوه حکومتی است که بر اساس مبانی، اصول و روش‌های اسلامی و متکی بر مطلوبیت‌ها و خواست‌های اسلام طرح‌ریزی شده است. این الگو که بر مبنای نظریه مردم‌سالاری دینی طراحی شده است، بدیلی برتر برای مدل «حکمرانی خوب» محسوب می‌شود و می‌تواند برای ادیان و مذاهب گوناگون مورد استفاده قرار گیرد. مؤلفه‌ها، اصول و شاخص‌های حکمرانی اسلامی در چارچوب سه رابطه اصلی «روابط حکومت و مردم»، «روابط حکومت با عرصه‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی» و «نظام اداری و روابط اجزای حکومت قابل» طراحی و تبیین است (رک خسروانی و عین‌القضاتی، ۱۳۹۸ و مرشدزاده، ۱۳۹۶).

### ۲-۲- جمهوری اسلامی

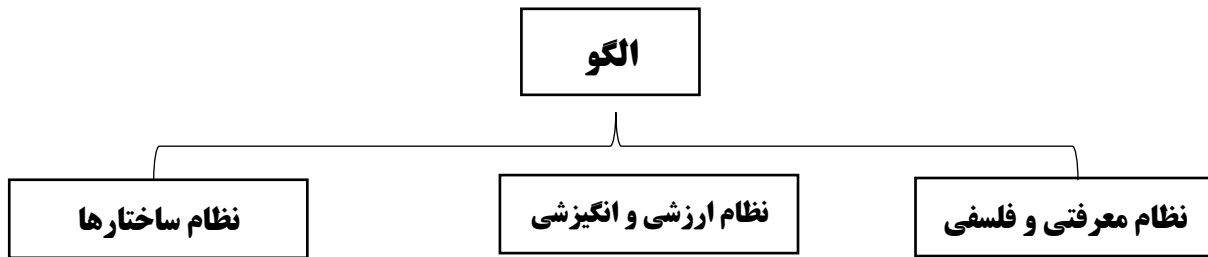
جمهوری اسلامی را نخستین بار امام خمینی در ۲۲ مهرماه ۱۳۵۷ در مصاحبه با خبرنگار «فیگارو» به کار برد که طی همه‌پرسی روزهای ۱۰ و ۱۱ فروردین ۱۳۵۸ رسمیت پیدا کرد. منظور از جمهوری، شکل حکومت، ساختار سیاسی و نحوه‌ی آرایش نهادهای آن، مطابق با آخرین دستاوردهای بشری است و منظور از اسلامی، محتوای الهی آن است. امام فرمودند: «اما جمهوری، به همان معنایی است که همه‌جا جمهوری است. لکن این جمهوری بر یک قانون اساسی متکی است که قانون اسلام است. اینکه ما جمهوری اسلامی می‌گوییم برای این است که هم شرایط منتخب و هم احکامی که در ایران جاری می‌شود این‌ها بر اسلام متکی است، لکن انتخاب با ملت است و طرز جمهوری هم همان جمهوری است که همه‌جا هست» (موسوی خمینی، ۱۳۷۸).

### ۲-۳- چارچوب نظری

حکمرانی، با بازیگران مختلف سیاسی مواجه است که قطعاً یکی از آن‌ها گروه «زنان» است که به‌مثابه یک بازیگر سیاسی در حال کنشگری هستند. بر این اساس، هدف این نوشتار رسیدن به یک الگو و نظام کامل در مسائل زنان است.

با مقدمه بیان‌شده سؤالی مطرح خواهد شد که چگونه یک تئوری و نظریه به مرحله عمل می‌رسد؟ به‌عبارت‌دیگر، فرآیند رسیدن به یک الگو در حکمرانی اسلامی چگونه است؟ در بررسی فرآیند تئوری‌های نظریه تا عمل دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد، لکن با نقد و ابرام‌های مفصل در این زمینه می‌توان ادعا کرد که روش طراحی نظام بر سه محور معرفتی، ارزشی و ساختاری از مطلوب‌ترین مدل‌های ارائه‌شده (اعرافی و بخشی، ۱۳۹۵؛ سبحانی، ۱۳۸۵).

نظام، در تئوری نظام‌ها به مجموعه‌ای از اجزای به هم پیوسته گفته می‌شود که در راه رسیدن به هدف خاصی با هم هماهنگ‌اند (مدنی، ۱۳۷۲) در مسیر تدوین یک نظام حکمرانی باید سه زیر نظام برای آن در نظر گرفت که هر کدام مستقلاً نیاز به تدوین دارد. از آنجاکه هرکدام از این زیر نظام‌ها اجزای به هم پیوسته‌ای دارند که دارای هدف و هماهنگی مشخصی‌اند لذا می‌توان هر کدام آن‌ها را یک نظام دانست.



### ۲-۳-۱- نظام معرفتی و فلسفی

نظام معرفت‌شناسی<sup>۱</sup> می‌تواند بدین نحو تعریف شود: «دستگاه فکری- فلسفی، مرکب از ارکان و اجزای مختلف و متناسب و متعامل، متمایز از سایر نظام‌ها، تأمین‌کننده اهداف مشخص، مستدل و قابل دفاع، که در رویارویی با انبوه مسائل و مشکلات معرفت‌شناختی، امکان دسته‌بندی و پاسخگویی و ارائه راه‌حل را دارد. مبانی فلسفی و معرفتی در طراحی هر نظام و الگویی، مفروض است (حبیبی، ۱۳۹۴) و لازمه هر الگو و نظامی داشتن یک نظام معرفتی و فلسفی است.

گسترش و تعمیق علوم به‌خصوص علوم انسانی، در جهان معاصر بر کسی پوشیده نیست. این گسترش و تعمیق، در ساختارها و بر اساس مبانی و مرزهای معرفتی و در بستر فرهنگی خاصی صورت گرفته است؛ به‌گونه‌ای که بدون شناخت آن‌ها نمی‌توان مسائل فردی و اجتماعی انسان معطوف به هر دانش و حوزه فرهنگی خاصی را به‌درستی شناخت و راه‌حل برون‌رفت از آن‌ها را طراحی کرد که شخصیت و حقوق زن از این امر مستثنا نیست. اگرچه بسیاری این ادعا را پذیرفته‌اند که زن در دوره‌های مختلف تاریخ، به لحاظ اجتماعی متفاوت از مرد پنداشته شده و در بسیاری موارد از حقوق خود محروم بوده و به او ظلم شده است، اما اینکه منشأ تفاوت‌ها یا این ستم چیست و در نتیجه مواجهه با آن و ستم‌زدایی و احقاق حق زن چگونه میسر است، مورد اختلاف است (حکمت‌نیا، ۱۳۹۰).

مکاتب و نحله‌های فکری به‌خصوص جریان‌های فمینیستی، هر یک با توجه به خاستگاه اجتماعی، فرهنگی و معرفتی خویش، به تحلیل انسان، زن، جامعه و ساختار نظام‌های اجتماعی و حتی ساختارها و نظام‌های معرفتی پرداخته، به امور فوق پاسخ‌های گوناگونی داده‌اند؛ با وجود این باید گفت وجه مشترک غالب آن‌ها در جهان معاصر، انسان‌محوری و پیش‌انگاره‌های معرفتی آن‌ها مبتنی بر خودبنیادی عقل است که در جوامع غربی به دلایل مختلف شکل گرفته و رشد یافته است (رودگر، ۱۳۹۶).

در نظام معرفتی و فلسفی باید از ابتدای مسائل معرفتی با دید عدالت زنان به این مسائل نگاه کرد و در مورد آنان بازتعریفی نشان داد. به‌عنوان نمونه در مبانی بعیده همچون انسان‌شناسی، غایت و معرفت‌شناختی باید جایگاه زنان مشخص شود و به سؤالی همچون فطرت زن و مرد و برابری جنسیتی زن و مرد سخن گفت؛ و اساساً به دنبال پاسخ این مسئله باشیم که هویت زن چیست؟ آیا هویت زن و مرد یکسان است؟ سپس به مبانی قریب‌تر پرداخته و اتخاذ موضع صورت بگیرد. به‌عنوان نمونه در مسائلی همچون هستی‌هدفمند، تناسب میان تکوین و تشریح، معیار ارزشمندی و ارزش‌گذاری و «مهندسی خلقت زن» تعیین موضع کنیم (زبیبی‌نژاد و سبحانی، ۱۳۹۱) زیرا که اگر قائل باشیم که فطرت زنان و مردان بر اصل عدالت مبتنی است باید در تمامی مؤلفه‌ها و نظامات بعدی به این اصل پایبند باشیم و نمی‌توانیم مؤلفه‌هایی که بر این اصل مبتنی می‌شوند را کنار بگذاریم.

### ۲-۳-۲- نظام ارزشی و انگیزی

«نظام» به مجموعه‌ای از اجزای به هم وابسته گفته می‌شود که در راه رسیدن به هدف یا هدف‌های معینی، با هم هماهنگی دارند. نظام‌های سیاسی و اقتصادی و ... به مجموعه‌هایی از رفتارهای ارادی انسان که بر اساس مبانی فلسفی و مکتبی معین، در راه رسیدن

اهداف مشخص هماهنگی دارند، گفته می‌شود (وست چرچمن، ۱۳۶۹ و موسویان، ۱۳۷۹) و «ارزش» خواست‌هایی است که انسان را به علم خاصی یا به انجام افعال خاصی دعوت می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۷۶).

«نظام ارزشی اسلام»؛ مجموعه‌ای هماهنگ و مرتبط از دستگاه‌های مختلف بینشی، گرایشی و عملی (از جمله نظام بایدها و نبایدها) است که تمامی آن‌ها، هدف مشخصی را دنبال می‌کنند. (بخشی، ۱۳۷۹) نظام ارزشی به مجموعه‌ای نظام‌مند از ارزش‌های اسلام در زمینه‌های مختلف، گفته می‌شود. به‌عنوان مثال گفته می‌شود؛ «کار در نظام ارزشی اسلام»، قضاوت در نظام ارزشی اسلام»، «جهاد در نظام ارزشی اسلام»، «ازدواج در نظام ارزشی اسلام» و یا «زن در نظام ارزشی اسلام».

باید در نظر داشت در طراحی نظام ارزشی نظام مبانی معرفتی و فلسفی فرض گرفته می‌شود لذا ارزش‌ها مبتنی بر مبانی فلسفی و معرفتی‌اند و انگیزه‌ها نیز نباید منافاتی با مبانی معرفتی داشته باشند. ارزش‌ها در هر تفکر بیان‌کننده حسن و قبح‌هایی است آن تفکر بر رفتارهای فرد و جامعه وضع کرده است و انگیزه‌ها ابزارهای تشویقی و تنبیهی‌ای است که برای هدایت رفتارها به رعایت آن حسن و قبح‌ها از آن استفاده می‌شود. معیار حق و باطل، درست غلط، خوب و بد چیست؟

اکنون، پایه این نظام ارزشی و انگیزشی در جمهوری اسلامی، علم فقه به معنای عام آن است که پشتوانه بسیار غنی محسوب می‌شود. در واقع در جمهوری اسلامی نظام ارزشی آن مبتنی بر آیات، روایات، سیره و سنت و... است که در اصطلاح «فقه» نامیده می‌شود.

یکی از عرصه‌هایی که مورد نظر فقه بوده است، «مسائل زنان» است. در روایات و آیات بسیاری به این مسئله پرداخته شده است که در کتب مختلف بررسی شده و از آن‌ها حضور اجتماعی و حضور زنان را بررسی کردند. لکن در مرحله الگوبرداری در عرصه حکمرانی باید در برخی از مؤلفه‌های فقهی و ارزشی بررسی‌های عمیق‌تر و تخصصی‌تری داشته باشیم. برخی از اندیشمندان حوزه زنان معتقد هستند که با برخی از مؤلفه‌های فقهی سنتی نمی‌توانیم شاهد پویایی لازم در عرصه حکمرانی باشیم. به‌عنوان مثال، برخی از موضوعات حوزه زنان در فقه در حد اجازه خروج از خانه زن از شوهر، حق طلاق و... است که می‌تواند مسائل و دغدغه‌های این حوزه را بسیار تقلیل دهد.

فقه می‌تواند از مدافعیات سلبی در برابر حوزه زنان ما را به یک قدرت ایجابی و مطالبه‌گر تبدیل کند. همان‌طور که مقام معظم رهبری در دیدار با بانوان فرمودند که «در برابر فرهنگ غرب مطالبه‌گر هستیم نه پاسخگو». فقه شیعه دارای ظرفیت انتقادی است. هویت اعتراض‌آمیز فقه اجتماعی شیعه، در برابر قدرت‌های سیاسی و ویژگی واقع‌بینانه آن و جهت‌گیری عقلانی آن برای حمایت از مظلوم و محقق ساختن عدالت با اجرای حدود الهی، در عبور از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب، به نظریه‌های هنجاری آن، خصوصیت انتقادی را نیز القا می‌کند که یکی از این عرصه‌ها می‌تواند «مسائل زنان» باشد. فوکو مذهب تشیع را نه افیون توده‌ها، بلکه روح یک جهان بی‌روح معرفی کرده، می‌گوید:

«تشیع شکلی از اسلام است که با تعالیم و محتوای باطنی خود میان اطاعت صرف بیرونی و زندگی عمیق معنوی تمایز قائل می‌شود. در این شیوه که شیعیان مذهب اسلام را به‌منزله نیرویی انقلابی زیست می‌کنند، چیزی غیر از اراده به اطاعتی وفادارانه‌تر از قانون شرع وجود دارد؛ یعنی اراده به تغییر کلی هستی‌شان با بازگشت به تجربه‌ای معنوی که فکر می‌کنند در قلب اسلام شیعی می‌یابند» (فوکو، ۱۳۷۷).

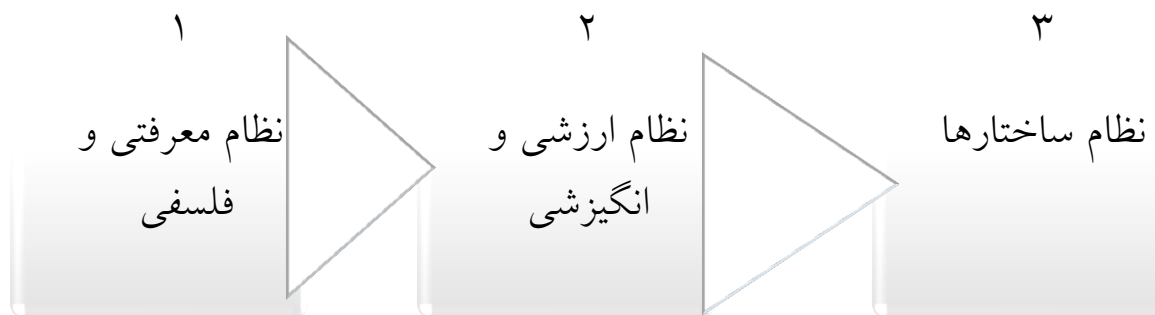
احکام فقهی که می‌توان تحت عنوان «هنجار» از آن یاد کرد، به دو دسته الزامی و غیرالزامی تقسیم می‌شوند: دسته‌ای از این هنجارها، هنجارهای موقعیت‌سازند که در سطوح مختلف اجتماع دست به تعریف موقعیت‌ها می‌زنند. دسته دیگری از این هنجارها، معطوف به موقعیت‌های مذکور بوده و نقش افرادی که در این موقعیت‌ها قرار می‌گیرند را تدوین می‌کنند. دسته سوم از هنجارهای فقهی، به

روابط میان موقعیت‌ها معطوف بوده و از این طریق ساختارهای اجتماعی را طراحی می‌کنند؛ زیرا چنین این موقعیت و تدوین سلسله‌مراتب میان آن‌ها را دربر می‌گیرد (صدیق اورعی، ۱۳۸۱). دسته دیگری از هنجارهای فقهی نیز وجود دارد که با اتخاذ رویکردی انتقادی، تغییر اجتماع را در اولویت قرار داده، تحقق سه دسته قبلی را در عرصه اجتماع دنبال می‌کند. براین اساس، فقه اجتماعی در امتداد فلسفه سیاست و بخشی از علم اجتماعی است که تغییر را با اتخاذ رویکرد انتقادی و هنجاری دنبال می‌کند. زیرا اسلام در تمامی شئون خود، اجتماعی است و فقه عهده‌دار تبیین احکام اجتماعی متناسب با شرایط اجتماعی و اهداف غایی احکام است. بنابراین بازنگری همه احکام فقهی با نگرش حکومتی، امروز یکی از واجبات اساسی در حوزه فقه اسلامی است. تمامی این گزاره‌ها بر مسائل زنان برای رسیدن به یک نظام کلی در حکمرانی قابل صدق است که می‌توانیم مسائل زنان در حوزه هنجارهای الزامی و غیرالزامی تقسیم کرد.

همچنین به جهت پشتوانه فقهی قوانین نظام اسلامی ایران باید در این مرحله از اصلاح قوانین موجود سخن گفت و برخی از سندهایی که در این زمینه داریم به محل نقد و بررسی بکشانیم.

### ۲-۳-۳- نظام ساختارها

بیرونی‌ترین سطح هر نظام حکمرانی است. وظیفه ساختارها و سازوکارها در هر نظام حکمرانی پیاده‌سازی و تحقق ارزش‌هاست و میزان کارایی ساختارهای هر نظام حکمرانی بر اساس تحقق ارزش‌ها سنجیده می‌شود. مهم‌ترین بخش نظامات برای ایجاد حکمرانی مطلوب زنان ایجاد، تغییر، نوآوری و تحول در ساختارهای حکمرانی است. درواقع به‌زعم بخشی از اندیشمندان تحقق حکمرانی مطلوب در این مرحله قرار دارد و دو مرحله قبلی مبانی و پشتوانه این مرحله است:



در این بخش به ساختارهای مختلف در جهت تقویت حکمرانی مطلوب می‌پردازیم. در حکمرانی مطلوب زنان باید برخی از ساختارها همچون ساختارهای آموزشی، تولیدی، فرهنگی، پزشکی و... اصلاح شود و برخی از نهادها باید ایجاد و تقویت شود مثل شبکه سراسری زنان و خانواده.

درواقع ساختارهای موجود بر اساس تفکر مردانه نوشته شده است و چه‌بسا نیازمند بررسی مجدد ساختارها بر اساس تفکر زنان باشد. شبکه زنان باید بکوشد تا نظام‌های مرتبط با روحیات خود را در نظام حکمرانی ایجاد کند.

### ۲-۴- تبارشناسی الگوهای حکمرانی زنان

در نظام بین‌الملل موجود مدل‌های متنوعی در حوزه حضور و کنشگری زنان مطرح شده است. هر الگویی که از آن سخن بگوییم قطعاً برای خود دارای نظام معرفتی و فلسفی، ارزشی و انگیزشی و ساختارها را داراست. در این نوشتار مجالی برای نقد و بررسی دو الگوی مخالف نیست اما با اثبات الگوی سوم می‌توان مدل جانشینی مطلوبی را ارائه کرد.

## ۲-۴-۱- الگوی زن شرقی

در الگوی زن شرقی، زن هیچ اثری در فرآیند تاریخ و تمدن ندارد، انگار تنها موجودی است که وظیفه دارد بیاید و در خدمت دیگران باشد و برود. موجودی خنثی، بی‌ارزش، خدمتکار و بی‌هویت تلقی می‌شود و در این تعریف هرگز راهی به کمال ندارد. ممکن است برخی قائل باشند که در این الگو زن دارای هویت است اما هویتی منحصر به فرزندآوری و خانه‌داری؛ که در این تعریف باز هم محدود به حداقلی‌ترین عاملیت شده است. آیا این عاملیت که تمام هم و غم کنش‌گری زن تکثیر نسل باشد در شأن و جایگاه زن در دیدگاه اسلام است؟!

فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی نیازمند درک و فهم کامل‌تری است و به همین جهت در این الگو زنان اجازه ورود به این عرصه‌ها را ندارند زیرا احتمالاً توانایی قبول این مسئولیت را نخواهند داشت. با بررسی این الگو متوجه می‌شویم در برهه‌ای از دوران پهلوی اول، زنان ایرانی صرفاً در خانه و مشغول امورات محدود به آن بودند. در همین‌جا لازم است متذکر شویم که هرگز دیدگاه نگارنده تقلیل جایگاه امر مقدس «خانه‌داری» و «فرزندآوری» نیست؛ چه‌بسا بهترین مدال افتخار برای هر زنی باشد اما آیا خانه‌دار بودن محدود به تهیه و تدارک غذا و البسه و زُفت و رُوب خانه است؟!

## ۲-۴-۲- الگوی غربی

بنای مشترک جریان تجدد و تحجر «کالا دیدن» زنان است. در تحجر که زن را مایه ننگ می‌دانستند: «إِنَّ بُيُوتَنَا عَوْرَةٌ» زیرا در جنگ‌های جاهلیت؛ قبایل متجاوز، زنان بی‌پناه را به غارت می‌بردند. باین‌وجود، اگر در تحجر زن کالایی برای «غارت» بود؛ در تجدد هم زن کالایی است برای «مصرف»؛ که نتیجه هر دو برده کردن این کنشگر است. اکنون باید دید که این دو دیدگاه چه ظلمی را بر عاملیت زنان مهر کردند و هویت آن‌ها را در باریکه نامحترم کالایی شدن قرار دادند.

زن در الگوی غربی نیز شاخص‌های لازم برای شایسته شدن ندارد، آری! زن شایسته سال داریم لکن با چه معیار و ملاکی؟! زن شایسته سال در نمونه غربی محدود به «تن و جسم» است. زن غربی باید در خدمت لیبرال و سرمایه‌داری غرب باشد. زن غربی، فعال است اما نه عرصه کمال و رشد فردی و شخصیتی خود بلکه در جهت تقویت غول‌های تجاری دنیا؛ و باز باید از اذهان با انصاف مخاطبان خود سؤال کرد که آیا این شایسته و فعال بودن ارزشی برای زن محسوب می‌شود؟! آیا می‌توان ادعا کرد که در اصطلاح سیاسی، این کنش‌گر و بازیگر مستقل در عرصه سیاسی است و عاملیت خود را دارد؟.

در این الگو به زن نگاه ابزاری، ضد دینی، برده‌کشی و مادی به جنسیت زن وجود دارد. غرب با مطرح کردن نظریه منسوخ‌شده «فمینیسم» به دنبال بهره‌وری هر چه بیشتر از این نیروی فعال و شایسته بود اما آیا به‌واقع، تساوی حقوق زن و مرد به برابری شخصیتی و روحی هم باید سرایت کند؟ اینجاست که باید دیدگان خود را به نظریه «عدالت» اسلام بگشاییم و بدانیم که اسلام قائل است عدالت در زن و مرد جاری است و تساوی برقرار است اما این تساوی هرگز به معنای تشابه حقوق زن و مرد نیست.

با وقوع انقلاب صنعتی و ماشینی شدن ابزار انگار سرعت پیشرفت اذهان و افکار انسان را ماشینی کرد و ترجیح داد که با هزینه کمتر، سود بیشتری را کسب کند. لذا مجدد به فکر برده کردن و «بهره‌کشی» از عاملیت زنان افتادند. فضای رقابت و ماشینی شدن انسانیت، در همین حد محصور نماند و برای اینکه آن کالای تولیدی توسط زنان به فروش رود تا تولید بیشتر شود مجدد از این عاملیت برای تبلیغ مصرف استفاده کردند.

حال باید بگوییم چه استعماری بالاتر از این که بهره‌کشی در تولید، بهره‌کشی در تبلیغ، بهره‌کشی در مصرف از زنان شود؟! چه زیبا گفته است حائری در کتاب تفکر که استعمار یعنی تعطیلی فکر، نه به آن معنا که اجازه ندهند شما فکر کنید بلکه حتی فرصت فکر کردن به شما ندهند. زنی که علی‌الدوام درگیر «تولید و تبلیغ و مصرف» است دیگر حتی فرصتی برای تأمل و اندیشه ندارد. باید گریزی بزنیم که باز هم از این عاملیت در گسترش دیگر استعمارات خود استفاده می‌کردند. در کتاب انقلاب پنجم الجزایر جریان استعمار فرانسوی را می‌بینیم که معتقد است نیرویی به نام زن و مخصوصاً زن مسلمان وجود دارد که روح مبارزه را در شوهران و

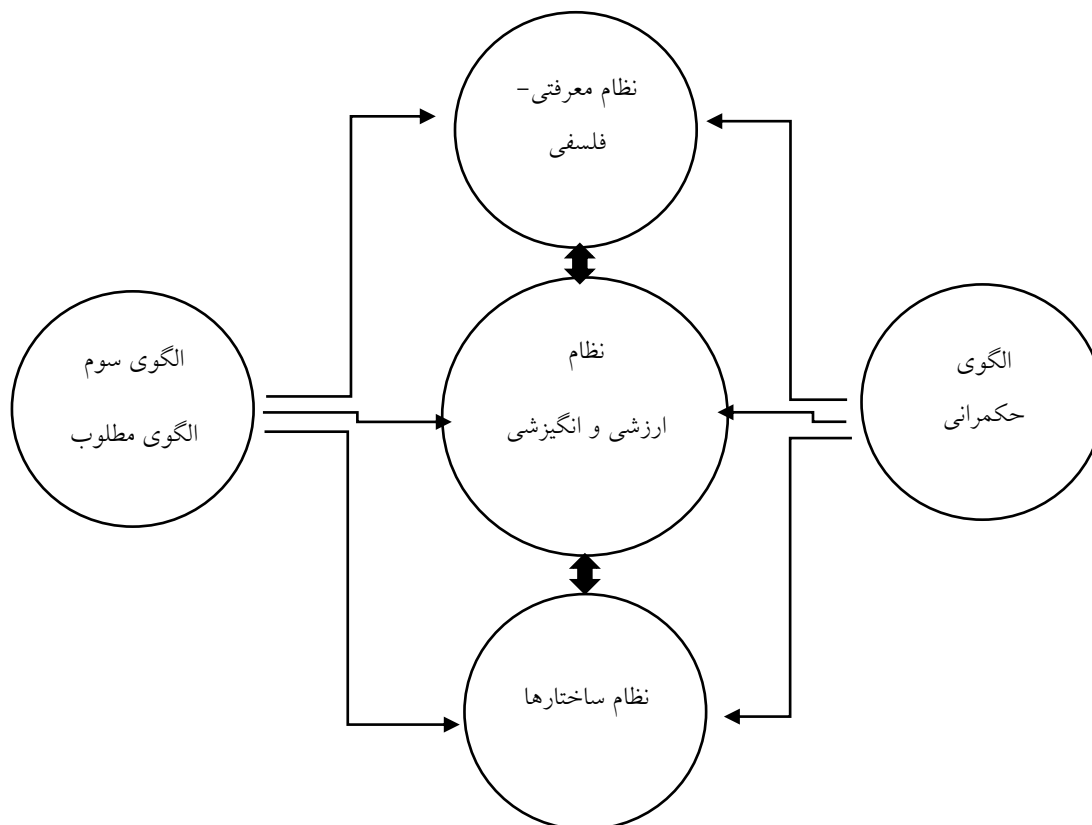
فرزندان خود نگه می‌دارد. برای همین در اکثر راهبردهای نظام سلطه می‌بینیم که به دنبال سرگرم کردن و اغوای مبارزان ضداستعمارند. فساد اخلاقی و جنسی یکی از استراتژی‌های جدی برای غافل کردن جامعه از مقاومت است و زنان در این استراتژی نقش فعالانه دارند (کدخدایی، ۱۴۰۱).

## ۲-۴-۳- الگوی سوم زنان

همین ابتدا لازم است، خط خود را از دو الگوی دیگر جدا کنیم و محکم بیان بداریم که مراد از الگوی سوم تلفیق دو الگوی دیگر یا به بیانی «هم شرقی و هم غربی» نیست؛ بلکه اسلام قاطعانه می‌گوید: «نه شرقی و نه غربی» و سپس نظریه عاملیت بخش خود را در حوزه زنان بیان می‌کند که با تعبیر مقام معظم رهبری با عنوان «الگوی سوم زنان» مطرح می‌شود.

ریشه این الگو را در تفکر امام می‌توان ردیابی کرد زیرا که همان ابتدا آرمان عدالت قرآنی «لیقوم الناس بالقسط» را مطرح کرد. این آرمان است که می‌تواند زن را آگاه و از دو مسیر قبلی رهایی بخشد. با همین معیار است که امام خمینی ع در وصیت‌نامه خود می‌فرماید: «زنان به میدان آمدند و این انقلاب را به پیروزی رساندند و انقلاب اسلامی به ایشان افتخار می‌کند» و «ما مفتخریم که زنان و دختران ما در راه تعالی مقاصد قرآن کریم مجاهدت می‌کنند». این دیدگاه زن را از تحجر و تجدد خارج کرد؛ و یا مقام معظم رهبری بیان می‌دارند: «حقیقت مسئله این است که زن باشرف و بااستعداد ایرانی یکی از بزرگ‌ترین ضربه‌ها را به تمدن غرب زده. این‌ها دلشان پُر است؛ [این کار را] زن‌ها کردند. غیر از مجموع حرکت جمهوری اسلامی، بخصوص زن ایرانی یکی از مهم‌ترین ضربه‌ها را به داعیه‌های غربی و دروغ‌های غربی وارد کرده».

ساختار الگوی سوم را نباید در جمع تضادی دو میدان خانه و اجتماع دنبال کرد، بلکه باید رویکرد تعاملی بین خانه و اجتماع داشته باشیم. لازم به ذکر است و بسا بسیار مورد تأکید است که الگوی سوم سنتز دو مدل دیگر نیست به این معنا که قائل باشیم زن مطلوب دیدگاه اسلامی «هم شرقی و هم غربی» باشد بلکه با رد دو دیدگاه قبلی «نه شرقی و نه غربی» قائل به الگوی سوم می‌است که به صورت ماهوی متفاوت است. اکنون چه ساختار و نظامی توانایی جمع بین نقش فردی و اجتماعی را در الگوی سوم زنان را دارد؟



**۲-۴-۴- الگوی سوم، الگوی مناسب حکمرانی**

با پشتوانه بر نظامات معرفی شده و تشریح جایگاه فطری زنان و قوانین ارزشی موجود در فقه و تنظیم ساختارها به «الگوی سوم زنان» خواهیم رسید که از ابداعات مقام معظم رهبری است. ایشان معتقد است که جایگاه زنان در حکمرانی اسلامی نه مدل غربی است که صرفاً یک کالا در خدمت حاکمیت باشد و نه مدل شرقی است که صرفاً در خانه باشد و عاملیت لازم را نداشته باشد. بلکه اسلام نگاه ترکیبی این دو را دارد و در عین اینکه زن محور خانه و خانواده است می‌تواند بر اساس نظریه «تجمع عامل» عاملیت لازم و مناسب خود را داشته باشد.

زنان بر اساس مبانی جنسیت و عاملیت در جامعه دارای حقوقی هستند اما گاه این حقوق چنان مورد تردید و انکار قرار گرفته است که والاترین آن یعنی حق حیات نیز از زنان در عصر جاهلیت سلب شده است که باز در عصر جاهلیت مدرن محصور در یک بعد کنشی شده است و گاه چنان به شخصیت ویژه وی بی‌توجهی شده است که بدون توجه به خصوصیات جسمی و روحی و روانی و با فراموشی یا انکار هویت و شخصیت زنانه‌اش به انگیزه دفاع از وی و رفع ستم از او تلاش گردیده است حقوق یکسان با مردان برای زنان ترسیم گردد. با همین بهانه گاه چنان او را به سان ابزار به صحنه اجتماع کشیده‌اند که منجر به ستم ورزی مدرن گردیده است. این ستم ورزی در جهان معاصر نه از سر جهل، بلکه با اندیشه و روش و نه از انکار شخصیت و حقوق زن بلکه با بازخوانی شخصیت و حقوق وی صورت گرفته است (حکمت‌نیا، ۱۳۹۰).

از این رو است که در بیان ویژگی‌های الگوی سوم زن معتقد هستیم که این الگو معتقد به اصالت خانواده و تأثیرگذار بر جامعه است (خسروپناه، ۱۴۰۱). منشأ الگوی سوم زن برخاسته از انقلاب اسلامی ایران است که توانست برای زنان هویت جدیدی خلق کند. زنانی که بدون هیچ توقع و سهم خواهی با دغدغه نسبت به انقلاب، ارزش‌ها و مبانی اصلی آن در صحنه حضور پیدا کردند.

الگوی سوم زن با کنشگری فعالی که دارد سعی می‌کند نظامات موجود را بازتعریف و نتیجه آن را به نفع خود مصادره کند. این الگو سعی می‌کند که هویت زن را به مبانی معرفتی و فلسفی پیوند زند و سعی کند هویت و هستی زنان را به فطرت و هستی‌شناسی اسلامی پیوند زند، در این صورت است که زن مسلمان می‌تواند از خود بازتعریفی در هویت اسلامی ارائه کند.

پس از پیوند جدی زن به اصل خلقت، سپس نظام ارزشی و هنجاری را مورد کنکاش قرار می‌دهد و سعی کند قوانین و حقوق خود را در حد وسیعی مورد بازبینی قرار دهد. زنانی که در سایر حکومت‌ها در فضای خانه محصور شده بودند توانستند با اتکای به آرای امام خمینی<sup>ع</sup> در مهم‌ترین انقلاب جهان کنشگری فعال داشته باشند به گونه‌ای که ایشان فرمودند: «اگر زنان و مادران در بطن انقلاب نبودند، این انقلاب هرگز پیروز نمی‌شد».

در نهایت، الگوی سوم زن که به دنبال نقش محوری زنان در خانواده و جامعه است، بیان می‌کند که اساس حضور زن کنشگری و محوریت خانه بر اساس تأمین نیازهای عاطفی خانواده است و لذا می‌تواند ساختار را به گونه‌ای تنظیم کند که در عین ایفای به نقش خانوادگی بتواند عاملیت خود را در جامعه ارتقا بخشد.

در نتیجه این پارادایم می‌کوشد که بر اساس گفتمان انقلاب اسلامی زن را از محکومیت به نگاه‌های مصلح شرقی و غربی و نگاه سنتی و فرودستی به زن نجات دهد. الگوی سوم زن به دنبال ایجاد رقابت مردانه همچون مکتب‌های فمینیستی نبوده بلکه در صدد ایجاد ساختارهای منسجم و مرتبط با روحيات و ویژگی‌های زنان است.

به جهت آنکه هدف این پژوهش پرداختن به ساختار کلی این مسئله است لذا به صورت مختصر به برخی از ویژگی‌های الگوی سوم زنان اشاره می‌کنیم:

**۲-۴-۱- نه شرقی و نه غربی**

پس از پیروزی انقلاب اسلامی ایران یکی از مسائلی که به شکلی جدی مورد بحث و توجه افکار عمومی ایران و جهان قرار گرفت موضوع «زن» بود. انقلاب اسلامی در فضایی به پیروزی رسید که مکاتب گوناگون و ایدئولوژی‌های سکولار مدرن هر یک به فراخور مبانی و جهت‌گیری‌های خود نگاهی خاص به مقوله‌ی زن را ترویج و فرهنگ عمومی جوامع مختلف تحت تأثیر این نگاه‌ها ساخته می‌شد؛ اما انقلاب اسلامی حرف و نگاهی نو و تحول‌آفرین را در این موضوع پیش‌روی بشریت گذاشت. این نگاه جدید در قالب کنش‌گری و فعالیت «زن مسلمان ایرانی» عینیت یافت و به تعبیر حضرت آیت‌الله خامنه‌ای «الگوی سوم زن» را تحقق بخشید. الگویی که «نه شرقی است و نه غربی»:

«زن، در تعریف غالباً شرقی، همچون عنصری در حاشیه و بی‌نقش در تاریخ‌سازی؛ و در تعریف غالباً غربی، به‌مثابه‌ی موجودی که جنسیت او بر انسانیتش می‌چربد و ابزاری جنسی برای مردان و در خدمت سرمایه‌داری جدید است، معرفی می‌شد. شیرزنان انقلاب و دفاع مقدس نشان دادند که الگوی سوم، «زن نه شرقی، نه غربی» است. زن مسلمان ایرانی، تاریخ جدیدی را پیش چشم زنان جهان، گشود و ثابت کرد که می‌توان زن بود، عفیف بود، محجبه و شریف بود و در عین حال، در متن و مرکز بود. می‌توان سنگر خانواده را پاکیزه نگاه داشت و در عرصه‌ی سیاسی و اجتماعی نیز، سنگر‌سازی‌های جدید کرد و فتوحات بزرگ به ارمغان آورد.» (خامنه‌ای، ۱۳۹۱)

**۲-۴-۲- کنشگری و فعال بودن زنان**

نگاه انقلاب اسلامی به زن برگرفته از مبانی اسلامی است. در نگاه اسلامی هم زن و هم مرد فارغ از «جنسیت» شان می‌توانند در مسیر رشد و کمال حرکت کنند:

«نگاه اسلام به جنسیت، یک نگاه درجه‌ی دو است؛ نگاه اول و درجه‌ی یک، حیث انسانیت است؛ که در آن، جنسیت اصلاً نقشی ندارد... در زمینه‌ی مسائل اصلی انسان - که مربوط به انسان است - زن و مرد هیچ فرقی ندارند. خب، شما ببینید در تقرب الی الله، یک زنی مثل حضرت زهرا، مثل حضرت زینب، مثل حضرت مریم هستند؛ رتبه‌شان، رتبه‌های فوق تصور امثال ماهاست... جنسیت یک امر ثانوی است، یک امر عارضی است؛ در کارکردهای زندگی معنا پیدا می‌کند، در سیر اصلی بشر هیچ تأثیری ندارد.» (همان، ۱۳۹۰)

از سوی دیگر تفاوت‌های دو جنس در نقش‌ها و قالب‌ها نیز مورد توجه است: «من متأسفم که گاهی خود خانم‌ها، خود بانوان، روی این مسئله حساسیت نشان می‌دهند که ما با مردها چه فرقی داریم؟ خب بله در خیلی از مسائل هیچ تفاوتی نیست. نگاه اسلام نسبت به زن و مرد، نگاه انسان است؛ در مسئله‌ی انسانیت، سیر مقامات معنوی، استعدادهای فراوان فکری و علمی هیچ تفاوتی نیست، اما قالب‌ها دو قالب است: یک قالب برای یک کار و یک صنف کار است، یک قالب برای یک کار دیگر است؛ البته کارهای مشترکی هم وجود دارد. [آیا] این خدمت است که ما بیاییم یکی از این دو قالب را از منطقه‌ی اختصاصی خودش بکشیم بیرون، ببریم در منطقه‌ی اختصاصی آن قالب دیگر؟ این کاری است که غربی‌ها دارند می‌کنند.» (همان، ۱۳۹۳)

زن در این الگو در عین اینکه عنصری «در حاشیه و دست‌دوم» نیست، «ابزار تمتع و سوءاستفاده‌ی دیگران و بهره‌برداری‌های غیرانسانی نیز نیست. زنی که ذیل این انقلاب الهی ظهور کرد تعریفی جدید از زن ارائه داده است. تعریفی که جهانی و بن‌بست‌شکن معضلات زنان در عصر مدرن است.

**۲-۴-۳-غلبه بر الگوی مادی غربی**

امروز و با گذشت سالیانی از انقلاب اسلامی همچنان کشمکش جدی و اساسی بین «الگوی زن مسلمان» با «الگوی مادی غربی» در جریان است. غربی‌ها همواره در تلاشند نگاه و عملکرد غلط خود را در دنیا رایج کنند و در این مسیر هوچیگری‌های تبلیغاتی و رسانه‌ای را همواره در دستور کار دارند. نگاه انقلاب اسلامی به مقوله‌ی زنان درست در مقابل نگاه غربی قرار دارد. فرهنگ غربی با ایجاد یک «نامعادله» در مسئله‌ی زنان عملاً این قشر را وسیله‌ی «انتفاع» و بهره‌برداری‌های گوناگون قرار داده است:

«یک نامعادله‌ای را به تدریج به وجود آورده‌اند؛ یک‌طرف ذی‌نفع، یک‌طرف مورد انتفاع؛ بشریت را این‌جوری تقسیم کرده‌اند. طرف ذی‌نفع مرد است، طرف مورد انتفاع عبارت است از زن. این به‌طور آرام، با تدریج، با شیوه‌های گوناگون، با تبلیغات مختلف، در طول ده‌ها سال در جوامع غربی در درجه‌ی اول و بعد در جوامع دیگر جا افتاده. شأن اجتماعی زن را این‌جوری معرفی کردند... لذا در فرهنگ غربی اگر زن بخواهد در جامعه نمود پیدا کند، شخصیت پیدا کند، حتماً باید از جذابیت‌های جنسی خودش چیزی را ارائه بدهد.» (همان، ۱۳۹۰)

این فرهنگ است که «بحران زن» در جهان امروز را به وجود آورده است: «شاید تعبیر «بحران زن»، تعبیر تعجب‌آوری باشد. امروز مسئله‌ی بحران آب‌وهوا، بحران آب، بحران انرژی، بحران گرم شدن زمین، به‌عنوان مسائل اصلی بشریت مطرح می‌شود؛ اما هیچ‌کدام از این‌ها مسائل اصلی بشریت نیست. بیشتر آن چیزهایی که مشکلات اصلی بشریت است، برمی‌گردد به مسائلی که ارتباط پیدا می‌کند با معنویت انسان، با اخلاق انسان، با رفتار اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر؛ که یکی از آن‌ها مسئله‌ی زن و مرد، جایگاه زن، مسئله‌ی زن و شأن زن در جامعه است؛ که این حقیقتاً یک بحران است» (همان).

**۲-۴-۴-نقش آفرینی با دال مرکزی «زنان»**

نقش‌آفرینان اصلی این عرصه «خود بانوان» هستند: «عمده‌ی کار را خود بانوان باید انجام بدهند. شما هستید که می‌توانید فکر کنید، اندیشه‌ورزی کنید، مطالعه کنید، معضلات را در مقام نظر و اندیشه حل کنید و در مقام عمل راهکار اجرایی ارائه بدهید. این، کار را بسیار آسان و نزدیک خواهد کرد» (همان).

نکته‌ی مهم اینکه امروز جمهوری اسلامی توانسته با اتکاء به مبانی الهی خود زنان توانمندی را در عرصه‌های گوناگون تربیت کند. تربیت این زنان فرصتی مهم برای پیشبرد حرف حق انقلاب اسلامی در موضوع زنان و فائق آمدن بر فرهنگ غلط غربی است. نگاه آیت‌الله خامنه‌ای به موفقیت در این عرصه نگاهی خوش‌بینانه است به‌شرط آنکه «تلاش مستمر» و «عدم غفلت از ضعف‌ها» را به‌صورت جدی در دستور کار قرار دهیم.

«تثبیت و نهادینه‌سازی الگوی زن مسلمان» با تمسک به الگوهای برجسته‌ی دینی و غلبه بر فرهنگ منحط غربی در مسئله‌ی زنان، مأموریتی مهم و کلان برای زنان مسلمان و انقلابی ایران است: «زن ایرانی در ایران اسلامی، باید کوششش این باشد که هویت والای زن اسلامی را آن‌چنان زنده کند که چشم دنیا را به خود جلب کند. این امروز وظیفه‌ای است بر دوش زنان مسلمان... الگوی زن را نشان بدهند؛ بگویند زن مسلمان زنی است که هم دین خود را، حجاب خود را، زنانگی خود را، ظرافت‌ها و رقت‌ها و لطافت‌های خود را حفظ می‌کند؛ هم از حق خود دفاع می‌کند؛ هم در میدان معنویت و علم و تحقیق و تقرّب به خدا پیشروی می‌کند و شخصیت‌های برجسته‌ای را نشان می‌دهد و هم در میدان سیاسی حضور دارد. این می‌شود الگویی برای زنان. شما بدانید زنان مسلمان در بسیاری از نقاط دنیا امروز به شما نگاه می‌کنند و از شما یاد می‌گیرند.» (همان، ۱۳۷۰)

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

حکمرانی در واقع می‌تواند بخش نرم‌افزاری حکومت را در یک جامعه تشکیل دهد و به سازوکارها و روابطی که منجر به اعمال حکومت دارد، اشاره می‌کند. در واقع الگوی حکمرانی اسلامی، شیوه اداره و سرپرستی و اعمال ولایت الهی توسط دولت اسلامی است. حکومتی است که بر اساس مبانی، اصول و روش‌های اسلامی و متکی بر مطلوبیت‌ها و خواست‌های اسلام طرح‌ریزی شده است.

حکمرانی اسلام برای تمامی عاملیت‌های موجود در جامعه همچون «زنان» نقش تعریف کرده است که هر عامل باید سهم خود را ایفا کند. الگوی مناسب برای نقش زنان در حکمرانی، «الگوی سوم زنان» است که در ابتدا از سوی مقام معظم رهبری مطرح و به بررسی جوانب مختلف می‌پردازد. در این الگو سعی می‌شود ابتدا هویت زن که عاملیت مثبت و کنشگری فعال در محوریت خانواده را تبیین و سپس بر همین مبنا اعلام کند که خود زنان باید شبکه و مجموعه‌ای از درخواست‌ها و نیازهای خود را در حکمرانی پی‌ریزی و پیگیری کنند. بر این اساس باید در حکمرانی جمهوری اسلامی باید سه نظام معرفتی و فلسفی، ارزشی و انگیزشی و ساختارها مجدد مورد بررسی قرار بگیرد و بر این اساس تصمیمات، قوانین تغییر پیدا کند.

## ۶- منابع

- ۱- اصغری، حسنعلی؛ قاسمی، حاکم؛ و کشاورز ترک، عین‌الله (۱۳۹۶). الگوی نهادی آینده‌نگاری راهبردی منطقه‌ای در نظام حکمرانی جمهوری اسلامی ایران. راهبرد، ۲۶(۸۴)، ۳۷-۵۷. **dor:20.1001.1.10283102.1396.26.3.2.3**
- ۲- اعرافی، علیرضا؛ و بخشی، علی (۱۳۹۵). درآمدی بر اجتهاد تمدن ساز. قم: موسسه اشراق و عرفان.
- ۳- امینیان، ناصر؛ سید تقوی، میرعلی جهانیان، منوچهر؛ و امامی، سید محسن (۱۳۹۶). وضعیت ارزیابی شاخص‌های حکمروایی مطلوب در توسعه گردشگری شهری (مورد مطالعه: شهر تهران). اقتصاد و مدیریت شهری، ۵(۱۸)، ۱۲۷-۱۳۹. **dor:20.1001.1.23452870.1396.5.18.8.6**
- ۴- بخشی، علی‌اکبر (۱۳۷۹). اهمیت و ارزش تحقیق در زمینه «مدیریت اسلامی». معرفت، ۳۳، ۱۰۱-۱۰۷.
- ۵- حبیبی، رضا (۱۳۹۴). مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه آیه‌الله جوادی آملی. حکمت اسراء، ۷(۳)، ۶۷-۹۷.
- ۶- حکمت‌نیا، محمود (۱۳۹۰). حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی زن. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- ۷- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۰). بیانات در سومین نشست اندیشه‌های راهبردی. [/https://english.khamenei.ir](https://english.khamenei.ir)
- ۸- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۱). پیام به کنگره‌ی هفت هزار زن شهید کشور. [/https://english.khamenei.ir](https://english.khamenei.ir)
- ۹- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۳). بیانات در دیدار جمعی از بانوان برگزیده کشور. [/https://english.khamenei.ir](https://english.khamenei.ir)
- ۱۰- خسروانی، عباس؛ و عین‌القضاتی، پیمان (۱۳۹۸). نقش علم در فرایند تمدن‌سازی نوین اسلامی از دیدگاه آیت‌الله خامنه‌ای. دانش انتظامی مرکزی، ۲۱، ۸۳-۱۴۰.
- ۱۱- خسروپناه. عبدالحسین (۱۴۰۱). الگوی سوم زن، الگوی معتقد به اصالت خانواده و تأثیرگذار بر جامعه است. [/https://www.tasnimnews.com](https://www.tasnimnews.com)
- ۱۲- خمینی، روح‌الله (۱۳۷۸). صحیفه امام. قم: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی رحمته.
- ۱۳- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۹). لغت‌نامه. تهران: موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران، روزنه.
- ۱۴- رخشانی، حمیدرضا (۱۳۹۶). حکمرانی مطلوب از دیدگاه اسلام. تهران: چشم‌انداز قطب.
- ۱۵- رضایی، حسن؛ دهقانی، روح‌الله؛ و کیان پور، مهرداد (بی‌تا). طراحی و تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های اساسی حکمرانی اسلامی (دولت معیار). تهران: مرکز مطالعات استراتژیک ریاست جمهوری.

- ۱۶- رودگر، نرجس (۱۳۹۶). فمینیسم: تاریخچه، نظریات، گرایش‌ها، نقد. تهران: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- ۱۷- زیبایی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۳). تحلیلی بر مهم‌ترین مسائل زن و خانواده در ایران: بیانیه‌های علمی مرکز تحقیقات زن و خانواده از سال ۸۱ تا ۹۲. قم: پژوهشکده زن و خانواده (وابسته به مرکز مدیریت و حوزه علمیه خواهران).
- ۱۸- زیبایی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۴). هویت و نقش‌های جنسیتی. تهران: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان/ مرکز امور زنان و خانواده ریاست جمهوری.
- ۱۹- زیبایی‌نژاد، محمدرضا؛ و سبحانی، محمدتقی (۱۳۹۱). درآمدی بر نظام شخصیت زن در اسلام (بررسی مقایسه‌ای دیدگاه اسلام و غرب). قم: مرکز نشر هاجر (وابسته به مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خواهران).
- ۲۰- سبحانی، محمدتقی (۱۳۸۵). الگوی جامع شخصیت زن مسلمان. قم: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- ۲۱- سیاح، مونس؛ و شرفی، نیلوفر (۱۳۹۹). مقایسه رویکرد حکمرانی در حوزه زنان و خانواده در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت و سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ بر اساس مؤلفه‌های حکمرانی خوب از منظر اسلام. اولین همایش ملی حکمرانی اسلامی.
- ۲۲- شجریان، مهدی (۱۳۹۹). بررسی رویکرد تغییر در اجرای مسائل زنان در عرصه حکمرانی. فقه حکومتی، ۵(۱۰)، ۲۹-۵۹.
- ۲۳- صدیق اورعی. غلامرضا (۱۳۸۶). اندیشه اجتماعی در روایات امریه معروف و نهی از منکر. قم: موسسه علمی فرهنگی دارالحدیث.
- ۲۴- فوکو، میشل (۱۳۷۷). ایرانیان چه رؤیایی در سردارند؟ ترجمه حسین معصومی همدانی. تهران: هرمس.
- ۲۵- قشقایی‌نژاد، م. (۱۳۹۵). اصول حکمرانی خوب در پرتو آراء دیوان عدالت اداری ایران. جاودانه، جنگل. تهران.
- ۲۶- قلی‌پور، ر. (۱۳۸۸). حکمرانی خوب و الگوی مناسب دولت. دفتر گسترش تولید علم دانشگاه آزاد اسلامی.
- ۲۷- کدخدایی. محمدرضا (۱۴۰۲). هویت و منزلت زن در اسلام. قم: بوستان کتاب.
- ۲۸- کولب، ویلیام؛ و گولد، جولوس (۱۳۹۲). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه باقر پرهام. تهران: مازیار.
- ۲۹- مدنی، داود (۱۳۷۲). مقدمه‌ای بر تئوری‌های سازمان و مدیریت. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ۳۰- مرشدزاده، علی (۱۳۹۶). حکمرانی خوب و حکمرانی مطلوب در تمدن نوین اسلامی. دوفصلنامه آینده‌پژوهی ایران، ۲(۳)، ۳-۴۵.
- doi:10.30479/JFS.2017.1563 ۶۵**
- ۳۱- مصباح یزدی. محمدتقی (۱۳۷۶). حقوق و سیاست در قرآن. قم: موسسه امام خمینی رحمته.
- ۳۲- مقدری، مهدی (۱۳۹۵). درآمدی بر حکمرانی خوب. تهران: کاوشیار، جنگل.
- ۳۳- موسویان. عباس (۱۳۷۵). کلیات نظام اقتصادی اسلام. قم: دارالتقلین.
- ۳۴- نقیبی مفرد، حسام (۱۳۸۹). حکمرانی مطلوب در پرتو جهانی شدن حقوق بشر. تهران: موسسه مطالعات و پژوهش‌های حقوقی شهر دانش.
- ۳۵- هدایت‌نیا گنجی، فرج‌الله (۱۳۹۵). الگوی سوم، الگوی رفتاری زن در خانواده و جامعه. قم: لشکر فرشتگان.
- ۳۶- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: سمت.
- ۳۷- وست چرچمن، چارلز (۱۳۶۹). نظریه سیستم‌ها. ترجمه رشید اصلانی. تهران: مرکز مدیریت دولتی.

# Presenting a Model of the Position of Women in the Governance of the Islamic Republic of Iran

Mohsen Afrough<sup>1</sup>, Saeed Baghestani<sup>2\*</sup>

1- Ph.D. student of political science at Imam Khomeini Institute, Qom, Iran.

afroughmohsen@yahoo.com

2- Associate Professor, Department of Political Science, Imam Khomeini Institute, Qom, Iran.  
(Corresponding Author)

baghestani123@gmail.com

## Abstract

The Islamic Revolution disrupted the bipolar world system and introduced a new idea of a new sovereignty that considers sovereignty to be God's. This system bases its principles and frameworks on Islamic ideology, upon which ideals, goals, programs, and policies are designed and implemented. Good governance is one of the supreme goals of the Islamic system. To achieve high governance and global civilization, Islamic society needs to provide a plan for all its actors and participants. Therefore, since more than half of the population is made up of "women", the Islamic government is required to set an example for them in its governance. This study uses a descriptive-analytical method to explain Islamic sovereignty and raised requirements. The result of this study is the Islamic governance pattern in the field of women, with an explanation of related indicators. The research findings should be followed in a systematic and interconnected manner across three systems: epistemology-philosophical, value-motivating, and structural. In fact, to achieve the model of women's governance, the three systems must operate in a specific geometry, resulting in the example of the "third model of women."

**Keywords:** Woman, Model, Islamic governance, Islamic Republic, Structure.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)

## زنان در سیر تحول و تصویب قوانین حمایت خانواده با تأکید بر قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱

زهرا بهرامیان<sup>۱</sup>، غفور خوئینی<sup>۲\*</sup>

۱- کارشناسی ارشد مطالعات زنان گرایش حقوق زن در اسلام، دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران.

bahramian.zahraa@gmail.com

۲- دانشیار، گروه حقوق خصوصی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه خوارزمی تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Ghkhoeini@khu.ac.ir

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۴/۳]

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۶/۲۹]

### چکیده

قانون حمایت خانواده در طی ادوار مختلف دچار تغییر و تحولاتی شده است که در میان این تحولات همواره کوشش شده است به حقوق و مسائل زنان نیز پرداخته شود. جدیدترین این قوانین مربوط به قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ است. این قانون بر اساس قالب و اصول معین در قانون حمایت خانواده ۱۳۵۳، تصویب گردیده است. تحقیق پیش رو با روش توصیفی تحلیلی به این موضوع پرداخته و در آخر این نتیجه حاصل می‌شود که تصویب قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱ منجر به توجه بیشتر به حقوق و مسائل زنان و خانواده شده است و برخی ابهامات و تناقضات را در رویه رسیدگی به پرونده‌های خانواده پایان داده است و همچنین مواردی را به نفع زنان پیش‌بینی کرده هرچند که در بعضی حوزه‌ها نسبت به زنان بی‌توجه مانده است.

**واژگان کلیدی:** زنان، قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱، قوانین حمایت خانواده.

## ۱- مقدمه

زنان و مسائل مربوط به حفظ و مراعات حقوق آن‌ها و همچنین رفع نابرابری‌های جنسیتی، امروزه یکی از موضوعات مطرح در جوامع بشری و تحت نظر دقیق فعالان اجتماعی و پژوهشگران قرار گرفته است و از آنجاکه مظلومیت زن در طول تاریخ امری مسلم و غیرقابل انکار بوده است، در جهت بهبود قوانین مربوط به حقوق زن ممکن است سیاست‌های مختلفی از سوی متفکران، اندیشمندان، حقوقدانان و حتی فقیهان وضع شود. وضعیت زنان در ایران به‌عنوان قشری از اجتماع در طول دوران مختلف تاریخی و فرهنگی متفاوت بوده است؛ رویدادهای مختلف و تأثیرات آن بر جامعه و فرهنگ ایران تأثیر مستقیمی بر وضعیت زنان نیز داشته است. از جمله این حوادث می‌توان به حمله اعراب همچنین حمله مغول‌ها به ایران اشاره کرد که زنان نیز بنا بر مقتضیات حاکم در آن دوران در حاشیه این تحولات قرار داشتند.

در کشور ما پیش از آنکه قانون حمایت خانواده به تصویب برسد، نگاه جامعه به زن به‌عنوان جنسی ضعیف‌تر از مرد بود به‌گونه‌ای که وظیفه زن را منحصرأ محدود به کار کردن در خانه می‌دانستند. جامعه آن روز نقشی منفعل به زن می‌داد و قانون مدنی در زمینه‌های بسیاری از جمله طلاق، حضانت و... مردان را مورد حمایت خود قرار می‌داد. قانون حمایت خانواده تصویب شد تا کاستی‌ها و خلأهایی را که به‌ویژه در خصوص حقوق زنان وجود داشت را جبران کند و در واقع میان حقوق زنان و مردان تعادل برقرار کند. همچنین از آنجائی که در دین مبین اسلام؛ قواعدی در خصوص بنیان خانواده وضع شده است که همگی در جهت استحکام آن می‌باشند و نظر به اهمیت این حوزه قانون‌گذار نیز با تصویب این قانون، سعی نموده تا با جمع‌آوری مقرراتی در حوزه‌ی خانواده، به آن سامان بخشیده و این حوزه را تحت حمایت خود قرار دهد. در ایران تاکنون سه بار این قانون تصویب شده است و چندین مرتبه مورد بازنگری قرار گرفته تا به اقتضاء زمان حمایت بهتری از مشمولان آن به عمل آورد. (قبولی درفشان و محسنی، ۱۳۹۴). خانواده به‌عنوان مهم‌ترین واحد اجتماعی، موضوع اصلی قوانین حمایت خانواده است. بر اساس فصل اول این قانون دادگاهی به نام دادگاه خانواده تأسیس می‌شود که صلاحیت رسیدگی به دعاوی خانوادگی را دارد. از جمله مهم‌ترین موضوعاتی که در صلاحیت دادگاه خانواده است و در این قانون نسبت به آن تعیین تکلیف شده است می‌توان به نامزدی و خسارت ناشی از برهم زدن آن، شروط ضمن عقد نکاح، ازدواج مجدد، جهیزیه، مهریه، نفقه زوج و نفقه اقارب، اجرت‌المثل ایام زوجیت، تمکین و نشوز، طلاق و موضوعات مربوط به آن، حضانت و ملاقات طفل، نسب، رشد، ولایت قهری، قیمومیت، سرپرستی کودکان بی‌سرپرست. اهدای جنین و تغییر جنسیت اشاره کرد. (توکلی، ۱۳۹۷).

قوانین و مقرراتی که تا قبل از سال ۴۶ مربوط به نهاد خانواده بوده است، به‌طور اختصاصی مسائل مربوط به این نهاد را مقرر نمی‌کردند، اما بعد از این سال قانون‌گذار به اهمیت این نهاد و همچنین ویژگی‌های خاص آن پی برد. در ادامه به بررسی تصویب قانون حمایت خانواده و تحولات آن در طی ادوار مختلف می‌پردازیم.

اولین قانونی که به‌طور خاص مربوط به نهاد خانواده است در سال ۱۳۴۶ با عنوان قانون حمایت خانواده به تصویب رسید. این قانون مشتمل بر ۲۳ ماده و یک تبصره بود و در حقیقت به دنبال نیازهای اجتماعی در مورد حقوق زن قانون حمایت خانواده در سال ۱۳۴۶ به تصویب رسید. این قانون همانند سایر قوانین دارای معایب و محاسنی بود ولیکن در عمل به دلیل کاستی‌هایی که در آن وجود داشت دوام چندانی نداشت. از جمله مزایای این قانون می‌توان به این موارد اشاره کرد: محدود کردن اختیار مرد در طلاق؛ افزایش موجبات طلاق به درخواست زنان، کاسته شدن از اختیارات مرد برای ازدواج مجدد و کاسته شدن از اختیارات مرد در منع اشتغال زن.

قانون حمایت خانواده ۱۳۴۶ دو تغییر عمده در مقررات راجع به طلاق ایجاد کرد: اول مرد را موظف کرد که قبل از اجرای طلاق به دادگاه مراجعه و پس از اخذ گواهی عدم امکان سازش نسبت به طلاق زنش اقدام کند (ماده ۸)، اما آزادی مرد در طلاق همسرش را به موارد خاصی محدود نکرد و در صورت اصرار مرد به طلاق دادگاه اجازه داد که گواهی عدم امکان سازش را صادر نماید. دوم اینکه موارد تقاضای طلاق توسط زن را از آنچه در قانون مدنی وجود داشت افزایش داد. ماده ۱۱ نیز ضمن وجود موارد طلاق زوجه که در قانون مدنی مقرر شده بود، موارد زیر را اضافه کرد: اقدام به ترک زندگی خانوادگی از سوی شوهر؛ اختیار نمودن همسر دوم بدون کسب رضایت از زوجه؛ مرتکب شدن شوهر به جرمی که با شئون زندگی خانوادگی و زن مغایرت باشد. محکوم شدن قطعی شوهر به هر نوع اعتیاد مضر که بنا بر تشخیص دادگاه به پایه‌های زندگی خانوادگی خلل وارد نموده و منجر به غیر قابل ادامه دار شدن زندگی زناشویی گردد (باقری فرد، آیت‌اللهی، علاسوند و بداغی، ۱۳۹۲).

مطابق با قانون مدنی زن تنها می‌توانست به استناد مواد ۱۰۲۹، ۱۱۱۹، ۱۱۲۹ و ۱۱۳۰ درخواست طلاق کند اما قانون حمایت خانواده ۱۳۴۶ با مقرر کردن ماده ۱۱ موارد درخواست طلاق توسط زن را افزایش داد (منصور، ۱۳۹۷).

قانون حمایت از خانواده ۱۳۴۶ مانع ازدواج مجدد مرد بدون اجازه از دادگاه شد. طبق مقررات ایران پیش از به تصویب رسیدن قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۴۶، مسئله تعدد زوجات در شرایطی که از نصاب تعیین شده عدول نمی‌کرد، مجاز بود.

زن و شوهر می‌توانند یکدیگر را از شغلی که منافی مصالح خانوادگی باشد، منع کنند. ماده ۱۱۱۷ قانون مدنی نیز به همین موضوع اشاره می‌کند که شوهر این حق را دارد زن خود را از حرفه یا صنعتی که به ضرر مصلحت خانوادگی‌شان است یا به حیثیاتشان آسیب وارد می‌سازد، منع کند. با تصویب قانون حمایت خانواده در این باره از زنان حمایت بیشتری به عمل آمد؛ به این صورت که مرد فقط با تأیید دادگاه می‌تواند برای زن خود برای اشتغال به حرفه‌ای که در تضاد با مصالح خانوادگی است، ممانعت ایجاد نماید. (صفایی و امامی، ۱۳۹۳)

قانون‌گذار باید در تصویب هر کدام از قوانین سعی کند تمام جنبه‌های آن را مورد بررسی قرار دهد و حقوق تمام افراد جامعه را مدنظر قرار دهد تا بعد از تصویب آن قانون از مشکلاتی که قبل از تصویب آن وجود داشته، موردی یافت نشود؛ اما متأسفانه بعضی از موارد از نگاه قانون‌گذار غیر مهم جلوه می‌کند یا اینکه اصلاً مدنظر قانون‌گذار قرار نمی‌گیرد. قانون حمایت خانواده ۱۳۴۶ نیز از این مورد استثنا نبوده و قانون‌گذار در تصویب آن به بعضی از نکات توجهی نداشته است. در ادامه به معایب قانون حمایت خانواده ۱۳۴۶ در حمایت از حقوق زنان می‌پردازیم.

نداشتن حمایت مالی از زن حین طلاق: زن در حین طلاق نیاز به حمایت مالی دارد؛ اما قانون حمایت خانواده به این موضوع اهمیت چندانی نداده است و در واقع این قانون راهکاری که موجب تحول جدی در این زمینه باشد ارائه نشده است.

میسر نبودن احراز اجرای عدالت در ازدواج مجدد: ماده ۱۴ این قانون اختیار مرد برای ازدواج مجدد را موکول به اخذ اجازه از دادگاه نمود و اعطاء اذن از جانب دادگاه زمانی بود که توانایی مرد و قدرت به اجرای عدالت احراز گردد؛ برای مردی که بدون کسب اجازه از دادگاه ازدواج می‌نمود نیز مجازات تعیین شده بود. هر چند قدرت و توانایی مالی مرد به سهولت امکان‌پذیر است ولیکن احراز عدالت امری مشکل و بسی دشوار است.

شرایط و نیازهای هر دوره‌ای موجب تصویب قوانینی می‌شود که جو حاکم بر جامعه از آن‌ها تأثیر گرفته‌اند. در سال ۱۳۵۳ نهاد خانواده و قوانین مرتبط با آن نیازمند تغییرات جدی و اصلاحات قانونی بود. در همین سال در پی از بین بردن کاستی‌های مربوط به حقوق

مدنی علی‌الخصوص در زمینه‌ی زن و رفع نابرابری‌ها، قانون حمایت خانواده تصویب شد؛ چراکه اساساً تصویب قانون مدنی به‌عنوان قانون مادر، عملاً امکان‌پذیر نبود. قانون مصوب در سال ۵۳ در زمان خود قانون کاملی بود و موفق به از بین بردن تبعیضات و نابرابری‌ها شد. از نظر بسیاری از حقوقدانان قانون حمایت خانواده‌ی ۱۳۵۳ تحولی عظیم در حمایت از حقوق زنان بود؛ طوری که بعضی از حقوقدانان به‌عنوان این قانون ایراد می‌گرفتند و می‌گفتند این قانون بیشتر از زنان حمایت کرده نه از خانواده (صفایی و امامی ۱۳۹۳).

ازجمله نکات مثبت قانون حمایت خانواده ۱۳۵۳، اعطای حق ولایت به مادر است، چراکه قرآن کریم در این زمینه صراحتاً پدر و جد پدری را ولی فرزند می‌داند و حقی که از سوی خداوند اعطا شده قابل سلب نیست. همچنین برای حضانت کودک، مصلحت طفل را ملاک قرار داده است. قانون مذکور همچنین، ازدواج زن و مرد قبل از ۱۸ سالگی را ممنوع اعلام کرد.

در این قانون به زن و مرد برای درخواست طلاق فرصت مساوی اعطا گردیده که نسبت به قوانین قبلی یک گام مثبت جهت احقاق حقوق زنان برداشته شده است. ماده‌ی ۸ این قانون بیانگر این نکته است که از اختیارات مرد برای درخواست طلاق کاسته و در مقابل دست زن را برای درخواست طلاق باز گذاشته است. و ازجمله امتیازی که در اینجا به زن داده شده است این می‌باشد که زن نیز متقابلاً امکان منع و جلوگیری شوهر از شغلش را دارد. البته این امر در صورتی امکان دارد که از دست دادن شغل مرد برای معیشت خانواده آسیب ساز نباشد (اسعدی ۱۳۹۱). متقاضی دادخواست طلاق-اعم از اینکه زن باشد یا شوهر- می‌تواند از دادگاه حکم به مقررری ماهانه علیه طرف مقابل را درخواست کند. قانون‌گذار مفاد ماده‌ی ۱۱ قانون حمایت خانواده ۱۳۵۳ را در همین راستا مقرر کرد که مطابق این ماده اگر گواهی عدم امکان سازش بر اساس قصور و بدرفتاری یکی از طرفین صادر شده باشد، دادگاه او را ملزم می‌کند که متناسب با طرف دیگر مقررری ماهانه‌ای پرداخت نماید؛ البته به شرط اینکه عدم بضاعت محکوم‌له و توانایی پرداخت محکوم‌علیه محرز باشد (کریمی ۱۳۸۷).

قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱ به‌گونه‌ای تصویب شد که اصول و مبانی حاکم در قانون حمایت خانواده ۵۳ در آن بنا شده است، ولیکن قانون جدید سعی در ارائه نوآوری‌هایی داشته است. قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ تمامی قوانین و مقرراتی که پیش از آن مربوط به نهاد خانواده بودند را جمع‌آوری کرده و هم در مبحث ازدواج و نکاح و نیز در بحث طلاق و جدایی دچار تحولاتی شده است و علاوه بر ماهیت امور حقوقی به شکل رسیدگی به آن‌ها نیز توجه داشته است. در زمینه سلامت طرفین جهت انعقاد عقد نکاح و الزام به ثبت نکاح، مهریه و ضمانت اجرای آن‌ها نیز قواعد جدیدی وضع کرده است. نهاد حقوقی داوری و شرایط داور در قانون حمایت خانواده ۹۱ مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مسائل مربوط به حق و حقوق و وظیفه‌ی مستمری نیز در فصل ششم این قانون مقرر شده است. تصویب هر قانونی نقاط قوت و ضعفی در پی دارد و قانون حمایت خانواده نیز از این موضوع مستثنی نیست و چه‌بسا نقاط قوت این قانون بیشتر از کاستی‌های مقرر در آن است.

به نظر می‌رسد قانون جدید حمایت خانواده گامی رو به جلو است اما با وجود نگاه‌های سنتی که در این قانون وجود دارد کافی نیست؛ چراکه قانون باید با مقتضیات زمان و مکان همخوانی داشته باشد. واقعیت این است که جامعه هنگام مطرح شدن این لایحه دچار هیجان شد و برخی مباحث لایحه به‌صورت جنجالی مطرح شد که در پی آن مسائل دیگر هم به همین شکل مورد تصویب قرار گرفتند و مانع کارشناسی واقعی، دقیق، عمیق شد. بهتر است قانون‌گذار بتواند خلأها را ریشه‌یابی کند و قانونی که از جامعیت برخوردار باشد تصویب کند نه اینکه صرفاً ضرورت‌های اجتماعی باعث شود قانون‌گذار به‌سرعت دست به تدوین قانون بزند. این قانون به‌ویژه در مباحث مربوط به سهولت در طرح دعوا و دسترسی به مراجع قضایی، بحث حضانت و ملاقات اطفال، مقررات ثبت و ثبت ازدواج،

بحث کاهش سن ازدواج و حقوق وظیفه و مستمری به نفع زنان است؛ ولیکن در عمل به‌خصوص در زمینه‌ی اخذ مهریه و سایر حقوق مالی زنان را با مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌کند و اجرای قانون را دست‌کم در امور مالی سخت می‌کند.

تصویب آخرین قانون حمایت خانواده در زمینه حمایت از حقوق زنان رویکردهای مثبتی به دنبال داشته است از جمله در نظر گرفتن مراکزی برای مشاوره خانواده در کنار دادگاه‌های خانواده و حضور قاضی مشاور زن در دادگاه خانواده.

مراکز مشاور خانواده و مقررات مربوط به آن، از دو جهت قابل بررسی است؛ از یک‌سو جنبه‌های شکلی این بحث و از سوی دیگر جنبه‌های ماهوی. فصل دوم قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ که دارای ۴ ماده است بیان احکام این مراکز اختصاص یافته است. از جمله اهداف تأسیس این مراکز می‌توان به تحکیم بنیان خانواده، کاهش اختلافات خانوادگی، به حداقل رساندن طلاق و تلاش جهت ایجاد صلح و سازش اشاره کرد. انتخاب اعضای مراکز مشاوره خانواده از میان کارشناسان رشته‌های مختلف (مطالعات خانواده، روانشناسی، مشاوره، روان‌پزشکی، مددکاری اجتماعی، حقوق و فقه و حقوق و...)؛ همه‌ی تخصص‌های مذکور جنبه‌ی تمثیلی دارند و محدود به این موارد نمی‌شوند. در ماده‌ی ۱۷ به این نکته اشاره شده است که حداقل نصف این اعضا می‌بایست از میان بانوان متأهل که شامل شرایط پیش‌بینی شده است، باشند.

رویکرد مثبت دیگری که در این قانون تعیین شده است حقوق وظیفه و مستمری است.

حقوق وظیفه‌ی زوجه دائم به این صورت است: اولاً همسر دائمی شخص متوفی از حقوق و مستمری شوهرش بهره‌مند است. اگر زن مجدداً ازدواج کند؛ همچنان حقوق مذکور برای وی محفوظ می‌ماند، حال اگر شوهر دوم این زن فوت کند و باز هم از حقوق و مستمری شوهرش بهره‌مند باشد، در این صورت ملاک برای زن بیشترین مستمری است یعنی باید حقوق متوفی که بیشتر از دیگری است، به زن پرداخت شود و در صورتی که خود شخص متوفی چند همسر دائمی داشته باشد، تقسیم به‌طور مساوی بین آن‌ها و وراثت قانونی دیگر او، انجام می‌گردد.

نکته‌ی دوم اینکه؛ اگر همسر شخص متوفی، حقوق و مستمری بازنشستگی خود را دریافت می‌کند، این موضع باعث نمی‌شود تا نتواند حقوق وظیفه و بازنشستگی همسر متوفی خود را دریافت کند. مورد بعدی مربوط به فرزندان متوفی است؛ دختران اگر متأهل نباشند و شغل نداشته باشند، از بیمه، حقوق و مستمری بازنشستگی یا حقوق وظیفه و کمک‌هزینه‌ی والدین خود برخوردار می‌گردند. پسران نیز در صورتی از این حقوق بهره‌مند می‌گردند که کمتر از بیست سال سن داشته باشند؛ و اگر غیر این باشد یعنی بعد از بیست‌سالگی فقط در صورتی که معلول، از کار افتاده، نیازمند یا مشغول به تحصیل در دانشگاه باشند، حق دریافت این حقوق را خواهند داشت. مقررات مذکور برای همه‌ی کسانی که قبل از لازم‌الاجرا شدن این قانون فوت شده‌اند، اجرا می‌شود.

در رابطه با بحث حضانت در این قانون پیش‌بینی شده است که حضانت فرزندی که پدرش فوت شده است با مادر است (البته در صورتی که دادگاه اعطای حضانت به مادر را خلاف مصلحت تشخیص ندهد)؛ بنابراین مشخص است که در قانون جدید نقش جد پدری بسیار کمرنگ شده است، زیرا همواره یکی از دغدغه‌های مهم زنان حضور پررنگ آن‌ها در عرصه‌ی حضانت کودکان خود بوده است و از جمله نکات مثبت این قانون توجه به همین موضوع بوده است. در رابطه با محل نگهداری صغیر نیز، در این قانون تدابیری به کار گرفته شده است. ماده‌ی ۴۲ در این زمینه پیش‌بینی کرده است اطفال و یا مجانین را بدون اخذ رضایت از ولی یا مادر آن‌ها یا هر شخصی که حضانتشان را بر عهده دارد، نمی‌توان از محل اقامتشان که بین طرفین مقرر شده بود، به محل دیگر یا خارج از کشور فرستاد. البته دادگاه هم در صورتی که آن امر را به مصلحت صغیر و مجنون بداند می‌تواند این اجازه را بدهد. حال اگر دادگاه با خارج

کردن صغیر یا مجنون از کشور موافقت کرد باید تأمین مناسبی به جهت تضمین برای بازگرداندن صغیر و مجنون اخذ نماید؛ البته به درخواست ذی نفع.

در قانون جدید در زمینه ضرورت ثبت ازدواج دائم و طلاق یا فسخ نکاح یا رجوع مقررات خوبی وضع شده و به ابهامات گذشته پایان داده است. یکی از نکات مثبت این قانون الزام مرد به ثبت نکاح، همراه با اعمال مجازات است و این در حالیست که در قوانین فعلی و سابق به این موضوع توجه نکرده بودند. از حیث مقررات کیفری برای مردی که بدون ثبت اقدام به ازدواج کند، مجازات جزای نقدی همراه با محرومیت از حقوق اجتماعی مقرر کرده است و همچنین سردفتر نیز در مقابل ثبت ازدواج مجدد بدون اجازه دادگاه مسئول شناخته شده و انفصال دائم از شغل سردفتری مجازات وی است (اسدی، ۱۳۸۷).

به رسمیت شناختن نهاد نامزدی از دیگر نکات مثبت و نوآوری‌های این قانون است. نامزدی در نتیجه خواستگاری مرد و موافقت زن محقق می‌شود و نوعی توافق و قرارداد بین آنها محسوب می‌شود؛ بنابراین؛ نامزدی، رابطه زوجیت بین زن و مرد ایجاد نمی‌کند. بحثی که در حقوق خانواده مطرح است این است که آیا خسارات ناشی از برهم زدن نامزدی قابل مطالبه است یا خیر؟ به نظر می‌رسد قانون‌گذار به صرف امتناع از نامزدی طرفین را ملزم به جبران خسارت نکرده است ولی مطالبه خسارت به استناد سایر دلایل را امکان‌پذیر می‌داند این برداشت در ماده ۴ قانون حمایت خانواده ۹۱ تأیید شده است که رسیدگی به نامزدی و خسارات ناشی از برهم زدن آن را در صلاحیت دادگاه خانواده قرار داده است (شیروی، ۱۳۹۵).

هرچند که قانون جدید حمایت خانواده در حمایت از حقوق زنان رویکردهای مثبتی را در نظر گرفته است، اما در بعضی مواد این قانون مواردی علیه حقوق زن دیده می‌شود؛ از جمله عدم سهولت طلاق از سوی زنان و عدم سهولت در گرفتن مهریه.

بر خلاف مرد که اصولاً می‌تواند زن خود را با دلیل یا بدون دلیل طلاق دهد، تقاضای طلاق توسط زوجه باید مستند به دلایل قانونی باشد (شیروی، ۱۳۹۵). در حقوق فعلی کشورهای اسلامی و در حقوق کشور ما، طلاق به سه دسته تقسیم می‌شود: طلاق با اراده‌ی شوهر، طلاق با توافق زوجین و طلاق به درخواست زن.

رویه‌ی طلاق توافقی در دادگاه خانواده بسیار فوری است، اما اگر طلاق به صورت توافقی حل نشود ممکن است گاهی حدود ۴ الی ۵ سال به طول بیانجامد. در طلاق به درخواست زن، ۲ راه به‌طور کلی برای زنان وجود دارد ۱. احراز شرایط اعمال وکالت در طلاق و ۲. الزام زوج به طلاق.

با توجه به این‌که در قانون حمایت خانواده، اسباب و علل ماهوی طلاق مورد اشاره قرار نگرفته است، از این‌رو مواد ۱۱۳۰ و ۱۱۳۳ قانون مدنی به اجرا در می‌آید. وفق ماده ۱۱۳۳ قانون مدنی، در صورتی‌که شوهر بنا به هر علتی، تمایل به ادامه زندگی با همسر خود نداشته باشد هیچ‌کس نمی‌تواند او را وادار به ادامه زندگی کند و از آنجایی‌که در روابط زوجین اصل بر محبت و همدلی است نه اجبار و اکراه، در مقابل اگر زن نیز نتواند با شوهرش به هر دلیلی به زندگی ادامه دهد و از درخواست خود صرف‌نظر نکند، کسی نمی‌تواند زن را مجبور به ادامه‌ی زندگی مشترک کند.

ماده ۲۲ قانون حمایت خانواده، گرفتن مهریه‌ی بیش از ۱۱۰ سکه را برای زنان با مشکل مواجه ساخته است چراکه باید ملائت مرد را به اثبات برساند بنابراین اگر مرد ناتوان از پرداخت مهریه بیش از ۱۱۰ سکه باشد به زندان نخواهد رفت. وصول مهریه به انداز ۱۱۰ سکه نیز بر اساس ماده ۲ قانون نحوه اجرای محکومیت‌های مالی صورت می‌گیرد. واقعیت این است که ماده مزبور مشکلی را حل نخواهد کرد، زیرا رئیس قوه قضائیه با اصلاح ماده ۱۸ آیین‌نامه اجرائی ماده ۶ نحوه اجرای محکومیت‌های مالی اصل را بر عدم امکان

حبس زوج قرار داده است؛ مگر در صورتی که زوجه به تبصره‌ی این ماده استناد کند و توان اثبات ملائت مالی زوج را نزد قاضی دادگاه داشته باشد. هرچند زوجه تاکنون نتوانسته است به‌راحتی این موضوع را اثبات نماید. پس عملاً حبس زوج امکان‌پذیر نیست و در نتیجه ماده‌ی ۲۲ قبل از اینکه به مرحله‌ی اجرا برسد، کارایی خود را از دست داده است.

## ۲- مبانی نظری و پیشنهاد

از آنجاکه زنان در جامعه امروز هم در خانواده و هم در اجتماع نقش اساسی دارند، بنابراین شایسته است که برجسته‌ترین نقش را در خانواده به آن‌ها داد و به همین جهت نیز قرار گرفتن او در سایه حمایت‌های قانونی ضرورتی است انکارناپذیر. در زمینه قانون‌گذاری اصل بر این است که قانون‌گذار می‌بایست کاستی‌های قوانین گذشته را برطرف کرده و قوانین را تکمیل می‌کند و بر اساس نیازهای روز جامعه نوآوری‌ها به قانون گذشته بیفزاید، فلذا لازم دانستیم پژوهشی در این موضوع و با این هدف انجام دهیم تا مشخص شود بر اساس اصل مورد اشاره قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱ نسبت به قوانین حمایت خانواده ۱۳۵۳ و ۱۳۴۶ در زمینه حقوق زنان پیشرفت داشته یا پسرفت و از برآیند آن پیشنهادهایی برای اصلاح قوانین و گسترش تأمین حقوق زن نیز ارائه شده است. در پژوهشی که در سال ۱۳۹۴ جعفرپور ارائه داده است به این مهم رسیده است قانون جدید حمایت خانواده زنان را مورد حمایت خود قرار داده و جنبه حمایتی این قانون نسبت به قوانین قبلی افزایش یافته است.

## ۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع تحلیلی-توصیفی بوده و بنا بر روش کتابخانه‌ای که مرتبط با موضوع است استخراج و فیش‌برداری شده است و از طریق جست‌وجو در منابع معتبر حقوقی و سایت‌های اینترنتی صورت گرفته است.

## ۴- یافته‌ها

بررسی قوانین حمایت خانواده بیانگر این مطلب است که قانون‌گذار متناسب با نیازهای جدید جامعه و برای جلوگیری از اختلاف و تنش در روابط زناشویی اقدام به تصویب آن کرده است. به نظر می‌رسد قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ حاوی نکات مثبتی است که در مقایسه با قانون قبل، پویاتر است. قانون‌گذار در تصویب قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱ سعی بر این داشته تا حمایت‌های جدی و محکمی از زنان داشته باشد. در مقایسه با قوانین حمایت خانواده درمی‌یابیم که قانون جدید تفاوت‌هایی با قوانین قبلی داشته است و مقایسه میان قوانین حمایت خانواده قدیم و جدید ما را به این نتیجه می‌رساند که قطعاً نکات افتراق و اشتراکی میان این قوانین وجود دارد از جمله نکات افتراق قانون جدید حمایت خانواده نسبت به قوانین پیشین حضور قاضی مشاور زن در دادگاه خانواده و طرح دعاوی خانواده توسط زوجه در محل اقامت خود و دریافت مستمری زوج متوفی توسط زوجه حتی در صورت ازدواج مجدد زن می‌باشد. از جمله نکات مشترک قانون جدید با قوانین قبلی این است که ثبت طلاق موکول به تأدیه حقوق مالی زوجه شده است مگر اینکه طلاق در صورت رضایت زوجه یا صدور حکم قطعی دایر بر اعصار زوج یا تقسیت محکوم به ثبت شود. به‌طورکلی می‌توان به این نتیجه رسید که قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ در برخی موارد دست به تغییر زده است ولی در بعضی موارد همچنان به قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۵۳ ارجاع داده شده است با توجه به عدم نسخ این قانون.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

قوانین خانواده از ابتدای تصویب تاکنون، به‌طورکلی همواره با افراط و تفریط‌هایی روبه‌رو بوده است؛ در وضع قوانینی که ضمانت اجرا ندارند، افراط و در عدم پرداختن به موضوع زنان تفریط. اگر قانون‌گذار در مسیری که جامعه در حال رشد و حرکت باشد، پیش رود می‌تواند به هدف خود در قانون‌گذاری یعنی تحکیم بنیان خانواده برسد.

هرچند که قانون‌گذار با تصویب قانون حمایت خانواده ۹۱ خود را نیازمند این دانست که بازنگری و آسیب‌شناسی حقوق زنان در عرصه‌های مختلف را انجام داده تا به این ترتیب نقاط ضعف حقوق زنان رفع شود و نقاط قوت آن تقویت گردد؛ اما در واقع قانون‌گذار بدون توجه به تغییر قوانین و بدون بررسی همه‌جانبه آثار و تبعات ناشی از این تغییرات، به تدوین قانون پرداخت غافل از اینکه این تغییرات اثر سوئی بر نهاد خانواده بر جای می‌گذارد. بررسی قوانین حمایت از خانواده بیانگر این مطلب است که قانون‌گذار در بعضی موارد متناسب با نیازهای جدید جامعه و برای جلوگیری از اختلاف و تنش در روابط زناشویی اقدام به تصویب آن‌ها نموده است. هرچند که این قوانین تصویبی نیز در این زمینه خالی از نقص نمی‌باشد. با بررسی قانون حمایت خانواده مصوب ۹۱ آشکار گردید که قانون مزبور باید در بسیاری از موارد و در مقایسه با دو قانون قبلی پویاتر و عقلانی‌تر می‌بود و این حاکی از آن است که قوه قضاییه در این زمینه از تجربیات قبلی و روند حاکم بر دعاوی خانواده حداکثر استفاده را نموده و با آسیب‌شناسی دقیق اقدام به تنظیم این قانون نموده است. در واقع جست‌وجو و کاوش این نتیجه را در اختیار ما نهاد که حمایت‌های صورت گرفته از زنان در قوانین حمایت خانواده جامع‌و مانع نیست و در حقیقت قانون‌گذار بدون توجه به جامعه‌ی امروزی و نیازهای یک زن، قانون حمایت خانواده را تنظیم نمود. قانون‌گذار می‌توانست با تدابیر حمایتی خود انتظارات زنان را پاسخگو باشد، ولی زنان نه تنها متحمل سال‌ها خشونت خانگی و سایر اشکال تبعیض و نابرابری در خانواده بوده‌اند که حتی امروزه هم در هنگام دادخواهی با خشونت ساختاری سیستم قضایی و حقوقی روبرو هستند. اغلب این زنان تجربه‌ی روند طولانی و فرسایشی رسیدگی به دعاوی خانواده را دارند.

پس بنابراین حاصل این بررسی‌ها ما را بدین موضع رهنمون ساخت که اگرچه این قانون به برخی ابهامات و تناقضات در رویه‌های رسیدگی به پرونده‌های خانواده پایان داده و مواردی را به نفع زنان پیش‌بینی کرده است اما در برخی حوزه‌ها نیز نسبت به احقاق حقوق زنان عقب‌گرد داشته است.

در پایان به نظر می‌رسد با در نظر داشتن نتایج فوق و فارغ از بحث پیرامون کفایت و یا عدم کفایت قانون حمایت خانواده در خصوص حمایت از حقوق زنان، در مورد مهم‌ترین مواردی که معمولاً به‌عنوان مصادیق حقوق زنان یاد می‌شوند نام برد. از جمله در بحث ازدواج مجدد مردان؛ که بسی شایسته است در این خصوص ضمانت اجرای سنگین برای جلوگیری از این موضوع وضع گردد. چراکه سالانه بسیاری از زنان در اثر ازدواج مجدد همسر خود، دچار بیماری‌های روحی و افسردگی می‌شوند. همچنین افزایش سن ازدواج دختران و دادن حق طلاق به زن نیز از دیگر مصادیق مطرح در حقوق زنان می‌باشند.

امروزه بیشتر از هر زمان دیگری برای حمایت هرچه بیشتر و بهتر از حقوق زنان نیاز به قانون داریم. قانون بهترین نهادی است که اگر به صورت درست اجرا شود می‌توان عدالت را به وجه احسن تأمین کرده و ضمانتی برای ارزش‌های انسانی زن ایجاد کند چراکه حضور تأثیرگذار زنان در عرصه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی و ارتقای سطح سواد و آگاهی‌های اجتماعی، نمایانگر بخشی از حضور چشمگیر آن‌ها در عرصه‌های اجتماعی است و بروز ابتکارات و خلاقیت‌های چشمگیر زنان در عرصه‌های علمی و فناوری نشانگر اهتمام آنان در جهت به وجود آمدن فرصت‌های برابر با مردان است. نقش مؤثر زن در تحکیم بنیان خانواده و تربیت نسلی توانمند و مفید برای کشور را هیچ‌کس نمی‌تواند کتمان کند و در نهایت نباید فراموش کرد بی‌تردید مردان موفق را زنان توانمند پشتیبانی می‌کنند.

## ۶- منابع

- ۱- اسدی، لیل‌اسادات (۱۳۸۷). نقد و بررسی قوانین ثبت ازدواج. مطالعات راهبردی زنان، ۴۰(۱۰)، ۱۰۳-۱۳۰.
- ۲- اسعدی، سید حسن (۱۳۹۱). پژوهش تطبیقی درباره‌ی حقوق زن. تهران: میزان.
- ۳- باقری‌فرد، سعیده؛ آیت‌اللهی، زهرا؛ علاسوند، فریبا؛ و بداعی، فاطمه (۱۳۹۲). حقوق زنان برابری یا نابرابری. تهران: معارف.
- ۴- کریمی، حمید (۱۳۸۷). حقوق زن. تهران: معارف، کانون اندیشه جوان وابسته به موسسه کانون اندیشه جوان تهران.
- ۵- توکلی، محمدمهدی (۱۳۹۷). مختصر آئین دادرسی مدنی. تهران: مکتوب آخر.
- ۶- شیروی، عبدالحسین (۱۳۹۵). حقوق خانواده (ازدواج، طلاق، فرزندان). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

۷- صفایی، سید حسین؛ و امامی، اسدالله (۱۳۹۳). مختصر حقوق خانواده. تهران: میزان.

۸- قانون حمایت خانواده ۱۳۹۱

۹- منصور، جهانگیر (۱۳۹۷). قانون مدنی. تهران: نشر دیدار.

۱۰- قبولی درفشان، محمدمهدی؛ و محسنی، سعید (۱۳۹۴). نوآورهای قانون حمایت خانواده مصوب ۱۳۹۱ در زمینه مقررات شکلی

مرتبط با دعاوی خانوادگی. پژوهش‌نامه‌ی زنان ۶(۱۲)، ۱۱۹-۱۳۹.

# Women in the Process of Transformation and Approval of Family Protection Laws with Emphasis on the Family Protection Law of 2012

Zahra Bahramian<sup>1</sup>, Ghafour Khoini<sup>2\*</sup>

1. Master's degree, women's studies, women's rights in Islam, Faculty of Law and Political Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

bahramian.zahraa@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Private Law, Faculty of Law and Political Science, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

Ghkhoeini@khu.ac.ir

## Abstract

The family protection law has undergone changes and developments over different periods. Throughout these changes, efforts have consistently been made to address women's rights and issues. The most recent of these laws is the Family Protection Law approved in 1391-Shamsi year. This law was approved based on the format and principles specified in the Family Protection Law of 1353. This research employs a descriptive and analytical method to explore this issue. It concludes that the approval of the Family Protection Law of 1391 has resulted in greater attention to the rights of women and families. It has also resolved some ambiguities and contradictions in the procedure of handling family cases and includes provisions that favor women, although it overlooks women in certain areas.

**Keywords:** Women- Family Protection Law of 1391- Family Protection Law.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)