

مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

ISSN: 2645-4475

فصلنامه علمی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی
سال سوم، شماره ۳ (پیاپی: ۱۲)، پاییز ۱۳۹۹، جلد دو

ارائه مدل ساختاری سازی تفسیری بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی
مؤثر بر هویت فرهنگی
محسن نیازی، زهرا صادقی آرانی، احسان صنعت کار

اثربخشی سبکهای فرزندپروری والدین بر گرایش دانش‌آموزان به
رفتارهای پرخطر
مهتاب شمس‌الهی، احمد علی جدیدیان

ضرورت ایفای نقش بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی
مصطفی حقی کرم‌الله

ایدئولوژی دکتر علی شریعتی و انقلاب اسلامی
سیده عظیمه هاشمی شیخ‌شبانی

بررسی نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت
عنایت کریم‌زاده، مجید محب‌زاده، مهدیه نوروزی، حسینعلی خیری‌نیا

مدیریت شهری با رویکرد اقتصاد مقاومتی
مسعود عامری



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

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

فراخوان پذیرش مقاله:

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

محورها و موضوعات پذیرش مقاله:

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

نشریه

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

چاپ

نشانی: تهران، افسریه، ۱۵ متری اول، کوچه ۲۸، پلاک ۳۹۳
انتشارات هنر و علوم دانشگاهی، تلفن: ۰۲۱ ۳۳۸۴۰۷۹۲

فهرست مقالات

صفحه	عنوان مقاله
۱	ارائه مدل ساختاری سازی تفسیری بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی موثر بر هویت فرهنگی محسن نیازی، زهرا صادقی آرانی، احسان صنعت کار
۱۳	اثربخشی سبک‌های فرزندپروری والدین بر گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر مهتاب شمس الهی، احمد علی جدیدیان
۲۳	ضرورت ایفای نقش بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی مصطفی حق کرم الله
۳۵	ایدئولوژی دکتر علی شریعتی و انقلاب اسلامی سیده عظیمه هاشمی شیخ شبانی
۴۳	بررسی نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت عنایت کریم‌زاده، مجید محب‌زاده، مهدیه نوروزی، حسینعلی خیری‌نیا
۵۷	مدیریت شهری با رویکرد اقتصاد مقاومتی مسعود عامری

ارائه مدل ساختاری سازی تفسیری بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی موثر بر هویت فرهنگی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۸/۲۲

کد مقاله: ۵۹۵۶۷

محسن نیازی^۱، زهرا صادقی آرانی^۲، احسان صنعت کار^۳

چکیده

هویت فرهنگی یکی از مفاهیم چندبعدی در علوم اجتماعی است. هویت و فرهنگ روابط دیالکتیکی دارند و سبب توسعه و افزایش یکدیگر می‌شوند. افراد و جوامع بر اساس هویت فرهنگی خود تمایز پیدا کرده و خود را می‌توانند بر اساس دستاوردهای گذشته، منسجم و نوسازی کنند. افزایش و کاهش این نوع هویت منجر به انسجام و شکاف نسلی در جامعه می‌شود. این پژوهش برای شناسایی معیارها و بیان روابط بین آن‌ها، پس از مطالعه پژوهش‌های مرتبط، ابتدا مولفه‌های اثرگذار مشخص شده و پس از مصاحبه با متخصصان این حوزه با استفاده از متدولوژی تحلیلی نوین مدل ساختاری سازی تفسیری (ISM) روابط بین مولفه‌ها مشخص و در نهایت با استفاده از تحلیل MICMAC نوع متغیرها با توجه به اثرگذاری و اثرپذیری آن‌ها معین می‌گردد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد مولفه‌های اثرگذار بر هویت فرهنگی شامل پنج سطح است که سرمایه فرهنگی و تحصیلات در سطح پنجم به عنوان تاثیرگذارترین مولفه‌ها بر هویت فرهنگی است. همچنین بر اساس جدول MICMAC مولفه‌های در چهار گروه پیوندی، کلیدی، وابسته و مستقل قرار گرفتند که بیشترین مولفه در بخش پیوندی بوده است.

واژگان کلیدی: هویت فرهنگی، سرمایه فرهنگی، تحصیلات، مدل ساختاری سازی تفسیری

۱- استاد گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان niazim@kashanu.ac.ir

۲- استادیار گروه مدیریت و کارآفرینی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان [Dr. Z. Sadeqi Arani@gmail.com](mailto:Dr.Z.Sadeqi.Arani@gmail.com)

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد مطالعات فرهنگی، دانشگاه کاشان e.sanatkari1373@gmail.com

هویت یکی از مفاهیم اصلی در حوزه علوم اجتماعی است. مفهومی انتزاعی، چندوجهی و پیچیده که نتیجه روابط متقابل و دیالکتیکی نظام ذهنی و ساختار عینی می باشد که دارای ابعاد و معانی گوناگون می باشد. در واقع با توجه به گستردگی هویت این مفهوم گرایشی میان رشته ای دارد زیرا اندیشمندان رشته هایی چون جامعه شناسی، مردم شناسی، روان شناسی، علوم سیاسی و غیره در این باره نظریات متعددی دارند و بر اساس مبانی خود مباحثی را مطرح کرده اند.

به اعتقاد اریسکون^۱ (۱۹۵۹) هویت حس درونی این همانی است که، علی رغم تغییرات خارجی، ثابت می ماند و به تعبیر دیگر هویت یعنی یک احساس نسبتاً پایدار از یگانگی خود که با وجود تحول رفتارها، افکار و احساسات، برداشت یک فرد از خود همواره مشابه است. سی فرت^۲ (۱۹۹۱)، هویت را در تقابل با فقدان نقش تبیین می کند و کروگر^۳ (۱۹۹۶) از صاحب نظران موضوع هویت معتقد است که هویت یعنی توازن میان خود و دیگران برقرار کردن، و در جایی دیگر آن را یک مرحله در چرخه زندگی قلمداد می کند (شرفی، ۱۳۸۵: ۴۷). هویت از منظر لوکمان^۴ و برگر^۵ دربرگیرنده همه نقش ها و گرایش های فرد می باشد که در طول مدت اجتماعی شدن درونی کرده است، بنابراین هویت در طول فرایند اجتماعی شدن شکل می گیرد، باقی می ماند، تغییر می کند و با حتی از نو شکل می گیرد. با این رویکرد می توان هویت را حاصل دیالکتیک واقعیت ذهنی و واقعیت عینی دانست که در برابر ساختارهای اجتماعی معین واکنش نشان داده و موجب حفظ، تغییر یا شکل گیری مجدد ساختارهای اجتماعی می شود (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹: ۱۶۰). به تعبیر دیگر می توان گفت هویت شکل پویای زندگی اجتماعی می باشد.

هویت امری است که همواره در ارتباط با افراد دیگر در جامعه شکل می گیرد؛ به طوری که گفته اند بنیان هویت، شناسایی شباهت ها با گروهی از افراد و احساس تفاوت با دیگران است (Woodward, 2000: 34). اسمیت^۶ بر این باور است که هویت ها از طریق تجربیات و حافظه ها و اسطوره های مشترک و در رابطه با تجربیات و حافظه ها و اسطوره های هویت های جمعی دیگر، رشد می کنند (Smith, 1999: 247). هویت دارای رویکردها و ابعاد مختلفی از جمله: ملی، جمعی، فردی، قومی، دینی، فرهنگی، سیاسی و غیره است که هر کدام می تواند عامل تمایز بین گروه ها باشد. در این میان، هویت فرهنگی^۷، احساس هویت یک گروه یا فردی است که تحت نفوذ یک فرهنگ باشد و به آن تعلق پیدا کند. در واقع این نوع هویت با توجه به اینکه ساختار اجتماعی فرهنگی جوامع نقش کلیدی در ایجاد و تقویت هویت افراد دارند و از طرفی نیز به صورت خاص بر فرهنگ متمرکز شده و این دو مفهوم (فرهنگ و هویت) به صورت یک دیالکتیک بر روی فرد اثرگذار می باشد که از برجستگی خاصی برخوردار است. هویت فرهنگی به معنای جهان بینی، اعتقادات، ارزش ها، هنجارها، اسطوره ها، خرافات، آیین ها، آداب و رسوم، نمادها، دانش ها، خاطرات و حافظه جمعی و نقاط عطف تاریخی هر ملت است که بی تاثیر از عوامل ساختاری و رفتاری نیست (فرقانی نوش آبادی، ۱۳۹۳: ۲). مفهوم هویت فرهنگی تدوام بین گذشته و حال را نشان داده و نفس این تدوام خود بر شناخت گذشته دلالت می کند (محمدپور و طیبی نیا، ۱۳۸۹: ۵۴). هویت فرهنگی به عنوان بخش مهمی از هویت که ریشه در فرهنگ هر منطقه و جامعه دارد و شهروندان بر آن اساس به محیط خود تعلق خاطر نشان می دهند و زندگی خویش را تفسیر می کنند و این هویت در همه افراد حاضر است و در مواقع بحرانی خود را به خوبی نشان می دهد.

به عقیده صاحب نظران هویت امر ثابتی نیست بلکه متغیر می باشد در این میان و با توجه به اینکه جامعه ایران در حال گذار است و از طرفی نیز روند رو به گسترش جهانی شدن شدیداً بر هویت و ابعاد آن به خصوص در ارتباط با فرهنگ اثرگذار بوده است باید عوامل متعددی که بر هویت فرهنگی شهروندان موثر است به درستی شناخته و تقویت گردد که موجب تحکیم هویت فرهنگی شهروندان شود زیرا در غیر این صورت به تدریج گرفتار بحران هویتی خواهند شد.

با توجه به اینکه هویت فرهنگی یکی از مفاهیم پیچیده و قابل بحث در علوم اجتماعی است و تاکنون هر یک از محققان و صاحب نظران هویت فرهنگی را در ارتباط با یک متغیر خاص بررسی و ارزیابی کرده اند و یک مدل فراگیر از ابعاد و مولفه های اثرگذار به آن ارائه نشده است این پژوهش می کوشد علاوه بر شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر هویت فرهنگی شهروندان، ابعاد اثرگذار را در یک مدل تحلیلی ترکیبی به عنوان مدل سازی ساختاری تفسیری ارائه نماید. خروجی این بررسی به محققان آینده در این زمینه کمک شایانی در سهولت بررسی این موضوع خواهد کرد. بنابراین هدف اصلی این پژوهش بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی موثر بر هویت فرهنگی شهروندان بر اساس مدل ساختار سازی تفسیری است.

1 Erikson

2 Seyfert

3 Kroger

4 Lukman

5 Berger

6 Smith

7 Cultural identity

۲- مبانی نظری تحقیق

نخستین بار اریکسون واژه هویت فردی را در سال ۱۹۹۸ به کار برد. او بر این باور بود که هویت احساسی است که فرد در اوایل نوجوانی خود را از دیگران مجزا و متمایز دانسته، برای خود ثبات و یکپارچگی قائل می شود و خود را شبیه تصور دیگران از خود می داند؛ بنابراین کارکرد هویت ایجاد هماهنگی میان تصور فرد از خود به عنوان یک فرد دارای ثبات و تصور دیگران است. در واقع اریکسون هویت یابی را در فرد در سنین نوجوانی جستجو می کرد (Erikson, 1994: 78). در واقع می توان هویت را مجموعه ای از نگرش ها، ویژگی ها و روحیاتی که یک فرد را از دیگران متمایز می کند، تعریف کرد (نجفی، ۱۳۹۲: ۲۹). مفهوم هویت اساسا به درک و فهم افراد از خودشان به عنوان یک وجود مشخص و متمایز اشاره دارد (Cote & Levine, 2002: 63). بنابراین، هم شناخت خویش است و هم معرفی خود به دیگران (احمدی، ۱۳۸۶: ۸۸). هویت به مثابه احساس تمایز شخصی، احساس تداوم شخصی، احساس استقلال شخصی گرفته تا تفاوت فردی شخص در ارتباط با دیگران تا ماهیت افکار و تلقیات یک جامعه از زندگی، همه و همه ابعاد مختلفی از این پدیده پیچیده و چندوجهی هستند (فرقانی نوش آبادی، ۱۳۹۳: ۱۷). هویت هم دارای ماهیتی ترکیبی است یعنی موجب پیوستگی می شود هم دارای ماهیتی سلبی است یعنی جدا کننده، تمایز دهنده و شناسنده خود از دیگری نیز هست. از دیدگاه کاستل ۱ هویت به زندگی افراد معنا می بخشد و هویت در جوانان فرایند ساخته شدن معنا بر پایه یک ویژگی فرهنگی با یک دسته ویژگی های فرهنگی است که بر دیگر منابع معنا برتری دارند (Castells, 2009: 7). از هویت به معنای مختصات ویژه فرد و متمایز کننده ی او از دیگران گرفته (Olson, 2002: 41) تا هویت به عنوان پدیده های جمعی که تا تفکر و رفتار به صورت جمعی اجرا نگردد آن نیز حاصل نخواهد شد، یاد می شود (خانیک، ۱۳۸۳: ۱۰). از آنجا که هویت یک مفهوم پیچیده است دارای نوعی نسبیت خاصی می باشد و ابعاد گوناگونی دارد. انواع هویت را می توان شامل هویت فردی، نژادی، اخلاقی، حرفه ای، فیزیکی و جسمانی، مذهبی، فرهنگی، ملی، سیاسی، جهانی، جمعی، جنسی و اکولوژیکی دانست (Yoosefzadeh & Fallahi, 2003: 41). هویت را می توان به دو سطح فردی و جمعی تقسیم کرد. هویت جمعی دارای ابعاد و سطوح مختلفی است که یکی از این ابعاد مربوط به هویت فرهنگی می شود. هویت فرهنگی سبب شناخته شدن و متمایز شدن فرد و جامعه از دیگر افراد و جوامع می شود به نوعی می توان گفت که هویت فرهنگی حاکی از تداوم بین گذشته و حال است و نفس این تداوم خود بر شناخت گذشته دلالت دارد. هویت فرهنگی شامل تمام ویژگی های فرهنگی می شود که یک گروه را با گروه دیگر متمایز می سازد و به آن عینیت و تعریفی متفاوت می دهد. در کلی ترین تقسیم بندی، هویت فرهنگی شامل همه انباشته های مادی و غیرمادی یک محیط فرهنگی میشود که معمولاً با یک سرزمین ملی رابطه دیالکتیکی دارد. (بهرامیان و یاقوتی، ۱۳۹۵: ۱۹۰).

محیط فرهنگی نقش برجسته ای در تکوین، حفظ، تغییر و تحول هویت دارد. اگرچه ساختارهای عینی مستقل و بیرون از اراده فرد به کنش کنشگران جهت می دهد اما همین ساخت ها نیز از خلال تکوین اجتماعی برآمده از رابطه بین فرد (طبیعت ثانوی) و اجتماع (عرصه) ایجاد می شوند (Bourdieu, 2002: 18). هویت فرهنگی آن درایتی از خویشین است که مشتق از عضویت (چه رسمی و چه غیررسمی) در یک گروه اجتماعی بر مبنای انتقال و پرورش دانش ها، ارزش ها، باورها، نگرش ها، سنت ها و شیوه های زندگی معین مشترک بین اعضاست (Daphne, 2007: 352). در واقع هویت فرهنگی برگرفته از عوامل متعددی است که فرد را از سایر افراد و گروه ها متمایز نموده و به او تشخیص خاصی می دهد و فرد بر اساس آن ها خود را از سایرین بازمی نمایاند. ارزش ها، آداب، میراث فرهنگی، سنن و آنچه که تحت عنوان دست آوردهای گذشته یک ملت تعریف می شود از مهمترین منابع تشکیل هویت افراد آن اجتماع است که در واقع هویت فرهنگی را شکل می دهد و برای حفظ انسجام و وحدت ملی بسیار پر اهمیت است (Khademi, Sakhti & Fallahi, 2007: 118). پیوند میان هویت و فرهنگ پیوندی ناگسستنی و عمیق می باشد و از این رو هویت را مقوله ای فرهنگی می دانند و برای فرهنگ حوزه مختصی در هویت قائل هستند. در دیدگاه انسان شناسان هویت فرهنگی از مولفه هایی چون ملت، قلمرو جغرافیایی سیاسی، زبان و دین تشکیل شده است (روح الامینی، ۱۳۷۹: ۱۱۰). آنتادیوپ ۲ انسان شناس سنگالی بر این باور است که هویت فرهنگی یک جامعه به سه عامل تاریخی، زبانی و روان شناختی بستگی دارد که با از بین رفتن هر کدام از آن ها، هویت فرهنگی ناقص می شود (آشنا و روحانی، ۱۳۸۹: ۱۶۲). سایر محققان در پژوهش های خود از علل و عوامل مختلفی نام برده اند که می تواند بر هویت فرهنگی و مولفه های آن تاثیر گذار باشند. آسیب های ناهنجاری های اجتماعی بحران اقتصادی، ساختار آموزشی، ساختار اجتماعی- جمعیتی، ناهماهنگی های قومی جهانی شدن، ساختار سیاسی، ایدئولوژی سیاسی و... (دهشیری، ۱۳۸۰: ۵۴) و همچنین گسست فرهنگی، تضاد نسل ها، تغییرات پر شتاب، فن آوری ماهواره ای، مهاجرت وسیع، شهرهای بزرگ و... (شرفی، ۱۳۸۹: ۹۷). از جمله ی این عوامل می باشند.

از سویی دیگر کنفرانس جهانی درباره سیاست فرهنگی که در سال ۱۹۸۲ در مکزیکوسیتی برگزار گردید، هویت فرهنگی را هسته مرکزی شخصیت فردی و جمعی قلمداد می کند که به مثابه اصولی حیاتی زیربنای بیشتر تصمیم های معتبر، رفتار، اعمال و

فرایندهایی است که یک جامعه را در دستیابی به توسعه توانا می‌سازد، در عین اینکه ویژگی‌های خویش را نیز حفظ می‌کند (سلیمی، ۱۳۷۹: ۳۰). هویت فرهنگی به مفهوم ویژگی‌های فرهنگی هر جامعه مانند دستاویزی محکم برای چنگ زدن در برهه‌های بحرانی به شمار می‌رود که جامعه می‌تواند به کمک آن و احساس تعلقی که به واسطه‌ی آن در افراد پدید می‌آید به ادامه‌ی حیات فرهنگی و اجتماعی خود امیدوار باشد. گذشته تاریخی، حماسه‌آب‌ها و اجدادی، باورها، سنت‌های طایفه‌ای، مفاخر ملی اسطوره‌های دینی، عصبیت‌های قومی، هنر، ادبیات موروثی، هویت فرهنگی جامعه را تشکیل می‌دهند. (نیکخواه قمصری و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۱۴). هویت فرهنگی نتیجه‌ی خودآگاهی افراد نسبت به تجربه‌های تاریخی فرهنگی آن جامعه است که در طول تاریخ و در بستر فرهنگ شکل گرفته است. می‌توان گفت هویت فرهنگی مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارها، آداب و رسوم، آرمان‌ها و عقاید، نمادها و سمبل‌ها و... است که اساس هویت شخصی و جمعی شهروندان یک جامعه می‌باشد و آنان به صورت آشکار و نهان با مصرف هویت فرهنگی خود را از سایرین متمایز می‌کنند و با توسل به اجزا و عناصر فرهنگی گوناگون هویت می‌یابند. در واقع هویت فرهنگی قسمتی از نظام فرهنگی است که به خودآگاهی افراد منجر می‌شود. هویت فرهنگی نوعی احساس وابستگی و تعلق است که جمعیتی از انسان‌ها در یک چارچوب جغرافیایی خاص، از خود نشان می‌دهند. در بیانی دیگر باید گفت هویت فرهنگی مشرف بر تمامی هویت‌هاست که از تمام آنها شکل گرفته و تمام آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر این اساس هویت فرهنگی عبارتست از "مجموعه ویژگی‌های پایدار تشکیل دهنده خلق و خوی افراد که در تمامی نگرش‌های انسان اعم از: دینی، ملی، قومی، آداب و رسوم ریشه دارد و در تمامی ساحت‌های زندگی انسان بطور مستقیم و غیر مستقیم ظهور و بروز پیدا می‌کند. (علیخانی، ۱۳۸۶: ۸۳) افراد با تغییر در سبک زندگی و مصرف کالاها، فرهنگی درصددند تا هویت فرهنگی خود را فارغ از نظام ارزشی جامعه تغییر دهند و هویت سنتی خود را بازسازی کنند. گیدنز معتقد است که امروزه سبک‌های زندگی در دنیای مدرنیته به طور کلی ما را از سازمان اجتماعی سنتی دور کرده‌اند. گیدنز در این خصوص مفهوم از جاکندگی مکانی و زمانی را برای توصیف این که چگونگی روابط اجتماعی، به دنبال آن هویت اجتماعی و فرهنگی، از زمینه‌های محلی رها شده‌اند و دوباره ساختاری مکانی و زمانی جدید سازمان یافته‌اند، بکار می‌برد. (Giddens, 1990: 250). توماس ژوی (۱۹۹۳) عنوان می‌دارد که در عصر جهانی شدن تغییرات ساختاری عمیق، زمینه‌ی رهایی از اقتدار و فرهنگ سنتی را فراهم نموده است. گیدنز و توماس ژوی هر دو بر این نکته تأکید دارند که جهانی شدن منجر به رهایی هویت و تعلق‌ها از وابستگی سنتی به مکان شده است. (از کیا و همکاران، ۱۳۹۳: ۵۸).

جدول شماره ۱: عوامل موثر بر هویت فرهنگی

کد	مولفه‌ها	تعاریف
۱	سرمایه فرهنگی	صورت‌هایی از دانش، مهارت‌ها، آموزش و مزایایی که یک انسان واجد آن است و به او اجازه می‌دهد که یک جایگاه بالاتری در جامعه را کسب کند (حسن روحانی، ۱۳۸۸: ۱۷).
۲	وسایل نوین ارتباطی	استفاده از وسایل ارتباطی نوین همچون تلویزیون، اینترنت، ماهواره و تلفن همراه که موجب تغییرات فرهنگی اجتماعی می‌شود (خواجه نوری و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۰۹).
۳	جامعه‌پذیری	ارتباطی تنگاتنگ با ساختارهای جامعه، هنجارهای جامعه و ساختار شخصیت انسان قرار دارد و به طور کلی فرآیندی است که انسان اجتماعی شدن را می‌آموزد (زنگنه، ۱۳۸۲: ۳۳).
۴	سبک فرزند پروری	هر خانواده شیوه خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش بکار می‌گیرد. این شیوه‌ها که شیوه‌های فرزندپروری نامیده می‌شود متأثر از عوامل مختلفی از جمله فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و غیره می‌باشد (نوابخش و فتحی، ۱۳۹۰: ۴۵).
۵	شکاف نسلی	تغییر اجتماعی سریع، فرایند مداوم و آرام انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر و یا فرآیند اجتماعی شدن را دچار مشکل و وقفه می‌کند و بین دونسل اختلاف تجربه و فرهنگ ایجاد می‌کند (پناهی، ۱۳۸۴: ۵).
۶	گروه‌های مرجع	گروه مرجع گروهی اجتماعی است که هر کس از آن هنجارها، نگرش‌ها و ارزش‌های خود و نیز هدف‌های اجتماعی را که از این ارزش‌ها پدید می‌آیند به دست می‌آورد (سفیری و شریفی، ۱۳۸۴: ۸۰).
۷	پایگاه اجتماعی-اقتصادی	پایگاهی است که فرد در میان یک گروه دارد. یا به مرتبه اجتماعی-اقتصادی یک گروه در مقایسه با گروه‌های دیگر گفته می‌شود. به بیان دیگر، موقعیتی که یک فرد یا خانواده با ارجاع به استانداردهای میانگین رایج درباره ویژگی‌های فرهنگی، درآمد مؤثر، دارایی‌های مادی و مشارکت در فعالیت‌های گروهی - اجتماعی به دست می‌آورد (فرقانی نوش آبادی، ۱۳۹۳: ۲۴).
۸	گسست فرهنگی	حالتی که پیوند میان فرهنگ بومی و ملی از هم گسیخته شود و یک نوع انقطاع میان نسل معاصر و فرهنگ خودی ایجاد شود (همان).
۹	تعارض فرهنگی	حالتی است که منابع هویتی نسلی تقویت کننده یکدیگر نباشند و پیوستگی نسلی را به دنبال نداشته باشند، زمینه برای ایجاد تعارض نسلی ایجاد می‌شود (همان).

۱۰	اوقات فراغت	برخی صاحب نظران آن را زمان فعالیت برای خود یا زمانی آزاد یا زمانی که متعلق به فرد است و فرد به میل خود از آن استفاده می کند توصیف نموده اند و شامل تفریحات و سرگرمی هایی است که افراد به هنگام آسودگی از کار با شوق به آن روی می آورند(همان).
۱۱	باورهای دینی	باورهای دینی مجموعه اقدامات، رفتارها، باورها و نگرش هایی است که در ارتباط با اصول دین، فروع دین و دیگر حیطه های مرتبط با مذهب عنوان می شود. باورهای دینی به معنای خاص، همیشه باورهای مشترک جماعت معینی هستند که از گرایش خویش به آن باورها و عمل کردن به مناسک همراه با آنها به خود می بالد(همان).
۱۲	تحصیلات	سواد و آموزش سلیقه ها را تغییر میدهد، نظام رفتاری شکل دیگری به خود می گیرد، الگوها و شیوه های فرهنگی متحول می گردد و به این ترتیب انقلابی در انتظارات پدیدار می گردد(یوسفی، ۱۳۸۳: ۱۰۱).
۱۳	نظم اجتماعی	نظم اجتماعی می تواند بطور مستقیم هماهنگی، تعامل و انسجام روابط اجتماعی را برساند که مجموع افراد جامعه از طریق فعل و انفعال ساز و کارهای اقتصادی و سیاسی به سوی زندگی مشترک جلب کند و حیات جمعی را امکانپذیر می سازد(فرقانی نوش آبادی، ۱۳۹۳: ۳۰).
۱۴	سبک زندگی	سبک زندگی بیانگر نظم سلسله مراتبی یا مجموعه ای از ترجیحات بین افراد هستند. سبک زندگی به صورت شیوه زندگی یا سبک زیستن که منعکس کننده گرایش ها و ارزش های یک فرد یا گروه است، عادات، نگرش ها، سلیقه ها، معیارهای اخلاقی، سطح اقتصادی که باهم طرز زندگی کردن فرد یا گروهی را می سازد، تعریف شده است(حسن زاده و علیزاده اقدم، ۱۳۹۳: ۸۶).

۳- پیشینه تحقیق

با نگاهی به مطالعات پژوهشی می توان دریافت که تاکنون نوشته ها و مقالات متعددی پیرامون هویت فرهنگی با رویکردها مختلف صورت پذیرفته است که در ذیل بیان شده است.

۱. حیدری و همکاران(۱۳۹۲) مطالعه ای با عنوان « رسانه ها و هویت فرهنگی: مطالعه دانش آموزان متوسطه شهر یاسوج» انجام داده اند. جامعه آماری این تحقیق دانش آموزان دبیرستان های این شهر بوده که با بهره گیری از فرمول کوکران ۳۸۸ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. بر اساس این تحقیق تلویزیون های ملی و استانی در راس رسانه های مورد استفاده پاسخگویان؛ و هویت های محلی، ملی و جهانی، به ترتیب، برجسته ترین هویت جمعی آنان بودند. همچنین افزایش هویت محلی دانش آموزان در راستای تقویت هویت ملی و تضعیف هویت فراملی اثرگذار بوده است.

۲. فرقانی نوش آبادی و همکاران(۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان « بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر هویت فرهنگی با تاکید بر شکاف نسلی » در شهرستان کاشان انجام داده است. جامعه آماری این مطالعه دختران دبیرستانی کاشان بوده که ۳۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و این مطالعه که با روش توصیفی پیمایشی صورت پذیرفت. نتایج تحقیقات نشان می دهد سرمایه فرهنگی خانواده، میزان استفاده از موبایل، جامعه پذیری خانواده و شیوه تربیتی مقتدرانه با هویت فرهنگی رابطه مثبت و معنادار و تضاد و شکاف نسلی رابطه معکوس دارد و بیشترین تاثیر بر شکاف نسلی مربوط به شیوه تربیتی استبدادی است.

۳. احیایی و همکاران(۱۳۹۴) پژوهش « تحلیل رابطه اعتیاد اینترنتی با هویت فرهنگی جوانان؛ مورد مطالعه: دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان سراب آذربایجان شرقی » را به ثمر رسانده اند. این نوشتار که حجم نمونه ۳۰۰ نفری دارد به صورت پیمایشی در بین دانش آموزان شهر سراب صورت گرفته است. یافته ها حاکی از آن است که میان اعتیاد اینترنتی و هویت فرهنگی همبستگی معنادار و معکوسی وجود دارد. همچنین تحقیق نشان می دهد بین دین داری و اعتیاد اینترنتی همبستگی معکوسی وجود دارد.

۴. عدلی پور و همکاران(۱۳۹۴) مقاله ای با عنوان « تحلیل رابطه سبک زندگی با هویت فرهنگی جوانان شهر تبریز » انجام داده اند. این پژوهش که با استفاده از نظریات آنتونی گیدنز بوده به صورت پیمایشی و با حجم نمونه ۴۰۰ نفر در میان جوانان ۱۸ تا ۳۰ سال صورت پذیرفته است. نتایج این بررسی نشان دهنده ارتباط میان سبک زندگی و هویت فرهنگی می باشد به نحوی که هر چه سبک زندگی افراد مدرن تر، از هویت فرهنگی آنان کاسته می شود و بالعکس. علاوه بر این بین پایگاه اقتصادی اجتماعی افراد با هویت فرهنگی رابطه وجود دارد درحالیکه بین جنس و هویت فرهنگی ارتباطی نمی باشد.

۵. بهرامیان و یاقوتی(۱۳۹۵) مقاله ای با عنوان « رابطه استفاده از شبکه های ماهواره ای فارسی زبان و پای بندی به هویت فرهنگی در زنان شهر تهران» انجام داده اند. این تحقیق با حجم نمونه ۴۰۰ نفر و زنان ۱۵ تا ۴۹ ساله را مد نظر قرار داده است. تحلیل یافته های این مقاله بیانگر این است که میزان استفاده از شبکه های ماهواره ای ۵۰/۶۴ و میانگین پای بندی به هویت فرهنگی ۶۲/۵۵ است. همچنین میانگین بعد ذهنی هویت فرهنگی ۱۰ درصد بالاتر از بعد عینی آن است و اینکه افرادی که از شبکه های ماهواره ای استفاده می کنند پای بندی کمتری به هویت فرهنگی ایرانی دارند و میزان رضایت از ماهواره، استفاده و اعتماد به آن باعث تضعیف هویت فرهنگی زنان می شود.

۶. صلواتیان و دولتخواه (۱۳۹۶) پژوهشی با نام «تاثیر استفاده از شبکه های اجتماعی موبایلی بر هویت فرهنگی دانشجویان» انجام داده اند. این پژوهش که با حجم نمونه ۲۱۸ نفر از میان دانشجویان به شیوه نمونه گیری تصادفی انتخاب شده بودند به بررسی دو شبکه وایبر و واتس اپ و تاثیر استفاده از آن ها بر زبان، دیانت، پوشش، رفتار اجتماعی و اخلاق کاربران پرداختند. نتایج این پژوهش نشان می دهد تمام فرضیات تحقیق درست بوده و استفاده از شبکه های اجتماعی موبایلی بر ابعاد مختلف هویت فرهنگی شامل زبان، دیانت، پوشش، رفتار اجتماعی و اخلاق کاربران تاثیر مثبت و معنی داری دارد.

۷. بلباسی و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی را با عنوان «عناصر هویت فرهنگی جمهوری اسلامی ایران؛ نمونه کاوی سند(مولفه های هویت ملی ایرانیان)» انجام داده اند. این پژوهش به منظور بررسی لایه ها و سطوح مختلف هویت فرهنگی جمهوری اسلامی در سند مولفه های هویت ملی ایرانیان صورت پذیرفته است. نتایج این بررسی نشان می دهد هویت فرهنگی در سند مولفه ها در سطح کلان شامل دو بخش می شود: الف) لایه هویت فرهنگی اسلامی از جمله: معنویت و توحید، هم گرایی فرهنگی، دفع ظلم و ظلم ستیزی، ولایت مداری و غیره ب) لایه هویت فرهنگی ایرانی از جمله: معماری ایرانی، عالمان و علم دوستی، دفاع از سرزمین، خط و زبان فارسی و غیره. همچنین باید اشاره کرد که در این سند اشاره ای به هویت مدرن و متجدد ایرانیان نشده است.

۸. تقی پور و دیگران (۱۳۹۷) در مقاله ای با عنوان «بازنمایی ابعاد هویت فرهنگی در مجموعه انیمیشن باب اسفنجی» به بررسی مولفه های فرهنگی این انیمیشن پرداخته است. روش این پژوهش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی بوده و جامعه آماری آن ۱۵ قسمت مجموعه باب اسفنجی؛ شلوار مکبی بوده است. یافته های این تحقیق نشان می دهد این مجموعه با ارائه و تبیین ارزش های اجتماعی، دینی و اقتصادی و هنجارهای قانونی در جامعه پذیری مخاطبان نقش داشته و بر نوع روابط اجتماعی اثر گذار بوده است. این مجموعه از انواع نمادها به خصوص غیرکلامی در جهانی کردن هویت تمدن غرب بهره گرفته به طوری که مخاطب در هر نقطه ای که باشد با فرهنگ آمریکایی ارتباط برقرار می کند. همچنین در این مجموعه مولفه هایی مانند ارزش اجتماعی، خشونت، نمادهای غیر کلامی و هویت تمدنی غرب بیشتر به کار رفته است.

۴- روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و از حیث ماهیت و روش توصیفی و پیمایشی است. در این پژوهش از روش کتابخانه ای برای گردآوری اطلاعات در زمینه ادبیات پژوهش و پیشینه پژوهش های انجام گرفته در زمینه های مرتبط با تحقیق استفاده شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق که با هدف شناسایی عوامل موثر بر مشارکت شهروندان می باشد، پرسشنامه محقق ساخته است. با توجه به هدف پژوهش، پرسشنامه متناسب با سوالات تحقیق را در اختیار خبرگان در زمینه تحقیق قرار داده شد، لذا جامعه آماری پژوهش، اساتید دانشگاهی بوده که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شده اند.

۵- مدل سازی ساختاری تفسیری^۱

مدل سازی ساختاری تفسیری یکی از ابزارهایی است که تعامل بین متغیرهای مختلف را نشان می دهد. مدل سازی ساختاری تفسیری روابط بین متغیرها را به صورت روابط سلسله مراتبی نشان می دهد؛ بنابراین، این روش به منظور شناسایی و نشان دادن روابط بین اجزای مختلف که می توانند روابط پیچیده ای داشته باشند، مورد استفاده قرار می گیرد.

گام های روش مدل سازی ساختاری تفسیری به شرح زیر است:

متغیرهایی که می توانند بر مشارکت شهروندان اثرگذار باشند شناسایی می شوند. در این مرحله ماتریس خودتعاملی ایجاد می شود، در ماتریس، از نمادهایی استفاده می شود که دسترس پذیری را نشان می دهند. این نمادها عبارت اند از:

V- اگر متغیر i در ایجاد متغیر j تاثیر داشته باشد.

A- اگر متغیر j در ایجاد متغیر i تاثیر داشته باشد.

X- اگر متغیر i در ایجاد متغیر j تاثیر داشته باشد و برعکس.

O- اگر متغیر i در ایجاد متغیر j تاثیر نداشته باشد و برعکس.

به منظور دستیابی به ماتریس دسترس پذیری اولیه باید نمادهای یادشده در گام قبل، به نمادهای صفر و یک تبدیل شوند. بدین ترتیب ماتریس دسترس پذیری اولیه به دست می آید.

پس از دستیابی به ماتریس دسترس پذیری اولیه، با در نظر گرفتن انتقال پذیری در روابط به دست آمده، ماتریس در دسترس پذیری نهایی به دست می آید. این ماتریس میزان وابستگی و قدرت نفوذ هر یک از عامل ها را نشان می دهد. قدرت نفوذ و هدایت از جمع اعداد در هر ردیف و میزان وابستگی از جمع اعداد در هر ستون به دست می آید.

در این مرحله با استفاده از ماتریس در دسترس پذیری نهایی، مجموعه قابل دستیابی و مجموعه مقدم برای هر عامل به دست می آید. که پس از تعیین آن ها، اشتراکات بین دو مجموعه برای هر عامل تعیین می گردد. عامل هایی که مجموعه قابل دستیابی و مشترک آن ها با هم هماهنگ باشند و دارای کمترین قدرت نفوذ باشند در پایین ترین سطح از سلسله مراتب ساختاری تفسیری قرار می گیرند. هنگامی که در اولین تکرار، عامل هایی بالاترین سطح مشخص شدند، باید این عامل ها از سایر عامل ها حذف شوند. این عمل تا زمانی که سطح تمامی عامل ها مشخص شود ادامه پیدا می کند. در پایان مدل نهایی مدل سازی ساختاری تفسیری بر حسب همین سطح بندی عوامل ارائه می گردد.

۶- یافته های پژوهش

ماتریس دستیابی نهایی: پس از تشکیل ماتریس خودتعاملی و ماتریس دستیابی اولیه، ماتریس دستیابی نهایی به صورت جدول شماره (۲) محاسبه گردید.

جدول شماره ۲: ماتریس دستیابی نهایی

شاخص ها	سرمایه فرهنگی	وسایل نوین ارتباطی	جامعه پذیری	سبک فرزندپروری	شکاف نسلی	گروه های مرجع	پایگاه اقتصادی اجتماعی	گسست فرهنگی	تضاد نسلی	اوقات فراغت	باورهای دینی	تحصیلات	نظم اجتماعی	سبک زندگی	هدایت
سرمایه فرهنگی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱۳
وسایل نوین ارتباطی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۳
جامعه پذیری	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۶
سبک فرزندپروری	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱
شکاف نسلی	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۷
گروه های مرجع	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۱۱
پایگاه های اقتصادی اجتماعی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۳
گسست فرهنگی	۱	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۸
تضاد نسلی	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۸
اوقات فراغت	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۵
باورهای دینی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱۳
تحصیلات	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۸
نظم اجتماعی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱۲
سبک زندگی	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱۲
وابستگی	۱۱	۸	۱۰	۱۰	۸	۷	۱	۱۰	۱۰	۷	۹	۳	۱۱	۱۳	

جدول شماره ۳: اولین تکرار در تعیین سطوح

کد	مجموعه قابل دستیابی	مجموعه مقدم	اشتراک	سطح
۱	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۳.۲.۱ ۱۴	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۳.۲.۱	
۲	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۶.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۶.۲.۱	
۳	۱۴.۹.۸.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۳.۲.۱	۱۴.۹.۸.۳.۲.۱	
۴	۴	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۶.۴.۳.۲.۱	۴	۱
۵	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۸.۵	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱	
۶	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۸.۶.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۸.۶.۲.۱	
۷	۱۴.۱۰.۷	۸	۷	
۸	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۵.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۳.۲.۱	۱
۹	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۵.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۳.۲.۱	
۱۰	۱۴.۱۳.۱۰.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۷.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۰.۲.۱	۱
۱۱	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۸.۶.۵.۲.۱	
۱۲	۱۴.۱۳.۱۲.۵.۴.۳.۲.۱	۱۲.۵.۲	۱۲.۵.۲	
۱۳	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۲.۱ ۱۴	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۲.۱	
۱۴	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۴.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۳.۲.۱ ۱۴.۱۳	۱۴.۱۳.۱۱.۱۰.۹.۸.۶.۵.۳.۲.۱	

جدول شماره ۴: تکرار دوم در تعیین سطوح

کد	مجموعه قابل دستیابی	مجموعه مقدم	اشتراک	سطح
۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۲.۱	
۲	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۶.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۲.۱	
۳	۱۴.۹.۸.۳.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۸.۶.۳.۲.۱	۱۴.۹.۸.۳.۲.۱	۲
۵	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۵	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱	
۶	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۶.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۶.۲.۱	
۷	۱۴.۷	۷	۷	
۹	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۱	۲
۱۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۲
۱۲	۱۴.۱۳.۱۲.۵.۲.۱	۱۲.۵.۲	۱۲.۵.۲	
۱۳	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۲
۱۴	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۲.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۱۴.۱۳.۱۱.۹.۶.۵.۲.۱	۲

همانگونه که مشخص است، متغیرهای ۴، ۸، ۱۰ در سطح اول قرار گرفته اند. با حذف این متغیرها و تکرار این مرحله، عناصر سایر سطوح با توجه به جدول شماره (۴) تعیین می شوند: همانگونه که مشخص است، متغیرهای ۱۴.۱۳.۱۱.۹.۳ در سطح دوم قرار گرفته اند. با حذف این متغیرها و تکرار این مرحله، عناصر سایر سطوح با توجه به جدول شماره (۵) تعیین می شوند:

جدول شماره ۵: تکرار سوم در تعیین سطوح

کد	مجموعه قابل دستیابی	مجموعه مقدم	اشتراک	سطح
۱	۶.۵.۲.۱	۱۲.۹.۶.۲.۱	۸.۶.۲.۱	
۲	۱۲.۶.۵.۲.۱	۱۲.۶.۲.۱	۱۲.۶.۲.۱	
۵	۱۲.۵	۱۲.۶.۵.۲.۱	۱۲.۵	۳
۶	۶.۵.۲.۱	۶.۲.۱	۶.۲.۱	
۷	۷	۷	۷	۳
۱۲	۱۲.۵.۲.۱	۱۲.۵.۲	۱۲.۵.۲	

همانگونه که مشخص است، متغیرهای ۷، ۵ در سطح سوم قرار گرفته اند. با حذف این متغیرها و تکرار این مرحله، عناصر سایر سطوح با توجه به جدول شماره (۶) تعیین می شوند:

جدول شماره ۶: تکرار چهارم در تعیین سطوح

کد	مجموعه قابل دستیابی	مجموعه مقدم	اشتراک	سطح
۱	۶.۲.۱	۱۲.۹.۶.۲.۱	۸.۶.۲.۱	
۲	۱۲.۶.۲.۱	۱۲.۶.۲.۱	۱۲.۶.۲.۱	۴
۶	۶.۲.۱	۶.۲.۱	۶.۲.۱	۴
۱۲	۱۲.۲.۱	۱۲.۲	۱۲.۲	

همانگونه که مشخص است، متغیرهای ۶.۲ در سطح چهارم قرار گرفته‌اند. با حذف این متغیرها و تکرار این مرحله، عناصر سایر سطوح با توجه به جدول شماره (۷) تعیین می‌شوند:

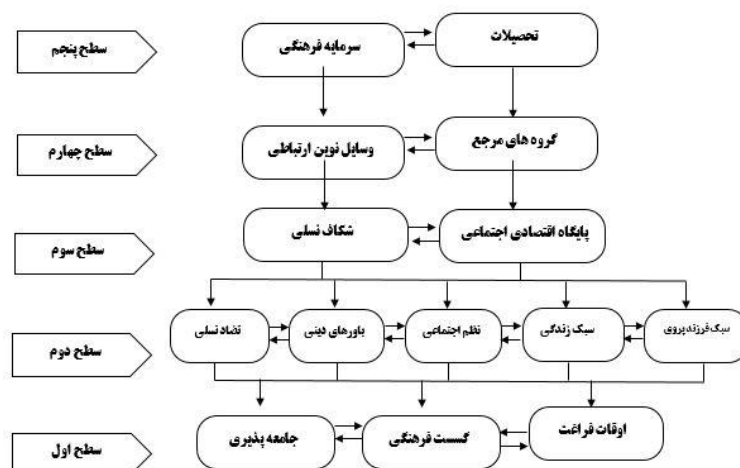
جدول شماره ۷: تکرار پنجم در تعیین سطوح

کد	مجموعه قابل دستیابی	مجموعه مقدم	اشتراک	سطح
۱	۱	۱۲.۱	۱	۵
۱۲	۱۲.۱	۱۲.۱	۱۲.۱	۵

در نهایت همانگونه که مشخص است، متغیرهای ۱۲.۱ در سطح پنجم قرار گرفته‌اند.

۷- تشکیل مدل ساختاری تفسیری

پس از مشخص شدن سطوح هر کدام از عوامل و همچنین با در نظر گرفتن ماتریس در دسترس پذیری نهایی، مدل اولیه ساختار تفسیری ترسیم می‌شود. مدل نهایی از ۵ سطح تشکیل شده است. عامل‌هایی که در سطوح پایین سلسله مراتب قرار دارند از تاثیر کمتری برخوردارند. عامل‌هایی همچون شیوه تربیتی خانواده و دسترسی به رسانه‌های گروهی که در سطوح بالای سلسله مراتب جای می‌گیرند در ارتباط با موضوع پژوهش از اثرگذاری بیشتری برخوردارند.



نمودار شماره ۱- مدل سازی ساختاری پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل مدل بدست آمده می‌توان از روش تجزیه و تحلیل MICMAC^۱ استفاده نمود.

۸- طبقه بندی ابعاد (تحلیل MICMAC)

در تجزیه و تحلیل MICMAC متغیرها بر حسب قدرت هدایت و وابستگی به چهار دسته تقسیم می‌شوند، با توجه به بررسی‌های انجام گرفته در جداول و اشکال فوق و با استفاده از سطوح اولویت بندی شده ی معیارها و ماتریس دستیابی، در نهایت جدول توان پیش برندگی و وابستگی در ماتریس دستیابی تشکیل می‌گردد. بدین صورت که به بزرگترین عدد رتبه اول و به کوچکترین عدد رتبه آخر تعلق می‌گیرد.



شکل شماره ۱: دسته بندی مؤلفه های مشارکت شهروندان از لحاظ قدرت هدایت و وابستگی

گروه های موجود در شکل به صورت زیر تعریف می شوند:

گروه اول (متغیرهای مستقل): معیارهایی که دارای قدرت هدایت و وابستگی ضعیف هستند. این متغیرها تقریباً از سیستم جدا هستند، زیرا دارای اتصالات ضعیف با سیستم می باشند. گروه دوم (متغیرهای وابسته): متغیرهایی که دارای قدرت هدایت ضعیف اما وابستگی قوی هستند، این دسته از متغیرها معمولاً متغیرهای نتیجه یا هدف هستند. گروه سوم (متغیرهای پیوندی): متغیرهایی که دارای قدرت هدایت و وابستگی قوی می باشند. این متغیرها غیر ایستا هستند، زیرا هر نوع تغییر در آن ها می تواند سیستم را تحت تاثیر قرار دهد و در نهایت بازخور سیستم می تواند این متغیرها را دوباره تغییر دهد. گروه چهارم (متغیرهای کلیدی): متغیرهایی که دارای قدرت هدایت قوی و وابستگی ضعیف می باشند.

نتیجه گیری و پیشنهادات

بررسی ها نشان می دهد هویت از مهم ترین مؤلفه های زنده یک جامعه است که انواع گوناگونی را شامل می شود. هویت فرهنگی آن نوع از هویت است که افزایش یا کاهش آن تأثیر شگرفی بر افراد یک جامعه می گذارد تا آنجا که می تواند مانع از گسست یا شکاف فرهنگی نسلی شود یا آن را تشدید کند که در نهایت منجر به بحران هویت می شود. از این رو شناخت و فهم عوامل مؤثر بر این مفهوم و شناسایی اولویت بندی آنان از اهمیت والایی برخوردار است. هدف این پژوهش شناسایی، تجزیه و تحلیل و اولویت بندی عوامل مؤثر فرهنگی اجتماعی بر هویت فرهنگی بوده است تا بتواند خلأ موجود در زمینه پژوهش که ناشی از ابهام روابط بین مؤلفه ها و مشخص نمودن سلسله مراتب بین مؤلفه ها را مرتفع کند. در واقع پژوهش های پیشین در این موضوع هر کدام صرفاً چند عامل مؤثر بر هویت فرهنگی را شناسایی و بحث کرده بودند اما این تحقیق برآن بود تا علاوه بر مطالعه یافته های پیشین، مهم ترین مؤلفه های اثرگذار را شناسایی کرده و سلسله مراتب و اولویت بندی آن را نیز مشخص کند و از این رو این تحقیق یک کار بدیع در این موضوع به شمار می رود.

پژوهش های گذشته از جمله فرقانی نوش آبادی (۱۳۹۳)، عدلی پور و همکاران (۱۳۹۴)، بهرامیان و یاقوتی (۱۳۹۵)، صلواتیان و دولتخواه (۱۳۹۶) بر مؤلفه هایی همچون سرمایه فرهنگی، وسایل ارتباطی نوین، باورهای دینی، شکاف نسلی و غیره تاکید کرده بودند. برای مثال بر اساس یافته های فرقانی نوش آبادی و همکاران (۱۳۹۳) سرمایه فرهنگی، استفاده از موبایل و سبک فرزندپروری با هویت فرهنگی همبستگی مثبت دارد و یا عدلی پور و همکاران (۱۳۹۴) در نتایج خود به این رسیده اند که میان سرمایه فرهنگی و پایگاه اقتصادی اجتماعی با هویت فرهنگی افراد رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد، همچنین بهرامیان و یاقوتی (۱۳۹۵) و صلواتیان و دولتخواه (۱۳۹۶) نیز بر ارتباط مستقیم وسایل نوین ارتباطی و هویت فرهنگی تاکید می کنند این نتایج در پژوهش حاضر نیز به دست آمده است.

بر اساس نتایج این تحقیق از روش ISM پنج سطح برای اثرگذاری بر هویت فرهنگی مشخص گردید: سطح اول شامل مؤلفه های جامعه پذیری، گسست فرهنگی و اوقات فراغت بود. سطح دوم شامل مؤلفه های تضاد نسلی، باورهای دینی نظم اجتماعی، سبک زندگی و سبک فرزندپروری بود. سطح سوم شامل مؤلفه های شکاف نسلی و پایگاه اقتصادی اجتماعی بود. سطح چهارم شامل مؤلفه های وسایل نوین ارتباطی و گروه های مرجع بود و سطح پنجم که در واقع بیشترین اثر را داشته شامل سرمایه فرهنگی و تحصیلات بوده است. در واقع سطح پنجم به عنوان اثرگذارترین سطح می باشد و بر سایر مؤلفه ها در سطوح مختلف نیز اثر می گذارد.

و با تغییر این دو مؤلفه بیشترین تغییر در هویت فرهنگی رخ می‌دهد. بر اساس تحلیل MICMAC این ۱۴ مؤلفه در چهار دسته بر اساس قدرت هدایت و وابستگی تقسیم می‌شوند: دسته متغیرهای مستقل که قدرت هدایت و وابستگی ضعیفی دارند در این پژوهش صرفاً پایگاه اقتصادی اجتماعی است و اوقات فراغت بین دسته متغیر مستقل و کلیدی قرار دارد. دسته متغیرهای وابسته که دارای قدرت هدایت کنندگی ضعیف اما وابستگی قوی هستند شامل صرفاً شامل تحصیلات می‌شود و گروه‌های مرجع بین این دسته و دسته متغیرهای پیوندی قرار دارد. دسته متغیرهای پیوند دهنده که دارای قدرت هدایت و وابستگی قوی هستند شامل سبک زندگی، سرمایه فرهنگی، نظم اجتماعی، گسست فرهنگی، تضاد نسلی، باورهای دینی و وسایل نوین ارتباطی است و مؤلفه گروه‌های مرجع بین این دسته و دسته متغیرهای وابسته قرار دارد، همچنین مؤلفه شکاف نسلی بین این دسته و دسته متغیرهای کلیدی است. دسته متغیرهای کلیدی که دارای قدرت هدایت قوی و وابستگی ضعیف هستند شامل سبک فرزندپروری و جامعه پذیری می‌باشد و مؤلفه شکاف نسلی میان این دسته و دسته متغیرهای پیوندی قرار دارد، همچنین مؤلفه اوقات فراغت نیز بین این دسته و دسته متغیرهای مستقل است.

در نهایت پیشنهاد می‌گردد متولیان امر، برای تقویت و افزایش هویت فرهنگی به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و تحصیلات اهمیت بیشتری نشان داده و توجه کنند، زیرا تقویت این دو مؤلفه باعث تقویت سایر مؤلفه‌ها و در نهایت تقویت خود هویت فرهنگی می‌شود و برای این کار باید پژوهشگران جهت انجام عملی این امر پیرامون رابطه عملی متغیرهای سرمایه فرهنگی و تحصیلات و چگونگی اثرش در افزایش هویت فرهنگی پژوهش‌های کاربردی انجام دهند.

منابع

- آشنا، حسام الدین و محمدرضا روحانی (۱۳۸۹) هویت فرهنگی ایرانیان از رویکردهای نظری تا مؤلفه های بنیادی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره سوم، شماره ۴.
- احمدی، طیب (۱۳۷۹) مدیریت بدن و هویت، رساله کارشناسی ارشد، گیلان، دانشگاه گیلان.
- ازکیا، مصطفی و همکاران (۱۳۹۳) مطالعه تحول هویت فرهنگی در بین دختران دبیرستانی (مطالعه موردی دانش آموزان دبیرستان اسراء؛ کردستان ایران، هورمان تخت)، فصلنامه مطالعات جامعه شناختی جوانان، سال پنجم، شماره ۱۴.
- بهرامیان، امید و هدا یاقوتی (۱۳۹۵) رابطه استفاده از شبکه های ماهواره ای فارسی زبان و پای بندی به هویت فرهنگی در زنان شهر تهران، مجله مطالعات اجتماعی روانشناختی زنان، سال چهاردهم، شماره ۱.
- پناهی، محمدحسین (۱۳۸۴) شکاف نسلی موجود در ایران، و اثر تحصیلات بر آن، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۲۷.
- حسن زاده یامچی، داود و محمدباقر علیزاده اقدم (۱۳۹۳) بررسی رابطه بین سبک زندگی (سلامت محور) و سرمایه فرهنگی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد هادی شهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، مجله مطالعات جامعه شناسی، شماره ۲۴.
- خواجه نوری، بیژن و دیگران (۱۳۹۵) بررسی تاثیر وسایل ارتباطی نوین بر گروه های خانوادگی (مطالعه موردی دانشجویان دختر دانشگاه شیراز)، فصلنامه علمی پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، سال دهم، شماره ۳.
- خانیکی، هادی (۱۳۸۳) هویت و گفتمان هویتی در ایران، در علیخانی، علی اکبر، هویت در ایران، تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- دهشیری، محمدرضا (۱۳۸۰) تاثیر تحولات سیاسی اجتماعی بر هویت فرهنگی ایران معاصر، نامه پژوهش، شماره ۲۲ و ۲۳.
- روحانی، حسن (۱۳۸۸) «درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی» فصلنامه راهبرد، سال هجدهم، شماره ۵۳.
- روح الامینی، محمود (۱۳۸۴) زمینه فرهنگ شناسی، تهران، انتشارت عطارد، چاپ هشتم.
- زنگنه، محمد (۱۳۸۲) بررسی عوامل فرهنگی موثر بر جامعه پذیری نوجوانان و جوانان، نامه پژوهش فرهنگی، سال هشتم، شماره هفت.
- سفیری، خدیجه و معصومه غفوی (۱۳۸۸) بررسی هویت دینی و ملی جوانان شهر تهران با تاکید بر تاثیر خانواده، پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، شماره ۲.
- سلیمی، ح (۱۳۷۹) فرهنگ گرایی، جهانی شدن و حقوق بشر، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۵) بحران هویت فرهنگی در ایران و پیامدهای آن، مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال سی و ششم، شماره ۳-۴.
- علیخانی، اکبر (۱۳۸۶) هویت در ایران، تهران، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- فرقانی نوش نوش آبادی، زهرا (۱۳۹۳) بررسی عوامل اجتماعی فرهنگی موثر بر هویت فرهنگی با تاکید بر شکاف نسلی در بین دانش آموزان (مطالعه موردی: دانش آموزان دختر دبیرستانی شهرستان کاشان)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان.
- محمدپور، احمد و موسی طیبی نیا (۱۳۸۹) عوامل موثر بر هویت فرهنگی دانش آموزان اسدابآباد، دوفصلنامه علمی تخصصی پژوهش جوانان، فرهنگ و جامعه، شماره ۵.
- نجفی، محمود (۱۳۸۳) هویت مهم: خانواده و هویت یابی جوانان، رشد معلم، شماره ۱۸۷.
- نوابخش، مهرداد و سروش فتحی (۱۳۹۰) شیوه های فرزندپروری و سازگاری اجتماعی فرزندان، پژوهش دینی، شماره ۲۰.

- نیکخواه قمصری، نرگس و دیگران (۱۳۹۷) زمینه ها و عوامل موثر بر تحول گونه های هویت فرهنگی زنان شهر کاشان، فصلنامه مدیریت فرهنگی، سال یازدهم، شماره ۱.
- یوسفی، نریمان (۱۳۸۳) شکاف بین نسل ها؛ بررسی نظری و تجربی، تهران: نشر پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loic (2002), "An Invitation to Reflexive Sociology", Polity Press, p10-45.
- Castells, M. (Yo. 4). The Power of Identity: The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol 2, 2nd Edition with a New Preface, Wiley-Blackwell
- Cote, J. , & Levine, C. (2002). Identity Formation, Agency, and Culture: a Social Psychological Synthesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daphne, J (2007), "Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication", Journal of Business Communication, Vol. 14, No. 2
- Erikson, E. (1994). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton & Company
- Giddens, A. (1990). The Consequences of Modernity (Cambridge. Polity .53(83), 245-260
- Khademi, Mohsen, Parviz Saketi, & Vida Fallahi. (2007). "Studying the cultural identity in students of middle school (orientation and cognition)". Studies in Education and Psychology. 8th year, No2, p: 43. [Persian]
- Olson, Eric T. (2002). Personal Identity. Stanford Encyclopedia of Philosophy. First published
- Smith, A. D, (1999), Myths and Memories of the Nations, Oxford: Oxford University Press.
- Woodward, kat, (2000), Questioning Identit: Gender, Class, Nation, London: Routledge
- Yousefzadeh, Mohammad Reza, & Vida Fallahi. (2003). "Curriculum and identity formation". Studies of Education and Psychology Quarterly, University of Ferdowsi (Identity Special Issue). 4th year, Nol, p: 543. [Persian]

اثربخشی سبک‌های فرزندپروری والدین بر گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۲۹

کد مقاله: ۲۳۳۸۸

مهتاب شمس الهی^{۱*}، احمد علی جدیدیان^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر سبک فرزندپروری والدین بر گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر صورت گرفت. روش تحقیق توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه والدین و کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر تویسرکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند، نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و کرجسی با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۹۵ نفر انتخاب شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی (شاخص‌های پراکندگی و مرکزی و به همراه نمودارهای متناسب با جداول) آمار استنباطی (آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، تحلیل واریانس و همبستگی پیرسون توسط نرم‌افزار آماری SPSS ویرایش ۲۲) بهره‌گیری شد. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش، میان سه سبک فرزندپروری در میزان رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش در رابطه با فرضیه‌های فرعی نشان داد بین سه سبک فرزندپروری از نظر گرایش به مواد، سیگار، خشونت، رابطه با جنس مخالف، و گرایش به رانندگی پرخطر، تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: سبک فرزندپروری، رفتارهای پرخطر، دانش‌آموزان

۱- نویسنده مسئول؛ کارشناسی ارشد روانشناسی، گرایش تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد همدان

Nazanenshams@yahoo.com

۲- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کنگاور

ahjadidi53@gmail.com

رفتارهای پرخطر، یکی از موارد جدی تهدید کننده سلامت عمومی است که در سال‌های اخیر با توجه به تغییرات سریع اجتماعی از سوی سازمان‌های بهداشتی، مجریان قانون و سیاست‌گذاران اجتماعی، به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جامعه مورد توجه قرار گرفته است (آبار^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). هرچند هیچ یک از بخش‌های جامعه از عواقب رفتارهای پرخطر و تهدید کننده سلامت عمومی در امان نیستند، اما بعضی از گروه‌های اجتماعی از جمله نوجوانان در معرض خطر بیشتری قرار دارند، به طوری که بسیاری از قربانیان رفتارهای پرخطر در آینده، نوجوانان امروزی خواهند بود (دانیل، جنیفر و برنت^۲، ۲۰۱۲). بسیاری از نوجوانان در مقابله با بحران‌ها و دشواری‌های دوره‌ی نوجوانی، دست به رفتارهایی می‌زنند که سلامت حال و آینده‌ی آنان را مورد تهدید قرار می‌دهد. بنابراین در خانواده‌هایی که شرایط مناسبی برای دوران بحرانی بلوغ و پیشگیری از رفتارهای پرخطر مهیا می‌کنند، فرزندان با ایمی بیشتری این دوران بلوغ را می‌گذرانند و همچنین مشکلات نوجوانی کمتری را شاهد می‌باشند و سریعتر از بقیه به پختگی و کمال فکری، عاطفی و اجتماعی می‌رسند (گارلین و الونسو^۳، ۲۰۱۴). عدم ارتباط دوستانه با فرزندان منشاء بسیاری از سرخوردگی‌ها و لغزش‌های نوجوانان است که باعث خلاء عاطفی گردیده و احیاناً در آینده باعث مشکلاتی برای نوجوان خواهد شد. بنابراین برای ایجاد رابطه‌ای مناسب بین والدین و نوجوانان، ایجاد فضای خانوادگی سالم و آموزش و فراگیری سبک‌های فرزندپروری متناسب کاملاً ضروری است (هوئی^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

خانواده به عنوان محوری‌ترین عامل در شکل‌گیری رفتارها، پرورش استعدادها و باورهای فرزندان شناخته شده است. خانواده نمایانگر نیرومندترین منبع اجتماعی برای پرورش و افزایش توان بالقوه فرزندان که با ارزش‌ترین سرمایه هر ملتی هستند می‌باشد (زارع، ۱۳۸۸). منش و رشد شخصیت کودک، از رفتارها و شیوه‌هایی متأثر است که والدین اعمال می‌کنند که این روش‌ها و شیوه‌ها سبک‌های فرزندپروری نامیده می‌شوند. منظور از سبک‌های فرزندپروری، روش‌هایی است که والدین برای تربیت فرزندان خود به کار، می‌گیرند و بیانگر نگرش‌هایی است که آن‌ها نسبت به فرزندان خود دارند. سبک فرزندپروری، متأثر از عوامل مختلفی از جمله عوامل، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می‌باشد (سهرابی و حسنی، ۱۳۹۱).

محققان در خصوص سبک‌های فرزندپروری والدین و تأثیراتی که هر کدام از آن‌ها بر رشد کودکان دارند به بحث و بررسی می‌پردازند و الگوهای مختلفی ارائه می‌دهند. بامریند (۱۹۷۱) سه سبک فرزندپروری که مبتنی بر دو شاخص اصلی یعنی محبت والدین و کنترل والدین، پایه‌ریزی شده را مطرح کرده است که عبارتند از سبک مقتدرانه، سبک مستبدانه و سبک سهل‌گیرانه. نگرش‌ها، اعتقادات و رفتارهای والدین که در قالب الگوی خانوادگی یا سبک‌های فرزندپروری نمود پیدا می‌کند، عامل بسیار مهمی در تکوین شخصیت، رشد شناختی و عاطفی فرزندان محسوب می‌شود (هواسی، ۱۳۹۰). در همین راستا فضلی (۱۳۸۹)، میرفردی، احمدی و نیکخواه (۱۳۹۰)، حاجی و همکاران (۱۳۹۱) و گرجی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که سبک‌های فرزندپروری بر رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند. از سوی دیگر، ولف و هایریج^۵ (۲۰۰۹)، کبلی و آگدن^۶ (۲۰۱۱)، تلگان و سندرز^۷ (۲۰۱۲)، کزدا، ایبرگ، ریچ و کیوردو^۸ (۲۰۱۳) و گلدنشتاین^۹ و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که تفاوت معنی‌داری در سبک‌های فرزندپروری از لحاظ رفتارهای پرخطر فرزندان وجود ندارد و لذا سبک‌های فرزندپروری هیچ گونه تأثیری بر رفتارهای پرخطر فرزندان ندارند.

مسئله گرایش به رفتار پرخطر در میان نوجوانان و جوانان به دلیل حساسیت این دوره از زندگی و نقش آن در زندگی آینده افراد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این مساله وقتی مهم‌تر می‌شود که شیوع مصرف مواد مخدر در میان دانش‌آموزان مطرح شود. بنابراین توجه به رفتار پرخطر در بین دانش‌آموزان از موضوعات اساسی خانواده‌ها بوده و شناخت خانواده‌ها به ویژه والدین از تغییرات و رفتارهای این دوران می‌تواند در کاهش چالش‌های موجود و برقراری ارتباط با نوجوانان موثر باشد (هنرپروران، ۱۳۹۱). بنابراین نهاد خانواده وظیفه خطیری بر عهده دارد که وظیفه آن مراقبت از فرزندان و تربیت آن‌ها، برقراری ارتباط سالم اعضا با هم و کمک به استقلال و پیشگیری از گرایش به رفتارهای پرخطر نوجوانان است. بنابراین خانواده نقش موثری در شناسایی عوامل مرتبط با رفتار پرخطر و ارائه راهکارهای موثر جهت پیشگیری از طریق به کارگیری سبک‌های فرزندپروری اثر بخش و درمان اینگونه اختلالات دارد که همیشه پیشگیری مقرون به صرفه‌تر و کاراتر از درمان است (طراوتی‌الست، ۱۳۹۳).

1Abar

2 Danielle, Jennifer & Brent

3 Gallari & Alonso

4 Hui

5 Wolf, Hirsch

6 Kjobli & Ogden

7 Tellegen., Sanders

8 Calzada., Eyberg, Rich, & Querido,

9 Goldestein

به طور کلی علی رغم تلاش بسیاری که دو دهه اخیر، در جهت افزایش آگاهی عمومی نسبت به مضرات و خطرات رفتارهای پرخطر صورت گرفته است، همچنان با افزایش روز افزون این رفتارها به ویژه در میان جوانان و نوجوانان روبه‌رو هستیم. مطالعات نشان داده که اغلب رفتارهای پرخطر، از جمله استعمال دخانیات، مصرف مشروبات الکلی، مواد مخدر و رفتارهای جنسی ناپایمن در سنین قبل از ۱۸ سالگی آغاز می‌شود (احمدپورترکمان، ۱۳۹۰). بنابراین، نقش سبک فرزندپروری و شیوه تربیتی والدین در اینجا بیش از هر جای دیگر اهمیت خود را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد سبک‌های فرزندپروری بر گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر نقش بسزایی داشته باشند، لازم به ذکر است که تا این تاریخ مطالعه‌ای که بررسی سبک فرزندپروری و درک رفتارهای پرخطر در خانواده‌های ایرانی پرداخته شده باشد انجام نگرفته است. بنابراین سوال اصلی تحقیق را به این صورت بیان می‌کنیم که آیا سبک‌های فرزندپروری والدین بر گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای پرخطر تاثیر دارد؟

۲- مبانی نظری

۲-۱- رفتارهای پرخطر جوانان

رفتارهای پرخطر کودکان، مسئله جدیدی نیست، چرا که جامعه به کرات با این مفاهیم مواجه بوده است از زمانی که مدارس برای پاسخ گویی به تقاضاهای عمومی آموزش و پرورش درهای خود را به روی قشرهای مختلف کودکان جامعه با تفاوت‌های عمیق قومی، فرهنگی و خانوادگی گشوده‌اند، آموزش و پرورش با این اختلالات روبرو بوده است. اصطلاح رفتارهای پرخطر که نتیجه بارز آشفتگی هیجانی است، معمولاً برای کودکانی که دچار تضاد هستند به کار می‌رود. این اصطلاح، تقریباً از ده‌ها سال پیش به حوزه روان‌شناسی وارد شده و از آن هنگام تاکنون بسیاری از متخصصان و افرادی که با این کودکان سروکار داشته‌اند، این اصطلاح را در معانی و مقاصد متفاوتی به کار گرفته‌اند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۷۰).

با اینکه اصطلاحات به کار رفته و تأکید نسبی بر برخی نکات از یک تعریف به تعریف دیگر متفاوت است ولی برخی از جنبه‌هایی که در تعاریف مختلف به آن‌ها اشاره شده است از این قرار می‌باشند: رفتاری که به طور برجسته از رفتار معمول متفاوت است، مشکلی که مزمن است و رفتاری که به دلیل توقعات فرهنگی و اجتماعی غیرقابل قبول است (طهماسبیان و همکاران، ۱۳۸۶).

با همه این تفاوت‌ها، امروزه تعریف فدرال I.D.E.A^۱ که در مورد رفتارهای پرخطر، اصطلاح آشفتگی هیجانی^۲ را به کار می‌برد و اغلب از سوی متخصصان، مفید و معقول تلقی می‌شود، پنج ملاک را مورد تأکید قرار داده است که عبارتند از: (۱) ناتوانی در یادگیری که به واسطه عواملی مثل هوش، احساس و عوامل سلامتی قابل توضیح نیست، (۲) ناتوانی در ایجاد و ادامه ارتباطات بین فردی رضایت بخش با گروه همسالان و معلمان، (۳) انواع نامناسب احساسات یا رفتارها تحت شرایطی طبیعی؛ (۴) یک خلق و خوی فراگیر کلی ناخشنودی یا افسردگی (۵) و تمایل به توسعه نشانه جسمانی یا ترس‌های همراه شده با مشکلات مدرسه‌ای یا شخصی (هانت و مارشال^۳، ۱۹۹۹). از آنجا که این تعاریف موجب بروز مجادلات زیادی شده است، تعدادی از متخصصان ترجیح می‌دهند که از اصطلاح «اختلال رفتاری و هیجانی»^۴ استفاده کنند و تغییراتی را نیز در راستای این اصطلاح به عمل آورند (فورنس و نایتزر^۵، ۱۹۹۰). با این وجود، باید اشاره کرد که تعریف رفتارهای پرخطر به لحاظ انفجار ایده‌ها و تعدد نظرات متخصصان رشته‌های گوناگون، روشنی و صراحت خود را از دست داده است، چرا که هر یک از گروه‌های تخصصی بر اساس معیار خاصی به تعریف این اختلالات پرداخته‌اند. در این میان می‌توان، تفاوت تعاریف عرضه شده توسط روان‌پزشکان، روان‌شناسان بالینی، روان‌شناسان کودکان استثنایی و روان‌شناسان اجتماعی را مشاهده کرد. حتی تعریفی که متخصصان آمار و کمی‌گرایان عرضه می‌کنند، متفاوت از تعاریف دیگر متخصصان می‌باشد (تاجیک اسماعیلی، ۱۳۸۹).

هر چند در مورد بسیاری از دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر نمی‌توانیم عوامل مشخصی را که به عنوان علل‌های رفتارهایشان تعیین کنیم، با این حال در یک چارچوب نظری می‌توانیم در مورد نقش والدین، گروه همسالان یا خلق و خوی آن‌ها حدس‌هایی را در ذهنمان بپرورانیم. از طرفی باید به برخی عوامل شناخته شده که با وقوع این رفتارها همراه هستند، تأکید نماییم و در رابطه با آن‌ها اقداماتی درونی را به انجام رسانیم. در این راستا می‌توان به دو طبقه عمده از عوامل دخیل در رفتارهای پرخطر اشاره کرد: عوامل محیطی و فیزیولوژیکی. عوامل محیطی بر کنش متقابل کودک متمرکزند. بنابراین عوامل مرتبط با رفتارهای پرخطر را می‌توان در دو گروه عمده، طبقه بندی کرد که هر یک از آن‌ها خرده عوامل وابسته‌ای را دربرمی‌گیرند. در این راستاست که عوامل عضوی ژنتیکی و سندروم‌های خاص، به عنوان زیرمجموعه‌های عوامل فیزیولوژیکی مطرح‌اند و عوامل خانوادگی،

1 Individual With disability Education Act

2 Emotional Disturbance

3 Hunt & Marshall

4 Behavioral and Emotional Disorders

5 Knitzer

فرهنگی و تحصیلی (مدرسه‌ای)، تحت عنوان کلی عوامل محیطی قرار می‌گیرند، به نحوی که در بررسی‌های سبب‌شناسی، مورد توجه واقع می‌شوند (هانت و مارشال، ۱۹۹۹).

۲-۲- سبک‌های فرزندپروری

پژوهش‌های معاصر در سبک‌های فرزندپروری از مطالعات «بامریند» درباره کودکان و خانواده‌های آنان نشأت گرفته است. استنباط بامریند از سبک‌های فرزندپروری بر رویکرد تیپ‌شناسی بنا شده است که بر ترکیب اعمال فرزندپروری متفاوت متمرکز است. تفاوت در ترکیب عناصر اصلی فرزندپروری (مانند گرم بودن، درگیر بودن، نظارت و سرپرستی) تغییراتی در چگونگی پاسخ‌های کودک به تأثیر والدین ایجاد می‌کند (فرزادفرد، ۱۳۹۲).

علاوه بر بامریند، پژوهشگران دیگر نیز برای توصیف سبک‌های فرزندپروری رویکرد ابعادی داشته‌اند. سیموند^۱ (۱۹۳۹) این ابعاد را پذیرش/طرد و مسلط/مطیع دانسته است. شافر^۲ (۱۹۵۹) عشق/خصوصیت و اختیار/کنترل، بیکر^۳ (۱۹۶۴) گرمی/خصوصیت و محدود بودن/آسان گیر بودن را از ابعاد سبک‌های فرزندپروری دانسته‌اند (به نقل از مهرابی زاد هنرمند، ۱۳۷۹). روش‌های متفاوتی برای فرزندپروری مطرح شده است. بامریند با توجه به دو بعد پاسخ‌دهی و تقاضا سه روش فرزندپروری را عنوان کرده است: بعد پاسخ‌دهی^۴ (صمیمیت و اطمینان بخشی): به میزان تلاش والدین برای رشد ابراز وجود و استقلال در کودکان، حمایت و اطمینان بخشی به کودکان و توجه به نیازهای آنان اشاره دارد.

بعد تقاضا^۵ (کنترل): به تلاش والدین برای یکپارچگی خانواده و جذب فرزندان در خانواده از طریق داشتن تقاضاهای مناسب با توانایی‌های فرزندان، نظارت بر آنان و وضع مقررات اشاره دارد (بامریند، ۱۹۹۱). این سه شیوه فرزندپروری عبارت است از: ۱. مقتدرانه ۲. استبدادی ۳. سهل‌گیرانه (اسعدی، ۱۳۹۳).

۲-۳- سبک فرزندپروری مقتدرانه

سبک مقتدرانه مناسب‌ترین روش فرزندپروری است. والدین مقتدر درخواستهای معقولی برای پختگی دارند و این درخواستها را با تعیین محدودیتها و اصرار بر اینکه کودک باید از آنها تبعیت کند، به اجرا می‌گذارند. درعین حال، آنها محبت و صمیمیت از خود نشان می‌دهند، صبورانه به نقطه نظرهای فرزندشان گوش می‌کنند، و مشارکت در تصمیم‌گیری خانوادگی را ترغیب می‌نمایند. فرزندپروری مقتدرانه، روشی منطقی و دموکراتیک است که طی آن، حقوق والدین و کودکان محترم شمرده می‌شود. یافته‌های بامریند نشان داد که فرزندان والدین مقتدر، بسیار خوب پرورش می‌یابند. آنها شاد و سرحال هستند، در تسلط یابی بر تکالیف جدید، اعتماد به نفس دارند و خودگردان هستند. این کودکان، سوگیری جنسیتی کمتری نشان می‌دهند. دخترها در استقلال و میل به تسلط یافتن بر مهارت‌های جدید، و پسرها در رفتار دوستانه و یاری‌گرانه، نمره‌های بالایی کسب کردند. بعد از تحقیقات اولیه بامریند، مطالعات زیادی یافته‌های او را تایید کردند. فرزندپروری مقتدرانه در طول سالهای کودکی و نوجوانی، با عزت نفس زیاد، پختگی اجتماعی و اخلاقی و پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. چرا تربیت مقتدرانه تا این اندازه موثر است؟ چون اولاً، کنترلی که از نظر کودک منصفانه و معقول است، نه توهین آمیز و خودسرانه، به احتمال بیشتری تبعیت و درون‌سازی می‌شود. ثانیاً، والدین مهرورزی که از معیارهای خود برای فرزندانشان مطمئن هستند، خودشان الگوهایی مناسب برای رفتار خودگردان و اطمینان بخش می‌شوند. ثالثاً اینکه، والدین مقتدر توقعاتی دارند که در رابطه با تواناییهای در حال رشد فرزندشان، معقول و متناسب هستند. این والدین، از طریق تنظیم کردن انتظاراتشان با توانایی فرزندان خود در پذیرفتن مسئولیت اعمالشان، به آنها امکان می‌دهند تا بفهمند افراد شایسته‌ای هستند که می‌توانند خودشان کارهای روزمره زندگی را با موفقیت انجام دهند. در نتیجه، عزت نفس زیاد و رفتار پخته و مستقل، در کودکان پرورش می‌یابد (اسعدی، ۱۳۹۳).

۲-۴- سبک فرزندپروری مستبدانه

والدینی که از سبک مستبدانه در تربیت فرزندان استفاده می‌کنند نیز متوقع هستند، ولی برای پیروی کردن آنچنان ارزش زیادی قایل هستند که فرزندانشان دوست ندارند پیروی کنند. «همان کاری که من گفتم انجام بده» نگرش این والدین است. در نتیجه، چون آنها انتظار دارند فرزندانشان از دستورات بزرگترها، بی‌چون چرا اطاعت کنند، کمتر به گفتگو با آنها می‌پردازند. اگر کودک اطاعت نکند، والدین مستبد به فشار و تنبیه متوسل می‌شوند. بامریند دریافت که کودکان پیش دبستانی دارای والدین مستبد، مضطرب، گوشه گیر و ناخشنود بودند. وقتی که آنها با همسالانشان تعامل می‌کردند، در صورت ناکامی، با خصوصیت واکنش نشان می‌دادند. مخصوصاً پسرها، خشم و سرپیچی زیادی نشان می‌دادند، دخترها، وابسته و بی‌علاقه به کندوکاو بودند، و از تکالیف چالش‌انگیز عقب‌نشینی می‌کردند (تنهای‌رسانلو و حجازی، ۱۳۸۸).

1 Simmond

2 Shefer

3 Baker

4 Responsiveness

5 Demanding's

6 Baumrind

۲-۵- سبک فرزندپروری سهل گیرانه

والدینی که از سبک آسان گیرانه برای پرورش کودکان استفاده می کنند، مهرورز و پذیرا هستند، ولی متوقع نیستند و از هرگونه اعمال کنترل، خودداری می کنند. والدین آسان گیر به فرزندان اجازه می دهند در هر سنی که هستند، خودشان تصمیم بگیرند، در حالی که، هنوز قادر به انجام این کار نیستند. آنها می توانند هر وقت که دوست دارند غذا بخورند و بخوابند و هر قدر که می خواهند تلویزیون تماشا کنند. آنها مجبور نیستند طرز رفتار خوب یاد بگیرند یا کارهای خانه را انجام دهند. گرچه برخی از والدین آسان گیر واقعا معتقدند که این روش بهترین روش است، ولی از توانایی خود در تأثیرگذاری بر رفتار فرزندان مطمئن نیستند و از لحاظ اداره کردن خانه خود، بی کفایت و بی برنامه هستند. بامریند دریافت که فرزندان والدین آسان گیر، خیلی ناپخته به بار می آیند. آنها در کنترل کردن تکانه هایشان مشکل داشتند و وقتی از آنها می خواستند کاری را انجام دهند که با تمایلاتشان مغایر بود، اطاعت نمی کردند. ضمنا آنها بسیار پرتوقع و وابسته به بزرگترها بودند، و در مقایسه با کودکانی که والدینشان کنترل بیشتری اعمال می کردند، در تکالیف پیش دبستانی استقامت کمتری نشان می دادند. رابطه بین تربیت آسان گیرانه و رفتار وابسته، مخصوصا در پسرها، نیرومند بود (اسعدی، ۱۳۹۳).

۳- روش تحقیق

تحقیق حاضر از لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی، از لحاظ روش جزء تحقیقات توصیفی از نوع علی مقایسه ای و از لحاظ شیوه گردآوری داده ها یک تحقیق کمی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه والدین و کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر تویسرکان می باشد که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل هستند. همچنین نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و کرجسی با روش تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب می شود. به طوری که از بین مدارس متوسطه دوره دوم شهر تویسرکان، چند مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شده و از هر مدرسه یک کلاس از هر پایه تحصیلی مربوط به دوره دوم به صورت تصادفی برگزیده شد. ابزارهای اندازه گیری پژوهش عبارتند از:

(الف) پرسشنامه سبک فرزندپروری: ابزار اندازه گیری متغیر سبک فرزندپروری در این پژوهش، پرسشنامه بامریند (۱۹۷۲) می باشد. این پرسشنامه دارای ۳۰ سوال است که سه شیوه فرزندپروری را می سنجد که ۱۰ پرسش از این پرسشنامه مربوط به شیوه مقتدرانه، ۱۰ پرسش شیوه مستبدانه و ۱۰ پرسش مربوط به شیوه سهل گیرانه می باشد. الگوی پاسخ دهی به پرسش ها مقیاس ۵ درجه ای لیکرت است. این پرسش نامه در پژوهش های متعددی مورد بررسی قرار گرفته و روایی آن در حد مطلوبی گزارش شده است. در ایران نیز شهامت و همکاران (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کرده است، همچنین روایی آزمون با روش تحلیل عاملی تأییدی ۰/۸۷ به دست آمد.

(ب) پرسشنامه رفتار پر خطر: ابزار اندازه گیری متغیر رفتار پرخطر، پرسشنامه رفتارهای پرخطر، زاده محمدی و احمد-عابدی (۱۳۸۷) می باشد که به صورت سوالات پنج گزینه ای (کاملا موافقم تا کاملا مخالفم) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۳۸ سوال است که شش حوزه گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی و گرایش به رابطه با جنس مخالف را می سنجد. زاده محمدی و احمدعابدی (۱۳۸۷) در پژوهشی جهت تعیین روایی ظاهری و محتوایی پرسشنامه، نخست آن را به تایید اساتید خبره رسید، سپس برای بدست آوردن پایایی آن، از آلفای کرونباخ استفاده گردید که پایایی پرسشنامه ۰/۹۴ و خرده مقیاس ها بین ۰/۷۴ و ۰/۹۳ بدست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است.

۴- یافته ها

۴-۱- فرضیه اصلی

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به رفتارهای پر خطر تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۱: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه سه گروه در رفتارهای پر خطر

منبع تغییرات	آزمون لون	ss	df	MS	F	p
بین گروهی	F=۳/۰۰۹ df1=۲ df2=۹۱ p=۰/۰۵۳	۵۰۵/۱	۲	۲۵۲/۵۷	۰/۸۰۷	۰/۴۴۹
درون گروهی		۲۸۴۶۴/۱	۹۱	۳۱۲/۸۰		
کل		۲۸۹۶۹/۳	۹۳			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۱ و مقادیر $F(2,91)=0/807$ و $p=0/449$ از آن جا که مقدار p بسیار بزرگتر از $0/05$ است فرضیه تحقیق رد می‌شود یعنی نتیجه می‌گیریم که بین سه سبک فرزندپروری در میزان رفتارهای پرخطر دانش آموزان تفاوت معنی داری دیده نمی‌شود.

۲-۴- فرضیه فرعی اول پژوهش

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به مواد مخدر تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۲: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه سه گروه ها در گرایش به مواد

منبع تغییرات	آزمون لون	SS	df	MS	F	p
بین گروهی	$F=2/013$	۱۰۳/۱۴۳	۲	۵۱/۵۷	۱/۳۸	۰/۲۵۶
درون گروهی	$df1=2$	۳۳۹۱/۲۱	۹۱	۳۷/۲۷		
کل	$df2=91$ $p=0/062$	۳۴۹۴/۳۵	۹۳			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ و مقادیر F و p میتوان نتیجه گرفت که فرضیه فرعی (۱) تایید نمیشود. بنابراین بین سه سبک فرزندپروری از نظر گرایش به مواد تفاوت معنی دار نیست.

۳-۴- فرضیه فرعی دوم پژوهش

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به سیگار تفاوت وجود دارد

جدول شماره ۳: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه گروه ها در گرایش به سیگار

منبع تغییرات	آزمون لون	SS	df	MS	F	p
بین گروهی	$F=2/205$	۸/۵۳	۲	۴/۲۷	۰/۲۰۷	۰/۸۱۳
درون گروهی	$df1=2$	۱۸۹۳/۴۷	۹۲	۲۰/۵۸		
کل	$df2=92$ $p=0/116$	۱۹۰۲/۰۰	۹۴			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۳ و مقادیر F و P می توان نتیجه گرفت که فرضیه فرعی (۲) تایید نمی شود. بنابراین بین سه سبک فرزندپروری از نظر گرایش به سیگار تفاوت معنی داری وجود ندارد.

۴-۴- فرضیه فرعی سوم پژوهش

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به خشونت تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۴: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه گروه ها در گرایش به خشونت

منبع تغییرات	آزمون لون	SS	df	MS	F	p
بین گروهی	$F=2/11$	۳۱/۱۵	۲	۱۵/۵۷	۱/۰۷۸	۰/۳۴۴
درون گروهی	$df1=2$	۱۳۲۸/۶۸	۹۲	۱۴/۴۲		
کل	$df2=92$ $p=0/072$	۱۳۵۹/۸۳	۹۴			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۴ و مقادیر $F(2,92)=1/078$ و $p=0/344$ می توان نتیجه گرفت که فرضیه فرعی (۳) تایید نمی شود. بنابراین بین سه سبک فرزندپروری از نظر گرایش به خشونت تفاوت معنی داری وجود ندارد.

۵-۴- فرضیه فرعی چهارم پژوهش

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به رابطه با جنس مخالف تفاوت وجود دارد

جدول شماره ۵: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه گروه ها در گرایش به رابطه با جنس مخالف

منبع تغییرات	آزمون لون	SS	df	MS	F	p
بین گروهی	$F=1/228$	۸/۶۵	۲	۴/۳۲	۰/۲۴۲	۰/۷۸۵
درون گروهی	$df1=2$	۱۶۴۳/۸۳	۹۲	۱۷/۶۷		
کل	$df2=92$ $p=0/298$	۱۶۵۲/۴۸	۹۴			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۵ و مقادیر $F(2,92) = 0.242$ و $P = 0.785$ فرضیه تحقیق رد می شود یعنی بین سبک های فرزند پروری از نظر گرایش به رابطه با جنس مخالف تفاوت معنی داری نیست.

۴-۶- فرضیه فرعی پنجم پژوهش

بین سبک های فرزندپروری از نظر گرایش به رانندگی خطرناک تفاوت وجود دارد.

جدول شماره ۶: آزمون تحلیل واریانس یک راهه برای مقایسه گروه ها در گرایش به رانندگی خطرناک

منبع تغییرات	آزمون لون	ss	df	MS	F	p
بین گروهی	$F=2/116$	۲۳/۶۵	۲	۱۱/۸۲	۰/۳۷۷	۰/۶۸۷
درون گروهی	$df1=2$	۲۸۸۷/۶۷	۹۲	۳۱/۳۹		
کل	$df2=92$ $p=0/059$	۲۹۱۱/۳۲	۹۴			

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول شماره ۶ و مقادیر $F(2,92) = 0.377$ و $p = 0.687$ مشخص می شود آزمون در هیچ سطحی معنی دار نیست لذا فرضیه تحقیق رد و نتیجه گرفته می شود که بین سبک های فرزندپروری در میزان گرایش به رانندگی پرخطر تفاوت وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های حاصل از پژوهش برای فرضیه اصلی، میان سه سبک فرزندپروری در میزان رفتارهای پرخطر دانش آموزان تفاوت معنی داری دیده نمی شود. نتایج به دست آمده در این پژوهش، با نتایج حاصل از پژوهش فضلی (۱۳۸۹)، میرفردی، احمدی و نیکخواه (۱۳۹۰)، حاجی و همکاران (۱۳۹۱)، گرجی و همکاران (۱۳۹۲)، همخوانی دارد. همچنین نتایج به دست آمده در این پژوهش، با نتایج حاصل از پژوهش های زارع (۱۳۸۸)، هنر پروران (۱۳۹۱)، فرزادفرد و هومن (۱۳۹۲)، رشید (۱۳۹۲)، طراوتی الست (۱۳۹۳)، برستان و آبرگ^۱ (۲۰۰۰)، میلر- لوئیز، باگورس، سایر، پریور، کلارک، آرنی و اربون^۲ (۲۰۰۶)، ولف و هابریچ (۲۰۰۹)، کبلی و آگدن (۲۰۱۱)، تلگان و سندرز (۲۰۱۲)، کزدا، ایبرگ، ریچ و کیوریدو (۲۰۱۳) و گلدنشتاین و همکاران (۲۰۱۴) ناهم سو می باشد.

می توان گفت دلیل متفاوت بودن نتایج مطالعه حاضر با نتایج این مطالعات، متغیرهای دیگر، نمونه پژوهش حاضر و استفاده از ابزار متفاوت می باشد. در این مورد بوستانی می نویسد که اگر سرمایه انسانی و مالی خانواده، با سرمایه اجتماعی همراه نباشد، سرمایه انسانی تأثیر چندانی بر کاهش رفتارهای پرخطر نخواهد داشت. درواقع می توان استنباط کرد که سبک های فرزندپروری نمی تواند متغیری کافی برای تبیین بروز رفتارهای پرخطر به خصوص در سنین نوجوانی باشد و نقش این متغیر باید در کنار سایر عوامل مانند، جنسیت، بلوغ، همسالان، تحصیلات والدین، درآمد خانواده، محل سکونت، شغل والدین و... قرار بگیرد و تأثیر ترکیبی و تعاملی آن ها هم زمان شود.

در تبیین این نتیجه می توان گفت آنچه به نظر می رسد در به دست آمدن این نتیجه تأثیر دارد این است که امروزه و با توجه به توسعه روزافزون فناوری باید به سایر شرایط تأثیرگذار در این امر توجه کرد. به بیان دیگر ممکن است این فناوری ها که در قالب عناوین مختلف در جوامع و خانواده ها گسترش یافته اند، سبب گرایش و بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان شود که باید به بررسی دقیق تر آن پرداخت و با این پژوهش به تنهایی نمی توان در این مورد نظری ارائه کرد. البته نکته ای که باید بدان توجه کرد این است که رسانه ها می توانند در انتقال اطلاعات مورد نیاز خانواده (والدین و نوجوانان) نقش مفید و مؤثری داشته باشند که این موضوع نیز قابل بررسی و پژوهش است. از سویی نیز باید به این نکته توجه داشت که گرایش به سمت برخی از رفتارهای پرخطر سبب گرایش به سایر رفتارهای پرخطر خواهد شد. علاوه بر بحران های روحی و اضطرابی که در این سنین خاص گریبانگیر نوجوانان است، مثل بحران های ناشی از بلوغ، به شدت تحت تأثیر محیط قرار می گیرد و با انگیزه هایی قوی، از جمله خودنمایی ممکن است به حرکاتی وندالیستی روی آورد. تأثیر گروه همسالان هنگام بلوغ به اوج خود می رسد؛ یعنی زمانی که آماده تشکیل خرده فرهنگی متمایز از سلیقه ها، فعالیت های اوقات فراغت، پوشش، زبان مخصوص، نمادها، ارزش ها، و قهرمانی های خاص خود هستند. در این زمان، کسب محبوبیت و مورد پسند واقع شدن، یکی از اهداف مهم نوجوانان می شود و پذیرش ارزش های گروه همسالان به طور وسیعی به پذیرش فرد در آن گروه کمک می کند. لذا ممکن است فرد برای پذیرش در آن گروه ها، ارزش هایی را بپذیرد که از نظر جامعه مورد قبول نباشد و فرد با عمل به آنها یک فرد منحرف بحساب بیاید. همچنین نقش رسانه های

1 Brestan,, & Eyberg

2 Miller-lewis, Baghurst, Sawyer, Prior, Clark, Arney,& Carbone

جمعی همزمان با افزایش تاثیر گروه همسالان، تاثیر والدین، به ویژه در جوامع نوین صنعتی؛ یعنی جایی که بسیاری از والدین دور از خانه کار می کنند، بیشتر است. نوجوانی، دوره رفتارهای پرخطر و افزایش اکتشاف است و همچنین درگیری در یک رفتار مخاطره ای احتمال درگیری در رفتارهای پر خطر دیگر را افزایش می دهد. با تمام تلاش هایی که در سطح جامعه برای شناسایی و نیز کنترل رفتارهای پرخطر صورت گرفته است باز هم شاهد شیوع این رفتارها در میان جوانان و نوجوانان هستیم.

نوجوانی بر اساس تعریف سازمان بهداشت جهانی شامل گروه سنی ۱۰-۱۹ سال است که دوره گذر از کودکی به بلوغ به شمار می رود. این گذار دارای ابعاد زیست شناختی، روان شناختی، اجتماعی و عاطفی است که نوجوانان در معرض استرس های فراوانی قرار می گیرند (صادقی و گیلانی پور، ۱۳۸۸). نوجوانی را سنی حساس در ایجاد و گسترش رفتارهای مقابله ای و پاسخ به نیازهای محیطی می دانند. در این دوره، نوجوان به واسطه تغییرات سریع قیزیکی، روانشناختی، اجتماعی، فرهنگی و شناختی با انبوهی از مشکلات مغایر سلامت همراه است. نوجوان برای این که بتواند خود و جایگاه خود را در جامعه و خانواده ثابت کند و برای خود نقش و پایگاهی داشته باشد ممکن است به رفتار های مخرب و پر خطر روی بیاورد. آنان این کارها را برای اثبات خود و مرکز توجه قرار گرفتن انجام می دهند. رفتارها نامناسب، عوامل تهدید کننده سلامت، و پیامدهای منفی این دوره می تواند تهدید جدی رابر سلامت فرد در طول زندگی ایجاد کند. از جمله این رفتارها، رفتارهای پر خطر است. رفتارهای پرخطر به رفتارهایی اطلاق می شود که احتمال نتایج منفی و مخرب جسمی، روان شناختی و اجتماعی را برای فرد افزایش می دهد. در دوره نوجوانی افراد تجربه آموزی نموده و از این رو با خطرهای گوناگونی روبرو می شوند، در این مرحله نوجوان از خانواده به سوی جامعه کشیده می شود و در راستای به دست آوردن جایگاه اجتماعی می کوشد. در این دوران آنان ممکن است دوستانی برگزینند که والدین نپذیرند و یا پوششی داشته باشند که والدین آنها را نپسندند و یا به مقایسه خانواده خود با سایر خانواده ها بپردازند. مصرف مواد مخدر، خشونت و رفتارهای جنسی عامل بسیاری از مرگ و میرهای سنین نوجوانی و اوایل بزرگسالی است. بسیاری از رفتارهای پر خطر از قبیل مصرف سیگار، مواد و روابط جنسی نامطمئن در سنین قبل از ۱۸ سالگی اتفاق می افتند.

با این تفاسیر برنامه های پیشگیری از رفتارهای پرخطر و ارتقاء سلامت روانی - اجتماعی نوجوانان بایستی، در مراحل زودهنگام شروع گردد و برنامه ای ادامه دار و پیگیر، همه جانبه و جامع باشد و بر تاثیر خانواده و هم سالان بر رفتارهای نوجوان توجه و تأکید داشته باشد. پس انجام پژوهش های مختلف در زمینه علل ایجاد رفتار های پرخطر و راهکارهای مقابله با آن ضرورت و اهمیت خود را به خوبی نشان می دهد. طی سالیان اخیر جهت پیشگیری از رفتارهای پرخطر و عوارض ناشی از آن، جهت کمک به کودکان و نوجوانان برای تقویت توانایی سازگاری و انعطاف پذیری با استرس ها و چالش ها، ایجاد مهارت های اجتماعی مثبت و ایجادیک محیط پرورشی و تربیتی مطلوب در خانواده، مدرسه و جامعه، برنامه هایی طراحی و اجرا گردیده است. برنامه های آموزشی اگر در حوزه های عاطفی - اجتماعی (نظیر آموزش معیارهای انتخاب دوست، نحوه مناسب گذران اوقات فراغت و غیره) با توجه به مسائل فرهنگی دانش آموزان و متناسب با سطح رشد و تکامل آنان بوده و در چندین دوره تحصیلی ارائه و به نوعی تکرار شوند، می توانند در کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان مؤثر باشند، همچنین آموزش ها و برنامه های خانواده محوری که سبب ارتقاء پویایی ارتباط بین والدین و فرزندان و افزایش عملکرد خانواده می گردد، بیش از برنامه های رفتارمحور سبب کاهش بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان می گردد. پیشنهاد گردیده است که تقسیم بندی و طراحی اقدامات پیشگیری کننده خانواده محور بر اساس فاکتورهای خطر محیطی - تکاملی و فاکتورهای تعامل بین فردی باشد، این مداخلات شامل آموزش نحوه درگیری صحیح والدین با مسائل و مشکلات نوجوان و آموزش تکنیک های ارتباطی مؤثر بین والدین و فرزندان می باشد. در نهایت این که بهره مندی از وجود خانواده ای سالم و منسجم که تأمین کننده نیازها و بهداشت روانی اجتماعی نوجوان باشد، بهبود روابط فی مابین والدین و نوجوانان به صورتی که والدین، بهترین دوست و حامی نوجوان بوده و اتخاذ روش فرزندپروری صحیح از سوی والدین (مجاب و متقاعد کردن نوجوانان و نه اعمال خشونت و زور)، به عنوان مهم ترین عوامل خانوادگی مؤثر بر کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان مطرح می باشند. همچنین آموزش های جامع و پیگیر (جهت افزایش آگاهی و تغییر نگرش و رفتارها) به نوجوانان در رابطه با شایع ترین رفتارهای پرخطر (دوستی با جنس مخالف) و همچنین به والدین آنان در رابطه با روش های صحیح فرزندپروری و چگونگی کنترل و راهنمایی نوجوانان، می تواند در کاهش این معضل اجتماعی و تعدیل عوامل خانوادگی مؤثر بر آن مفید باشد.

-پیشنهادهای

۱- عوامل مؤثر در ایجاد رفتارهای پرخطر نوجوانان موردبررسی قرار بگیرد.
۲- سبک های فرزندپروری به صورت دوره های ضمن خدمت برای فرهنگیان و به صورت دوره های آموزشی برای والدین برگزار گردد.

۳- نقش رسانه ها و بازی های رایانه ای در بروز رفتارهای پرخطر مورد بررسی قرار گیرد.

۴- عوامل ناشی از بلوغ در شکل گیری رفتار های پرخط بررسی شود.

- احمدپورترکمان، المیرا (۱۳۹۰). بررسی شیوع رفتارهای پر خطر در دانش آموزان دبیرستان های منطقه ۱۸ شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: دانشگاه تهران.
- اسعدی، محمد (۱۳۹۳). رابطه بین زمینه اجتماعی - فرهنگی با شیوه تربیتی والدین، موفقیت تحصیلی و سبک یادگیری فرزندان. فصلنامه اندیشه و رفتار. ۱۲(۱)، ۱-۱۵.
- تاجیک اسماعیلی، عزیزالله (۱۳۸۹). خانواده و نقش آن در ایجاد اختلالات رفتاری. تربیت، ۹(۶)، ۳۹-۵.
- حاجی، حمیده؛ منوچهر، سیدرضی؛ ازخوش کارینه، طهماسب، بیات، مریم؛ بیگلریان، اکبر (۱۳۹۱). معناداری اثربخشی آموزش والدین کودکان نافرمان بر روش های فرزندپروری مادران و مشکلات رفتاری کودکان، خانواده پژوهی، ۳۲.
- زاده محمدی، علی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۷). میزان وقوع رفتارهای پرخطر در نوجوانان دبیرستانی در تهران، پژوهشنامه خانواده، ۱(۴)، ۸۷-۱۰۰.
- زارع، ملیح (۱۳۸۸). بررسی تاثیر الگو های ارتباطی خانوادگی بر میزان بروز رفتارهای پرخطر بر گروهی از دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- سهرابی، فرامرز؛ حسینی، اعظم (۱۳۹۱). شیوهی فرزندپروری والدین و رفتارهای ضداجتماعی در دختران نوجوان. مجله روانشناسی، ۱۱(۴۱)، ۷۶-۸۸.
- سیف نراقی، مریم، نادری، عزت اله (۱۳۷۰). اختلالات رفتاری کودکان و روش های اصلاح و ترمیم آن، انتشارات بدر.
- شهامت، فاطمه؛ ثابتی، علیرضا؛ رضوانی، سمانه (۱۳۸۹). بررسی رابطه سبک های فرزندپروری و طرحواره های ناسازگار اولیه. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۲)، ۲۳۹-۲۵۴.
- صادقی، م و گیلانی پور، م (۱۳۸۸). الگوهای پیشگیری از سوء مصرف مواد در نوجوانان: یک مقاله مروری.
- طرواتی الس، حمیرا (۱۳۹۳). بررسی میزان شیوع رفتارهای پر خطر و راه های مقابله ای آن در بین دانش آموزان دختر متوسطه ناحیه دو شهر همدان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- طهماسبیان، کارینه؛ مهریار، امیر هوشنگ، بوالهروی، جعفر، بیرشک، بهروز (۱۳۸۶). بررسی اثر آموزش مادران در کاهش اختلال های رفتاری کودکان. اندیشه و رفتار، ۳(۳)، ۶۰-۵۴.
- فرزادفرد، زینب (۱۳۹۲). اثربخشی مهارت های فرزند پروری بر کاهش تنیدگی مادران و مشکلات رفتاری کودکان. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- گرچی، رضا و همکاران. (۱۳۹۲). رابطه بین شیوه های فرزندپروری والدین و رفتارهای پرمخاطره دانش آموزان آسیب دیده شنوایی. تعلیم و تربیت استثنائی. سال پانزدهم، شماره ۴ - پیاپی ۱۳۲ (علمی-ترویجی/ISC)، (۸ صفحه - از ۵ تا ۱۲)
- مهرابی زاد هنرمند، مهناز (۱۳۷۹). رابطه شیوه های فرزندپروری با سلامت روانی و هماهنگی مولفه های خودپنداشت. مجله روانشناسی اهواز. سال چهارم، شماره ۱.
- میرفردی، اصغر؛ احمدی، سیروس؛ نیکخواه، زهرا (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر گرایش به وندالیسم (خرابکاری) در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر یاسوج، جامعه شناسی کاربردی (مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان)، ۳(۲۳)، ۲۰۶-۱۸۵.
- هواسی، ناهید (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه روشهای فرزندپروری در خانواده های دارای نوجوانان معناد و خانواده های دارای نوجوانان عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه الزهرا.
- هنرپروران، نازنین (۱۳۹۱). بررسی میزان شیوع و نوع رفتارهای پرخطر در بین دانش آموزان مقطع متوسطه شاهد و ایتارگر با ارائه راهکارهای جلوگیری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: دانشگاه تهران.
- Abar, B., Carter, K. L., & Winsler, A. (2013). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence*, 32, 259-273.
- Baumrind, D. (1991). Effective Parenting during the early adolescent transition In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (eds) *Family transition*. (vol. 2, pp. 111-163). Mills Dalen: Erlbaum.
- Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (2000). Effective psychosocial treatments of conduct disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies and 5272 kids. *Journal of clinical child psychology*, 27, 180-189.
- Calzada, E. J., Eyberg, S. M., Rich, B., & Querido, J. G. (2013). Parenting disruptive preschoolers: experiences of mothers and fathers. *Journal of abnormal child psychology*, 32 (2), 203-213.
- Danielle, M. L., Jennifer, D. S., & Brent, F. O. (2012). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651- 1656.
- Darling, N. (1999). Parenting Style Its Correlates. *ERIC Digest ERIs Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Campaign*.
- Forness, S.R., & Knitzer, J. (1990). A New proposed definition and Terminology to replace serious emotional disturbance in education of the handicapped act: Workgroup of definition, The National Mental Health and Special Education Coalition. National Mental association.

- Goldestein, L. H., Harvey, E. A., & Friedman-Weieneth, J. L. (2014). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, part III: investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of child psychology*, 35, 125-136.
- Hui, G. C., Yueqin, H., Zhaorui, L., & Baohua, L. (2011). Associations linking parenting styles and offspring personality disorder are moderated by parental personality disorder, evidence from China. *Psychiatry Research*, 189(1), 105- 109.
- Hunt, N., & Marshall, K.(1999). *Exceptional Children and Youth*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Kjobli, J., & Ogden, T. (2011). Gender differences in intake characteristics and behaviour change among children in families receiving parent management training. *Children and youth services review*, (31), 823-830.
- Miller-lewis, L. R., Baghurst, P. A., Sawyer, M. G., Prior, M. R., Clark, J. J., Arney, F. M., & Carbone, J. A. (2006). Early childhood externalizing behavior problems: child, parenting, and family-related predictors over time. *Journal of abnormal child psychology*, 34, 891-906.
- Tellegen, C. L., Sanders, M. R. (2012). *Using Primary Care Parenting Interventions to Improve Outcomes in Children with Developmental Disabilities: A Case Report*. Hindawi Publishing Corporation, *Case Reports in Pediatrics*, 150261, 5 .
- Wolf, R. B., Hirsch, B. J. (2009). Outcomes of parent education programs based on reevaluation counseling. *Journal of child & family studies*, 12 (1), 61-76.

ضرورت ایفای نقش بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۱۰

کد مقاله: ۴۱۲۰۸

مصطفی حقی کرم الله^۱

چکیده

در چند دهه اخیر، پیامدهای افزایش مخارج دولتی به سبب فعالیت تام دولت‌ها در تدارک و تهیه خدمات رفاهی و هزینه‌های مربوط به تأمین اجتماعی، ساختار اقتصادی بسیاری از کشورها را با چالش روبرو کرده؛ بطوری که می‌توان گفت روشن‌ترین وجه غالب بر سیاست اجتماعی در آغاز قرن جدید حرکت به سمت خصوصی‌سازی و تلاش برای کاهش هزینه‌ها بوده است. از سویی دیگر، تحولات اجتماعی و اقتصادی شتابان در خارج از حوزه رفاه نیز، بر لزوم گسترش مشارکت نهادهای مختلف از جمله فعالیت جامعه مدنی و بخش خصوصی افزوده است. هدف اصلی این مقاله شناخت علل و تحلیل ضرورتهای اجتماعی و اقتصادی است که مشارکت بخش خصوصی در حوزه رفاه اجتماعی را لازم می‌داند. توصیف چگونگی فعالیت و ایفای نقش بخش خصوصی در پی فرایند خصوصی‌سازی نظام‌های رفاهی هدف دیگری است که این پژوهش در پی رسیدن به آن است. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات تبیینی است که با استفاده از روش مطالعه اسنادی (کتابخانه‌ای) و استدلال تحلیلی، علاوه بر توصیف نحوه فعالیت بخش خصوصی در عرصه‌های مختلف رفاهی، به بررسی و تحلیل عوامل ضرورت‌سازی می‌پردازد که در آن مشارکت بخش خصوصی در این حوزه را تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: رفاه اجتماعی، بخش خصوصی، دولت رفاه، خصوصی‌سازی، رفاه تجاری.

۱- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی، دانشگاه شیراز، haghi.mostafa64@gmail.com

در چند دهه اخیر بروز مسائل خاصی از جمله مسائل مرتبط با افزایش مخارج دولتی به سبب فعالیت تام دولتها در تدارک و ارائه خدمات رفاهی و هزینه‌های مربوط به تأمین اجتماعی، ساختار اقتصادی برخی از کشورها را با چالش روبرو کرده، طوری که روشن‌ترین وجه غالب بر سیاست اجتماعی در آستانه قرن جدید تلاش برای کاهش هزینه‌ها بوده است. طی دهه ۱۹۸۰، اقتصاد تقاضا محور کینزی به همراه نقش کانونی دولت در اجرای سیاستهای عمومی با انتقادات بسیاری مواجه شد. دولتهای رونالد ریگان و مارگارت تاچر "۱۹۷۹-۱۹۸۹"، که توسط جناح موسوم به راست جدید حمایت می‌شدند، تردیدهایی جدی را در خصوص کارایی دولت رفاه فراگیر برانگیختند (هال و میجلی، ۱۳۸۸: ۲۲). در دوران نخست وزیری مارگارت تاچر در حوزه تأمین اجتماعی نقش بخش خصوصی تقویت و به این ترتیب از فشارهای مالی وارد بر نهادهای دولتی کاسته شد. در شیلی از سال ۱۹۸۱ نقش دولت کاهش یافت و با تغییر و تبدیل بازنشتگی از نظام پرداخت جاری کارکنان، به شهروندان اجازه داده شد که در طرحهای بیمه خصوصی مشارکت کنند. طرح خصوصی سازی در کشور انگلیس بعد از سال ۱۹۹۷، به صورتی گسترده به اجرا درآمد و بخشهای مهمی از خدمات را تحت تأثیر قرار داده است (جغتایی و همتی، ۱۳۸۰: ۱۶۵).

از سویی دیگر، تغییرات اجتماعی و اقتصادی صورت گرفته در خارج از حوزه رفاه از جمله تغییر در نظام خانواده به همراه تحولات ساختار جمعیتی، ظهور جامعه پسا صنعتی و تولید مخاطرات جدید در کنار فرایند بین‌المللی شدن اقتصاد جهانی و خواست جنبش‌های اجتماعی اخیر به منظور مشارکت هرچه بیشتر مصرف‌کنندگان خدمات رفاهی در ارائه خدمات، وجود دولتی فعال و گسترش مشارکت نهادهای مختلف از جمله فعالیت جامعه مدنی و بخش خصوصی را بیش از پیش ضروری جلوه داده است. گسترش دستورالعمل‌های سیاست اجتماعی (به معنای برنامه‌ها و اقداماتی که به رشد بهینه زندگی انسانها کمک می‌کند) به میزان قابل توجهی مرهون تلاش نهادهای گوناگون است که پیش از این در حاشیه سیاست‌گذاریها و اجرای سیاستهای توسعه و به شدت تحت تسلط دولت مرکزی بودند. علاوه بر دولت، جامعه مدنی و نهادهای بین‌المللی توسعه، بخش خصوصی (بازرگانی) نیز هر روز بیش از پیش به شریکی مهم در گفتمان‌های مرتبط با مسائل اجتماعی و نیز سیاستگذاری اجتماعی تبدیل می‌شود (هال و میجلی، ۱۳۸۸: ۳۲).

ایفای نقش بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی به سبب مسائل خاصی که سطوح خرد و کلان را در بر می‌گیرد، افزایش چشمگیری داشته است که از آن میان می‌توان به مسئولیت‌پذیری فزاینده افراد نسبت به تدارک نیازهای خود و همچنین ظهور شبه بازارهایی که بواسطه تأمین مالی شرکتهای بازرگانی توسط دولت به منظور ارائه خدماتی که زمانی خود دولت آنها را فراهم می‌کرد، اشاره کرد. مسأله کانونی و اصلی که در این مجال در پی یافتن پاسخی برای آن خواهیم بود؛ ذکر علل و تحلیل ضرورت‌های اجتماعی و اقتصادی است که مشارکت بخش خصوصی در حوزه رفاه اجتماعی را لازم می‌داند، که در ادامه بنا بر چارچوب نظری تحقیق در دو بخش نظریه‌های تبیینی مختلف و نظریه‌های جاری نئولیبرال (ناظر بر انتقادات عمدتاً اقتصادی از دولت رفاه) به آن پرداخته می‌شود. تشریح و توصیف چگونگی فعالیت و مشارکت بخش خصوصی در این حوزه در پی فرایند خصوصی‌سازی در نظامهای رفاهی، پرسش دیگری است که در این مقاله سعی در ارائه پاسخی برای آن خواهیم داشت.

ضرورت علمی این پژوهش که در بطن رسیدن به هدف این مقاله یعنی شناخت چگونگی فعالیت بخش خصوصی و چرایی الزام حضور این نهاد در کنار دیگر نهادها در عرصه رفاه اجتماعی است؛ از آنجا نشأت می‌گیرد که در اغلب موارد پژوهش‌ها و مباحث پیرامون رفاه اجتماعی بر نقش دولتها و ذکر علل ظهور و افول دولت رفاهی و بیان اهمیت سازمانهای مردم نهاد متمرکز بوده و اساساً کمتر به بررسی مشارکت بخش تجاری و اثراتی که حضور این بخش بر سطح رفاه و زندگی اقشار مختلف جامعه در پی دارد؛ توجه داشته‌اند. مطالعات نظری از این دست قطعاً زمینه‌های لازم برای درک بهتر شیوه‌های برخورد این بخش اقتصادی با موضوعات و سیاستهای رفاه اجتماعی را فراهم خواهد کرد.

در بُعد اجرایی و عملی نیز تحولات اقتصادی و اجتماعی سالهای اخیر در کشورهای مختلف از جمله ایران، به ویژه حرکت انتقالی دوران گذار از ساختار اقتصاد متمرکز به نظام اقتصاد بازار، ایجاب می‌کند که ضمن داشتن سیاستها و برنامه‌های پویا و داشتن رویکردی کل نگر به سیاستگذاری اجتماعی، به این تحولات علی‌الخصوص فعالیت قانونی بخش خصوصی در زمینه رفاه و تأمین اجتماعی توجه شود؛ چرا که غفلت نسبت به این تغییرات در بلند مدت، عدم تعادل منابع و مصارف و کاهش سطح و کیفیت خدمات رفاهی را در پی خواهد داشت.

۲- مروری بر ادبیات موضوع

به تحلیل رفتن اصول و سیاستهای رفاهی پس از جنگ جهانی دوم بواسطه بدگمانی ایدئولوژیک نسبت به سازوکار پدرمآب و سرکوبگر دولت در کنار گرایش جامعه به تقویت آزادی و انتخاب فردی، همچنین لزوم کاهش مخارج دولتی؛ سنگ بنای حضور بخش خصوصی در حوزه رفاه اجتماعی را در بطن سیاستهای تعدیل ساختار اقتصادی در اوایل دهه هشتاد میلادی پی‌ریزی کرد. سیاست خصوصی سازی، به عنوان بخشی از یک سیاست تعدیل ساختار اقتصادی در اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی از طرف تعداد محدودی کشور صنعتی به اجرا گذاشته شد و به سرعت به سایر کشورها و اقتصادها از جمله اقتصادهای در حال گذار، سرایت کرد. گرچه میزان توسعه دولت رفاه در هر کشوری و نوع آن دولت رفاه، بزرگترین عامل تعیین کننده میدان عمل تأمین خصوصی است؛ اما بسیاری از کارشناسان رفاه اجتماعی معتقداند ظرف چند سال آینده، تعداد بیشتری از کشورها به ناچار به خصوصی سازی بخش‌هایی از نظام تأمین اجتماعی متوسل خواهند شد.

خصوصی‌سازی یعنی تغییر فضای حاکم بر مؤسسات دولتی، به نحوی که در عین حفظ بافت اصلی فعالیت، با تغییر در فضای مذکور، و شرایط بازار بر نحوه عملکرد مؤسسه تأثیر گذارد، به نحوی که انگیزه و مکانیزم‌های بخش خصوصی ملاک تصمیم‌گیری در آن مؤسسه باشد. در تعایف دیگری از خصوصی سازی همچنین، به واگذار کردن کارکردهای دولت به سازمانهای خصوصی و یا داوطلبانه نیز اشاره شده است.

فرایند خصوصی سازی از طریق دو الگوی متفاوت، در حال پیشرفت است: از یک طرف، ظاهراً رویکرد جوزف شومپتر^۱ اقتصاددان مشهور را پذیرفته است. این الگو، بر اهمیت "مالکیت خصوصی" تأکید دارد و بر این باور است که انتقال بخش دولتی به خصوصی، از طریق گسترش سهم مالکیت، باعث انگیزه خلاقیت و ابتکار می‌شود. در این الگو، ساختار بازار کمتر مورد توجه است و بیشتر بر رقابت و انحصارگری تأکید می‌شود و عامل مالکیت خصوصی، بیش از مالکیت دولتی، با مقاصد نفع طلبانه آن انطباق دارد. در الگوی دوم بر "شرایط بازار" تأکید می‌شود. به این معنی که بازار آزاد رقابت، و تدارک خدمات کیفی با پایین‌ترین بها، بیشترین نفع را پیشنهاد می‌کند. ساز و کارهای قیمت از طریق حفظ تعادل بین عرضه و تقاضا، منابع سوددهی کافی فراهم می‌کنند (جفتایی و همتی، ۱۳۸۰: ۱۶۷). به نظر می‌رسد الگوی اول نوعی شانه خالی کردن باشد؛ زیرا دولت خود را از تأمین مالی و وظیفه تولید خدمات و کالاها، کنار می‌کشد. از آنجا که در الگوی دوم، دولت با ایجاد شبه بازارها، تأمین بوجه کالاها و خدمات را بر عهده می‌گیرد اما تولید و عرضه آنها را بر اساس طرحهای رقابتی بازار به اجرا در می‌آورد، میتوان آن را الگویی با رویکرد توانمندسازی شناخت.

پس از ارائه تعریفی از مفهوم خصوصی سازی و ابعاد آن و نیز تاریخچه این فرآیند، توجه به نظریه‌های مرتبط با موضوع و دیدگاهها و مفاهیمی که به نوعی با مسأله خصوصی سازی در ارتباط است؛ ضروری به نظر می‌رسد. مطالب پیشرو به معرفی نظریه‌ها و دیدگاه‌هایی می‌پردازد که با خصوصی سازی نظامهای رفاهی کاملاً در ارتباط است:

اولین نظریه در این زمینه که قائل به خصوصی سازی و بازاری کردن نظامهای دولت رفاه است و اساس آن به اقتصاد نئوکلاسیک برمی‌گردد؛ نظریه "انتخاب عقلایی"^۲ است. این نظریه بیان می‌کند که جامعه را بر حسب افعال منفعت جویانه‌ی افراد آن میتوان شناخت، به عبارتی وقتی افراد با توجه به ترجیحات خود برای به حاکم رساندن منفعت و حداقل رساندن هزینه تلاش می‌کنند؛ عقلایی عمل می‌کنند. پیش فرض این نظریه، طرفداری از بازار و کارایی بیشتری است که بازار ایجاد می‌کند. این نظریه-ی فردگرا و ذهنی در یک دامنه‌ی کاملاً محدود قائل به وجود دولت رفاه است، زیرا دولت رفاه را در قالبی فردگرایانه تعریف می‌کند لذا می‌توان آنرا مشوق مواضع ضد دولت رفاه دانست، زیرا معتقد است که خدمات دولتی به جای اینکه در خدمت رفاه مصرف کنندگان باشد در خدمت تولیدگرانی از جمله پزشکان و معلمان است (فیتزپتریک، ۱۳۸۱: ۴۳-۴۱).

با مروری بر نظریه‌های بنیادی رفاه اجتماعی با دو نظریه ترمیمی^۳ و نظریه نهادی^۴ آشنا می‌شویم؛ که نظریه ترمیمی به نوعی به کاهش دخالت‌های دولت و خصوصی سازی قائل می‌باشد و نظریه نهادی، دولت را ملزم به تأمین نیازهای اجتماعی و تحقق رفاه اجتماعی می‌داند. نظریه ترمیمی با تکیه بر آزادی فردی در زندگی اجتماعی بیان می‌کند که در رویکرد تأمین و رفاه اجتماعی می-بایست اجتماع را آزاد گذاشت تا به هر صورتی که تمایل دارند، در آن سرمایه‌گذاری کنند. این نظریه وظیفه عمده را بر عهده بخش خصوصی می‌گذارد و دخالت دولت را تنها زمانی که نقش کمک رسانی و ترمیمی داشته باشد لازم می‌داند (زاهدی اصل، ۱۳۸۱: ۲۵-۲۶). در آخر دیدگاه دولت قراردادی و مفهوم اختلاط رفاهی^۵ که در تعریف آینده رفاه مفید می‌باشند، نقش خاص و محدودی را برای دولت قائل می‌باشند و بطور فزاینده مسئولیت‌های تأمین خدمات رفاهی را بر دوش بخش خصوصی، داوطلبانه و غیر رسمی در کنار دولت به عنوان ناظر و داور در محیط بازار می‌گذارند.

1 Joseph Alois schumpeter

2 Rational choice theory

3 Residual Theory

4 Institutional Theory

5 Welfare mix

۳- چارچوب نظری

امروزه به نحو چشمگیری پذیرفته شده که نظریه نقش مهمی در شکل‌دهی تصمیمات سیاست اجتماعی ایفا می‌کند. با رسمیت شناختن اهمیت نظریه، عالمان اجتماعی قادرند مفروضات ایدئولوژیک را که شالوده رویکردهای مختلف سیاست اجتماعی قلمداد می‌شوند، درک کنند. فهم نظریه همچنین به تبیین این امر کمک می‌کند که چرا تصمیمات سیاست اجتماعی اتخاذ می‌شوند، ضمن اینکه تحلیل نیروهای گسترده‌تری را که بر پیدایش سیاست اجتماعی اثر نهاده‌اند، آسان می‌کند (هال و میجلی، ۱۳۸۸: ۵۴-۵۳).

جیمز میجلی و آنتونی هال در کتاب "سیاست اجتماعی و توسعه"، بطور کلی نظریه‌های سیاست اجتماعی را در سه دسته بصورت زیر جای می‌دهند: الف - نظریه‌های بازنمایی^۱ که بیشتر با طبقه‌بندی و سنخ‌شناسی انواع مدل‌ها و نظام‌های رفاهی در ارتباط اند. ب - نظریه‌های تبیینی یا تحلیلی^۲ که عمدتاً در پی پاسخگویی به پرسشهای گوناگون پیرامون ماهیت سیاست اجتماعی و دلایل تحول آن می‌باشند. ج - نظریات هنجاری^۳ که به منظور تعیین یک چارچوب ارزشی برای سیاست اجتماعی به کار می‌روند و به نحوی تنگاتنگ با ایدئولوژی سیاسی ارتباط دارند.

بر طبق این تقسیم بندی و با توجه به مسأله اصلی تحقیق، در این مقاله با بهره‌گیری از کارکردی که نظریات تحلیلی و هنجاری برای فهم الزامات حضور بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی دارند؛ به دنبال بیان و بررسی این عوامل ضرورت ساز در دو قالب علل تبیینی و نقد هنجاری خواهیم بود. شکل زیر به خوبی بیانگر مدل مفهومی پژوهش در قالب‌های ذکر شده می‌باشد و تا حدود زیادی نیز متضمن طرح تحقیق می‌باشد.



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق در خصوص الزامات حضور بخش خصوصی در عرصه رفاه اجتماعی

۴- روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات تبیینی است که در آن علاوه بر توصیف نحوه فعالیت بخش خصوصی در عرصه‌های مختلف رفاهی، به بررسی و تحلیل عوامل ضرورت سازی می‌پردازد که در آن مشارکت این نهاد در این حوزه را تبیین می‌کند. بدین ترتیب، برای رسیدن به هدف مورد نظر در تحقیق حاضر، از روش مطالعه اسنادی (کتابخانه‌ای) و استدلال تحلیلی استفاده شد. در بخش اول با استفاده از رویکردی تحلیلی، برخی از دلایل تحول در سیاست اجتماعی که زمینه ساز مشارکت بخش خصوصی هستند؛ بررسی شده و در قسمت دوم با استفاده از انتقادات و ایرادات مختلف متفکران و اقتصاددانان لیبرال و بویژه نئولیبرال از دولت رفاه؛ به مثابه الزامی برای فعالیت بازار در حوزه رفاه اجتماعی، تحلیل خود را ادامه داده‌ایم. بخش پایانی نیز متضمن توصیفی مختصر و مفید از نحوه فعالیت و اشکال ایفای نقش بخش خصوصی در زمینه رفاه اجتماعی است. لازم به یادآوری است؛ گرچه رویکردهای مختلفی در شرایط کنونی قائل به مشارکت نهاد بازار در این بستر هستند و هریک از انواع نظام‌های رفاهی نیز بنابر شرایط خاص خود به نحوی نقشهای متفاوتی را برای فعالیت این بخش تعریف کرده‌اند؛ اما از آنجا که عمدتاً انتقادات طرفداران جناح سیاسی راست از فعالیت تام دولتهای رفاهی سرآغاز این تحولات در سیاستهای اقتصادی و اجتماعی بوده؛ لذا در این مقاله صرفاً به نقدهای این گروه از متفکران، اتکا شده است.

1 Representation
2 Analytical
3 Normative

۵- علل تبیینی (تحولات اقتصادی - اجتماعی)

الف - جهانی شدن

جهانی شدن را به مثابه رشته‌ای از روندهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، که به وابستگی‌های مکانی و دنیایی می‌افزایند و لاجرم دارای نتایجی هستند، تعریف می‌کنند (فیتزپتریک، ۱۳۸۱: ۳۲۴). درباره تأثیرات جهانی شدن بر وضعیت رفاه و تأمین اجتماعی وحدت نظری بین صاحب نظران وجود ندارد، درست همان‌طور که درباره مفهوم جهانی شدن نیز اختلاف نظرهای جدی مطرح است. رویکرد غالبی که درباره سیاست اجتماعی جهانی شده توسط رامش میسرا^۱ مطرح شده است؛ وی بر این باور است که بین‌المللی شدن اقتصاد جهانی دلالت بر افول استقلال دولت - ملت، کاهش هزینه‌های سیاستگذاری ملی و تضعیف جنبش‌ها و اتحادیه‌های کارگری بواسطه عدم توازن در بین تحرک سرمایه و نیروی کار دارد، یعنی اینکه پشتوانه‌های اصلی دولت رفاه بطور بنیادین تضعیف شده‌اند.

جهانی شدن منابع مالی و سرمایه، علاوه بر مبارزه با تورم، کاهش بدهی و کسر بودجه را بر سایر هدفها، برای مثال، حفظ اشتغال، افزایش نرخ رشد اقتصادی و حفظ تور امنیت اجتماعی مقدم می‌داند. دو عامل فشاری که دولت‌ها را در فضای سیاستگذاری غالباً وادار به کاهش هزینه‌ها می‌کند عبارتند از: ۱- تشخیص هرچه بیشتر این نکته که ارتباطات ارزانتر و فروپاشی مرزهایی که غالباً جذای جهان‌های اول و دوم از یکدیگر بود، باعث رشد شتابان تجارت و رقابت بین‌المللی شده است. ۲- پایبندی روزافزون به الگوی بازار در مناسبات سیاسی-اقتصادی بین‌المللی، که بر اثر سیاست‌های اتحادیه اروپا و مجامع و پیمان‌هایی چون قرارداد بازرگانی امریکای شمالی، پیمان گات در ۱۹۹۳ و سازمان تجارت جهانی شکل گرفته است (بونولی، ۱۳۸۰: ۴۳-۴۰).

منبع نفوذ کلی‌تر بر سیاست دولت در اقتصاد جهانی شده اهمیت اعتماد سرمایه‌گذاران است. کاهش بدهی ملی، عمده‌تأ از طریق مخارج و مهار تورم، به نظر می‌رسد که اولویت‌های اصلی برای ایجاد اعتماد سرمایه‌گذاران است. همچنین نرخ پایین مالیات یکی از جذایتهای عمده برای بنگاهها هنگام بررسی محل مناسب یا سرمایه‌گذاری در یک کشور است؛ جهانی شدن موافق نرخهای مالیات پایین، بخصوص مالیات بر درآمد بالا و سود شرکتها است (میسرا، ۱۳۸۱: ۲۶-۲۴). سیاست دولتها به منظور کاهش کسر بودجه از طریق کاهش هزینه‌ها و مخارج اجتماعی و نیز سیاستهای مالی انقباضی که در صدد اعمال نرخهای پایین مالیاتی است، در تحلیل اقتصاد کلان بدین معنی است که حکومتها با اجرای این گونه سیاستهای انقباضی در پی کوچک کردن اقتصاد دولتی و آماده کردن بسترهای مناسب برای حضور بخش خصوصی و بازار در فعالیتهای اقتصادی و بویژه تأمین خدمات رفاهی می‌باشد.

حامیان جهانی شدن از آنجا که فرض را بر این می‌گذارند که دولت رفاه باعث کاهش رشد، کارایی و رقابت‌پذیری ملی در عرصه اقتصاد جهانی شده است، برآنند که دولت‌ها باید به مقررات‌بندی بر بازار خصوصی رفاه دست بزنند و خود را از نقش تأمین‌کننده خدمات رفاهی رها سازند، تا بدین صورت بتوانند شاهد افزایش کارایی، رقابت‌پذیری و جذب سرمایه‌های بین‌المللی باشند. با این حال چشم انداز نظری دیگری وجود دارد که صحبت از سیاست اجتماعی جهانی شده را تا حدودی عجولانه می‌پندارد؛ گرچه معتقد است که دولتهای رفاه در حال تغییراند منتهی این تغییرات را متأثر از عوامل دیگری از جمله فناوری، سالمندی جمعیت، تغییرات در ساختارهای خانوادگی و مخاطرات جدید می‌داند^۲ (الکاک و دیگران، ۱۳۹۱: ۳۶۲-۳۶۰).

ب - ظهور جامعه پساصنعتی

نظریه پساصنعتی، دولت رفاه را محصول عصر صنعتی و رشد صنعت در قرن نوزدهم و متعاقب آن پدید آمدن مشکلات اجتماعی و مبارزات نهضت‌های کارگری برای ایجاد تغییراتی اساسی در نهادها و کارکردهای سرمایه‌داری صنعتی به منظور حل مشکلات اجتماعی پدید آمده، می‌داند. اما رویدادهای دهه ۱۹۷۰ به این گمان که صنعتی شدن دارد به چیز دیگری تبدیل می‌شود دامن زد، اشتغال کامل دوران پس از جنگ به پایان رسید و به نسبتی که صنایع بزرگ ناپدید شد یا انحطاط یافت یا به نحوی اساسی تجدید سازمان پیدا کرد، اقتصاد "صنعت زدای" شد (فیتزپتریک، ۱۳۸۱: ۳۲۴-۳۱۱).

در آغاز این جریان را که در آن بوروکراسی‌های مقیاس وسیع و تولید یکنواخت به پایان رسید را مرحله "پساصنعتی" خواندند. وجه اصلی جامعه پساصنعتی این است که افراد بیشتر در بخش خدمات شاغل می‌شوند نه در بخش تولید کارخانه‌ای، به عبارتی تولید کالاهای مادی از لحاظ اجتماعی و اقتصادی اهمیت کمتری از خلق، مبادله، و دریافت دانش و اطلاعات دارد. الگوی سازمانی این عصر، بر مسئولیت‌پذیری انعطافی و سریع در برابر نیاز مشتری، با «عرضه فردگرایانه» برای تأمین تقاضاهای افراد و گروه‌های خاص تأکید می‌کند. لذا از آنجا که مورد خصوصی‌سازی قابلیت تجدید سازمان در روابط کلان‌نگر را دارا می‌باشد و محدودیت‌های سازمان‌های دولتی را ندارد، می‌تواند به عنوان یک بدیل مناسب برای دولت رفاه به فعالیت بپردازد. به عبارتی، دولت رفاه با ظهور

1 R.Mishara

۱. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه ر. ک :

Pierson (ed), The New politics of the Welfare State (Oxford universty press, 2001).

جامعه پسا صنعتی دچار تزلزل می‌شود؛ زیرا نقش‌های متعارف آن از نظر دخالت برای رشد اقتصادی و مدیریت اجتماعی تضعیف شده و ممکن است به صورت سرچشمه‌های اصلی خطر درآید.

تحلیلی که عصر پسا صنعتی را فرصتی برای دولت رفاه می‌داند، برآن است که چون دوران پسا صنعتی متقاضی خدمات می‌باشد، نهادهای رفاهی، هرچند با درجات مختلف، مظهر اخلاق خدمت دهی هستند. اما تحلیلی که دوران پسا صنعتی را برای دولت رفاه تهدید کننده می‌داند، بیان می‌کند که عصر پسا صنعتی، ساختار طبقاتی را، که دولت رفاه بر پایه آن بنیاد گذاشته شده است، نابود می‌کند و لاجرم دولت رفاه باید خود را با جامعه‌ای فردگرا و بازار محور سازش دهد و فضا را برای خصوصی‌سازی نظام رفاهی آماده کند (Andersen, 1999) به نقل از فیتزپتریک: (۱۳۸۱).

ج - تغییر در ساختار خانواده

بخش بزرگی از سیاست اجتماعی با خانواده‌ها و زندگی خانوادگی سروکار دارد، و در سیاست‌گذاری به ناچار باید مفروضاتی را درباره خانواده‌ها و نقش‌های خانوادگی مبنا قرار داد. پنداشت‌های مربوط به چیستی خانواده و اینکه خانواده‌ها چه باید بکنند، رکن زیربنایی دولت رفاه هستند. مثلاً اغلب عنوان شده است که ارائه خدمات دولت پس از جنگ جهانی دوم بر پایه‌ی یک الگوی بسیار شفاف از خانواده‌ها بوده است که در آن مردها تمام وقت مراقبت می‌کنند. تصور می‌شد خانواده‌ها پایدار و دائمی هستند و نقش‌های مرد و زن کاملاً متمایز دیده می‌شد (الکاک و دیگران، الف، ۱۳۹۱: ۳۵۰-۳۴۱).

آنتونی گیدنز معتقد است که الگوی دولت رفاه در زمانه‌ای که اشتغال کامل نسبتاً وجود داشت و الگوهای استوار از حیات خانوادگی و تقسیم کار بر مبنای جنسیت برقرار بود؛ شکل گرفت. اما این شرایط دیگر وجود ندارد و تغییرات اجتماعی صورت گرفته در خارج از حوزه رفاه، باعث شده است که دخالت دولت کهنه به نظر برسد. دولت نمی‌تواند اشتغال کامل را تضمین کند؛ الگوهای خانوادگی به دلیل گسترش تنوع در سبک‌های زندگی با انعطاف بیشتری در روابط همراه شده و اعتماد به برنامه‌های رفاهی به دلیل منسوخ شدن روابط اجتماعی حافظ آنها، کاهش یافته است.

لویس^۱ و گیلاری^۲ اعتقاد دارند که پنداشت "الگوی مرد نان آور" از خانواده که مشخصه‌ی دولت رفاه در قرن بیستم بود، در فرایند جایگزین شدن با پنداشتی از یک الگوی "بزرگسال" فردی شده می‌باشد. در این مدل جدید، تمام بزرگسالان وظیفه و مسئولیت دارند به اشتغال بپردازند. در این صورت، وظایف مراقبتی بیشتر از خانواده بیرون می‌آیند و کالایی^۳ می‌شوند؛ یعنی در عرصه رسمی و عمومی، توسط دولت و یا بازار خصوصی تأمین می‌شوند (همان، ۳۵۴-۳۴۰). این تحولات از طریق انتقال وظایف ویژه‌ای از قبیل رسیدگی و مراقبت از کودکان و سالمندان از فضای خانواده به دیگر مراکز، به سبب تغییر در الگوی اشتغال اعضای خانواده و فعالیت زنان در خارج از منزل، ضمن تغییر در الگوی مراقبت غیررسمی^۴، فرصت مناسبی را برای بخش خصوصی و دیگر نهادهای، برای ارائه خدمات رفاهی به گروه‌های متقاضی ایجاد کرده است.

مجموع این تغییر و تحولات نیازمند اتخاذ رویکرد جدیدی در سیاست‌گذاری هاست که در آن دولت در کنار دیگر نهادها با شکل‌دهی به یک ترکیب مطلوب، ضمن شکوفا کردن منابع انسانی خانوارها، بتواند به بهترین وجه پاسخگوی نیازهای متنوع خانواده در عصر حاضر باشد. به نظر می‌رسد حضور قاعده‌مند بخش خصوصی در این رویکرد می‌تواند از طریق گستردگی در فرصت‌های انتخاب برای افراد؛ تا حدودی به سرشکن شدن هزینه سبد مصرفی خانوار کمک کند.

د - مطالبات جنبش‌های اجتماعی جدید

نظام سرمایه‌داری در قرن نوزدهم و بخش زیادی از قرن بیستم در مقابل مجموعه‌ای از انتظارت و کنش‌های نیروی کار سازمان یافته در اتحادیه‌ها و جنبش‌های کارگری قرار داشت، اعتراض‌های نیروی کار صنعتی در دهه عین حال از پشتوانه فکری بخشی از روشنفکران چپ و نخبگان سیاسی انتقادی برخوردار بود. اما در چند دهه اخیر صحنه به یکباره دگرگون شد است و با فروکش کردن نهضت‌های کارگری، جنبش‌هایی متفاوت به نام جنبش‌های اجتماعی جدید^۵ دامن گسترده‌اند (قانونی‌راد و دیگران، ۱۳۸۶: ۲۳۸-۲۳۵).

در حال حاضر طیفی از جنبش‌های مربوط به استفاده‌کنندگان خدمات رفاهی وجود دارد؛ گرچه برخی از این جنبش‌ها تاریخچه‌ی دور و درازی دارند. از دهه ۷۰ میلادی این جنبش‌ها از نظر مقیاس و اهمیت رشد کرده‌اند؛ برای دخالت استفاده کننده در سیاست اجتماعی فشار وارد کرده‌اند، نظریات و انتقادات خود را مطرح کرده‌اند و در فرهنگ، قانونگذاری، سیاست‌گذاری و اجرا نفوذ کرده‌اند و موجب شده‌اند که سیاست اجتماعی در بسیاری از کشورها اساساً تغییر کند و یا دچار مجموعه‌ای از اصلاحات شود. تبیین مورد بررسی در این بخش مطالبات جنبش‌های اجتماعی جدید را از یک سو به مثابه پدیده‌ای متأثر از زوال دولت رفاه و سیاست

1 Lewis

2 Guillari

3 Commoditied

4 Informal Care

5 New social Movements

اجتماعی وابسته به آن و از سوی دیگر واکنشی اندیشه‌ای برای ارائه‌ی طرح‌های بدیل تلقی می‌کند. این دیدگاه مبتنی بر ساختار و عاملیت در برخی از تبیین‌ها به صورتی پیوسته‌تر دیده می‌شود.

کاربرد مفهوم درگیری کاربران با فشار جنبش‌های اجتماعی جدید برای پیشبرد سیاست مشارکت توازی دارد و بیان‌گر یکی از ابعاد اختلاط رفاهی چندگانه است که شنیدن صدای مصرف‌کنندگان خدمات رفاهی در فرایندهای کنترل استانداردها و ارائه خدمات و دخالت در بهبود کیفیت و دخالت در رویه شغلی و حرفه‌ای را ممکن می‌سازد. در حال حاضر، دست کم دو رویکرد مهم برای مشارکت استفاده‌کنندگان وجود دارد. رویکرد مردم سالار که دغدغه‌ی آن به‌طور آشکارتر زندگی مردم و بهبود آن است؛ تأکید مردم و استفاده‌کنندگان خدمات در این رویکرد بر این است که باید حق انتخاب بیشتری در مورد خدماتی که دریافت می‌کنند داشته باشند. رویکرد دوم، رویکرد مدیریت‌گرا/ مصرف‌کننده‌گرا است که تمرکز آن نظام خدمات است و هدف آن به‌دست آوردن دروندادهای عموم مردم و استفاده‌کنندگان خدمات است تا در طراحی و تهیه خدمات بکار گرفته شود. این رویکرد ضرورتاً با جمع‌آوری اطلاعات سروکار دارد و می‌خواهد صدای مصرف‌کننده را به گوش همه برساند (الکاک و دیگران، ب، ۱۳۹۱: ۵۴-۴۷).

به نظر می‌رسد رویکرد دوم با تعهدات ایدئولوژیکی دولت‌ها برای ترغیب بخش خصوصی جهت ایفای نقش کلان‌تر در تأمین سرمایه و تهیه خدمات عمومی مرتبط است و با لفاظی و ارزش‌های بازار پیوند دارد؛ هرچند برخی بر این عقیده‌اند که تقویت بازار گرچه به معنای انجام مشاوره‌ها و جمع‌آوری اطلاعات بیشتر می‌باشد اما ضرورتاً به معنای خدمات بیشتر، پاسخگویی بیشتر و یا مشارکت مؤثر برای استفاده‌کنندگان خدمات نیست.

۶- نقد هنجاری (به مثابه الزامی عملی)

توجه به گفتار پیش‌رو به عنوان سرآغازی برای ورود به قالب دوم تحلیل در این مقاله، مبتنی بر نقدها و ایرادات اقتصادی و اخلاقی از دولت رفاه توسط ایدئولوژی رفاهی موسوم به راست، به مثابه الزامی عملی و کاربردی برای ورود بخش خصوصی به حوزه‌های مختلف رفاهی، ضروری به نظر می‌رسد.

دولت رفاه به عللی، متهم شده است. از جمله: متمرکز بودن، دیوان سالار بودن و فقدان کارایی؛ ایجاد خدمات رفاهی انحصاری و ایجاد فشارهای تورمی، عدم تشویق نسبت به کار شدید و منجر شدن به سوء استفاده از آن از سوی افراد متوقع و امتناع کنندگان از کار و داشتن اثر نامطلوب بر خوداتکایی و تأمین خدمات رفاهی دارای کیفیت پایین. دولت رفاه به علل زیر به وابسته کردن اشخاص از لحاظ اقتصادی به خود نیز متهم شده است؛ کمک کردن به بارور شدن رفاه اجتماعی (ناهار رایگان) ذهنی یا اخلاقی (مانند فرهنگ وابستگی) از طرف تأمین‌کنندگان رفاه و تولید مزایای اعطا شده و حفظ و توسعه بی‌وقفه‌ی آن (پُرکت، ۱۳۸۹: ۵۴-۵۳).

الف - انتقادات اقتصاد مبنا از دولت رفاهی

اکثر طرفداران اقتصاد بازار، تحلیل‌های اقتصادی خود از فعالیت انحصاری دولت رفاه را اینگونه ذکر می‌کنند که: دولت رفاه به- سبب دخالت در فرآیندهای بازار (از جمله قوانین شدید مالیاتی)، انضباط بازار را کاهش داده و موجب کاهش انگیزه برای سرمایه- گذاری و تضعیف کارآفرینی می‌شود. با گسترش بخش عمومی، جایگزین‌های بخش خصوصی و داوطلبانه از صحنه خارج می‌شوند؛ عرضه خدمات رفاهی بوسیله دولت موجب ناکارآمدی بیشتر بازار و فراموش شدن حق انتخاب مصرف‌کننده می‌گردد. برای نمونه، می‌توان از اقتصاددانان نئولیبرالی همچون "فون هایک و میلتون فریدمن" در این نحله فکری یاد کرد که سیاست‌های بازتوزیعی دولت رفاه را در رابطه با رفاه اجتماعی، عمدتاً یک مشکل اقتصادی می‌بینند که تأثیر منفی آن، هم در سطح خرد، انگیزه‌های اقتصادی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و هم در سطح کلان از طریق افزایش تقاضای کل، عامل تورم می‌شود (جفتایی و همتی، ۱۳۸۰: ۲۳۹-۲۳۸).

نئولیبرال‌ها معتقداند که سیاست‌های بازتوزیع و عدالت اجتماعی با بالا بردن سهم نیازهای اجتماعی در بودجه کشور موجب بالا رفتن سهم مصرف کل و بنابراین پایین آمدن سهم پس انداز و سرمایه‌گذاری و همچنین کاهش انگیزه سود از راه افزایش فشارهای مالیاتی می‌گردد. این استدلال نئولیبرال‌ها از تحلیل‌های نئوکلاسیکی و طرفداران طرف عرضه در اقتصاد نشأت می‌گیرد که بر خلاف نظرات کینزی، معتقد بودند که عرضه، تقاضای خود را پیدا می‌کند، به عبارتی آنها افزایش مخارج دولتی به عنوان بخشی از تقاضای کل را به سبب سیاست‌های بازتوزیعی، عاملی برای رکود و کاهش رشد اقتصادی می‌دانند.

جوهره‌ی انتقادات راست جدید این است که توسعه خدمات رفاهی دولتی بسیار گسترده، با تداوم برخورداری از یک اقتصاد موفق بازار همخوانی ندارد و به موازات گسترش دامنه‌ی خدمات رفاهی برای رفع نیازهای اجتماعی هرچه بیشتر، این مشکل افزایش خواهد یافت. از نظر آنها، نفس مطلوبیت رفاه دولتی نیز مورد سوال است؛ و در پاسخ به این پرسش که با کنار گذاشتن دولت رفاه چه چیزی تأمین‌کننده خدمات رفاهی خواهد بود؟ پاسخ می‌دهند که رشد اقتصادی که از سوی بازار هدایت می‌شود (الکاک و دیگران، الف، ۱۳۹۱: ۳۸-۳۶).

ب - ایرادات اخلاق مبنا از دولت رفاهی

راست‌های افراطی که "تونی فیتزتریگ" مشخصه‌ی اصلی آنان را پایبندی به آزادی و اخلاقیات محافظه‌کاری (ترجیح ارزش‌های خانوادگی و احساس مسئولیت شدید کاری) برمی‌شمرد؛ پدرسالاری و اشتراک‌گرایی دولت رفاه را عاملی می‌دانند که جامعه را بسوی استبداد سوق می‌دهد و سیاست‌های مبتنی بر خیر عمومی توسط دولت را موجب تضعیف اخلاقیات و بروز نوعی "فرهنگ وابستگی" در افراد تلقی می‌کنند. از دید آنها فقر و بیکاری به عنوان مشکلات اخلاقی ذکر می‌شوند و سیاست اجتماعی باید مسئولیت‌پذیری فردی و سخت‌کوشی را از طریق سیاست‌های فعال بازار کار تشویق و ترغیب کند. متفکران نئولیبرالی همچون سلدون، مینفورد و تالوک^۱ نیز ایراداتی بر دولت رفاهی وارد کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به دو مورد زیر اشاره کرد: اولاً دولت رفاهی باعث ترویج و تشویق "وابستگی رفاهی"^۲ در میان گروهی از افراد و خانواده‌ها می‌شوند و احساس مسئولیت برای اداره زندگی فردی و خانوادگی و ایفای نقش فعال و مولد در جامعه را تضعیف می‌نماید. دوماً کارکنان دیوان سالاری عریض و طویل دولتی که متصدی ارائه خدمات رفاهی هستند، به جای اندیشیدن به ارتقاء کیفیت خدمات خود، به فکر افزایش بودجه دستگاه‌های متبوع خویش و در نتیجه ارتقاء سطح حقوق و مزایا، پرستیژ اجتماعی و سایر منابع در اختیار خود می‌باشند (Ellison; ۲۰۰۸، به نقل از مزینانی: ۱۳۹۱).

نقدهای چندگانه فوق، مسیر تحلیل در مورد چگونگی تأمین و ارائه خدمات رفاهی را تا بدان جا می‌رساند که از نگاه این ایدئولوژی رفاهی، نیازهای اجتماعی می‌بایست تا حد امکان از طریق بازار برآورده شوند (به سبب اعتقاد به کارآمدی بازار، مزایای رقابت در بخش خصوصی و اعتبار دادن به فضای آزادی در اقتصاد و عدم ایجاد وابستگی رفاهی برای افراد در این فضا)؛ که این خود مستلزم ایجاد بازارهای کارآمد در زمینه خدمات اجتماعی است. به شرکت‌های تجاری خصوصی باید انگیزه داد تا فراهم آوردن بهداشت، آموزش، مسکن، تأمین اجتماعی و سایر خدماتی که در گذشته توسط فعالیت ذاتاً اجبار آفرین^۳ دولت انجام می‌شد؛ را بر عهده گیرند.

۷- توصیفی از فعالیت بخش خصوصی (رفاه تجاری)

رفاه تجاری^۴ با خرید و فروش خدمات و محصولات رفاهی در بازارهای گوناگون همراه است. معمولاً هدف فروشندگان این خدمات منفعت بردن است. حکومت‌ها از طریق تأمین خدمات (حداقل در دولت‌های رفاهی پیشرفته) سعی در محدودسازی میزان منفعتی که شرکت‌های خصوصی با خرید و فروش آن می‌برند؛ دارند. مصرف‌کنندگان خدمات شرکت‌های انتفاعی افراد هستند؛ هرچند پرداخت‌کنندگان این خدمات ممکن است در کنار افراد، خانواده‌هایشان، کارفرمایان آنان و یا بنگاه‌های دولتی باشند. میزان توسعه دولت رفاه در هر کشوری، و نوع آن دولت رفاه، همیشه بزرگترین عامل تعیین‌کننده میدان عمل تأمین خصوصی بوده است. هر جا که تأمین یا سرمایه‌گذاری دولتی خدمات پایین باشد، حجم و شکل بازار تا تعداد زیادی با میزان تقاضای مؤثر، یعنی اینکه مردم تا چه حد مایلند و توان دارند برای خدمات پول بپردازند؛ تعیین می‌شود (الکاک و دیگران، الف، ۱۳۹۱: ۴۰۹-۴۰۶). انواع شرکت‌های انتفاعی وجود دارند که به نوعی در تحویل خدمات رفاهی دست دارند: نخستین و مهمترین نوع شرکت‌ها برای سیاست اجتماعی، شرکت‌هایی هستند که مستقیماً به عموم مردم خدمات رفاهی ارائه می‌دهند؛ از جمله می‌توان به خدمات بهداشت و درمان و آموزش اشاره کرد. نوع دوم آن شرکت‌هایی هستند که کالاهایی تولید می‌کنند که برای تحویل خدمات رفاهی ضروری‌اند؛ از جمله دارو و اقلام آموزشی. سوم، شرکت‌هایی هستند که به سازمان‌هایی (عمومی یا خصوصی) که مستقیماً خدمات رفاهی ارائه می‌دهند؛ سرویس می‌دهند. چهارم، شرکت‌هایی هستند که خدمات مالی یا بیمه‌ای ارائه می‌دهند، مثل بیمه سلامت و معلولیت، مستمری‌ها و وام‌های خصوصی. پنجم، شرکت‌هایی هستند که در طراحی، ساخت و نگهداری از محل‌هایی که خدمات رفاهی در آنجا فراهم می‌شوند؛ دست دارند؛ مانند زندان‌ها، بیمارستان‌ها و مدارس (همان: ۴۰۹).

با توجه به ضرورت و اهمیت اصل رقابت در بخش خصوصی و تأثیری که رقابت در جلوگیری از ایجاد انحصارات خصوصی دارد، ضروری به نظر می‌رسد که به بررسی اینکه اصولاً چه نوع رقابتی در رفاه اجتماعی امکان‌پذیر است و این عرصه از چه طریقی می‌تواند امکان رقابت را در خود ایجاد کند، بپردازیم:

عملی کردن خصوصی‌سازی در خدمات رفاه اجتماعی، از طریق انتقال مستقیم دارایی‌های دولتی به بخش خصوصی - گرچه این دارایی‌ها ابزار کم‌اهمیتی نیستند - در آن حد مهم تلقی نمی‌شود که بتواند شرایطی برای عرضه و خرید خدمات ایجاد کند. بعلاوه، این فرایند ساده‌ای نیست و می‌تواند مشکلات زیادی به وجود آورد. از دیدگاه طرفداران خصوصی کردن، رقابت مستقیم در یک حوزه بازار با خریداران و فروشندگان گوناگون، می‌تواند امکان یک انتخاب ارجح را فراهم کند. حتی در مواردی که رقابت در

1 Seldon. Minford, tullock.

2 Welfare dependency

3 Coercive

4 Commercial Welfare

عرضه خدمات، منافع اندکی در پی داشته باشد، بازاریان فراهم کننده خدمات، همچنان قابلیت رقابت خود را حفظ می کنند. در این شیوه تفکر، حتی محصولی که توسط انحصارگران یا فروشندگان جزء عرضه می شود، می تواند بر اساس رقابت، منافی داشته باشد (جغتایی و همتی، ۱۳۸۰: ۱۸۱).

اگر رقابت در یک حوزه مقدور نباشد - همان طور که در زمینه های رفاه اجتماعی می تواند صادق باشد - می توان از طریق انعقاد قرارداد و صدور مجوز، یک شرایط رقابتی جایگزین ایجاد کرد. بر اساس قرارداد، تدارک خدمات با مؤسسات خصوصی است، در حالی که دولت همچنان مسئولیت اقتصادی و برنامه ریزی آنها را برای خود محفوظ می دارد. عنصر کلیدی قرارداد، هزینه خدمات و معیارهای کیفی است که از فراهم کنندگان بخش خصوصی انتظار می رود آنها را تأمین کنند. بر این اساس فرآیند «کنترل سلسله مراتبی»^۱ که اساس رفاه اجتماعی دولتی است، با «کنترل قراردادی»^۲ جا به جا می شود. تئوری های «شبه بازار»^۳ روش هایی برای ترسیم تفاوت این بازار از بازارهای دیگر معرفی می کنند. در خدمات رفاه اجتماعی، بازار الزاماً تصویری از انگیزه مادی را ترسیم نمی کند: بخش خصوصی در عرضه خدمات، با بخش دولتی رقابت می کند، نه با بخش خصوصی و سازمانهای سود جو. بنابراین، در شبه بازارها، فرهنگ رقابت، بسیار مهم تر از مکانیزم ها و الگوهای سازمانی آنهاست.

در هر حال، تشکیل «شبه بازارها» یک اقدام هدفمند است و قدرت جدیدی به خریداران می دهد تا بتوانند بر تغییر انواع خدمات تأکید کنند. بالاخره، ماهیت مقرراتی که در «شبه بازارها» به اجرا در می آید، ممکن است با ماهیت بازار آزاد تفاوت داشته باشد. بعلاوه در مباحث مربوط به کالاهای رفاه اجتماعی مانند بهداشت، یا آموزش، دستورهای مختلف درباره حمایت از مشتری، همواره یک ضرورت مستمر تلقی می شود. حامیان فعالیت بخش خصوصی در عرصه سیاست اجتماعی ادعا می کنند که انتقال مسئولیتها از بخش دولتی به بخش خصوصی، منافی برای متقاضیان رفاه اجتماعی در بر دارد که در ضرورت تعریف مجدد اهداف و اقدامات اصلی سیاست اجتماعی انعکاس پیدا می کند. در درون این قالب جدید، الگوهایی شکل می گیرند که نقش های زیر را تجسم می بخشند:

۱- مشتریان به جای مددجویان: در درون این قالب، موقعیت دریافت کنندگان خدمات، از یک نیازمند ضعیف، تبدیل به یک مشتری توانمند می شود و فرد می تواند از طریق هزینه خدمات به بازار تجارت، حق انتخاب پیدا کند؛ البته مسئولیت پذیری بیشتری نیز به فرد واگذار می شود. در بخش خصوصی، مشتری دارای استقلال و خود مختاری است در صورتی که در بخش دولتی، توسط یارانه و انحصارگری، از این مقام خلع می شود.

۲- هدایت کننده به جای ارائه کننده: در این الگو، جدایی فرآیند تدارک از تولید به تنظیم روابط جدیدی بین برنامه ریزان و ارائه دهندگان خدمات رفاهی منجر می شود. در الگوی جدید، این دو عملکرد از یکدیگر جدا می شوند. حکومت در هر شکل خود، مسئولیت تدارک خدمات مشخصی را بر عهده دارد، اما، مسئولیت ارائه آنها به بخش خصوصی واگذار می شود.

۳- رقابت به جای تخصیص: در این الگو، خدمات رفاهی مانند بهداشت و آموزش، به جای اینکه کالاهایی با ویژگی های متفاوت از دیگر کالاهای خریدنی تلقی شوند، در یک تعریف مجدد، به عنوان کالاهای مصرفی مورد توجه قرار می گیرند که همانند سایر کالاهای، می توان آنها را توسط شبکه عرضه - تقاضا، خریداری کرد. بازار ابزارهای آزاد و قابل بهره وری را جایگزین الگوهای نا آشکار و غیر مفید بوروکراتیکی دولت می کند.

۴- مقررات به جای برنامه ریزی: واگذاری و فروش مؤسسات بخش دولتی، به معنی پایان یافتن تعهد دولت در برابر بررسی ها و نظارت های کنترلی نیست. به عبارت دیگر دولت به دلیل تغییر الگوهای مداخله، نمی تواند از مسئولیت های خود کناره گیری کند. مقررات، مکانیزمی فراهم می کند که از طریق آن مناسبات بازار حفظ می شود و در عین حال، علایق افراد کم توان تر در صورت لزوم، مورد حمایت قرار می گیرد. همچنین، از متغیرهای غیرقابل دسترسی به خدمات و عدم انطباق خدمات با استانداردها، جلوگیری می شود (جغتایی و همتی، ۱۳۸۰: ۱۷۶-۱۷۰).

1 Hierarchical control
2 Contractual control

۳. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه ر. ک :

Le Grand and W. Bartlett (eds), *Quasi markets and social policy*. Macmillan, 1993.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

انحصار در ارائه خدمات رفاهی، هزینه‌های بالای صرف‌شده در حوزه تأمین اجتماعی، پیامدهای اخلاقی حمایت‌های حداکثری دولت بر انگیزه‌های کار و فعالیت مانند وابستگی رفاهی در افراد و خانوارها، از اساسی‌ترین اهرم‌هایی هستند که دولت‌ها را وادار به پذیرش حضور بخش خصوصی در ارائه خدمات رفاهی کرده است. همچنین تحولات اخیر در حوزه‌های اقتصادی و اجتماعی در سطح بین الملل از جمله پدیده جهانی شدن، تحولات صنعتی، تغییرات در ساختار خانواده و مطالبات برای افزایش مشارکت و دخالت افراد در فرایندهای تولید و توزیع خدمات رفاهی از سوی گروه‌های مختلف اجتماعی، هرچه بیشتر بر لزوم کوچک شدن دولت رفاه و اقدام برای خصوصی‌سازی نظام‌های رفاهی، افزوده است.

حضور بخش خصوصی از طریق برقراری مکانیسم ارتباطی بین دولت و دیگر نهادهای مردمی، امروز در همه حوزه‌ها به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل شده است؛ در مورد نظام رفاهی نیز، حضور بخش خصوصی در کنار سایر بخش‌ها می‌تواند به تشکیل نظام رفاهی مطلوب کمک کند. «اختلاطی رفاهی» که در آن هم منابع جامعه به شکلی منصفانه‌تر توزیع گردد و هم به شکوفایی استعداد افراد در بهترین نحو یاری رساند. موارد بسیار مهمی که در این فرآیند باید به آنها توجه داشت عبارتند از: تأکید بر شفافیت در فعالیتهای بخش خصوصی، تشویق به رقابت سازنده، جلوگیری از ایجاد انحصارات خصوصی و نظارت بر ارائه خدمات با کیفیت توسط این بخش. نظارت دولت، وضع قوانین و مقررات خاص در این حوزه و الزام بخش خصوصی به ارائه مطلوب خدمات از طریق انعقاد قرارداد دولت با شرکت‌های خصوصی و «کنترل قراردادی» بازار خدمات رفاهی، مواردی هستند که با بکارگیری آنها می‌توان از بروز مشکلات و پیامدهای احتمالی مخرب حاصل از خصوصی سازی، تا حد قابل ملاحظه‌ای، جلوگیری کرد.

در نهایت اینکه، توجه به یک دیدگاه کل نگر و ترکیبی که در آن دولت، بخش خصوصی و نهادهای مردمی و داوطلبانه، در کنار یکدیگر به فعالیت در حوزه سیاست اجتماعی می‌پردازند، مناسب‌ترین و در عین حال معقول‌ترین راهکار پیشنهادی برای حل مشکلات در این زمینه است و موجبات افزایش رفاه ملی و حرکت پُرشتاب به سمت توسعه پایدار را فراهم می‌کند؛ آنچنان که نظریه‌پردازان مختلفی در سالهای اخیر بر نقش فعال و حمایتگر دولت، نقش بازار به عنوان یکی از مهمترین اجزای توسعه و حضور فعال و مشارکتی نهادهای مردمی در کنار هم، تأکید فراوان داشته‌اند.

منابع

- الکاک، پیت و دیگران (۱۳۹۱). کتاب مرجع سیاستگذاری اجتماعی، ترجمه علی اکبر تاج مزینانی و همکاران، جلد اول (الف) و جلد دوم (ب)، تهران، دانشگاه امام صادق.
- بهنام، جمشید (۱۳۸۳). تحولات خانواده، ترجمه محمد جعفر پوینده، تهران، نشر ماهی.
- بونولی، جولیانو و همکاران (۱۳۸۰). دولت رفاه در اروپا، ترجمه هرمز همایون‌پور، تهران، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- پُرت، جی. ال (۱۳۸۹). "دولت رفاه"، ترجمه فروغ مصطفی منتقمی، مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی، ش ۴۱، خرداد و تیر ۱۳۸۹.
- پناهی، بهرام (۱۳۸۳). "نظام تأمین اجتماعی و اقتصاد بازار"، فصلنامه رفاه اجتماعی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، سال سوم، ش ۱۲.
- پوت، آلن د و فرد اسپرینگر (۱۳۸۸). روشهای پژوهش برای سیاستگذاری اجتماعی، ترجمه رضا فاضل، تهران، مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- تاج مزینانی، علی اکبر (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی رفاه جوانان در نظامهای رفاهی کشورهای توسعه یافته و ایران، تهران، وزارت ورزش و جوانان، مرکز مطالعات راهبردی جوانان و ورزش.
- جنتایی، محمد تقی و فریده همتی (۱۳۸۰). سیاست اجتماعی، تهران، انتشارات سازمان بهزیستی کشور و دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- زاهدی اصل، محمد (۱۳۸۱). مبانی رفاه اجتماعی، چاپ دوم، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- زاهدی، محمد جواد (۱۳۷۹). "ظهور و افول دولت رفاه"، فصلنامه تأمین اجتماعی، ش ۶، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- سودرستن، بو (۱۳۸۴). جهانی شدن و دولت رفاه، ترجمه هرمز همایون‌پور، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- عطوفی، مرتضی (۱۳۸۴). منطقی کردن اندازه دولت، تهران، سازمان مدیریت.
- فیتزپتریک، تونی (۱۳۸۱). نظریه‌های رفاه: سیاست اجتماعی چیست؟ ترجمه هرمز همایون‌پور، تهران، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی و گام نو.
- قانع راد، محمد امین و دیگران (۱۳۸۶). "جنبش‌های اجتماعی جدید: پایان مبارزه برای رفاه و سیاست اجتماعی"، فصلنامه رفاه اجتماعی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، سال ششم، ش ۲۵.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶). راه سوم: بازسازی سوسیال دموکراسی، ترجمه منوچهر صبوری کاشانی، تهران، شیرازه.
- مسعود اصل، ایروان (۱۳۸۸). نظام رفاه اجتماعی در جهان، تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- میشر، رامش (۱۳۸۱). "عقب نشینی سیاست اجتماعی و تو خالی شدن دولت رفاه"، ترجمه مهدی تقوی، تهران: فصلنامه رفاه اجتماعی، ش ۳، سال دوم، انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- هال، آنتونی و جیمز میجلی (۱۳۸۸). سیاست اجتماعی و توسعه، ترجمه مهدی ابراهیمی و علیرضا صادقی، تهران، انتشارات جامعه‌شناسان.
- همایون پور، هرمز (۱۳۸۲). "چشم اندازهای فرا روی تأمین اجتماعی در جهان"، فصلنامه تأمین اجتماعی، ش ۱۵، سال پنجم، مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
- Esping – Andersen, G. (1999) social Foundations of post- Industrial Economies, Cambridge: Cambridge university press.
- Le Grand and W. Bartlett (e d s), Quasi-Markets and social policy. Macmillan, 1993.
- Pierson (ed), The New Politics of the welfare state (oxford university press 2001).
- Mishra, R (1999) Globalisation and the welfare state, Aldeshot: Elgar.
- M. Powell and M. Hewitt, welfare state and welfare change (open university press, 2002).
- P. Minford, 'The role of the social services: a view from the New Right', in M. Loney, R. Boccock, J. Clarke, A. Cochrane, P. Graham and M. Wilson (e ds), The State or the Market: Politics and Welfare in Contemporary Britain (Sage, 1991) .

ایدئولوژی دکتر علی شریعتی و انقلاب اسلامی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۶/۲۹

کد مقاله: ۷۰۷۴۶

سیده عظیمه هاشمی شیخ شبانی^۱

چکیده

هدف از تحقیق حاضر پاسخ به این سؤال است که دکتر علی شریعتی از چه ایدئولوژی برای بیداری مردم در بحبویه انقلاب استفاده کرد؟ برای پاسخ به این سؤال سعی شده از روش تاریخی و تحلیل اسنادی استفاده شود. یکی از مهم‌ترین وقایع سیاسی و اجتماعی ایران پیروزی شکوهمند انقلاب اسلامی است. این انقلاب بدون شک حادثه بزرگی بود که با شعار «جدایی ناپذیر دین از سیاست» بر پایه ایدئولوژی اسلامی به وقوع پیوست و این پیروزی تاریخ معاصر ایران و بلکه منطقه را تحت تأثیر خود قرار داده و الهام بخش خیزش‌ها و جنبش‌های بعد از خود شد. در واقع ایدئولوژی‌ها نقش مؤثری در انقلاب و فراگیر شدن و حفظ انقلاب دارند. ایدئولوژی انقلاب اسلامی برگرفته از ارزش‌های اسلامی است که کفر ستیزی، روحیه ایثار، شهادت طلبی، عدالت خواهی، حق پرستی و معنویت گرایی را سرلوحه خود قرار داده بود. یافته های این تحقیق حاکی از این است که ایدئولوگ ها یا به تعبیر دیگر اندیشه ورزان دینی از جمله دکتر شریعتی به عنوان یکی از کنشگران عرصه فرهنگ نقش مهمی در ایجاد انقلاب اسلامی ایفا نمودند. دکتر شریعتی با تفسیر انقلابی از مذهب تشیع و خلق فرهنگ مقاومت زمینه ذهنی انقلاب اسلامی را فراهم ساخت. تلاش شریعتی رهایی جوامع اسلامی از تباهی، رخوت و نفوذ فرهنگی غرب در بازیابی هویت اسلام بود

واژگان کلیدی: ایدئولوژی، شریعتی، انقلاب اسلامی

۱- دانش آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی انقلاب اسلامی دانشگاه شاهد

۱- مقدمه

در حقیقت می‌توان گفت که ایرانیان و دانشمندان ایرانی پیش از هر ملت دیگری به نشر اسلام و پیشرفت فرهنگ و تمدن اسلامی و ارتقای علوم در بستر آن کمک نموده‌اند. در واقع روح و عقل و خرد ایرانی یکی از اصیل‌ترین خمیرمایه‌های تمدن و فرهنگ اسلامی و از عناصر اصلی پیشرفت‌های چشمگیر آن شده است (اخوان کاظمی، ۱۳۸۲: ۲۳).

انقلاب اسلامی ایران فصل جدیدی از هویت فرهنگی و تاریخی این سرزمین را رقم زد و این انقلاب بزرگ بر ارزش‌ها و آرمان‌های قدسی دین اسلام استوار است که با تکیه بر دین اسلام مسیر رو به رشد خود را می‌پیماید. دکتر شریعتی نیز بر محور اسلام انقلابی به بازسازی جدیدی از مفاهیم اسلامی می‌پردازد و از حکومتی دفاع می‌کند که بتواند اهداف اسلام انقلابی را جامه عمل بپوشاند. قرن نوزدهم میلادی که مهد پیدایش انواع مکاتب فلسفی و فکری جدید آمیخته با نظریات اجتماعی-سیاسی انقلاب در غرب بود اصطلاحاً عصر ایدئولوژی نام گرفته است. در این دوره است که شاهد ظهور و رشد انقلابی‌ترین ایدئولوژی‌های مختلف در طول تاریخ هستیم.

ایدئولوژی بسیج چند کارکرد دارد. نخستین وظیفه آن نکوهش وضع موجود و یافتن ریشه‌های نابسامانی است. ایدئولوژی بسیج معمولاً تصویری ساده و عامه‌فهم از دشواری‌های موجود عرضه می‌کند و بر وجه مشترک اعتراضات گروه‌های مختلف اجتماعی انگشت می‌گذارد و برای رفع آن‌ها و ایجاد نهادهای جدید راه حل‌های علمی پی می‌گذارد. دومین وظیفه ایدئولوژی بسیج، ترسیم وضع مطلوب و تعیین اهداف غایی جنبش و وسایل دست‌یابی به آنهاست. در یک وضع انقلابی ممکن است چند نوع ایدئولوژی رقیب وجود داشته باشند و هریک تصویر متفاوتی از آینده عرضه کند. سومین وظیفه ایدئولوژی بسیج عرضه تبیین تازه‌ای از تاریخ به سود جنبش و ستایش از گذشته آن است (بشیریه، ۱۳۸۷: ۸۲).

بنابراین تنها ایدئولوژی اسلامی و انقلابی کافی نیست بلکه باید ایدئولوگ‌هایی وجود داشته باشند تا به بازخوانی آرمان‌های انقلابی و سنت‌های فرهنگی بپردازند و این همان نقشی است که ایدئولوگ‌های انقلابی از جمله دکتر علی شریعتی ایفا نمود. اهمیت این موضوع در این است که ایدئولوژی‌ها نقش مؤثری در انقلاب و فراگیر شدن و حفظ انقلاب دارد از این جهت موضوع ایدئولوژی و شناخت کارکردهای آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. امروزه سرنوشت اسلام بزرگ با انقلاب اسلامی پیوند خورده است و هر گونه سهل‌انگاری در تداوم انقلاب می‌تواند ضربه‌ای بر پیکر اسلام وارد کند. ضرورت بررسی افکار دکتر علی شریعتی نیز در این است که مفهوم فکری او و چگونگی تأثیر گذاری وی بر نسل جوان جامعه را هر چه بیشتر بر ما آشکار می‌سازد. بدین ترتیب هر گونه پژوهش پیرامون تحولات سیاسی و اجتماعی ایران معاصر به ویژه پیروزی انقلاب اسلامی را برای ما آشکار می‌سازد. بنابراین ضرورت بررسی ابعاد مختلف اندیشه سیاسی شریعتی در راستای هرگونه پژوهش پیرامون تحولات سیاسی و اجتماعی ایران معاصر به ویژه دهه منتهی به پیروزی انقلاب اسلامی آشکار می‌شود.

روش مورد استفاده در این پژوهش روش کیفی و تحلیل اسنادی است که می‌کوشیم علاوه بر پاسخ به سؤال اصلی که تأثیر ایدئولوژی دکتر شریعتی در انقلاب اسلامی است، افکار و اندیشه وی و ماهیت ایدئولوژی انقلاب اسلامی را نیز مشخص نماییم.

۲- چهارچوب مفهومی

وجود تعاریف متعدد از انقلاب طبقه بندی آن‌ها را ضروری می‌سازد. مشیرزاده تعاریف انقلاب را به سه دسته تقسیم کرده است: تعاریف انقلاب بر اساس نیت، بر اساس پیامدها و الگوی سیاسی (مشیرزاده، ۱۳۷۵: ۱۰۸).

ساموئل هانتینگتون در تعریف انقلاب می‌گوید: یک انقلاب بر تحول داخلی سریع بنیادین و خشونت بار در ارزش‌ها و اسطوره‌های مسلط یک جامعه، در نهادهای سیاسی آن، ساختار اجتماعی، رهبری و فعالیت حکومت‌هاست. بدین ترتیب، انقلاب‌ها از خیزش‌ها، شورش‌ها، قیام‌ها، کودتاها و جنگ‌های استقلال طلبانه شناخته می‌شوند (هانتینگتون، ۱۳۷۵: ۳۵). معنای لفظی انقلاب به معنای تحول، زیر و رو شدن، و تغییر است (معین، ۱۳۶۰: ج ۱).

واژه ایدئولوژی را نخستین بار بین سال‌های ۱۷۹۶ و ۱۷۹۸ آنتوان دو تراسی هنگام ارائه گزارش علمی تحت عنوان رساله‌ای درباره قوه تفکر مطرح نمود (وینسنت، ۱۳۹۲: ۴).

ایدئولوژی را به آرمان‌ها، اندیشه، رأی، مسلک، اعتقاد، پندارها، اندیشه‌وارگی، دانش ایده‌ها، ماهیت و سرچشمه آن، دکترین، عقاید، مجموعه‌ای از ایده‌های سیستم اجتماعی، اقتصادی و سیاسی معنا نموده‌اند (بريجانيان، ۱۳۷۱: ۳۹۳).

یکی از بیشترین متغیرهایی که در تعاریف انقلاب از آن استفاده می‌شود، متغیر فرهنگی «ارزش‌های اجتماعی» و اشکال مختلف آن مانند اسطوره و ایدئولوژی است. هر چند که این متغیر به شکل‌های مختلف در تعاریف می‌آید ولی همه آن‌ها به طور آشکار یا ضمنی دگرگونی اساسی و سریع ارزش‌های اجتماعی را به عنوان یک عنصر مهم در تعریف انقلاب مد نظر دارند (پناهی، ۱۳۹۱: ۶۲).

ایدئولوژی از نظر موريس دوورژه عبارت است از یک نظام فکری که اعتراض های فردی را هماهنگ می کند و در قالب تعارض جمعی در می آورد، و بدین ترتیب آگاهی سیاسی را گسترش می دهد و وسیله عمل جمعی می شود (یشلر، ۱۳۷۰: ۷). از آغاز قرن بیستم به بعد اصطلاح ایدئولوژی به طور وسیع بر انواع و اقسام سیستم های فکری و فلسفی و منجمله مذهب که به نوعی در تعیین خط مشی عمل یا موضع گیری معتقدان به آن ها در مسائل سیاسی و اجتماعی مؤثر باشند به کار می رود و با این تعبیر هر گونه طرز تفکری که نوعی بینش از جهان به فرد ارائه دهد در عین حال او را وادار به نوعی موضع گیری در برابر مسائل جاری جامعه و محیط کند، در تعریف ایدئولوژی جای می گیرد (علی بابایی، ۱۳۶۹: ۹۲).

۳- ادبیات تحقیق

در زمینه روند تحقق انقلاب اسلامی به عنوان اصلی ترین رویداد سیاسی کشور ایران، کتاب ها، تحقیقات و تألیفات متعددی در دست است که روند انقلاب و چگونگی شکل گیری آن را از جریانات و زمینه های قبل از رویداد، نهضت ها و شورش ها، بی عدالتی، ظلم و زمینه های ظهور انقلاب تا تحقق و پیروزی آن را در سال ۱۳۵۷ به رشته تحریر در آورده اند. بخشی از این منابع شامل روند انقلاب در مناطق و بخش های خاصی از کشور می باشد که وجه غالب در آن ها تأثیر مذهب، رهبری و ایدئولوژی در تحقیقات انقلاب بوده است. درباره ایدئولوژی در انقلاب اسلامی ایران نیز کتاب ها و نوشته های فراوانی به رشته تحریر در آمده است. ایفای نقش اسلام شیعی در انقلاب اسلامی توجه محققین را به تأثیر ایدئولوژی در انقلاب جلب نمود. اما در مورد دکتر شریعتی و نقش آن در انقلاب اسلامی تحقیقات زیادی در دست نیست.

۴- چهارچوب نظری

با مراجعه به نظریه های قبل از انقلاب، می توان دریافت که این نظریات بیشتر مبتنی بر وقوع انقلاب اسلامی ایران است و نظریات مبتنی بر فرهنگ و ایدئولوژی به ویژه فرهنگ دینی برای تبیین انقلاب ها جایگاهی نداشته اند. اما بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ایران و جایگاه ایدئولوژی اسلامی در این پیروزی ایدئولوژی هر انقلابی، در چگونگی پیروزی انقلاب، نوع حکومت جایگزین و حتی مراحل و تحولات پس از پیروزی نقشی مؤثر دارد. برای مثال، انقلاب هایی که در آن یک ایدئولوژی واحد و سازگار با ویژگی های فرهنگی آن جامعه گسترش یابد، زودتر فراگیر می شود و از این رو بسیج قوی تری از توده ها را در پی دارد. از سوی دیگر، این انقلاب ها، سریعتر از دیگر انقلاب ها به پیروزی می رسند و پس از پیروزی نیز بی ثباتی های کمتری خواهند داشت. که نمونه بارز آن انقلاب اسلامی ایران است که به رغم روبه رو بودن با رژیم مقتدر و مورد حمایت غرب، توانست به پیروزی برسد. (ملکوتیان و دیگران، ۱۳۸۴: ۲۴).

حضرت امام خمینی (ره) نظریه خود را در مورد انقلاب اسلامی ایران در جمله ای زیبا با توجه به کارکرد ایدئولوژی انقلاب اسلامی تبیین می کند: « یکی از خصلت های ذاتی تشیع از آغاز تا کنون مقاومت و قیام در برابر دیکتاتوری و ظلم است که در قیام تاریخ شیعه به چشم می خورد هر چند اوج این مبارزات در بعضی مقطع های زمانی بوده است (امام خمینی، ۱۳۷۰: ۱۸۸). در جامعه ای که مقاومت طغیان و انقلاب بخشی از فرهنگ آن را تشکیل می دهد فعالیت های انقلابی امکان بروز بیشتری دارد. از همین رو جان فوران مفهوم « فرهنگ های سیاسی مخالفت و مقاومت » را برای تبیین تأثیر فرهنگ بر انقلاب ها به کار می گیرد و تأکید می کند که نیروهای اجتماعی که انقلاب ها را می سازند این « فرهنگ های مقاومت » را که در خاطره های تاریخی وجود دارد تفسیر و بازسازی می کنند. در چنین فرهنگ هایی کنشگران خاطره های تاریخی، ستیز های گذشته، احساسات خام درباره بی عدالتی، روش ها و فعالیت های دیرینه مذهبی و آرمان گرایی های سیاسی را باز آفرینی کرده و از درون آنها گفتمان و ایدئولوژی انقلابی را طراحی می کنند (فوران، ۱۳۹۲: ۲۷۳).

هافر معتقد است که جنبش ها به پیشگامی افراد سخنور آغاز می شود، به یاری مردم متعصب تحقق می یابد، و به دست مردان عمل مستحکم می شود (هافر، ۱۳۷۲: ۲۵۱). اسکاچپول در تحلیل انقلاب به نقش عوامل ساختاری توجه می کند و به اراده یا عاملیت توجه چندانی ندارد. از نظر وی انقلاب ها ساخته نمی شوند بلکه به وجود می آیند. او معتقد است انقلاب در جوامع کشاورزی رخ می دهد که تحت فشار بین الملل برای توسعه اند و در این توسعه دولت برای تأمین هزینه ها بر مردم فشار می آورد. این فشارها در نهایت موجب نارضایتی و شورش مردم می گردد. که در صورت ناتوانی حکومت در سرکوب آن موجب انقلاب می گردد. پس از انقلاب اسلامی ایران اسکاچپول نتوانست نظریه عام خود را درباره انقلاب ها، با انقلاب اسلامی تطبیق دهد؛ چرا که وضعیت جامعه ایران با نظریه اش مطابقت نداشت. از این رو در مقاله ای با عنوان « دولت تحصیلدار و اسلام شیعی » تلاش نمود رویداد انقلاب اسلامی ایران را توجیه کند. وی در این مقاله بیان می دارد تنها انقلاب آگاهانه انقلاب اسلامی ایران بود. نکته حائز اهمیت برای اسکاچپول، توان ایدئولوژی اسلام شیعی در متحد کردن همه ایرانیان است (عیوضی، هراتی، ۱۳۹۰: ۱۲۴).

اسکاچپول نقش مذهب، ایدئولوژی، مکتب، معنویت و رهبری را در انقلاب نادیده می‌گیرد. این در حالی است که در انقلاب اسلامی ایران با تکیه به سه عامل، ایدئولوژی نشان داد که بر خلاف نظری اسکاچپول این انقلاب جبری و به دور از اراده مردم نیست. اما پیروزی انقلاب اسلامی اسکاچپول را تحت تأثیر قرار داد؛ لذا اسکاچپول مجبور به اصلاح و سازگار کردن نظریه خود با اسلام و ایدئولوژی آن شد. نکته حائز اهمیت برای اسکاچپول، توان ایدئولوژی اسلام شیعی در متحد کردن همه ایرانیان بر ضد نظام شاهنشاهی است.

انقلاب‌ها بدون داشتن ایدئولوژی به سرانجام نمی‌رسند. «بریتون» معتقد است هیچ انقلابی بدون گسترش اندیشه و ایدئولوژی جدید شکل نمی‌گیرد (بریتون، ۱۳۷۶: ۴۵).

۵-زیست نامه دکتر شریعتی

دکتر علی شریعتی در سال ۱۳۱۲ در مزینان از توابع سبزوار در خانواده‌ای مذهبی دیده به جهان گشود. پدر وی استاد محمد تقی شریعتی مردی پاک و پارسا و عالم به علوم عقلی و نقلی و استاد دانشگاه مشهد بود. شریعتی پس از گذراندن دوران دبستان وارد دانشسرای مقدماتی در مشهد شد و پس از پایان تحصیلات به آموزگاری پرداخت وی در سال ۱۳۳۴ به دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه مشهد رفت و رشته ادبیات فارسی را برگزید. و در همان سال با یکی از هم کلاسان خود ازدواج می‌کند و در سال ۱۳۳۷ برای ادامه تحصیل به کشور فرانسه رفت. دوران تحصیل وی همزمان با جریان نهضت ملی ایران به رهبری مصدق بود که او نیز با نوشته محکم خود از این حرکت دفاع می‌نمود. شریعتی پس از سال‌ها به ایران بازگشت. در سال ۱۹۶۱ در طول مبارزات مردم الجزایر برای آزادی دستگیر شد و در سال ۱۳۴۳ به ایران بازگشت. در سال ۱۳۴۸ به مسئولیت امور فرهنگی حسینیه ارشاد را به عهده گرفت و به تدریس جامعه‌شناسی مذهبی، تاریخ شیعه و معارف اسلامی پرداخت. وی با قدرت کلام و تجزیه و تحلیل تاریخ چهره‌های مقدس و شخصیت‌های بزرگ اسلام را معرفی نمود. سرانجام در سال ۱۳۵۳ توسط ساواک دستگیر و به شکنجه وی پرداختند. وی در ۲۵ اردیبهشت ۱۳۵۶ به اروپا رفت. سرانجام در ۲۹ خرداد ۱۳۵۶ با اندیشه‌ای پاک و ایمانی محکم به سوی ابدیت عروج کرد.

۶-ویژگی و ماهیت ایدئولوژی انقلابی

بحث ایدئولوژی انقلابی و نقش آن در انقلاب پیچیده و به قول بشلر پر مخاطره است؛ «زیرا هر انسانی وجهی از ماهیت ایدئولوژی را می‌بیند و استنباط می‌کند به نحوی که نویسنده احساس می‌کند ممکن است هر لحظه با اعتقادات و عادات فکری خواننده درگیری پیدا کند» (بشلر، ۱۳۷۰: ۱۵).

یکی از ویژگی‌های مهم ایدئولوژی‌ها نظام وار و سیستمی بودن آن است. ایدئولوژی مجموعه منسجمی از ارزش‌ها و اندیشه‌هاست که غالباً حول یک محور ارزشی سازمان می‌یابد. ویژگی دیگر ایدئولوژی ارتباط آن با موقعیت اجتماعی، خواسته‌ها و منافع گروه، قشر یا طبقه یا ملتی خاص است که تدوین و تشریح‌کننده اصلی آن است. به عبارت دیگر ایدئولوژی همواره جانبدارانه است و پیوند وثیقی با خواست‌ها و منافع یک گروه مشخص در جامعه دارد و خواسته‌های همه گروه‌های جامعه را به یکسان تأمین نمی‌کند. از دیگر ویژگی‌های ایدئولوژی ماهیت سیاسی آن است. از آن‌جا که ایدئولوژی انقلابی در جهت دگرگونی اساسی نظام سیاسی و اجتماعی موجود است، خواه ناخواه با سیاست و نظام سیاسی موجود درگیر است، و درباره مبانی مشروعیت، عملکرد و نهاد‌های آن قضاوت‌های روشنی را ارائه می‌دهد. حتی ایدئولوژی محافظه‌کارانه نیز ماهیت سیاسی دارد، زیرا آن هم در جهت تأیید و حمایت از نظام سیاسی موجود عمل می‌کند. آخرین ویژگی ایدئولوژی عامه فهم بودن ایدئولوژی است. ایدئولوژی انقلابی با زبانی ساده و غالباً در قالب شعارهای ملموس و قابل فهم، به تبیین و تشریح اوضاع جامعه و اقدامات انقلابی می‌پردازد، تا برای توده‌های مردم قابل درک و پیروی باشد. ساده‌سازی واقعیت پیچیده درباره وضع موجود و راه رسیدن به اهداف، برای جلب مشارکت توده‌ای یک نیاز مبرم جنبش انقلابی است. برای همین منظور است که ایدئولوژی‌های موفق پیوند محکمی با اسطوره‌ها، تاریخ و فرهنگ زنده و جاری جامعه برقرار می‌کنند تا برای مردم عادی قابل لمس و درک باشند (پناهی، ۱۳۹۱: ۳۸۹).

برای تبدیل شدن یک ایدئولوژی به ایدئولوژی انقلابی سه کار ویژه اساسی لازم است.

۱- هر چه بیشتر بتواند رژیم را عامل نارضایتی مردم دانسته و شکوه و اعتراضات را متوجه آن سازد

۲- بتواند اهداف غایی و وضعیت مطلوب و وسایل دست‌یابی به آن‌ها را به خوبی ترسیم کند.

۳- تبیین تازه‌ای از تاریخ به سود جنبش و ستایش از گذشته آن ارائه نماید (بشیریه، ۱۳۷۴: ۸۲).

در ایدئولوژی انقلاب اسلامی علاوه بر تأکید بر جنبه‌های ویژه یعنی تشکیل جمهوری اسلامی و ولایت فقیه، برداشت‌های ایدئولوژیک انقلاب‌های دیگر مانند آزادی، برادری، استقلال و توسعه نیز وجود دارد. ایدئولوژی انقلاب اسلامی بیانگر ارائه طرح و راه جدیدی به ملت‌های تحت ستم جهان برای کسب استقلال و رهایی از سلطه قدرت‌های جهانی و ساختن جامعه‌ای آزاد و

توسعه یافته است. در این میان کسب استقلال که از عناصر مهم و تشکیل دهنده ایدئولوژی انقلابی است یک پیش شرط لازم برای جامعه آرمانی مورد توجه انقلاب اسلامی است و واضح است که قدرت های جهانی که جای پا و منافع اقتصادی و راهبردی خود را با این انقلاب از دست داده اند با تمام قدرت به آن به مبارزه برخیزند؛ چرا که این ایدئولوژی ضد غرب است. این ایدئولوژی در دوران انقلاب از نظر هر انسان بسیار فراگیر و در برگیرنده اکثر مردم بوده است. از آن جا که گسترش ایدئولوژی انقلابی یکی از شرایط بنیادی وقوع انقلاب است حضرت امام خمینی (ره) از یک طرف با حرام اعلام کردم تقيه در دوره پیش از انقلاب و از طرف دیگر با تذکر جنبه های انقلابی مفاهیم مذهبی از قبیل عاشورا به مبارزه علیه شاه پرداختند که از آن باید به عنوان تلاش دامنه دار در راستای طرح واقعی مفاهیم اسلامی مانند عاشورا و از طرف دیگر درس های حکومت اسلامی مانند ولایت فقیه، حکومت آرمانی جایگزین را معرفی نمودند و در این میان مبارزه با شبهات فلسفی و سیاسی علیه نقش مذهب در سیاست و شبهات تعارض علم و دین از راه های گسترش این ایدئولوژی بوده است (ملکوتیان، ۱۳۸۹: ۲۹۰).

در اندیشه اسلامی ایدئولوژی، جلوه ای از دانش اداره زندگی است. ایدئولوژی یک تئوری، یک طرح جامع و هماهنگ و منسجم است که هدف اصلی آن کمال انسان و تأمین سعادت همگانی اوست و در آن خطوط اصلی و روش ها، باید و نبایدها، خوب ها، بد ها، هدف ها، وسیله ها، نیازها، دردها، درمان ها، مسئولیت ها و تکلیف ها مشخص شده باشد و منبع تکلیف ها و مسئولیت ها برای همه افراد باشد (مطهری، ۱۳۷۷: ۵۴۰).

در حالی که در انقلاب اسلامی تمام روحانیت شیعه بر علیه دولت قیام کرد و انقلاب را رهبری نمود. موفقیت ایدئولوژی انقلاب اسلامی، ارزش و علامت ممیزه، انقلاب ایران بود. این ایدئولوژی پاسخی قدرتمند به خواسته های سیاسی شده معاصر و در عین حال مأیوس شده از مکاتب مادی بود. این ایدئولوژی امتیاز قابل توجهی بر کمونیسم که با مذهب در تعارض بود داشت (محمدی، ۱۳۹۱: ۲۴۱).

۷- ایدئولوژی و تفسیر شریعتی

وی اصطلاح ایدئولوژی را در زبان فارسی چندان رسا نمی داند و معتقد است ایدئولوژی از دو کلمه «ایده» به معنای فکر و خیال، آرمان و عقیده و «لوژی» به معنای منطق و شناخت است. بنابراین ایدئولوژی به معنای عقیده شناسی است. «ایدئولوگ» یعنی کسی که صاحب عقیده خاص است (شریعتی، ۱۳۶۱: ۷۴).

رژیم پهلوی برنامه های آینده خود را بر پایه تفکر غربی بنا نهاده بود و در پرتو این سیاست، معیارها و ارزش های غربی در عرصه های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در ایران حکمفرما شد و کشور به سوی فراموشی تاریخ گذشته و نفی ارزش های اسلامی پیش رفت. الگوی استعمار و استبداد به «استحاله فرهنگی» ایران پایه ریزی شده بود و برای تحقق این هدف شوم، عرصه های گوناگون اجتماع مانند هنر، ادبیات، سینما، تئاتر، رادیو و تلویزیون، مطبوعات، کتاب و سیستم آموزش و پرورش تحت سیطره ارزش های غربی در آمد. بدین سان افکار عمومی، به ویژه جوانان و نوجوانان در معرض تحریف، ترویج ابتذال و اباحی گری قرار گرفت تا از این طریق هویت اسلامی و ملی به فراموشی سپرده شود و فرهنگ غرب به تمامی پذیرفته گردد. انقلاب اسلامی با تعمیم خودباوری فرهنگی و گسترش شعائر دینی، زمینه را برای تقویت پایه های ایمانی مردم و پرورش نسل های خودباور فراهم نمود و از سویی با عمومی کردن آموزش در سطح جامعه و افزایش سطح علمی دانش آموختگان به رشد استعدادها و شکوفایی قدرت ابتکار مردم به ویژه قشر جوان کمک کرد. افزون بر این انقلاب اسلامی با دگرگون ساختن نگرش زن مسلمان نسبت به خود و محیط پیرامون خویش، او را به ارزیابی جایگاه و نقش واقعی زنان ایرانی در خانواده و جامعه فرا خواند (عیوضی، هراتی، ۱۳۹۰: ۱۵۸).

شریعتی برای حل معضل عقب ماندگی مسلمانان ندای بازگشت به خویشتن را مطرح کرد اما نه خویشتنی که غرب معرفی می کرد بلکه مقصود شریعتی از بازگشت به خویشتن، احیای اسلام ناب و تشیع علوی بود. هدف شریعتی کشف این مسأله بود که چگونه می توان دین را که امروزه این گونه دچار انحطاط و جمود شده و برپایی و حرکت آفرینی خود را از دست داده است و در مقابل مکاتب رقیب عقب نشینی کرده دوباره مطرح کرد و به صحنه بر گرداند (شریعتی، ۱۳۵۷: ۵۵).

بر اساس تفسیر ایدئولوژیکی شریعتی از اسلام به عنوان ایدئولوژی ماورای علم، جهان بینی وی جهان بینی توحیدی است. مقصود از جهان بینی توحیدی تلقی همه جهان است به صورت یک وحدت نه تقسیم آن به دنیا و آخرت، طبیعت و ماورای طبیعت، ماده و معنا، روح و جسم، یعنی تاکی همه وجود به صورت یک کل و یک اندام زنده شاعر و دارای یک خرد و احساس و هدف. به نظر وی زیر بنای توحیدی نمی تواند تضاد و تفرقه را در جهان بپذیرد (شریعتی، ۱۳۷۵: ۳۵).

۸- تلاش‌های دکتر شریعتی و ایدئولوژیک کردن دین

حاکمیت طولانی مدت نظام شاهنشاهی بر ایران، معیارهایی را بر این کشور حاکم ساخته بود که سعادت، عزت و سربلندی ملت در آن جایی نداشت در فرهنگ مردم نظام شاهنشاهی با زور، تزویر، فساد، حق‌کشی و در یک کلام با ضد ارزش‌ها مترادف بود. تا پیش از پیروزی انقلاب اسلامی حاکمان و سیاست‌مداران، همگام با نظام‌های غربی نظریه‌های جدایی دین از سیاست را تبلیغ می‌کردند تا مردم را از دخالت در سرنوشت خود باز دارند این گونه بود که حکام مستبد و حامیان خارجی آن‌ها با آسودگی خاطر به چپاول منابع و ثروت‌های مردم این مرز و بوم پرداختند. انقلاب اسلامی ایران با کشیدن خط بطلانی بر این نگره، بر اساس تعالیم اسلامی دخالت مردم در سرنوشت خود و امور سیاسی را ضروری شمرد.

دکتر شریعتی یکی از نویسندگان و متفکران پرشور و پرجاذبه انقلاب محسوب می‌شود که در میان دانشگاهیان و اقشار تحصیل کرده از جایگاه بالایی برخوردار است. وی با پیشینه تحصیلات دانشگاهی خود، اسلام و مذهب تشیع را با نگاهی جامعه‌شناسانه و مدرن تحلیل می‌کرد. یکی از اندیشه‌های محوری شریعتی تلاش در جهت ارائه چهره‌ای اجتماعی، سیاسی و انقلابی از اسلام بود وی میان اسلام به عنوان یک فرهنگ و اسلام به عنوان یک ایدئولوژی تفاوت بسیار قائل بود. در نظر وی اسلام به مثابه فرهنگ، فاقد ارزش‌های اجتماعی، تعهد، اخلاق، و ظرفیت انقلابی است. اما اسلام به عنوان ایدئولوژی که در نظر وی همان اسلام واقعی است که سازش کاری را مردود می‌شمارد و با روح‌ایثار و جهاد و شهادت در آمیخته است (الگار، ۱۳۷۷: ۳۱۳).

تلاش شریعتی برای تبدیل اسلام از قالب فرهنگ عمومی به یک ایدئولوژی تمام‌عیار که هدایت انسان در تمام ابعاد مادی و معنوی را بر عهده بگیرد، کاملاً جدی، آگاهانه و در برانگیختن و به جنبش در آوردن جوانان بسیار اثرگذار بود. از نظر وی رسالت علمای اسلام و روشنفکران مذهبی تبدیل اسلام از یک فرهنگ و سنت به یک دعوت و بعثت ایدئولوژیک بود (قنوت، ۱۳۷۹: ۶۷).

بزرگترین ابتکار شریعتی در ایدئولوژیک کردن دین این بود که وی دین را به بطن جامعه و مردم آورده و آن را عمومی و ملی کرد و اسلام ستم‌دیدگان، مظلومان، محرومان و پاهرنگان را جایگزین اسلام طبقات حاکم، سلاطین، خلفای اموی و عباسی و جانبداران سرمایه‌داری و استکبار نمود. شریعتی رهایی جوامع اسلامی از تباہی، رخوت و نفوذ فرهنگی غرب را فقط در بازیابی هویت اسلامی می‌داند. اسلام همه شرایط نظری را که برای یک مکتب پیشرو لازم است همه را دارد و در عین حال احساسی از رستگاری معنوی ایجاد می‌کند که در ایدئولوژی‌های مادی گرا وجود ندارد. به نظر وی اسلام هم از لحاظ نظری و طریق نهادهای گوناگونش به عنوان ایدئولوژی سیاسی، عملی و همچنین به عنوان فلسفه جهان‌شمول زندگی عمل می‌کند (قیصری، ۱۳۸۳: ۱۶۷).

تفسیری که شریعتی از اسلام به مثابه برنامه و مجموعه سرمایه‌های معنوی و مادی ارائه می‌کند و رمز رهایی جوامع اسلامی را به بازیافت ماهوی آن می‌داند بر ایندی است که گفتمان غالب اندیشمندان دهه ۴۰ و ۵۰ در ایران است (دهقانی، ۱۳۸۶: ۱۸۹). در حقیقت دکتر شریعتی نماینده پر شور و روشنفکری مذهبی بود. جریان روشنفکری عمدتاً از سال‌های دهه ۱۳۲۰ در ایران شکل گرفت. در این سال‌ها برخی از روشنفکران ایرانی با نگاه نقادانه به غرب و ایدئولوژی‌های غربی از بازگشت به سنت‌های ایرانی و ارزش‌های مذهبی سخن می‌گفتند. در سال‌های دهه ۱۳۴۰ این گرایش رشد چشمگیری داشت و در واقع انتشار کتاب غرب‌زدگی جلال آل‌احمد و استقبال وسیعی که از آن به عمل آمد خبر از ظهور نسل جدیدی از روشنفکران می‌داد که بازگشت به فرهنگ بومی را خواستار بودند. اما دکتر شریعتی پر نفوذترین روشنفکری بود که در سال‌های دهه ۴۰ و اوایل دهه ۵۰ بازگشت به اسلام را فریاد می‌زد. دکتر شریعتی اسلام را به عنوان یک ایدئولوژی کامل و جامع در نظر می‌گرفت که تعیین‌کننده نظام سیاسی و اجتماعی و شیوه زیستن، ارزش‌ها و نوع روابط اجتماعی است. شریعتی تفسیری ظلم‌ستیز، انقلابی و عدالت‌خواهانه از تشیع را ارائه می‌کرد که بسیاری از جوانان را مجذوب می‌ساخت. محور گفتمان شریعتی بازگشت به خویش و تشیع انقلابی بود. در زمانی که بسیاری از مخالفان رژیم پهلوی برای مبارزه دست به دامان ایدئولوژی‌های مارکسیستی شده بودند شریعتی تشیع را به عنوان مکتب مبارزه و ایدئولوژی انقلابی مطرح کرد. او به جای مفاهیم و الگوهای مارکسیستی مفاهیم سنتی و بعضاً فراموش شده شیعه را احیا کرد. و به آن‌ها روحی تازه دمید. روحی که سرشار از ستیزه‌جویی، ایثار و مبارزه طلبی بود. شریعتی با احیای مفاهیمی چون شهید، شهادت، جهاد، انتظار، مکتب، رسالت، امت، امامت، عدالت و برابری از آن‌ها مقولاتی انقلابی ساخت. و بر خلاف مارکسیست‌ها که الگوهای انقلابی آنان مارکس، لنین و غیره بود به سراغ الگوهایی چون حضرت علی(ع)، امام حسین(ع)، ابوذر، عمار، یاسر، میثم، حضرت فاطمه(ع) و حضرت زینب(ع) رفت؛ یعنی همان خویشی که او آن را در تشیع علوی و صدر اسلام می‌دید. از آن‌جا که این نمادهای جاودان فرهنگ مذهبی ایران بودند و در دل و جان مردم جای داشتند گفته‌های شریعتی نیز تأثیر شگرف بر جای می‌گذاشت و از سوی دیگر اندیشه‌های شریعتی چندان پیچیده نبود و برای بیشتر جوانان اندیشه‌های قابل فهم بود که با بیانی شیوا و منحصر به فرد ارائه می‌شد (ملکوتیان و دیگران، ۱۳۸۴: ۱۵۸).

در حقیقت شریعتی روح عصیان گر نسلی بود که به دنبال اسلامی نو می گشت تا هم پاسخی به ندای درونش باشد و هم به نیاز برونش (حسینیان، ۱۳۹۰: ۹).

نتیجه گیری

پیروزی انقلاب اسلامی ایران را می توان گوشه ای از قدرت اسلام دانست. در حقیقت ایدئولوژی اسلام و مفاهیم و آموزه های انقلابی آن افزون بر اینکه رقیب جدی برای لیبرالیسم مطرح شد به عنوان عاملی ژئوپلیتیک نظر بسیاری از صاحب نظران غربی را به خود جلب نمود. در این تحقیق روشن گردید که دکتر شریعتی با تکیه بر محور اسلام انقلابی به باسازی و مفصل بندی جدیدی از مفاهیم اسلامی می پردازد و از حکومتی دفاع می کند که بتواند اهداف اسلام انقلابی را جامه عمل بپوشاند. وی تلاش کرد تفسیری انقلابی و ظلم ستیز از تشیع را ارائه دهد و محور گفتمان وی بازگشت به خویشتن یا اسلام انقلابی بود. در آن زمان که ظلم پهلوی بیداد می کرد. دکتر شریعتی اسلام را به عنوان یک ایدئولوژی کامل و جامع در نظر می گرفت که در بردارنده تمام جوانب بشری و ارائه دهنده راه حل ها و سرمشق زندگی است. وی با تفسیر دین اسلام و معرفی شخصیت های الهی به عنوان اسوه و الگو سعی در هدایت مردم به فرهنگ دینی و اسلامی داشت. وی همواره ندای بازگشت به خویشتن را فریاد می زد و تمام تلاش خود را برای بیداری مردم در دوره ای که غرب زدگی در ایران بیداد می کرد و ایدئولوژی ها و مکاتب غربی باعث سردر گمی مردم شده بودند انجام داد. وی تمام تلاش خود را نمود تا مفاهیم فرهنگ دینی و عمومی را به ایدئولوژی انقلابی تبدیل کند و از دل فرهنگ شیعه ایدئولوژی انقلابی را بیرون کشید و آن را تفسیر نمود.

منابع

- اخوان کاظمی، بهرام، (۱۳۸۳). راهکارهایی برای اسلامی شدن دانشگاه ها «با تأکید بر تقویت علوم انسانی و جنبش تولید علم» مجله دانشگاه اسلامی، شماره ۱۸ و ۱۹.
- آندرو، وینست، (۱۳۹۲) ایدئولوژی های مدرن سیاسی، ترجمه مرتضی ثاقب فر، انتشارات شمشاد، چاپ سوم.
- الگار، حامد، (۱۳۷۷). نیروهای مذهبی در ایران قرن بیستم، در سلسه پهلوی و نیروهای مذهبی به روایت تاریخ کمبریج، ترجمه عباس مخبر، تهران: انتشارات طرح نو چاپ سوم
- بشیریه، حسین، (۱۳۸۷). انقلاب و بسیج سیاسی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بشیریه، حسین، (۱۳۷۴). جامعه شناسی سیاسی، تهران: انتشارات نی.
- بریجانیان، ماری (۱۳۷۱). فرهنگ اصلاحات فلسفه و علوم اجتماعی، ویراسته بهاءالدین خرمشاهی، جلد یک، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- بریتون، کرین، (۱۳۷۶). کالبد شکافی چهار انقلاب، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات سیمرغ، چاپ ششم.
- بشلر، ژان (۱۳۷۰). ایدئولوژی چیست؟ نقدی بر ایدئولوژی های غربی، ترجمه علی اسدی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- پناهی، محمد حسین، (۱۳۹۱). نظریه های انقلاب، وقوع، فرایند و پیامدها، تهران: انتشارات سمت، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- حسینیان، روح الله، (۱۳۹۰). دکتر علی شریعتی، تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چاپ سوم.
- شریعتی، علی. (۱۳۷۵). مجموعه آثار، اسلام شناسی ۱، دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار دکتر علی شریعتی، تهران: انتشارات قلم.
- شریعتی، علی. (۱۳۷۹). مجموعه آثار، با مخاطب های آشنا، جلد یک، تهران: انتشارات چاپخش.
- شهید مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). انسان و ایمان، تهران: انتشارات صدرا.
- رمضان نرگسی، رضا. (۱۳۹۳). تبیین جامعه شناختی انقلاب مشروطه، قم: نشر، مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی (ره).
- دهقانی، رضا، (۱۳۸۶). روشنفکران دینی و دینداران روشنفکر، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چاپ اول.
- فوران، جان، (۱۳۹۲). گفتمان ها و نیروهای اجتماعی، نقش فرهنگ و مطالعات فرهنگی در باز شناسی.
- قنوت، عبدالرحیم. (۱۳۷۹). فهرست توفیقی آثار دکتر شریعتی، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- قیصری، علی، (۱۳۸۳). روشنفکران ایران در قرن بیستم، ترجمه محمد دهقانی، تهران: انتشارات هرمس، با همکاری مرکز بین المللی گفتگوی تمدن ها، چاپ اول.
- علی بابائی، غلامرضا، (۱۳۶۹). فرهنگ علوم سیاسی، تهران: انتشارات ویس، چاپ دوم.
- عیوضی، محمد رحیم، هراتی، محمد جواد. (۱۳۸۹). درآمدی تحلیلی بر انقلاب اسلامی ایران، تدوین: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه ها، تهران: نشر معارف.
- انقلاب ها، در نظریه پردازی انقلاب ها، ترجمه فرهنگ و ارشاد، تهران: انتشارات نی، چاپ ششم.
- مشیرزاده، حمیرا (۱۳۸۱). درآمدی نظری بر جنبش های اجتماعی، تهران: پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی

- موسوی خمینی، روح الله. (۱۳۷۰). صحیفه نور، مجموعه رهنمودهای حضرت امام خمینی (ره)، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی چاپ دوم، جلد اول.
- ملکوتیان، مصطفی. (۱۳۸۹). ایدئولوژی و رهبری و تأثیر آن بر پیروزی سریع، ثبات پایدار و بازتاب جهانی انقلاب اسلامی، فصلنامه سیاست، دوره ۴۰، شماره ۲.
- ملکوتیان، مصطفی و دیگران. (۱۳۸۴). انقلاب اسلامی ایران، نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه ها، تهران: انتشارات، دفتر نشر معارف
- هانتینگتون، ساموئل. (۱۳۷۵). سامان سیاسی در جوامع دستخوش دگرگونی، ترجمه محسن ثلاثی، نشر نی، چاپ دوم.
- هافر، اریک (۱۳۷۲). پیرو راستین، ترجمه فیروزه خلعت بری، تهران: انتشارات شباهیز.

بررسی نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۵/۰۵

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۶/۱۲

کد مقاله: ۱۱۱۴۲

عنایت کریم‌زاده^{۱*}، مجید محب‌زاده^۲، مهدیه نوروزی^۳،
حسینعلی خیری‌نیا^۴

چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت می‌باشد. پژوهش به شیوه توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. با توجه به روش پژوهش، جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. پژوهشگر کوشش نموده تا نقش تربیتی معلم را به گونه‌ای تبیین کند، که خواننده دریابد که، شاخص‌ترین و ممتازترین مؤلفه تعلیم و تربیت، «معلم» است که بنیانی برای رویارویی با چالش‌ها و بحران‌های حال و آینده تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. معلم و نقش آن در تعلیم و تربیت از مسایلی نیست که در آن کسی تردید روا دارد. معلم از عوامل مهم تاثیرگذار در امور تعلیم و تربیت می‌باشد (نوری، ۱۳۸۲). در یک نگاه دقیق، تعلیم و تربیت در کانون رشد فردی و اجتماعی قرار می‌گیرد. با این ویژگی محوری، هیچ نهاد دیگری به اندازه‌ی تعلیم و تربیت با چالش اساسی و بنیادی روبرو نبوده و نیست. امروزه نمی‌توان ضرورت، فوریت و نیز اعجاز تعلیم و تربیت را برای آینده کم ارزش شمرد. بنیان همبستگی اجتماعی، پیشرفت همه جانبه جامعه، توسعه پایدار، تعالی انسانیت و صلح و دوستی، به تعلیم و تربیت وابسته است. البته نیل به این اهداف، در گرو عوامل متعددی است. البته نگرش نظامند ایجاد می‌کند که همه مؤلفه‌ها را مورد توجه قرار دهیم؛ لیکن با توجه به موضوع بحث، می‌توان نقش برخی عناصر از جمله معلم را برجسته تر دانست. لذا با چنین تأکیدی، آنچه فوریت دارد، تغییر نگاه نسبت به «نقش تربیتی معلم در تعلیم و تربیت» است. نقشی که به مراتب از نقش منتقل کننده مفاهیم و مطالب علمی به فراگیران، فراتر می‌رود.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، تربیت، معلم، دانش‌آموزان

۱- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی؛ karimzadehenayat@yahoo.com

۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۳- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۴- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی - فرهنگی (معلم)

نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز بر کسی پوشیده نیست. انسان به دلیل ویژگی‌های تربیت‌پذیری از سایر مخلوقات متمایز شده است. ارزش آدمی را می‌توان به میزان برخورداری او از تعلیم و تربیت مشخص کرد (فراهانی، ۱۳۸۰). امروزه دیگر نمی‌توان اهمیت و تناسب تعلیم و تربیت را برای آینده جوامع، کم ارزش شمرد و آن را فعالیتی در ردیف و موازی سایر فعالیت‌ها دانست. به تعبیر میتچل «اگر تنها یک عرصه از عرصه‌های حیات بشری نیازمند توجه به آینده باشد، آن عرصه، عرصه تعلیم و تربیت است». برای رویارویی مؤثر با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی، بستری مناسب تر و کارسازتر از نظام تعلیم و تربیت نمی‌توان یافت. بنا به دلایل فراوان، در عصر متحول امروز، دیگر از «اهمیت» تربیت چندان سخن نمی‌رود بلکه «فوریت» آن و در بیانی فراتر، «معجزه» تربیت، بیشتر مورد نظر است. اگر چه تربیت در تغییر زمینه‌های نامساعد اجتماعی نمی‌تواند یگانه راه حل تلقی شود، اما باید باور کرد که معجزه تربیت مانند معجزه آفرینش انسان، می‌تواند آفریننده شگفتی‌های باور نکردنی باشد. از این رو، اهمیت، فوریت و قدرت اعجاز تربیت، برای تمام کسانی که در اندیشه بهبود بخشی دنیای امروز و تدارک آینده بهتر خویش هستند، گستره‌ای جهانی دارد. چنانچه تحول جوامع به درستی تحلیل شود، می‌توان به رابطه دیالکتیک تعلیم و تربیت و جامعه پی برد و بر این باور و اعتقاد راستین صحه گذاشت که هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند بدون یک تعلیم و تربیت منظم، مدون، مترقی و پویا به اهداف متعالی دست یابد. بر مبنای چنین مفروضی است که چارلز هندی می‌گوید: «تعلیم و تربیت است که می‌تواند کلید و رمز اصلی ثروت آینده شود». و از بعدی سلبی، گلد اسمیت بیان می‌کند که: «برای از بین بردن یک جامعه، هیچ راهی بهتر از تحلیل و تضعیف نظام آموزشی آن کشور نیست». چنین شواهدی، ناظر بر اهمیت فرایند خطیر تعلیم و تربیت می‌باشد.

تربیت به مفهومی که در این نوشتار مورد نظر می‌باشد، عبارت است از «فرایند آگاه‌سازی متربی و مورد مراقبت قرار دادن او به نحوی که به انجام بعضی رفتارها خو گرفته و انجام برخی رفتارها را ترک کند و و لغزش‌های رفتاری را بشناسد (Department of Education, 1996). لذا تربیت در این‌جا فراتر از اثر ناپایدار و زودگذر شخصی بر شخص دیگر تلقی می‌شود و مفهومی گسترده‌تر از پند و اندرزگویی مربی به متربی پیدا می‌کند. در جوامعی که نسبت به تربیت چنین نگرشی وجود دارد، نظام تعلیم و تربیت از همه امکانات خود سود می‌جوید و تمهیدات لازم برای برآورده شدن انتظارات به محملی برای تحقیق اهداف تربیتی مبدل می‌شوند. آموزه‌های دینی و اخلاقی عمدتاً منشاء تعیین حسن و قبح اعمال اخلاقی به شمار می‌روند و حدود و ثغور لغزش‌های رفتاری را مشخص می‌کنند و نیز معلمان می‌کوشند تا شاگردان را نسبت به لغزش‌های رفتاری آگاه سازند و آنان را به سوی کسب رفتارهای پسندیده رهنمون شوند. پرورش مهارت‌های ذهنی دانش‌آموزان به منظور شناخت جهان اطراف و درک پدیده‌های طبیعی و یا اجتماعی، عمده‌ترین دل مشغولی متولیان امر تعلیم و تربیت، به شمار می‌رود.

لیکن اکنون باید به این پرسش پاسخ داده شود که کفایت و کارایی تعلیم و تربیت مستلزم عطف توجه و تمرکز فکری و مادی بیشتر، روی کدام عنصر یا مؤلفه است. به بیانی دیگر، با پذیرش نقش تأثیرگذار نهاد تعلیم و تربیت، کدام مؤلفه آن در درجه نخست اهمیت و اولویت قرار می‌گیرد. پاسخ بدین پرسش، مستلزم نگرش نظام‌مند به موضوع است، به گونه‌ای که از هیچ عنصر یا مؤلفه-ای غفلت نشود و به کلیت نظام و عناصر آن در یک رابطه تعاملی توجه شود. اما بدون غفلت از همه جانبه نگری، می‌توان نقش برخی عناصر از جمله نقش عنصر «معلم»، را شاخص و برجسته کرد و به آن وزن بیشتری داد.

بنابراین می‌توان گفت، معلمان اساسی‌ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت تا آنجاست، که مهرمحمدی در بیان آن معتقد است که «معلم، کارایی و کفایت او، آینه‌ی تمام‌نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است» (رئوف، ۱۳۷۹). هیچ گونه تغییر و تحولی در تربیت، نمی‌تواند بدون اجازه آموزگار پا در کلاس درس بگذارد و در ذهن و ضمیر متربیان، ریشه بدواند و ثمر دهد. معیار عمل و تن دادن یا تن زدن معلم به هر نوع تغییر و تحولی در تربیت، فلسفه تربیتی خاص او می‌باشد. خواه از آن آگاه باشد یا نباشد (کورتاجن^۱، ۲۰۰۴).

معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصف ظهور می‌رسد. در نتیجه، معلم به واسطه نقش برتری که دارد، باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شود. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم و دانش‌آموزان به عنوان دو قطب اصلی نظام تربیتی، معلم را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ یک از دیگر عناصر نظام آموزشی از آن برخوردار نیستند. به همین سبب، ضعف وی می‌تواند موجب گسست این زنجیره و شکست در دستیابی به اهداف آموزشی و پرورشی شود. این نکته، یادآور بیان حکمت‌آمیزی است که می‌گوید: قوت یک زنجیر، چیزی بیش از قوت ضعیف‌ترین حلقه آن نیست، در نتیجه، باید از تبدیل شدن عناصر اجرایی و مهم‌ترین آن یعنی معلم به ضعیف‌ترین حلقه نظام تربیتی، به طور جدی جلوگیری کرد. برونر در مقدمه‌ای که در سال ۱۹۷۷ بر کتاب مشهور خود فرایند تعلیم و تربیت نگاشت، بر اهمیت معلم به عنوان عنصر کلیدی در اجرای برنامه‌ها تأکید ورزید. وی می‌گوید: «یک برنامه درسی، بیش از آن که برای دانش‌آموزان طراحی شده

باشد، باید برای معلمان طراحی شود. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آنها را بر هم بزند، بر آگاهی آنها بیفزاید و آنها را به حرکت درآورد، قطعاً هیچ گونه تأثیری بر کسانی که توسط آنها تعلیم داده می‌شوند، نخواهد داشت».

معلم در تعلیم و تربیت دارای جایگاه ویژه‌ای است. بطوریکه می‌توان گفت، سرنوشت انسان‌ها و جامعه بدست اوست؛ چرا که معلم انسان‌ساز است و وقتی بتواند انسان‌های رشد یافته و سالم تربیت کند، مسلماً توسط این انسان‌ها است که جامعه‌ای سالم و رشد یافته ساخته می‌شود. مخصوصاً با توجه به اینکه فرزندان در مراحل اولیه رشد، تمام تأثیرات خود را از والدین گرفته و در مراحل بعدی معلم مدرسه نیز، نسبت به عوامل دیگر، نقش مهمتری در اثر گذاری و تربیت آنها دارد و اگر تعلیم و تربیت آنها درست باشد که می‌توانند جهانی را متحول سازند.

همگان می‌دانیم که یکی از ارکان اساسی رشد و توسعه اقتصادی کشورها آموزش و پرورش (تعلیم و تربیت) است و تمامی صاحب‌نظران عقیده دارند که اگر در پیاده کردن سیستم صحیح آموزش و پرورش موفق باشند بر بسیاری از مشکلات و معضلات فائق آمده و جامعه خود را به سوی پیشرفت و ترقی در بسیاری از زمینه‌ها سوق خواهند داد و این موضوع بر جامعه اسلامیمان نیز صادق است. پیاده کردن سیستم صحیح تعلیم و تربیت مستلزم برنامه‌ریزی‌های دقیق و علمی است و آنچه در این میان چه در مراحل برنامه‌ریزی و چه در مراحل اجرا به صورت شاخص نمود پیدا می‌کند. وجود و ماهیت (نیروی انسانی) است که در آن نیز سلسله مراتب و تقسیم بندی گوناگونی مترقب است حال اگر بخواهیم میزان اهمیت و تأثیرگذاری همین نیروی انسانی تشکیل دهنده تعلیم و تربیت را مورد بررسی و کنکاش قرار دهیم. بدون هیچگونه شک و شبهات نقش انکارناپذیر معلمان به منزله ستون تعلیم و تربیت در اولویت قرار می‌گیرد.

بنابراین با توجه به توصیه‌های مؤکد نظریه‌پردازان پیشین درباره تأثیر معلمان در تربیت دانش‌آموزان و نیز با توجه به جایگاهی که امروز سیاست‌گذاران آموزشی برای امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور قایل هستند، جا دارد که این نقش به خوبی برای معلمان تبیین و راه کارهای مناسب برای ایفای این نقش جستجو شود.

۲- پرسش‌های پژوهش

از آنجا که مسئله اساسی پژوهش حاضر بررسی نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت است. بدین منظور پرسش‌های پژوهش عبارتند از اینکه:

معلمان در تعلیم و تربیت چه جایگاهی دارند؟

معلمان در فرآیند تربیت چه وظایفی بر عهده دارند؟

نظر دیدگاه‌ها، مکاتب و فیلسوفان درباره‌ی نقش تربیتی معلمان چیست؟

۳- روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش تربیتی معلمان در فرآیند تعلیم و تربیت بوده و با عنایت به عنوان و سؤال‌های مطروحه، پژوهش به شیوه توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است. با توجه به روش پژوهش، جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. در این ارتباط، نمونه گیری انجام نشده، بلکه منابع و مراجع در دسترس مذکور، مورد بررسی و تحلیل واقع شده و بدین منظور از فرم‌های فیش برداری به منظور گردآوری نتایج مطالعات مرتبط استفاده شده‌است. به علاوه، از آنجا که داده‌های به دست آمده کیفی است، بنابراین از تحلیل‌های کیفی به منظور تحلیل و جمع بندی آنها بهره برده شده است.

۴- اهمیت فرایند تربیت

هر گونه تحول اساسی در جامعه مستلزم متحول شدن نظام آموزشی آن جامعه است و محور اصلی پیشرفت هر نظام آموزشی کیفیت عملکرد معلم می‌باشد. معلم به عنوان مهمترین رکن تعلیم و تربیت در تربیت ابعاد آموزشی، اعتقادی، عاطفی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و دانش‌آموزان مستقیماً دخالت دارد؛ و در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه نقش به سزائی ایفا می‌کند.

مفهوم معلم با مفاهیم مشابه خود همچون واژه مدرس این تفاوت اساسی را دارد که فقط صرف تدریس در کلاس هدف معلم نیست. هدف معلم تربیت همه جانبه دانش‌آموزان است. معلم با روح و روان دانش‌آموز سر و کار دارد؛ کار او شکوفا ساختن استعدادهای دانش‌آموز است. اگر تاریخ آموزش و پرورش را علم «شدن» آدمی بدانیم، معلمان در این شدن و تکامل آدمی سهم و نقش زیادی را بر عهده داشته‌اند.

اگر تربیت را فراهم کردن زمینه‌های بالندگی، برکشیدن، متعادل کردن آدمی بدانیم و هدف از آن را فعلیت بخشیدن به استعدادهای بالقوه انسان‌ها در جهت کمال و قرب الهی در نظر داشته باشیم، معلمان و مربیان در تحقق این امر نقش ارزنده و بسزایی داشته‌اند. اگر در جستجوی شناخت عوامل مؤثر در تکوین شخصیت آدمی، اعتدال وجود و شناخت جسم و روان او باشیم، این معلمان هستند که یکی از عوامل تأثیرگذار و فراهم کننده رشد اخلاقی، جسمانی، اجتماعی، عاطفی و عقلانی آدمی بوده‌اند. به راستی، در جهان گذشته و امروز معلمان، با بهره‌گیری از هنر، علم، تجربه، ایمان به کار و عشق به متعلم، انگستان و مغزهای کودکان و نوجوانان را در فرایند یاددهی - یادگیری قیمتی ساخته‌اند و انسان‌های خام را به انسان‌های تربیت شده، عالم محقق، متخصص، مؤمن و هنرمند تبدیل کرده‌اند. از طرفی معلمان باید بدانند در چه شرایط متحول جهانی زندگی می‌کنند فکر و عمل و توان خود را محدود به مرزهای جغرافیایی خود نکنند از قدرت ابتکار، خلاقیت و مهارت برخوردار باشند، فعالیت‌های خود را محدود به چند کتاب یا جزوه که در مراکز تربیت معلم یا در طول کار خود با آن آشنا شده‌اند نکنند زیرا که دنیای پیچیده و متحول امروز مستلزم یادگیری مداوم و فرزند زمان خود بودن و فعالیت، حساسیت و خلاقیت است (میرحیدری، ۱۳۸۶).

نظر به اهمیت کار معلم و نقش او در تامین نیروی انسانی جامعه، ضرورت دارد مسئولان بر نحوه گزینش معلمان و ارائه آموزشهای درازمدت و کوتاه مدت لازم به آنها و نیز نظارت و ارزشیابی دقیق از کار آنها سعی وافر داشته باشند و در رفع مشکلات فراوری این قشر زحمتکش بیشتر بکوشند. نیازهای مختلف مادی و معنوی آنها را بشناسند و در برابر کردن آنها بیشتر تلاش کنند. می‌دانیم که محیط زندگی اعم از محیط خانواده، همسالان و اجتماع تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رفتار کودکان، نوجوانان و جوانان می‌گذارند و در شکل دادن اندیشه‌ها و نگرش‌های آنان دخالت فراوان دارند. معلمان از این نکته آگاه بوده‌اند و توصیه آن‌ها به دانش‌آموزان این است که از همنشین بد دوری گزینند تا اخلاق رذیله همنشینان ناباب در روح و روان آن‌ها رسوخ نکند و آنان را به تباهی نکشاند. این مطلب در اصل مورد توجه اولیای دین و معصومان علیهم‌السلام بوده است و آنان اهمیت این نکته را به فرزندان و یاران خود گوشزد کرده‌اند. حضرت علی علیه‌السلام در وصیت به امام حسن علیه‌السلام چنین توصیه می‌کند: "و انما قلب الحدث كالارض الخاليه ما القى فيها من شيء قبلته". و دل جوان هم چون زمین ناکشته است، هرچه در آن افکنند، بپذیرد (فیض کاشانی، ۱۳۴۰).

بر این اساس، جوامعی هم‌چون جامعه ما که نمی‌خواهند نسل پویا و جوانش دچار استحاله فرهنگی شود و نیز نمی‌تواند شاهد کجروی‌های نوجوانان و جوانان باشد، باید بیش از پیش از نظام آموزشی یاری جوید، برای فرایند تربیت اهمیت فراوانی قائل شود و با رویکرد جدیدی به فرایند تربیت و امور تربیتی بنگرد. در پرتو رویکرد جدید، با آن گره می‌خورد. هر اقدام آموزشی متضمن پیام پرورشی خاص برای شاگردان خواهد بود. از این پس، گروهی پرورشکار خبره مستقل متولی امر تربیتی نخواهند بود و تعلیم جدا از تربیت تلقی نمی‌شود بلکه این رسالت سنگین توأم با تربیت مستمر، به معلم واگذار می‌گردد و سکان اصلی آموزش و پرورش به او سپرده می‌شود.

در مجموع، هر معلمی در حوزه کار خود و متناسب با موضوعات مورد تدریس می‌کوشد فرایند آموزش را با پرورش تلفیق کند و رسالت تربیتی خویش را به نحو مطلوب به انجام برساند. البته ممکن است ادعا شود که به تبع چنین رویکردی، شیوه سازمان‌دهی و ارایه برنامه‌های درسی نیز به تجدیدنظر و بازنگری نیاز خواهد داشت. به گونه‌ای که هر موضوع درسی متناسب با شأن خود، محملی برای تسهیل امر تربیت می‌شود. بدون شک، چنین ضرورتی احساس می‌شود اما این به عهده برنامه‌ریزان درسی است که در این مورد اظهارنظر کنند و رهنمودهای لازم ارایه دهند (محسن‌پور، ۱۳۸۱).

۵- نقش معلم در تربیت

در سیستم های آموزشی، افراد زیادی مشغول به کارند و فعالیت‌های آنها بطور مستقیم یا غیر مستقیم در تربیت دانش‌آموزان و یا دانشجویان مؤثر است اما در این میان، نقش معلمان و اساتید و دانشگاه‌ها از دیگر افراد بسیار برجسته‌تر می‌نماید چنان که بیشتر اوقات را دانش‌آموزان در مدرسه و دانشجویان در دانشگاه زیر نظر آن‌ها سپری می‌کنند و عوامل دیگر هم فراهم آورنده زمینه برای فعالیت معلم‌ها و اساتید می‌باشد. از این رو بسیاری از دانش‌آموختگان نظام آموزشی سنتی و جدید شکل گیری شخصیت خود را مرهون معلمان خود می‌دانند یکی از نویسندگان که عمری را به معلمی گذرانده می‌نویسد: یکی از تحصیل کرده‌هایی که تحصیلات عالی و دکترای خود را در کشور آلمان به پایان رسانیده بود چندین بار اقرار و اعتراف کرد که همه عقاید دینی او مدیون ارتباط با معلم خود بوده است. زیرا آنچه در فرایند تعلیم و تربیت به متعلم انتقال می‌یابد تنها معلومات و مهارت‌های معلم نیست بلکه تمام صفات، خلقیات، حالات نفسانی و رفتار ظاهری او نیز به شاگردان منتقل می‌شود. رابطه دانش‌آموز با معلم یک رابطه باطنی و معنوی است دانش‌آموز و یا دانشجو معلم را شخصیتی محترم و ممتاز می‌داند که او را در بزرگ شدن و به استقلال و آزادی رسیدن، و به عضویت رسمی جامعه در آمدن کمک و مساعدت می‌نماید معلم با روح و جان دانش‌آموز و یا دانشجو سروکار دارد و به همین جهت بعنوان یک الگوی محبوب و مطاع پذیرفته می‌شود. دانش‌آموز اگر چه قبلاً در محیط خانواده علوم و

اطلاعات فراوانی را کسب کرده رفتارهایی را آموخته و به اموری عادت کرده و تا حدودی شخصیت او شکل گرفته است ولی هنوز شکل ثابت به خود نگرفته و تا حد زیادی قابل انعطاف و تغییر می‌باشد. کودک و نوجوان در این سنین از محیط خانواده خارج می‌شود و بطور رسمی در اجتماعی جدید یعنی مدرسه و یا دانشگاه پذیرفته می‌شود. دانش‌آموز در این اجتماع جدید فرصت می‌یابد تا افکار و اندوخته‌های دینی و رفتار و عادت‌های گذشته‌اش را مورد بازنگری قرار دهد و شخصیت خویش را بسازد و تکمیل و تثبیت نماید. با نفوذترین و محبوب‌ترین فردی که می‌تواند در این مرحله حساس او را یاری کند معلم است به همین جهت دانش‌آموزان و یا دانشجویان معلم و استاد خود را بعنوان یک الگو و اسوه می‌پذیرند و از رفتار و گفتار و اخلاق خوب یا بد او سرمشق می‌گیرند. و خود را با وی همسان و همانند می‌سازند. همچنین دانش‌آموزان همه اعمال و رفتار معلمان و مدیر و حتی سرایدار مدرسه را زیر نظر دارند، و از آنها درس می‌گیرند دانش‌آموزان از طرز برخورد و تعامل معلمان با مدیر، معلمان با یکدیگر، معلمان با خدمتکاران مدرسه و معلمان با دانش‌آموزان درس می‌گیرند. از اخلاق و رفتار معلم، از طرز اداره کلاس، از رعایت عدل و انصاف در نمره دادن، از وقت شناسی و رعایت نظم، از دلسوزی و مهربانی، از خوشرویی و فروتنی، از دینداری و التزام به ضوابط شرعی، از اخلاق و ادب او، از خیر خواهی و نوع دوستی معلم درس‌ها می‌آموزند همچنین از اخلاق و رفتار و کردار او متأثر می‌شوند و خود را با او همسان می‌سازند. بنابراین، معلم فقط یک آموزگار نیست بلکه مهمتر از آن، یک مربی و یک الگوی با نفوذ است. یک معلم خوب که با رفتار و گفتار پسندیده‌اش دانش‌آموزان را خوب پرورش می‌دهد، بزرگترین خدمت را نسبت به اجتماع خود انجام می‌دهد و به عکس یک معلم بد اخلاق و بد رفتار و منحرف که با رفتار بد خود، دانش‌آموزان را به انحراف و تباهی می‌کشد بزرگترین خیانت‌ها را نسبت به اجتماع مرتکب می‌شود بنابراین شغل و حرفه معلمی و استادی از حساس‌ترین و مسئولیت‌دارترین شغل‌های اجتماع می‌باشد. معلم و استاد نمی‌تواند نسبت به اخلاق و رفتار خود آزاد و بی‌تفاوت باشد، زیرا محدوده اخلاقیاتش فراتر از خود اوست. او تنها مسئول خودش نمی‌باشد بلکه مسئولیت تعدادی از انسان‌های معصوم را نیز به عهده گرفته است. استاد و معلم باید به این مسئولیت سنگین و ارزشمند و میزان و مقدار نفوذش در دانش‌آموزان خوب بیندیشند و با اصلاح و اخلاق و رفتار خویش بهترین الگوها را در اختیار دانش‌آموزان و یا دانشجویان قرار دهند.

دکتر هایم گینانت، وقتی معلم جوانی بوده به این مطالب اشاره می‌کند: من به نتیجه خوف انگیزی رسیده‌ام، من عامل تصمیم گیرنده در کلاس هستم و این برخورد شخصی من است که جو خاصی پدید می‌آورد. من بعنوان یک معلم دارای قدرت شگرفی هستم و می‌توانم زندگی یک کودک را تیره و تاریک یا پر از سرور سازم. در تمام موقعیت‌ها این پاسخ من است که اوج یافتن یا فرونشستن یک بحران و انسان شدن و یا وحشی شدن یک کودک را معلم تعیین می‌کند.

۶- اهمیت مقام معلم از دیدگاه اسلام

از نظر پروردگار عالم، کار معلم کار خداست و نقش او نیز نقش پیامبر خدا است، نقش همه‌ی انبیاء و اوصیاء است. اولین سوره‌ای که بر پیغمبر اکرم (ص) نازل شده است، به این حقیقت اشاره می‌کند: بسم الله الرحمن الرحیم. اقرا باسم ربک الذی خلق، خلق الانسان من علق، اقرا و ربک الاکرم الذی علم بالقلم، علم الانسان ما لم یعلم: به نام خداوند بخشنده مهربان. بخوان به نام پروردگارت. آن خدایی که انسان را از خون بسته بیافرید. بخوان و خدای تو کریم‌ترین کریمان است. آن که نوشته را به انسان آموخت و به انسان آموخت آنچه را که نمی‌دانست (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۳).

کار و نقش معلمان در جامعه کار پیامبران و نقش آنهاست. در آیات فراوان و من جمله در سوره جمعه، این طور می‌خوانیم: ((هو الذی بعث فی الامین رسولا منهم یتلوا علیهم آیاته و یزکیهم و یعلمهم الکتاب والحکمه وان کانوا من قبل لفی ضلال مبین)): او خدایی است که از میان مردم امی پیامبری مبعوث کرد تا آیاتش را بر آنها بخواند و آنها را پاکیزه گرداند و به آنها کتاب و حکمت بیاموزد و اگر چه قبل از این در گمراهی آشکار بودند (کیوانفر، ۱۳۸۶). قرآن می‌فرماید: "من قتل نفساً بغير نفس او فساد فی الارض فکانما قتل الناس جمیعاً". با تفسیری که از امام صادق سلام الله علیه است، معنای آیه چنین است: اگر کسی به واسطه گفتار یا کردار خود کسی را منحرف کند، یعنی به جای این که کودکان را معتقد به اسلام بار بیاورد، به واسطه گفتار و کردار خود در کلاس درس، کودکان را منحرف کند، قرآن می‌فرماید مانند این است که دنیایی را کشته باشد. با توجه به این آیه، مسئولیت خطیر معلمان مشخص می‌شود. معلمان باید متوجه باشند که در کلاس به دانش‌آموزان چه می‌گویند و با آنها چگونه رفتار می‌کنند (مظاهری، ۱۳۶۷).

۷- جایگاه معلم

قرآن کریم، برای کار فرهنگیان، نقش کار خدایی قائل است، نخستین سوره‌ای که بر پیامبر اکرم (ص) نازل شد به این نقش، اشاره می‌کند:

((اقرا باسم ربك الذی خلق الانسان من علق اقرء و ربك الاكرم الذی علم بالقلم علم الانسان ما لم يعلم)) در این سوره، صفت ((تعلیم)) برای خداوند متعال آمده است؛ یعنی همان کاری که معلمان بدان مشغولند. علاوه بر این نقش معلم در جامعه نقش پیامبران است؛ یعنی معلمان با الگوگیری از رسولان الهی به پرورش و آموزش افراد همت می‌گذارند. بر این نقش در آیه‌های متعددی از قرآن کریم تصریح شده است برای نمونه در سوره جمعه می‌فرماید: ((هو الذی بعث فی الامیین رسولا منهم یتلوا علیهم آیاته و یتزکیهم و یعلمهم الکتاب والحکمه؛ او کسی است که در میان جمعیت درس نخوانده رسولی از خودشان برانگیخت که آیاتش را بر آن‌ها می‌خواند و آن‌ها را تزکیه می‌کند و به آنان کتاب (قرآن) می‌آموزد)).

۸- ارزش کار معلم

اهمیت هر کاری را باید با نقش و ارزش آن سنجید. اهمیت کار تعلیم و تربیت و معلمی به اندازه‌ای است که ساختن و هدایت یک فرد مساوی زنده کردن همه افراد جامعه است. خداوند در آیه ۳۲ از سوره مائده می‌فرماید: ((من احیایها فکانما احیی الناس جمیعاً... هر کس، انسانی را از مرگ رهایی بخشد، چنان است که گویی همه مردم را زنده کرده است)). امام صادق (ع) در تفسیر این آیه، سخنی دارند که می‌فرماید: منظور از زنده کردن یک فرد، هدایت و پرورش اوست، اگر کسی جوانی را به راه درست، هدایت کند و وظیفه انسان سازی را بر عهده بگیرد، مثل این است که همه دنیا را زنده کرده است. پس منظور از زنده کردن، پرورش و هدایت کردن است. پیشوایان دینی ما همیشه مردم را به ارزش این کار بزرگ، تذکر می‌دادند و حساسیت آن را در پیچ و خم‌های زندگی فردی و اجتماعی، نشان می‌دادند.

۹- الگو بودن معلم

تحقق اهداف تربیت با توجه به توصیفی که از آن به دست داده شد، به مقیاسی وسیع در گرو رفتار و منش معلم است. در نظام تعلیم و تربیت متداول در سرزمین‌های اسلامی، بر منزله بودن معلم و منصف بودن او به صفات اخلاقی تأکید فراوان شده است و نظریه‌پردازان مسلمان نیز اهمیت این موضوع را متذکر شده‌اند. برای مثال، برهان الدین زرنوجی، از متفکران مسلمان قرن ششم هجری قمری، در یک از آثار خود به نام "تعلیم المتعلم" در مورد اخلاق و ویژگی‌های معلم می‌نویسد: معلم باید دارای آراستگی باطن، عزت نفس و دوری از اخلاق و رفتار ناپسند باشد (شهیدی، ۱۳۶۸).

سایر نظریه‌پردازان مسلمان که در ادوار گذشته درباره‌ی تعلیم و تربیت نظریاتی ابراز داشته‌اند. مانند زرنوجی - نیز متصف بودن معلم به صفات اخلاقی نیکو را از اصلی‌ترین ویژگی‌ها و صلاحیت‌های معلمی برشمرده‌اند؛ زیرا معلمی که شاگردان خود را از انجام دادن کارهای ناپسند باز می‌دارد و به کسب رفتارهای مطلوب تشویق می‌کند، باید خود عامل به رفتار شایسته و پسندیده باشد تا علاوه بر سخنانش، اعمالش نیز نافذ و مؤثر واقع شود.

۱۰- ویژگی‌های معلم

معلم که آموزش نوجوان را در یک دوره طولانی و حساس بر عهده دارد، نقش اصلی را در تعلیم و تربیت ایفا می‌کند از این رو لازم است که معلم دارای شایستگی‌هایی باشد. ابن سینا صفات زیر را برای معلم برشمرده است: ۱- تبهر و مهارت در رشته خود و آشنایی به فنون تدریس ۲- خلق نیکو و اسوه بودن برای شاگردان ۳- آداب دانی در معاشرت، مجالست و گفتگو (شمس‌الدین، ۱۹۸۸). معلم و معلمی همواره در ادیان آسمانی و در اندیشه بزرگان و متفکرین جهان مورد تکریم و احترام بوده است. بوعلی سینا نیز در امر آموزش و پرورش و تعلیم و تربیت کودک از پدر می‌خواهد که در انتخاب آموزگار بسیار دقت کند و بداند فرزندش را به دست چه کسی می‌سپارد. بوعلی سینا پس از بیان ضرورت آموزش و تعلیم به موقع کودک در ارتباط با ویژگی‌های معلم می‌گوید: اولاً باید در انتخاب آموزگار و مربی کودک دقیق شد که خردمند و دیندار باشد و راه تهذیب اخلاق و پرورش و تربیت بچه را بشناسد و با وقار و سنگین و با مروت و پاکدامن و نظیف باشد و راه معاشرت را بداند (نجمی زنجانی، ۱۳۹۰).

بوعلی سینا در بیان فوق به هشت ویژگی مهم معلم اشاره می‌کند و می‌گوید: کسی که عهده‌دار تربیت کودکان می‌شود باید حداقل این خصوصیات را دارا باشد:

۱- خردمند باشد: یعنی مهمترین خصیصه معلمی را که دانایی است دارا باشد و بر آنچه که آموزش می‌دهد تسلط علمی داشته باشد و بتواند پاسخگوی سؤالات دانش آموزان باشد.

۲- دیندار باشد: از دیدگاه تربیت دینی علی‌رغم اینکه بر دانایی معلم تأکید می‌گردد، با این وجود آن را شرط کافی برای نشستن بر کرسی معلمی نمی‌داند بلکه آنچه که معلم را الگو و سرمشق رفتاری دانش‌آموزان قرار می‌دهد، ادب، اخلاق و تقوای اوست. بنابراین منظور از دینداری و دارا بودن این خصوصیات عالی، رفتاری است که لازم است شخصیت و منش معلم به آنها آراسته گردد.

۳- آشنا با تربیت کودک باشد: بدون شناخت ویژگی‌های رشد و نیازها و خواسته‌های کودک در مراحل مختلف سنی و بدون آشنایی با چگونگی شکل‌گیری مفاهیم در ذهن کودک و دیگر ابعاد شخصیتی او امکان تعلیم و تربیت وجود نخواهد داشت، معلم باید کودک را بشناسد و راه‌های تأمین نیازهای عاطفی، اجتماعی و عقلی او را بفهمد.

۴- باوقار و سنگین باشد: شغل معلمی به مانند دیگر شغل‌ها نیست، او با کرامت انسان سروکار دارد. اگر با وقار و با هیبت نباشد در چشم دانش‌آموزان کوچک جلوه می‌کند، در این صورت احترام و اعتماد از او سلب می‌شود. وقار و سنگینی و برخورد‌های همراه با ادب و بیان سخنان حکیمانه، معلم را در نزد دانش‌آموزان بزرگ و قابل اعتماد می‌سازد و به عنوان الگو و تکیه گاه دانش‌آموزان محسوب می‌گردد.

۵- با مروت باشد: این ویژگی نیز از این جهت مهم است که معلم با خردسالان و کودکان سروکار دارد، کسی که سخت دل و سنگدل است، نمی‌تواند با روحیه لطیف و ظریف کودک ارتباط برقرار کند. دل معلم باید نرم باشد، و از آنجایی که کودکان به علت کمی تجربه و کوچکی ظرفیت روانی خطاهای بسیاری را مرتکب می‌شوند، معلم باید دارای روحیه گذشت و اغماض باشد و مروت و مردانگی را در مواقع لزوم و برای تأدیب کودک در نظر داشته باشد.

۶- پاکدامن باشد: این اصل از آنجا ناشی می‌شود که کودکان به معلم خود بسیار اعتماد دارند و هرگز در عفت و پاکدامنی او شک نمی‌نند، لذا معلم باید از این اعتماد دانش‌آموزان در جهت تأدیب آنها بهره جویید و حتی در اندیشه خود آنچه را که خلاف عفت و پارسایی است، نگذارند. فراموش نکنیم کوچکترین خلاف معلم در این راستا ضربه‌ای بر پیکره کودک می‌زند که قابل جبران نخواهد بود.

۷- نظیف باشد: این اصل از این یافته روانشناسی ناشی می‌شود که کودکان قبل از آنکه به قول پیاژه به مرحله تفکر منطقی و تفکر انتزاعی برسند در مرحله حسی حرکتی قرار دارند؛ یعنی ابزار شناختشان از جهان حواس آنهاست کودکان دبستانی افراد را از وضع ظاهرشان ارزیابی می‌کنند، در واقع معلمی که سر و صورت و لباسش مرتب، تمیز و شیک است در نظر کودکان فردی بزرگ و قابل احترام است و فردی که تمیز و نظیف نباشد، از او دوری می‌کنند و حرف‌هایش را جدی نمی‌گیرند و اگر کودکان او را الگوی خود قرار دهند، کودکانی بار خواهند آمد که نسبت به نظافت و بهداشت فردی بی مسؤولیت خواهند بود.

شهید ثانی در کتاب «منه‌المريد» می‌نویسد:

«باید معلم با آمادگی کامل و زمینه‌هایی که نمایانگر وقار و هیبت اوست و با لباس و بدنی نظیف و پاکیزه وارد جلسه شود و جامه خویش را از پارچه سفید تهیه کند زیرا جامه سفید بهترین و نیکوترین و زیباترین تن پوش انسان است». و در ادامه ضمن اینکه لباس را مایه حفظ وقار و متانت می‌داند، می‌گوید: «معلم باید به هنگام ورود به جلسه درس خود را خوشبو ساخته و موی صورت خود را شانه زده و خویشتن را از هرگونه آثار زننده و اشمئزاز‌آور بپیراید».

۸- راه معاشرت را بداند: این ویژگی از اصل تفاوت‌های فردی ناشی می‌گردد، روانشناسی امروز در شناخت توانمندی‌های روحی و روانی آدمی معتقد است که افراد دارای الگوهای متفاوتی در رفتار هستند، زیرا محیط ژنتیکی و محیط اجتماعی کودکان و پایگاه‌های فرهنگی و اقتصادی آنان با یکدیگر متفاوت است. حتی کودکان دوقلوی همسان با هم برابر نیستند. بنابراین معلم باید بداند که با هر کودک چگونه باید برخورد و معاشرت نماید. نسخه یکسان پیچیدن برای همه در سیستم تعلیم و تربیت جواب نمی‌دهد. از طرف دیگر معلم باید بداند که کودک را چه وقت تشویق و چه وقت تنبیه کند و زمان و مکان مناسب برای تعلیم و تربیت را بشناسد (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۰).

۱۱- دیدگاه‌های مختلف در مورد نقش تربیتی معلم

نظریه‌پردازان بزرگی چون پیاژه، اریکسون، فروید، کارل راجرز، آبراهام مازلو، آرنولد گزل، رابرت سیرز و بی.اف. اسکینر، نقش معلم و مربی را در جریان یادگیری مورد نظر قرار داده و درباره‌ی آن به تحلیل و مطالعه و اظهار نظر پرداخته‌اند. به همین جهت در اینجا با توجه به موضوع بحث تنها به نقش تربیتی معلم از دیدگاه‌های فوق می‌پردازیم:

۱۱-۱- دیدگاه رشدی - شناختی (پیاژه و پیروانش)

در این دیدگاه فرد بزرگتر نقشی راهنما و هدایت کننده دارد. و هم اوست که صحنه و محیط یادگیری را آماده می‌کند. از آنجا که پیاژه تربیت کردن را نوعی فراهم آوردن زمینه‌های مساعد به منظور سازش فرد با محیط اجتماعی پیرامونش می‌داند، درباره نقش تربیتی معلم می‌گوید: "قادر ساختن کودکان به اینکه فرصت‌های فراوانی را برای جستجو و کاوش پیدا کنند و از اثرات خود بر محیط و اشیاء پیرامون آگاهی یابند."

درچنین محیطی، معلم است که کودکان را با انواع متنوعی از اعمال جستجوگرانه و کاوشگرانه روبرو می‌کند. اوست که روحیه پژوهشگری را مورد تشویق قرار می‌دهد و به کودکان کمک می‌کند تا از اثرات اعمالشان بر اشیاء و محیط پیرامون آگاهی یابند. معلم است که کودکان را کمک می‌کند تا درباره فرهنگ و نتایج اجتماعی رفتار خود یاد بگیرند. حساسیت چنین نقشی در فعالیت

های کودکان و پرسش و پاسخ برانگیزاننده و محرک متجلی است. زیرا مطالب و پیشنهادات در جهت ابداع و کشف روابط و تشویق کودکان در مسیر پویایی و خلاقیت است. در اینجا معلم به راحتی از زمان بهره می‌گیرد و کودکان را نیز در جریان یادگیری آزاد می‌گذارد. به همین جهت معلم همراه با کودک کار می‌کند، سؤال می‌کند، پیشنهاد می‌کند و در طراحی مطالب و مواد در کلاس درس، فراهم آوردن تجارب یادگیری مناسب و طراحی سؤالات بر انگیزاننده و اشتراک مساعی و دلگرم کردن کودکان نقشی تعیین کننده دارد.

نکته مهم و بارز در ایفای نقش تربیتی معلم از این دیدگاه، مجاز دانستن کودک در تصمیم‌گیری‌هاست و در نهایت آنچه را که "معلم پیازه نگر" انجام نمی‌دهد تأکید و تمرکز بر شکل‌دهی تنها یک پاسخ صحیح و به خاطر سپردن حقایق و اصول کشف شده در ذهن کودکان است. و به طور کلی فرمول اصلی در این دیدگاه این است که "معلم متفکر"، "ذهن متفکر" و "دانش آموز متفکر" می‌سازد.

۱۱-۲- دیدگاه رفتارگرایان

رویکردهای رفتارگرایان که معمولاً با عناوین تغییر رفتار یا تحلیل رفتار آمده است نقش تربیتی معلم را ایجاد تغییر در رفتار کودکان در کلاس می‌داند. نظریه شرطی کردن عامل اسکینر به منظور فراهم کردن زمینه‌های مناسب و راه‌های مطلوب در تغییر رفتار کودکان و دانش‌آموزان در محیط‌های تربیتی مورد استفاده فراوان داشته است. معلمان در همه جای دنیا به ویژه در نقش تربیتی خود به عنوان تغییر دهندگان رفتار، از روش‌های مختلف اصلاح رفتار و متوقف کردن رفتارهای ناخواسته و مزاحم، چون بد خلقی‌ها، خشونت و دیگر رفتارهای نامطلوب و نیز افزایش دادن میزان وقوع رفتارهای مثبت مانند اشتراک مساعی و همکاری با دانش‌آموزان بسیار استفاده می‌برند. رابرت سیرز، به نقش الگودهی معلم در جریان تربیت تأکید کرده است و معتقد است که کودکان در روند همانندسازی با فرد بزرگتر و نیز معلم است که رفتارهای اجتماعی مناسبی کسب می‌کنند. در این راستا سیرز به اهمیت نقش معلم و فرد بزرگتر در تدارک فعالیت‌های بازی و کسب تجربه شخصی اشارات فراوانی دارد و نهایتاً نقش معلم در تربیت کودکان و دانش‌آموزان، فراهم آوردن زمینه‌های مناسب برای کنترل شخصی، همانندسازی مناسب و کسب الگوهای جنسیتی مطلوب در آنان می‌داند (شکوهی، ۱۳۶۶).

بنابراین رفتار گرایانی چون سیرز و اسکینر هر دو اهمیت محیط تربیتی را برای یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهند. البته لازم به ذکر است اسکینر نقش فرد بزرگتر را به عنوان اداره کننده و یا کنترل کننده می‌داند تا یک راهنما. در اینجا همانگونه که گفته شد فرد بزرگتر صحنه را آماده می‌کند، تقویت کننده‌ها و تضعیف کننده‌ها ی رفتاری را تعیین و رفتار قابل مشاهده‌ی کودک یا دانش‌آموز را اداره می‌کند.

۱۱-۳- دیدگاه روان تحلیل گران

از نظر روان تحلیل گرانی چون اریکسون، فروید، راجرز و مازلو، نقش فرد بزرگتر و معلم نیز نقش راهنماست ولی در این دیدگاه تأکید بیشتر بر رشد عاطفی و شخصیت دانش‌آموز است تا جنبه‌های شناختی. در اینجا معلم نقش حمایتی و عاطفی دارد. اوست که تفسیر کننده احساسات، انگیزه‌ها و اعمال کودک است و او را در حل مسائل یاری می‌دهد. معلم است که ساختار عاطفی کودک و پیشرفت‌های او را در هر یک از مراحل بحرانی رشد مورد سنجش قرار می‌دهد. فروید هنر تربیت کننده (معلم) را در گذر کودک در مراحل رشد و در یاد دادن چگونگی برخورد اصولی با مسائلی می‌داند که در هر مرحله با آنها مواجه می‌شود. زیرا معلم و فرد بزرگتر است که راه‌های مثبت را برای حل دشواری‌ها به دانش‌آموز می‌آموزد.

اریک اریکسون نیز نقش تربیتی فرد بزرگتر و معلم را در هدایت کودک برای گذر از هشت مرحله تئوری خود می‌داند و معتقد است که فرد بزرگتر در طریق مواجه کودک با کشمکش‌ها و دشواری‌ها به طریقی سالم و مثبت، نقش تعیین کننده دارد. نقش معلم از دیدگاه وی در شکل‌دهی تصویری مثبت و صحیح از خود کودک و از طریق تدارک فعالیت‌ها و بازی‌های مناسب در محیط تربیتی بسیار بارز است.

مازلو و راجرز اگر چه دارای نظریه‌های مرحله‌ای نیستند ولی هر دو در روند دستیابی کودک به خودپنداری مثبت تأکید دارند و نقش تربیتی فرد بزرگتر و معلم و مربی را هدایت کودک به سمت کمال از طریق مهرورزی، حمایت و کنش و واکنش‌های مناسب در محیط تربیتی و مدرسه مورد تأکید قرار می‌دهند. به ویژه اینکه راجرز اهمیت تدارک فرصت‌های تربیتی، و رویکردهای مشاوره-ای را در جریان تربیت و نقش معلم و مربی را به عنوان مشاور در حل مسائل و دشواری‌های کودک و دانش‌آموزان مورد تأکید و حمایت خاص قرار داده است (الماسی، ۱۳۷۸).

۱۱-۴- دیدگاه رشد گرایان (رشد گرایان)

آرنولد گزل، معلم را به عنوان راهنمایی می‌داند که کودک را در مراحل و دوره‌های مختلف رشدش مورد حمایت قرار می‌دهد. در اینجا نیز نقش حمایتی فرد بزرگتر در گذر کودک و دانش‌آموز از مسیرهای سخت و دشوار بسیار حساس است. معلم فردی است که شکیبایی، ادراک و فهم و آرامش لازم را در برخورد با مسائل دارد. او است که رشد کودک در سطوح شناختی، عاطفی و روانی-

حرکتی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد تا او را برای کسب تجارب در سطح رشدی خود آماده کند. در اینجا معلم باید تلاش بسیاری داشته باشد که محیط تربیتی از آزادی متعادل برخوردار باشد و محدودیت‌ها در حدی باشند که امکان رشد را به نحو مطلوب میسر سازند. در این دیدگاه، بسیار مهم است که معلم و یا فرد بزرگتر و مربی فعالیت‌های تربیتی را با مراحل ویژه رفتاری و رشدی دانش‌آموزان متناسب ساخته و مطابقت دهند (مفیدی، ۱۳۷۲).

۱۲- نقش تربیتی معلم از دیدگاه مکاتب و نظریه‌های تربیتی

بخشی از بحث معرفت‌شناسی مکاتب مختلف به موضوع تعلیم و تربیت و به ویژه نقش کلیدی معلم پرداخته شده است که در اینجا به بعضی از آنها اشاره خواهد شد.

۱۲-۱- اید آلیسم

اولین مکتب فلسفی نظام‌دار است که به دست افلاطون پایه گذاری شد. در این مکتب معلم مهمترین عنصر در نظام مدرسه است. و نقش راهنما، هدایتگر و تسهیل‌کننده یادگیری را بر عهده دارد. او انتقال‌دهنده میراث فرهنگی است. و از نظر اخلاقی و عقلی سرمشق دانش‌آموزان و برتر از آنهاست. وظیفه او گرفتن دست کودک و رساندن او به عالی‌ترین درجه کمال است.

۱۲-۲- رئالیسم

این مکتب برای معلم مقام ارجمندی قائل است و او را مسئول می‌داند که دانش‌آموزان را به فعالیت شخصی وا دارد و امکان بحث و انتقاد را به ایشان بدهد و کنجکاوی ایشان را بر انگیزاند.

۱۲-۳- طبیعت‌گرایی

در این مکتب طبیعت، بهترین معلم کودک است و سایر عناصر واسطه‌های تحقق پرورش طبیعی هستند. معلم فقط نقش راهنمای کودک را بر عهده دارد که کودک را به خودآموزی بر می‌انگیزاند. معلم باید از هر نوع تلقین افکار و نظریه‌ها و داوری‌های اخلاقی به دانش‌آموزان اجتناب کند.

۱۲-۴- پراگماتیسم

معلم در این مکتب یک منبع ایجاد محیط یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان است. اگر چه این مکتب به طور کلی دانش‌آموز محور است؛ لیکن تاکید زیادی روی نقش حساس معلم دارد و او را اسوه اخلاقی و فرهنگی می‌داند.

۱۲-۵- گزیستانسیالیزم

در این مکتب معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند که انتخاب‌های خود را انجام داده و آگاهی‌های خود را افزایش دهند.

۱۲-۶- تحلیلی

معلم در این مکتب باید دانش‌آموزان را به داشتن گرایش علمی و ذهنی باز و عینی تشویق کند و فعالیت‌های آموزشی خود را بر پایه تجربه‌های شخصی یادگیرنده و حل مسئله به وسیله خود آنها انجام دهد. چون فهم و تحلیل زبان در کلاس درس و کاربرد صحیح کلمات و روشن سازی مفاهیم اهمیت فراوانی دارد. معلم در این زمینه نقش حساس و مهمی برعهده دارد.

۱۲-۷- پست مدرنیسم

این جریان فکری معلم را اندیشمندی رهایی بخش و روشنفکری تحول آفرین به شمار می‌آورد که مشخصه‌هایش شجاعت اخلاقی و نقادی است. او فراهم آورنده شرایطی است که خود و دانش‌آموزان تجربیاتشان را باز اندیشی کنند. روابط ظالمانه را بشناسند، بیان کنند و راه‌هایی نیز برای رفع آن ارائه دهند. در پست مدرنیسم معلمان، پیشکسوتان و راهنمایانی هستند که نقش هماهنگ‌کننده تجارب یادگیری را بر عهده دارند. نقش آنها بیشتر آموزش "چگونه یاد گرفتن" به دانش‌آموزان است. آنها در انگیزه-دهی، تسهیل جریان یادگیری و تسهیل خلاقیت دانش‌آموزان نقش اساسی دارند. در پست مدرنیسم دانش‌آموزان و معلم با هم یاد می‌گیرند (فرمینی فراهانی، ۱۳۸۳).

۱۳- دیدگاه فیلسوفان درباره‌ی نقش معلم در نظام تعلیم و تربیت

از میان تمامی عوامل آموزشی و تربیتی، نقش معلم به عنوان مهمترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد. معلم در رشد و پرورش دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. تمامی فعالیت‌های معلم، مانند شناخت فرآیند رشد کودکان و نوجوانان، شیوه‌های تدریس و علاقه‌مندی به رشته تدریس خود، از عواملی هستند که در آموزش و پرورش دانش‌آموزان، دخالت زیادی دارند. معلمان که در تدریس خود از شیوه‌های متعددی استفاده می‌کنند، بر محتوای رشته تدریس خود تسلط دارند و به کار خود عشق می‌ورزند، اغلب دانش‌آموزانی توانا و خلاق پرورش می‌دهند. معلم برای کسب موفقیت در تدریس، باید از نظریه‌های نوین آموزشی و روانشناسی آگاهی و اطلاعات لازم و کافی داشته باشد. روش تدریس معلم باید با اصول و اهداف

آموزش و پرورش و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان هماهنگ باشد، تا بتواند ضمن جهت دادن به فعالیت‌های تربیتی و آموزشی خود، شاگردان را به سوی اهداف تعلیم و تربیت هدایت و راهنمایی کند. فراگیرندگان در هر یک از دوره‌های آموزشی نیازهای ویژه‌ای دارند.

بنابراین آشنایی مربیان و معلمان با خصوصیات رشد و نیازهای دانش‌آموزان در هر یک دوره‌ها تحصیلی می‌تواند در پیشرفت یادگیری و رشد و تکامل شخصیت آن‌ها مؤثر باشد. معلم باید توانایی یادگیری و بکار بستن دانش، مهارت، اصول و نتایج حاصل از تحقیقات روانشناسی را در تدریس داشته باشد. همچنین معلم باید بداند، که مفهوم یادگیری چیست، چه ویژگی‌هایی دارد، چگونه حاصل می‌شود و چه شیوه‌ها و عملکردها و راهکارهایی در فرایند یاددهی - یادگیری تأثیر بیشتری می‌گذارند. علاوه بر این معلم باید در جریان تدریس، زمینه و شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم کند، تا یادگیری و آموزش برای آن‌ها آسان شود. از آنجا که معلم با روح و روان شاگردان سر و کار دارد، باید درد و رنج آنان را بشناسد، در حفظ اسرار و جلب اعتماد و اطمینان آن‌ها بکوشد، مسائل و مشکلاتشان را ببیند و سعی کند علت مشکلات را بررسی و کشف کند، بویژه به دنبال عواملی باشد که شاگردان را از درون متحول کند و به فعالیت و کوشش مناسب وا دارد. بطور کلی باید گفت معلم مهمترین عامل نظام آموزشی است و نقش تربیتی و آموزشی او در هدایت دانش‌آموزان، بسیار بارز و قابل توجه است. به همین دلیل در طول تاریخ دانشمندان، فیلسوفان و مربیان بزرگ، دیدگاه‌ها و نظرات بسیار مهمی درباره نقش تربیتی و آموزشی معلم مطرح کرده‌اند که به نظرات برخی از آنها بطور خلاصه اشاره می‌شود.

-ابن سینا

به عقیده ابن‌سینا، معلم باید عاقل، متدین، بصیر، مؤدب و ماهر در تربیت کودکان، پاکیزه و با انصاف باشد، زیرا معلم الگوی مورد اعتماد دانش‌آموز به شمار می‌رود و هم او است که در صورت داشتن صفات انسانی مذکور، می‌تواند آن‌ها را در کودکان بوجود آورد. همچنین ابن‌سینا خوش خلقی را برای معلم ضروری می‌داند، زیرا معلم باید برای نفوذ در دل کودک بکوشد و این بدون داشتن اخلاق و کردار خوب امکان ندارد. پاکیزگی، انصاف و هوشیاری معلم نیز در موفقیت او بسیار مؤثر است.

-غزالی

غزالی شغل معلمی را شریف‌ترین مشاغل و برترین هنری می‌داند که انسان می‌تواند به عهده بگیرد. او همچنین در وصف حرفه معلمی می‌گوید: معلم در قلب و روح انسان نفوذ می‌کند و بدون تردید شریفترین مخلوق روی زمین، انسان است و شریفترین قسمت انسان قلب او است که کار معلم پاکسازی آن و راهنمایی آن به سوی خداوند است. به نظر امام محمد غزالی، معلم باید دارای خصایص و ویژگی‌های زیر باشد:

۱. بر دانش‌آموزان مهر و محبت نماید و با آنها همچون فرزندان خود رفتار کند.
۲. از راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان هیچ وقت غفلت و کوتاهی نکند.
۳. تا می‌تواند دانش‌آموز را بطور غیرمستقیم از ارتکاب عمل زشت و اخلاق فاسد برحذر دارد. از روش‌های مهر و محبت بیش از توبیخ و تنبیه استفاده کند و رفتارش در این مورد طوری باشد که به هتک حرمت میان او و دانش‌آموز منجر نشود.
۴. سایر علوم و دانش را در نظر دانش‌آموزان، بد و ناروا جلوه ندهد.
۵. در آموزش خود، میزان و سطح فهم و درک دانش‌آموزان را در نظر بگیرد.
۶. معلم باید به علم خود عامل باشد و عملش قولش را تکذیب نکند. زیرا اگر میان گفتار و کردار او هماهنگی دیده نشود، نخست نفوذ ضروری برای مؤثر نمودن آموزش را از دست می‌دهد و بعد افرادی برای کشورش بار می‌آورد که همانند خود وی بسیار می‌گویند و می‌نویسند، ولی کمتر عمل می‌کنند یا اصلاً به گفته خود عمل نمی‌کنند و این از بزرگترین بدبختی‌ها و مصائب برای یک جامعه به شمار می‌رود.

-ابن خلدون

ویژگی‌های معلم از نظر ابن‌خلدون را می‌توان بدین شرح خلاصه کرد:

۱. معلم باید به هنر آموزش و تربیت توجه کند. فقط داشتن علم و دانش برای معلم شدن کافی نیست، بلکه معلم باید کودک را به خوبی بشناسد، به میزان استعدادهای ذهنی او پی ببرد و سپس کار آموزش را شروع کند. فقط در این صورت است که معلم می‌تواند تعامل لازم با دانش‌آموزان را داشته باشد.
۲. معلم باید آموزش علوم و مهارت‌های گوناگون را به طور منظم و به تدریج انجام دهد و برای تثبیت آموخته‌ها در ذهن دانش‌آموزان، لازم است که آنها را تکرار کند.
۳. معلم باید در آموزش خود، مثال‌ها و شواهد حسی را بکار ببرد و از وسایل کمک آموزشی یا وسایلی که می‌توانند در تفهیم مطالب درسی به دانش‌آموزان کمک نمایند، استفاده کند.

۴. معلم در تدریس خود باید از روش استقرایی استفاده کند، یعنی نباید آموزش اولیه خود را با تعریفات و قوانین کلی آغاز کند، بلکه ابتدا باید مثال‌های لازم و کافی، برای قواعد و تعریفات ارائه دهد و سپس با کمک دانش‌آموزان مفاهیم مورد نظر را نتیجه‌گیری کند.

۵. معلم نباید دو علم را در یک زمان معین به دانش‌آموزان بیاموزد، زیرا آنها نمی‌توانند هر دو علم را در یک زمان با هم یاد بگیرند یا در هر دو، مهارت و اطلاعات لازم و کافی را بدست آورند.

۶. معلم باید از خلاصه کردن کتاب‌های درسی که یکی از عوامل اصلی عقب‌ماندگی درسی و تحصیلی است، بپرهیزد. زیرا این‌گونه آموزش، فقط حفظ کردن را تشویق خواهد کرد و دانش‌آموز را از توجه به عمق مسأله و تفکر بازخواهد داشت.

۷. معلم نباید از دانش‌آموز انتظار داشته باشد، که تمامی آنچه را که در کتاب نوشته شده یا کتاب‌های مختلفی را که مربوط به یک ماده درسی است، مطالعه کند و یاد بگیرد، زیرا این کار باعث سرگردانی و پریشانی ذهن دانش‌آموز می‌شود، تمرکز افکار و اندیشه او را بهم می‌زند و عمل یادگیری را به تعویق می‌اندازد.

۸. معلم باید تربیت و آموزش کودک را با مهر و محبت به او انجام دهد و از سخت‌گیری و کیفر دادن بپرهیزد، زیرا سخت‌گیری نه فقط کودک را از یادگیری و تحصیل دلسرد می‌کند، بلکه او را دروغگو و متملق بار می‌آورد و بر رشد جسمی، ذهنی، عاطفی، روانی، اجتماعی و اخلاقی وی تأثیر منفی می‌گذارد.

۹. معلم قبل از آنکه مدرس باشد، باید از هر نظر یک الگو و نمونه بسیار خوب برای دانش‌آموزان باشد، زیرا کودکان از اعمال و رفتار معلم خود بیشتر تقلید می‌کنند و متأثر می‌شوند، تا به پند و اندرزهای او. فقط در این صورت است که او لیاقت و شایستگی معلم بودن را دارد. در شناخت میزان و کیفیت فرهنگ و تمدن یک جامعه، پیش از هر چیز این سؤال مطرح می‌شود: معلمان آن جامعه چه کسانی هستند؟

۱۰. آموزش و پرورش یک امر اجتماعی و انسانی است و فقط زمانی درست انجام می‌گیرد و نتیجه مطلوب می‌دهد که میان معلم و دانش‌آموز ارتباط انسانی و اخلاقی شایسته و مناسب بوجود آید. وجود این‌گونه ارتباط، یکی از ضروریات مهم تربیتی و آموزشی است و باعث می‌شود که آموزش برای معلم و دانش‌آموز لذت‌بخش شود.

- سعدی

او راجع به معلم معتقد است که: ۱- باید مقتدر باشد تا شاگرد دستور او را اطاعت کند. ۲- گفتارش با کردارش یکی باشد. سعدی در گلستان تأکید می‌کند که: که معلم هیچگاه نباید اعتدال را از دست بدهد (الماسی، ۱۳۷۸).

- شهید مطهری

معلم نباید یک سلسله معلومات را به صورت حفظی در ذهن کودک جای دهد. مهم به تفکر و تعقل واداشتن کودک است در مورد یاد گرفته‌ها، زیرا معلومات بدون تعقل و تفکر نوعی جهل است (ضمیری، ۱۳۸۰).

- کمنیوس

معلم نباید در تدریس خود فقط به کتاب درسی اکتفا کند، بلکه باید از مواد، وسایل و اشیایی که در محیط اطراف وجود دارد، نیز در امر تدریس استفاده کند. در صورت دسترسی نداشتن به اشیاء و حقایق خارجی باید تصویر، شکل و نمونه‌های آنها را در هنگام تدریس به کار گیرد. این مربی تربیتی به معلمان توصیه می‌کند که هر چه را که می‌خواهید دانش‌آموزان به آن عمل کنند، از راه عمل کردن به آنها یاد دهید، مثلاً آموزش زبان را از راه مکالمه و گفت‌وگو به آنها یاد دهید، یا اگر می‌خواهید دانش‌آموزان شما مؤدب، با شخصیت و پرهیزگار بار آیند، باید این خصلت‌ها را با اعمال نیکو و کردار شایسته و خوب رفتار کردن به آنها بیاموزید، نه اینکه دائماً موعظه کنید و به آنها پند و اندرز بدهید.

- هربارت

«هربارت» معتقد است تدریس معلم نباید صرفاً القای دانش، اطلاعات و معلومات به دانش‌آموز باشد، زیرا چنین روشی نمی‌تواند دانش‌آموز را به نحو مطلوب هدایت و پیروزی او را به خطاها و لغزش‌ها تضمین کند. هربارت برای نخستین بار روش آموزش خاصی به معلمان پیشنهاد کرد که در بحث روش‌های تدریس به نام «روش هربارت» مورد مطالعه قرار می‌گیرد و شامل پنج مرحله است:

۱. مرحله آماده سازی در این مرحله معلم باید تلاش کرده، تا معلومات و اندوخته‌های قبلی، دانش‌آموزان را که با درس جدید ارتباط و وابستگی دارند، یادآوری کند و با مرتب و منظم کردن آنها زمینه‌های لازم و مناسب را برای دانش‌آموزان در جهت فراگیری درس تازه فراهم کند.

۲. مرحله عرضه کردن در این مرحله از تدریس، معلم باید مسائل و موضوعات مربوط به درس جدید را برای دانش‌آموزان مطرح کند.

۳. مرحله ارتباط در این مرحله وقتی که معلم، محتوای درس جدید را برای دانش‌آموزان عرضه کرد، باید تلاش کند تا به نحو مناسب میان معلومات و مطالب درس قبلی با مسائل و موضوعات درس جدید، ارتباطی عمیق و واقعی ایجاد کند.

۴. مرحله تنظیم در این مرحله معلم افکار کلی مورد نظر خود را که به شکل واحدی در آورده است، تعمیم می‌دهد. که در نتیجه آن، اطلاعات و آموخته‌های دانش‌آموز با هم آمیخته شده و به صورت یک واحد کل در می‌آید، که از نظم و تربیت خاصی برخوردار است.

۵. مرحله کاربرد این مرحله که از سوی پیروان هربارت افزوده شده است، برای دانش‌آموزان اهمیت بسیار زیادی دارد. معلم در این مرحله باید دانش‌آموز را راهنمایی کند، تا بتواند افکار، معلومات و دانستنی‌های خود را به کار گیرد. در این مرحله دانش‌آموز یاد می‌گیرد که چگونه و در چه مواردی از آموخته‌های خود در زندگی استفاده کند.

-هربرت اسپنسر

«اسپنسر» معتقد است، که معلم باید امکانات و شرایط لازم را برای دانش‌آموزان فراهم کند و به هدایت و راهنمایی آنها بپردازد. بطوریکه دانش‌آموزان در مسیر تحقیق، جستجو و اکتشاف قرار گیرند و شخصاً به بررسی و تجزیه و تحلیل مسائل و موضوعات گوناگون بپردازند و معانی و مفاهیم مختلف را درک و استنباط کنند. معلم تا جایی که امکان دارد نباید در امر تدریس از روش سخنرانی استفاده کند، زیرا در این روش دانش‌آموزان انعطاف‌پذیری کمتری دارند. معلم باید در آموزش خود از روش‌های فعال بهره گیرد، تا دانش‌آموزان تحرک و فعالیت لازم را برای اکتشاف و حل مسائل مختلف داشته باشند.

-ژان ژاک روسو

«روسو» به معلمان توصیه می‌کند که اصلاً بطور شفاهی تدریس نکنند، بلکه امکانات کافی را برای کودک فراهم کنید، تا او از راه تجربه و عمل به یادگیری بپردازد. کودک باید قبل از فراگیری الفاظ با اشیاء آشنا شده باشد و به همین دلیل معلمان نباید در امر تدریس فقط به روش گفتاری اکتفا کنند و اعمال و فعالیت‌های دانش‌آموزان را به مطالعه کتاب‌های درسی و یادگیری‌های حاصل از تخته سیاه محدود سازند، زیرا هیچکدام از این دو روش برای تشریح و توضیح مواد و موضوعات علمی و درسی کافی نیست و این دانش‌آموزان هستند که باید شخصاً به بررسی، فعالیت، تحقیق و کسب تجربه بپردازند. همچنین معلم نباید خود را منبع علم و دانش بداند، بلکه باید به این نکته توجه داشته باشد که منبع علم تجاربی است که دانش‌آموز در فعالیت‌ها، پژوهش‌ها و بررسی‌های خود، کسب می‌کند و معلم فقط نقش راهنما و هدایت کننده را دارد.

-باتلر

«باتلر» یکی از پیروان مکتب ایده‌آلیسم، خصوصیات یک معلم خوب را چنین بیان می‌کند:

۱. معلم باید شاگردان خود را به درستی بشناسد و اطلاعات جامع و کافی درباره آنها داشته باشد، تا بتواند به خوبی از عهده تعلیم و تربیت آنان برآید.

۲. رفتار معلم باید طوری باشد که دانش‌آموزان او را به عنوان یک رفیق خصوصی به حساب آورند و نسبت به او احترام ویژه‌ای قایل باشند.

۳. معلم باید در رشته‌ای که تدریس می‌کند، متخصص باشد.

۴. معلم باید تمایل درونی شاگردان را برای فراگیری برانگیخته کند و طوری در محیط آموزشی ایجاد انگیزه کند که دانش‌آموزان خود به خود به یادگیری علاقه‌مند شوند.

۵. معلم باید از تبحر و مهارت کافی در حل مسائل و مشکلات برخوردار باشد، تا بتواند روحیه خلاق و زمینه آفرینندگی را در دانش‌آموزان ایجاد کند و آنها را به انجام فعالیت‌های خلاقانه وادارد.

۶. معلم باید ضمن مهارت در زمینه موضوع تدریس، از توانایی تفهیم مطالب درسی به فراگیرندگان نیز برخوردار باشد و در روابط خود با شاگردانش، ارتباط صمیمانه بوجود آورد تا بتواند در انتقال میراث فرهنگی و معنوی به آنها موفق باشد.

۷. تدریس معلم باید به گونه‌ای باشد که دانش و معلومات فراگیرندگان را گسترش دهد. معلم باید بتواند ضمن نوآوری و ارائه شیوه‌های جدید در تدریس، شاگردان خود را برای نیل به هدف نهایی، یاری کند.

۸. معلم باید در کلاس درس به اجرای عدالت و گسترش دموکراسی مبادرت ورزد، تا بدین وسیله بتواند روحیه آزادی خواهی و ظلم‌ستیزی را در دانش‌آموزان بوجود آورد.

۹. معلم باید به رشد و تکامل همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان توجه داشته و اهمیت ویژه‌ای برای این امر قایل باشد.

۱۰. معلم به‌عنوان مهمترین عنصر در فرایند آموزش و پرورش افراد، مطرح است و می‌تواند در موقعیت‌های مختلف آموزشی، بسیار تأثیرگذار و ارزشمند باشد، از این رو باید در پرورش قدرت خلاقیت، ابتکار، قضاوت صحیح و احترام به ارزش‌های والای انسانی در دانش‌آموزان، تلاش کند.

- برتراند راسل

«راسل» معتقد است که روش تدریس معلم باید براساس اصالت فعالیت‌ها و افکار و اندیشه‌های دانش‌آموزان انتخاب شود. بدین معنی که معلم باید زمینه کنجکاوی، تحقیق و جستجوگری را برای شاگردان فراهم کند تا آنها بتوانند به فعالیت، پژوهش و کشف حقایق در زمینه‌های گوناگون علمی و اجتماعی بپردازند. همچنین درباره نوع انتخاب محتوای درسی نیز به معلمان توصیه می‌کند که مطالبی را باید به دانش‌آموزان آموخت که به بهبود زندگی، رشد و تکامل فکری و بینش اجتماعی آنها کمک و آنان را برای یک زندگی مناسب در جامعه آماده کند.

- کارل راجرز

«راجرز» عقیده دارد، که کلاس درس باید دانش‌آموز محور باشد. معلم باید شاگردان را در جریان مسائل و موضوعاتی قرار دهد که برای آنها اصالت، ارزش و واقعیت داشته باشد، بدین معنی که، آنها مسائل و واقعیت‌ها را احساس کنند، و با آنها سر و کار داشته باشند و بتوانند آنها را حل و فصل کنند. در مسائل اجتماعی هم معلم نباید راه و رسم و شیوه‌های مناسب ارتباطی را به دانش‌آموزان دیکته کند، بلکه آنها باید خودشان با تلاش، جستجو و با تفکر و اندیشه‌های خود، راه حل صحیح را پیدا و روش‌های مطلوب روابط اجتماعی را کشف کنند. راجرز نتیجه می‌گیرد که وقتی کودکان احساس آزادی و مسئولیت می‌کنند و در محیطی با تفاهم و برابری و مهرآمیز قرار می‌گیرند، راه معقول و خردمندانه‌ای بر می‌گزینند و از روی میل و رغبت به آموختن تن می‌دهند و رشد اجتماعی بی‌ریا و خالصانه‌ای پیدا می‌کنند (میرحیدری، ۱۳۸۶).

نتیجه گیری

پیشرفت و بالندگی هر جامعه مرهون آموزش و پرورش آن جامعه است. و پویایی بالندگی آموزش و پرورش نیز وابسته به کیفیت عملکرد معلمان آن جامعه است. با توجه به نقش محوری معلم در سازندگی جامعه، سزاوار است مسئولان آموزش و پرورش در گزینش معلمان با دقت و وسواس خاصی اقدام کنند و در نهایت معلمان را انتخاب کنند که واجد ویژگیهای خاص علمی، اخلاقی، شخصیتی، ... باشند؛ تا بتوانند در تربیت نسل آینده موفق گردند. مسئولان نظام آموزشی باید عملکرد معلمان را به موقع مورد ارزیابی قرار دهند؛ و در برطرف کردن نقاط ضعف و ارتقاء عملکرد آنها از هیچ تلاشی مضایقه نکنند. متأسفانه در کشور ما هنوز به نقش کلیدی معلم در نظام آموزشی بهای لازم داده نشده است.

بنابراین آموزش و پرورش، بیش از هر زمان دیگری به عنوان رکن اصلی توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه قلمداد می‌شود و به منزله قدرتمندترین ابزار شکل دهی آینده و شیوه‌ای برای درک و تسلط بر تغییرات، پایداری و تداوم تاریخ و فرهنگ به شمار می‌رود که نقشی محوری در افزایش ظرفیت و توان تولیدی جامعه ایفا می‌کند. این موضوع، برای جوامع پویا که خواهان تغییرات اساسی و بنیادی هستند، به خوبی پذیرفته شده است. لیکن در بررسی و نگاه به درون نظام آموزشی، ضمن آنکه باید نوعی نگرش نظام مند داشت، می‌توان نقش معلم را ممتاز نمود. با عنایت به دلایل بی‌شمار، معلم و دانش آموز به عنوان دو قطب محوری آموزش و پرورش، مطرح می‌شوند و نقش معلم همانا ایجاد انگیزه، هدایت و تشویق یادگیرندگان به یادگیری است تا در پرتو راهنمایی‌های داهیهانه و فکورانه وی، دانش آموزان، خود راهنمای خویش شوند. بنابراین می‌توان بر این نکته به جد تأکید کرد که کیفیت و قابلیت‌های معلمان شاغل در نظام آموزشی، آیینه تمام نمای کیفیت تعلیم و تربیت می‌باشد. نظام‌های آموزشی باید به خوبی دریابند که نمی‌توان به تحقق عملی هیچ هدف یا نوآوری در تعلیم و تربیت دل بست، مگر آن که تغییرات متناسب با آن، پیشاپیش در معلمان به عنوان کارگزاران اصلی تغییر و تحول، به وقوع پیوسته باشد. در نتیجه، بازاندیشی درباره نقش معلم، اقدامی حیاتی و فوری است. هر چند شناسایی معلم به عنوان فاعل و عامل اصلی تعلیم و تربیت به طور عام و تدریس و پژوهش به طور خاص، با توجه به شرایط کنونی، غیرمنطقی و یا آرمانی جلوه می‌کند، ولی به جهت ظرفیت و استعدادهای معلمان و نقش نافذ آنان در نظام تربیتی، شایسته توجه و اهتمام است.

منابع

- الماسی، محمد (۱۳۷۸): تاریخ مختصر تعلیم و تربیت در اسلام و ایران: تهران، انتشارات: رشد.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۹۱): ابن سینا و تدبیر منزل، مترجم: محمد نجمی زنجانی، تهران.
- خلیلی، سلیمه. افشار، لیلا. عباسی، محمود (۱۳۹۰): بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا: فصلنامه پزشکی، سال سوم، شماره هشتم.
- رئوف، علی (۱۳۷۹): جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم: تهران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شهیدی، سید جعفر (۱۳۶۸): نهج البلاغه: تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- شکوهی، یکتا (۱۳۶۶): تعلیم و تربیت اسلامی: تهران، انتشارات: دفتر تحقیقات و برنامه ریزی.
- شمس‌الدین، عبدالامیر (۱۹۸۸): المذهب التربوی عند ابن سینا، بیروت، الشرکة العالمیة للکتاب.
- ضمیری، محمدعلی (۱۳۸۰): تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام: شیراز، انتشارات: ساسان.
- فرم‌هینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳): پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت: تهران، انتشارات: آبیژ.
- فیض کاشانی، ملاحسن (۱۳۴۰): الحقایق: مترجم: محمدباقر ساعدی خراسانی، تهران، انتشارات: علمیه.
- فراهانی، حسن (۱۳۸۰): بررسی آراء تربیتی امام محمد غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی: مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، مجله معرفت، شماره ۴۴.
- کیوانفر، محمدرضا (۱۳۸۶): فرصت‌ها و تهدیدات شغل معلمی در ارتباط با اقتضائات فرهنگی: پژوهش و تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان.
- مظاهری، حسین (۱۳۶۷): جهاد با نفس: جلد اول، انجمن اسلامی معلمان قم.
- میرحیدری، اشرف (۱۳۸۶): جایگاه معلم در نظام‌های آموزشی: پژوهش و تحقیقات آموزش و پرورش اصفهان.
- مفیدی، فرخنده (۱۳۷۲): مدیریت مراکز پیش دبستانی: تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- محسن‌پور، بهرام، (۱۳۸۱)، نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت: مجله تعلیم و تربیت، شماره ۷۲.
- نوری، محمد اسماعیل (۱۳۸۲): جایگاه رفیع معلم: نشر، نصاب.
- US Department of Education, violence and Discipline Problems in US, Pubic schools, 1996
- US. Department of Education.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. Teaching & Teacher Education. 20 (1), 77- 98.

مدیریت شهری با رویکرد اقتصاد مقاومتی

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۷/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۸/۲۹

کد مقاله: ۵۳۵۳۹

مسعود عامری^۱

چکیده

فقدان کارایی شهرداری‌ها در جذب منابع قابل وصول و سیاست‌های مقطعی و موردی باعث وابستگی شهرداری‌ها به درآمدهای ناپایدار از جمله عوارض ساخت و ساز و فروش تراکم شده است و این عوامل مدیریت شهری را در رسیدن به توسعه پایدار شهری با چالش‌هایی مواجه کرده است. تکیه بیش از اندازه شهرداری‌ها به الگوی کنونی تأمین منابع درآمدی ناپایدار اقتصاد شهری را در برداشته است. در رویکرد نوین اقتصاد شهری، مباحث نوینی پا به عرصه تئوری و اجرا گذاشته است که هدف عمده آن‌ها، شناسایی سازوکارهای ارتقاء و بهبود منابع پایدار برای تأمین هزینه‌ها در حوزه مدیریت شهری می‌باشد. از این رو راه حل پیشنهادی این پژوهش دستیابی به الگوی پایدار درآمدی منطبق با رویکرد اقتصاد مقاومتی از جمله تسهیل و شفاف سازی در زمینه سرمایه گذاری بخش خصوصی، استفاده از ظرفیت‌های نهادهای مالی و توجه ویژه به عوارض نوسازی به عنوان منبع درآمدی مستمر و پایدار می‌باشد که از جمله الزامات اقتصادی مقاومتی در حوزه مدیریت شهری است.

واژگان کلیدی: اقتصاد مقاومتی، تأمین مالی، درآمدهای پایدار، عوارض نوسازی، مشارکت عمومی-خصوصی

سیاست های کلی اقتصاد مقاومتی توسط رهبر معظم انقلاب، با رویکردی جهادی و با هدف تأمین رشد و بهبود شاخص های اقتصادی و دستیابی به اهداف سند چشم انداز بیست ساله ارائه شده است. اقتصاد مقاومتی الگویی است که تلاش می کند از یک سو با ترمیم ساختارهای نامناسب اقتصاد داخلی و با در نظر گرفتن استقلال کشور، به تعادل در رقابت بین المللی دست یابد و از سوی دیگر با تأکید بر کارآفرینی، نوآوری و بهره‌وری، در جهت توسعه پایدار گام‌های عملیاتی بردارد. از مهم‌ترین سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی در حوزه مدیریت شهری، می توان به شفاف‌سازی اقتصاد شهری و سالم‌سازی آن و جلوگیری از اقدامات، فعالیت‌ها و زمینه‌های فسادزا در حوزه‌های پولی و مالی شهرداری و توسعه سرمایه گذاری های زیربنایی و ارتقاء درآمدهای پایدار و سالم اشاره کرد. در این راستا شهرداری‌ها باید با مدیریت بهینه منابع مالی و اقتصادی خود به گونه‌ای عمل کنند که اجرای طرح‌ها و پروژه های عمرانی شهر بر اساس زمانبندی پیش‌بینی شده پیش رفته و خللی در اجرای طرح‌ها و پروژه های عمرانی ایجاد نشود. پشتیبانی مالی از تمام پروژه‌های عمرانی و زیربنایی به طور مطلوب می تواند از محل افزایش درآمدهای پایدار و تأمین مالی از طریق مشارکت های عمومی - خصوصی تأمین گردد. با توجه به این که شهرداری‌ها اعتبار و ردیف بودجه مشخصی در بودجه سالانه کشور که از درآمدهای عمومی کشور تأمین می‌شود ندارند، استفاده از الگوی اقتصاد مقاومتی در شهرداری‌ها می تواند بسیاری از موانع و چالش های مدیریت شهری را برطرف نماید (عسگرانی، محمد سمنانی، ۱۳۹۶).

۲- نقش و الزامات شهرداری‌ها در تحقق اقتصاد مقاومتی

مقام معظم رهبری سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی را در ۲۴ بند ابلاغ نموده‌اند. آنچه ضرورت دارد این است که مسئولین و سیاستگذاران باید در قالب سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی برنامه‌های عملیاتی خود را پیاده‌سازی نمایند که مدیریت شهری از این امر مستثنی نبوده و باید متناسب با سیاست‌های اقتصادی مقاومتی برنامه‌ریزی های لازم را انجام دهد. در این خصوص دو رویکرد بسیار مهم در مباحث اقتصاد شهری قابل طرح می باشد. یکی استراتژی افزایش منابع درآمدی پایدار و دیگری مدیریت هزینه ها می باشد، از همین رو لازم است مدیریت شهری، علاوه بر نگاه به درآمدها، به موارد هزینه ای و مدیریت آن ها نیز توجه نموده و استراتژی افزایش درآمد را در کنار کنترل هزینه، طراحی و اجرا نماید. به عنوان نمونه می توان به اقدام شهرداری تهران در خصوص ایجاد کمیته مدیریت هزینه شهرداری تهران اشاره کرد که به عنوان یکی از کارگروه های ستاد عالی بهبود منابع و کارایی مالی، از سال ۱۳۸۴ فعالیت خود را به طور رسمی آغاز کرد و سیاست گذاری تعدیل و متناسب سازی هزینه ها را در دستور کار خود قرار داد که از آن جمله می توان به ساماندهی خودروهای ملکی و استیجاری شهرداری، ساماندهی انبارها و اموال مناطق، استفاده از سیستم اطلاعات جغرافیایی در مدیریت شهری، بهسازی روال برگزاری مناقصات و مدیریت پروژه های شهرداری، ساماندهی تخفیفات، معافیت ها و کمک های اعطایی شهرداری و استقرار سامانه مدیریت معابر شهری اشاره کرد (معصوم زاده، ۱۳۸۹). از این رو با مدیریت کاهش هزینه ها و شفاف سازی فعالیت های مالی و اقتصادی می توان در جهت اقتصاد مقاومتی گام برداشت و با توجه به این که دامنه فعالیت های شهری بسیار زیاد بوده و این فعالیت ها با درآمدها و هزینه ها رابطه مستقیم دارد، بنابراین هر گونه توجه به کاهش صحیح هزینه ها در هر بخش، می تواند ضمن جلوگیری از اتلاف منابع مالی به پیشبرد صحیح برنامه ریزی های شهری کمک شایانی کند. شفاف سازی و سالم سازی اقتصادی نیز از جمله بندهایی است که مدیریت شهری می تواند در این خصوص اقدامات مؤثری داشته باشد. در این راستا در بخش مدیریت بهینه تأمین و تخصیص اعتبارات مرتبط با برنامه عملیاتی شهرداری اقداماتی نظیر استقرار حسابداری تعهدی و تدوین لایحه تنظیم مقررات مالی به منظور ایجاد شفافیت و رفع هرگونه ابهام در ساختار مالی توسط شهرداری مفید خواهد بود. یکی از مهم ترین مسائلی که در حال حاضر اقتصاد ایران را دچار مشکل کرده است، طولانی بودن اجرای پروژه‌های عمرانی شهر به لحاظ زمانی و در نتیجه تحمیل هزینه‌های سنگین بر اقتصاد شهرهاست. به همین منظور استقرار کمیته هایی به منظور تخصیص منابع برای تأمین منابع مالی پروژه‌های اولویت دار شهری از اقداماتی است که در راستای تحقق سیاست های اقتصاد مقاومتی مؤثر خواهد بود. زیرا در این صورت از انجام پروژه‌های فاقد اولویت جلوگیری می‌شود و منابع به سمت پروژه‌های اولویت دار می‌رود. چنین رویکردی سبب می‌شود که خواب سرمایه و به عبارتی هزینه هایی که بر یک پروژه تحمیل می‌شود، کاهش یابد. اصلاح نظام درآمدی یکی دیگر از سیاست های اقتصاد مقاومتی در حوزه مدیریت شهری است و تصویب طرح جامع درآمدهای پایدار و اقداماتی که به منظور افزایش سهم این درآمدها از کل درآمدهای شهرداری، از مهم ترین اقدامات لازم در این زمینه است. یکی از چالش های اساسی حوزه مدیریت شهری، تأمین منابع مالی و پولی است و ناپایدار بودن بخشی از درآمدهای شهرداری‌ها از یک سو و کاهش وابستگی درآمدهای شهرداری‌ها به دولت و تشدید مسائل و مشکلات شهرها در نتیجه افزایش جمعیت و مهاجرت، از سوی دیگر شرایط را برای مدیریت شهری دشوارتر کرده است. از طرفی وابستگی مالی شهرداری‌ها به شرایط بازار و عدم برخورداری از منابع درآمدی مستمر، برنامه ریزی مالی و بودجه ای شهرداری‌ها را دچار سردرگمی کرده است. لذا در شرایط کنونی که کشور در برخی بخش‌ها با مشکلات و مسائل اقتصادی فراوانی روبه‌رو است،

گام برداشتن به سوی اقتصاد مقاومتی در حوزه شهری می‌تواند بستر مناسبی برای ارتقای توان مالی و کاهش هزینه‌های شهری فراهم نماید. از این رو حوزه اقتصاد شهری به ویژه در کلانشهرها نیازمند بازنگری و ترسیم یک نقشه علمی و عملیاتی با رویکرد اقتصاد مقاومتی است و بدون شک با تبیین و بازشناسی موضوع و با مدیریت مالی مناسب و تلاش در سایه روحیه جهادی می‌توان به الگوی مدیریتی مناسب در حوزه شهری دست یافت. اقتصاد شهری ارتباط مستقیم با اقتصاد ملی دارد و هر گونه تلاش برای توسعه اقتصاد شهری از مسیر دستیابی به اقتصاد مقاومتی میسر خواهد شد و زمانی می‌تواند به این هدف نائل آید که توسعه تجاری و اقتصاد شهری را با فراهم آوردن امکان سرمایه‌گذاری در بخش‌های مختلف شهری مدنظر قرار دهد تا تحول اقتصادی به طور مطلوب صورت بگیرد. کاهش وابستگی درآمدی شهرداری‌ها به دولت، افزایش تقاضا برای بالا بردن بودجه شهرداری‌ها برای افزایش سطح رشد و توسعه اقتصادی شهرها به ویژه پس از استقرار شوراها، تشدید مسائل و مشکلات شهرها در نتیجه رشد جمعیت و مهاجرت به شهرها، ناپایداری درآمد شهرداری‌ها و وابستگی زیاد آن‌ها به ناپایدارترین منبع درآمدی یعنی عوارض ساختمانی، شرایط کار را برای متولیان امور در شهرداری‌ها دشوار کرده است. به عبارت دیگر وابستگی مالی شهرداری‌ها به شرایط رکودی و تورمی بازار و عدم برخورداری از منابع مالی مستمر درآمدی، حداقل برای پاسخگویی به هزینه‌های دائمی، برنامه ریزی و بودجه‌ای میان مدت و بلند مدت شهرداری‌ها را مختل می‌کند (قادر، ۱۳۸۵). بر مبنای چارچوب ارائه شده توسط کمسیون جهانی شهرنشینی در قرن بیست و یکم که در کنفرانس بین المللی برلین در ژوئیه ۲۰۰۰ ارائه شد، شهری دارای توسعه پایدار است که حداقل موارد زیر در آن وجود داشته باشد (شرزه ای و ماجد، ۱۳۹۰):

- دارای اقتصاد شهری پایدار باشد.
 - جامعه شهری پایدار باشد یعنی از همبستگی و یکپارچگی اجتماعی برخوردار باشد.
 - دارای سرپناه شهری پایدار باشد. بدین مفهوم که برای مردم شهر خانه سازی شایسته در استطاعت همه وجود داشته باشد.
 - از محیط زیست شهری پایدار با حفظ اکوسیستم‌های باثبات برخوردار باشد.
- در یک نگاه در می‌یابیم که شاخص‌های بالا یعنی شرایط توسعه پایدار شهری، دقیقاً مانند شرایط توسعه پایدار اقتصادی است. اما قبل از اینکه به مقوله پایداری و ناپایداری در درآمدهای شهری پرداخته گردد، ضروری است که تعاریف درآمدهای پایدار ارائه گردد. از نظر هیکس درآمد پایدار عبارت است از حداکثر درآمد قابل دستیابی در یک دوره زمانی با تضمین ایجاد همان میزان درآمد در دوره آینده با در نظر گرفتن محدودیت‌های منابع، نیروی کار و سرمایه‌های تولیدی (باری، ۱۳۹۰، ص ۱۳). به عبارت دیگر آن دسته از کدهای درآمدی شهرداری که از دو خصیصه تداوم پذیری و مطلوب بودن برخوردار باشند و برای دستیابی به آن بتوان برنامه ریزی‌های لازم را صورت داد، درآمد پایدار محسوب می‌گردند. تداوم پذیری اقلام درآمدی یعنی اینکه به گونه‌ای باشند که در طول زمان قابل اتکاء باشند. تداوم پذیری مربوط به درآمدهایی می‌باشند که بر حسب قانون به صورت سالانه و یا ماهیانه و یا منافع حاصله وجود دارد. بنابراین کلیه اقلام درآمدی که به هر دلیل تحت تأثیر شوک، بحران‌ها، تغییر قوانین و مقررات و نوسانات اقتصادی اند قابل اتکاء نبوده و خصیصه اول پایداری در آن‌ها ضعیف خواهد بود (عندلیب و ثابت مقدم، ۱۳۸۸، ص ۸۵). پایدار بودن منابع درآمدی برای شهرداری‌ها از این حیث اهمیت دارد که برای برنامه ریزی‌های شهری به برآورد دقیق از میزان و زمان تحقق درآمدها نیاز است. لذا شهرداری‌ها برای اجرای طرح‌های فنی و عمرانی خود نیاز به جذب درآمد قابل توجهی دارند. در مسیر جذب درآمدهای پایدار شهری بهره‌مندی از تجربه‌های موفق دیگر کلانشهرها و یا سایر کشورهای موفق در این زمینه‌ها می‌تواند سازنده باشد. تجربه شهرداری‌های کشورهای پیشرفته در زمینه شیوه کسب درآمد و تأمین هزینه‌های شهر حاکی از انجام مطالعات گسترده در زمینه دستیابی به راهکارهای کارآمد جهت تأمین منابع درآمدی جدیدی برای تأمین هزینه‌های شهر و شهرداری هستند. همچنین در تعدادی از شهرداری‌های کشورمان اولین محدودیت برای حل مسایل شهری و ناکارآمدی خدمات رسانی به شهروندان ناشی از فقدان منابع مالی کافی بوده است و از آنجایی که منابع درآمدی پایدار سهم ناچیزی در تأمین مالی شهرداری‌ها دارند بنابراین، درآمد شهرداری‌ها باید در ماهیت خود به سمت منابع پایدار، منظم و قابل وصول حرکت کند و منابع درآمدی ناپایدار، جای خود را در ردیف‌های درآمدی شهرداری‌ها به منابع پایدار، مستمر و قابل وصول بدهد (علی‌آبادی و معصوم، ۱۳۸۰، ص ۲). افزایش گرایش اتکای منابع مالی شهرداری‌ها به درآمدهای حاصل از تخلفات و دریافت جرایم، و قانونی کردن فعالیت‌های عمرانی مغایر با اهداف و محتوای طرح‌های مصوب و قانونی و اولویت دادن به معیارهای اقتصادی در اجرای طرح‌های توسعه شهری، معماری و شهرسازی و به طور کلی پایداری توسعه شهری را با معضلات جدی مواجه نموده است. از این رو بحث این است که از یک سو با یک نظام درآمدی ضعیف، نامناسب و ناپایدار مواجه هستیم و از سوی دیگر در هزینه‌ها یک وزنه تعادل بخشی برای تعدیل‌ها وجود ندارد. نتیجه این وضع از دید مالی، انباشت بدهی‌ها، فروش دارایی‌ها و گرفتارشدن در تنگناهای مالی است. از دید شهرسازی و برنامه ریزی شهری، نتیجه چنین وضعی کاهش کارایی شهر، کاهش ایمنی شهر و به خطر افتادن سلامت شهروندان است که قابل تداوم نمی‌باشد (هادی زنوز، ۱۳۸۹). به همین دلیل شهرداری‌ها در تأمین درآمدهای پایدار و در راستای تحقق اهداف اقتصاد مقاومتی در حوزه مدیریت شهری، طوری برنامه ریزی نمایند که عدم تعادل‌های موجود میان سهم

وصول درآمدهای ناپایدار مانند درآمدهای حاصل از فروش تراکم در منابع درآمدی کلان شهرهای کشور را با جایگزینی منابع درآمدی پایدار جبران نمایند. بررسی آثار منابع درآمدی شهرداری‌ها، با توجه به ضوابط و مقررات شهرسازی نشان می‌دهد که اتکالی منابع درآمدی شهرداری‌ها به ضوابط و مقررات شهرسازی و ساختمان به سه شکل رواج دارد (شورجه و شاکری، ۱۳۹۲، ص ۵۰): درآمد حاصل از تخلفات و صدور جرائم، صورت قانونی بخشیدن به ساخت و سازهای مغایر با اهداف و آرمان‌های شهرسازی و طرح‌های مصوب، کسب درآمد از محل پروژه‌های درآمدزا از طریق اولویت بندی اجرای طرح‌های توسعه شهری با معیارهای اقتصادی مالی، درآمد حاصل از فروش تراکم در بخش ساخت و ساز شهری، هر چند می‌تواند به نوسازی شهری کمک شایانی بکند، ولی به دلیل هزینه بالای نگهداشت شهری عملاً هزینه فروش تراکم در شهر و در بخش ارائه خدمات صرف می‌شود و در بخش توسعه عمران با کمبود و کسری بودجه و اعتبار مواجه می‌شود.

۳- مالیات بر دارایی (عوارض نوسازی)

مالیات و عوارض، از مهم‌ترین منابع بهینه شهرداری‌ها در کشورهای پیشرفته جهان است که بابت اداره شهر از درآمدها، اموال، دارایی‌ها و مصارف اشخاص حقیقی و حقوقی دریافت می‌گردد و صرف خدمات شهری مانند احداث، و بازسازی بلوارها، خیابان‌ها، کوچه‌ها، پل‌ها و ایستگاه‌های آتش‌نشانی، مجاری آب، نهاد کتابخانه‌های عمومی، پارک‌ها، بوستان‌های عمومی، مناسب سازی گذرگاه‌ها و ساماندهی معابر و می‌شود که نقش محوری در جهت بالا بردن کیفیت زندگی در محیط‌های شهری، فراهم کننده امکانات، و ارائه خدمات عمومی ایفا می‌کند. بر اساس تئوری فدرالیسم مالی تنها مالیات مناسب برای دولت‌های محلی و شهرداری‌ها، مالیات‌های است که مدیریت آن‌ها به صورت محلی آسان بوده و مشمول سکنه محلی شده و مسائلی در زمینه هماهنگ سازی یا رقابت بین دولت‌های محلی و منطقه‌ای یا بین دولت‌های محلی منطقه‌ای و ملی ایجاد نکند. (Bird, 2001)

هر کشوری فارغ از نظام حکومتی خود، یکی از سه منبع مالیاتی را در سلسله مراتب حکومتی، دریافت می‌کند (جمشیدزاده، ۱۳۹۷): مالیات بر درآمد به دست حکومت مرکزی یا فدرال، مالیات بر مصرف به دست حکومت ایالتی یا مرکزی، مالیات بر دارایی به دست حکومت‌های محلی (شهرداری‌ها) از میان سه منبع اصلی مالیاتی (مالیات بر درآمد، مالیات بر مصرف و مالیات بر دارایی)، مالیات بر اموال و دارایی‌های غیرمنقول، بیش از دو منبع مالیاتی دیگر به عدالت مالیاتی و عدالت اجتماعی نزدیکتر است. با ملاحظه تجربیات جهانی، برای وضع مالیات و عوارض سه سطح محلی، ایالتی و ملی می‌توان در نظر گرفت و از این حیث که چه نوع مالیاتی به کدام سطح تعلق می‌گیرد در کشورهای مختلف متفاوت است. در برخی از کشورها، برخی مالیات‌ها از سطحی به سطح دیگر با هدف باز توزیع سرمایه‌ها برای تحقق عدالت اجتماعی، گاهی در تنگناها و ابهامات بوروکراتیک، از اهداف اصلی خود منحرف شده و یا این که سطحی را به شدت وابسته به سطوح دیگر می‌کند. در برخی از کشورها سطح مالیاتی از هم تفکیک شده و مانع از تداخل آن‌ها در هم می‌گردند. همچنین زمانی که سطوح بالاتر اموری را به سطوح پائین تر واگذار می‌کنند، لازم است تأمین مالی مناسب با آن مشخص گردد.... (Friedrich et al, 2003)

۴- الگوهای نوین تأمین مالی

همانطور که اشاره شد درصد قابل توجهی از درآمد شهرداری‌ها از طریق فروش تراکم و صدور پروانه ساخت حاصل می‌شود و در دوره‌های رکود و رونق نوسان می‌یابد. شهرداری‌ها، بخشی از نیاز درآمدی شان را از طریق مالیات‌های محلی، و جوجه انتقالی از دولت مرکزی و دیگر منابع درآمدی برآورده می‌کنند. اما این منابع درآمدی نمی‌توانند تمام نیازهای سرمایه‌گذاری و عمرانی شهرداری‌ها را پوشش دهند. بنابراین یافتن منابع درآمدی پایدار به منظور تأمین مالی پروژه‌های زیرساخت شهری، اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد. در این میان ضروری به نظر می‌رسد که شهرداری‌ها به منظور تجهیز منابع مالی به بازارهای مالی و مشارکت با بخش خصوصی روی آورند (آبگون، ۱۳۹۸). در تمامی نظریات و الگوهای رشد اقتصادی، سرمایه به عنوان موتور محرکه رشد و توسعه اقتصادی شهرها معرفی شده است و لذا اتخاذ تدابیر مناسب جهت جذب سرمایه کافی برای تأمین منابع مالی طرح‌های اقتصادی از مهم‌ترین اهداف مدیریت شهری می‌باشد. این امر و ناکافی بودن منابع پایدار درآمدی به ویژه در کلان‌شهرها جذب سرمایه‌های داخلی را اجتناب‌ناپذیر کرده است. منطق مشارکت بخش خصوصی در ارائه خدمات عمومی محلی، بهبود کارایی و اثربخشی خدمات است. همچنین شهرداری‌ها در برخی موارد به این دلیل سمت بخش خصوصی رفته‌اند که خودشان اجازه ندارند از بازار سرمایه استقراض کنند یا نمی‌خواهند این کار را انجام دهند. مزیت اصلی مشارک عمومی-خصوصی این است که شهرداری‌ها از انجام مسئولیت‌های مالی در مورد هزینه‌های سرمایه‌ای آتی خلاصی می‌یابند و این امکان را به دست می‌آورند که بدون ایجاد بدهی برای شهرداری، تسهیلاتی را ایجاد کنند. ایجاد تسهیلات و پیگیری برنامه‌ها توسط بخش خصوصی مخارج عملیاتی شهرداری را کاهش داده و ممکن است شهرداری را قادر نماید درآمد بیشتری کسب کند (یاری، ۱۳۹۰، صص ۱۱-۱۲).

دلیل رونق و افزایش روزافزون استفاده از سرمایه‌گذاری با مشارکت بخش خصوصی این است که هم پژوهشگران اقتصادی و هم مدیران شهری، روز به روز بیشتر به مزایا و تبعات مثبت حاصل از سرمایه‌گذاری‌های مذکور پی می‌برند. کاهش هزینه‌ها و تخصیص بهتر ریسک‌ها، استفاده از سرمایه‌های بخش خصوصی و به دنبال آن خلاقیت و ارائه تکنولوژی‌های جدید به منظور کاهش هزینه‌های اجرایی پروژه‌ها، انتقال تکنولوژی از شرکت مجری پروژه به نیروهای داخلی و انجام سریعتر خدمت و فعالیت‌ها در بخش‌های عمومی از مزایای مرتبط با اجرای صحیح و مناسب مشارکت بخش عمومی-خصوصی است (شایگان، ۱۳۹۸). از طرف دیگر با توجه به این که در این الگو شریک خصوصی تا مدت زیادی پس از راه‌اندازی پروژه، مسئولیت بهره‌برداری از آن را بر عهده دارد و در طول این مدت کلیه مخارج مربوط به تعمیرات و نظایر آن بر عهده خودش است. لذا در طول ساخت پروژه، سعی در ارتقای هر چه بیشتر کیفیت ساخت‌خود داشت تا به این ترتیب بتواند در مخارج آتی مربوط به تعمیرات، صرفه‌جویی نماید (Grahame, 2003). بر اساس تجارب بین‌المللی در صورت وجود ساختارهای ارتباطی شفاف و دقیق و پیش‌بینی و تحلیل صحیح ریسک‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و نیز تکنیکی این پروژه‌ها، چنین پروژه‌هایی خواهند توانست افزایش تزریق سرمایه بخش خصوصی به پروژه‌های زیرساختی مختلف را به همراه داشته و به این ترتیب کیفیت سرمایه‌گذاری در پروژه‌های زیرساختی را افزایش دهند. با این اوصاف به نظر می‌رسد که شهرهای ایران به ویژه کلان‌شهرها، می‌توانند از این روش، با توجه به استفاده فراگیر و گسترده آن در کشورهای در حال توسعه و توسعه یافته و تجربیات گوناگون و متنوع موجود در انجام پروژه‌های مختلف شهری به ویژه در بخش حمل و نقل عمومی، احیای بافت‌های فرسوده، گسترش زیرساخت‌های فناوری اطلاعات، ایجاد فضای اوقات فراغت و تفریحی، معابر، بزرگراه‌های شهری و امثال آن‌ها استفاده نمایند. اما با توجه به اجزای یک مشارکت بخش خصوصی و عمومی موفق، تحلیل پیامدها و ایجاد زمینه‌ها و بسترهای قانونی و اجتماعی مربوطه ضرورتی کلیدی دارد. یکی از دلایلی که می‌توان برای کاهش هزینه این پروژه‌ها بیان نمود، حساسیت بسیار زیاد بخش خصوصی بر سودهای سرمایه‌گذاری هاست و طبیعتاً یکی از کلیدی‌ترین پایه‌های افزایش سوددهی در کلیه سرمایه‌گذاری‌ها، تلاش برای کاهش هزینه تمام شده است. اما تفاوتی کلیدی بین پروژه‌های مناقصه‌ای (مشارکت بخش خصوصی، صرفاً در ساخت یک پروژه عمرانی و سپس تحویل آن به بخش عمومی) و پروژه‌های مشارکتی (مشارکت بخش خصوصی با بخش عمومی در تأمین مالی، ساخت، بهره‌برداری و کسب درآمد از بابت راه‌اندازی پروژه) وجود دارد. علی‌رغم این که در پروژه‌های مناقصه‌ای نیز، بخش خصوصی انگیزه زیادی برای کاهش هزینه‌ها دارد، اما ممکن است در چنین شرایطی کاهش هزینه‌های ساخت و تکمیل پروژه، همراه با کاهش شدید کیفیت پروژه و در نتیجه افزایش چشمگیر هزینه‌های تعمیرات و نگهداری پروژه در آینده همراه باشد. در واقع در پروژه‌های مناقصه‌ای، با توجه به این که پیمانکار خصوصی پس از اتمام پروژه مبلغ مربوط به قرارداد خود را مستقیماً از کارفرمای بخش عمومی دریافت می‌کند و پس از آن هم دیگر کاری با پروژه مذکور ندارد، لذا حساسیت بسیار ناچیزی نسبت به کیفیت پروژه و همچنین هزینه‌های آتی مربوط به تعمیر و نگهداری آن خواهد داشت (موسوی، ۱۳۸۹). در پژوهش مفصلی که توسط دپارتمان مهندسی عمران و محیط زیست دانشگاه ملبورن صورت گرفته و نتایج نهایی آن در دسامبر ۲۰۰۸ منتشر شده است، اکثریت قریب به اتفاق پروژه‌های عمرانی که در استرالیا به صورت سرمایه‌گذاری مشارکتی بخش‌های عمومی و خصوصی انجام شده‌اند، دارای هزینه متوسط کمتری نسبت به پروژه‌های مشابهی بوده‌اند که به صورت سنتی و بدون مشارکت بخش خصوصی یا صرفاً با مشارکت دادن بخش خصوصی در مناقصه مربوط به فرآیند ساخت پروژه انجام شده‌اند. پروژه‌های مشارکتی مورد بررسی در پژوهش مذکور، در زمینه زیرساخت‌های عمرانی، حمل و نقل، بازیافت زباله، گسترش فناوری اطلاعات، تأمین آب و انرژی بوده‌اند و برآورد شده است که در اثر سرمایه‌گذاری مشارکتی با بخش خصوصی به طور میانگین ۲۸ درصد در هزینه تمام شده این پروژه‌ها صرفه‌جویی شده است. جالب این که تحقیق مذکور برآورد می‌کند هزینه تمام شده پروژه‌های مشارکتی با بخش خصوصی حتی نسبت به پروژه‌های مناقصه‌ای هم به طور بسیار محسوس‌تری پایین‌تر است. همچنین گزارش پژوهشی انستیتوی صنایع ساخت ایالات متحده، پس از بررسی ۳۵۱ پروژه عمرانی مربوط به بخش حمل و نقل در آمریکا که بین سال‌های ۹۲ تا ۹۷ میلادی به بهره‌برداری رسیده‌اند، تخمین می‌زند پروژه‌هایی که با شراکت بخش عمومی و خصوصی اجرا شده‌اند، مدت زمان ساخت آن‌ها به طور متوسط ۳۳ درصد کمتر از پروژه‌های مشابهی بوده است که با روش مناقصه‌ای (مشارکت بخش خصوصی صرفاً در ساخت پروژه) انجام شده‌اند (هاشم خانی و قادری، ۱۳۹۲).

رویکردهای نوین تأمین مالی در کشورمان چند سالی است که در برخی از کلانشهرها مورد استفاده قرار گرفته است و شهرداری تهران در این زمینه پیشرو بوده است. در سال ۱۳۸۸ کمیته مالی و سرمایه‌گذاری شهرداری تهران (مرکز مطالعات و برنامه ریزی) پروژه پژوهشی «طراحی الگوی خدمات فاینانس پروژه‌های شهر تهران با رویکرد استفاده از خدمات بانکی، بیمه‌ای و بورسی» را پیشنهاد و تصویب نمود و اجرای آن را به مرکز مطالعات تکنولوژی دانشگاه صنعتی شریف واگذار کرد. هدف از انجام پروژه فوق، بررسی و پیشنهاد گزینه‌های مناسب جهت تأمین مالی پروژه‌های شهری و کمک به ارتقای دانش مالی شهرداری تهران بوده است. به طور کلی در این پروژه پژوهشی مطالعات نظری و میدانی در چهار حوزه ارائه شده است که عبارت است از: بررسی انواع الگوها و نهادهای تأمین منابع مالی و مبنای نظری مرتبط با آن، بررسی ساختارها و فرایندهای تأمین مالی و مشارکت

در شهرداری تهران، بررسی و دسته‌بندی انواع پروژه‌ها و مأموریت‌های شهرداری و در نهایت امکان‌سنجی‌های قانونی، فنی و حقوقی ابزارها، الگوها و نهادهای مرتبط با تأمین مالی پروژه‌های شهری (موسوی، ۱۳۹۰). به نظر می‌رسد با عنایت به نیمه تمام ماندن بسیاری از پروژه‌های زیربنایی و عمرانی کشور که به دلایل گوناگون نظیر تغییر مدیران و مسئولان زیربنا، کمبود بودجه، تغییر اولویت‌های برنامه‌ای مسئولان و غیره روی داده است، نگاه ویژه به الگوی‌های نوین تأمین مالی نظیر مشارکت بخش عمومی-خصوصی می‌تواند دولت و نهادهای عمومی و به ویژه شهرداری‌ها را در اتمام و بهره‌برداری پروژه‌های فوق‌یاری رساند. رویکرد شراکت بین دولت‌های محلی و شهرداری‌ها با بخش خصوصی در ساخت و بهره‌برداری از پروژه‌های مختلف شهری، می‌تواند به کاهش زمان ساخت و قیمت تمام‌شده و بهبود کیفیت پروژه‌های عمرانی شهرها منجر گردد.

نتیجه‌گیری

دستیابی به الگوی پایدار منابع مالی برای تأمین هزینه‌های جاری و عمرانی شهر، از مهم‌ترین عوامل پایداری شهری است که امکان سرمایه‌گذاری در نظام زیرساخت‌های توسعه‌ای شهر را فراهم می‌کند. گسترش دامنه فعالیت‌های مدیریت شهری و تشدید مشکلات ناشی از افزایش جمعیت شهرنشین مانند حاشیه‌نشینی، بیکاری، کمبود مسکن، آلودگی‌های زیست‌محیطی، معضلات ترافیکی و حمل و نقل درون شهری و سایر معضلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، بر اهمیت تأمین منابع مالی مدیریت شهری می‌افزاید. شناخت نقاط قوت و ضعف سیستم‌های کنونی درآمدی شهرداری‌ها می‌تواند موانع و فشارهای موجود بر مدیریت شهری را کاسته و سبب بهبود عملکرد متولیان و مدیران شهری گردد. اتکاء شهرداری‌ها به عوارض حاصل از صدور پروانه ساخت و ساز و فروش تراکم، علاوه بر بی‌ثباتی و عدم توانایی در برنامه‌ریزی صحیح منابع درآمدی، باعث بروز نوساناتی در دوران رونق و رکود مسکن می‌گردد و افزایش قیمت‌ها را به دلیل افزایش انگیزه‌های سوداگری در بر خواهد داشت. با توجه به نقش کلیدی شهرداری‌ها در اقتصاد شهری، برنامه‌ریزی صحیح اقتصادی با محوریت توجه به درآمدهای پایدار، عامل مهمی برای کاهش سوداگری و سودجویی خواهد بود و لذا تبیین برنامه‌ای جامع و بلندمدت با در نظر گرفتن شاخص‌هایی نظیر توجه به اقتصاد شهری و سرمایه‌گذاری‌های زیربنایی در الگوی اقتصاد مقاومتی می‌تواند شهرداری‌ها را در تولید و ارائه خدمات مطلوب‌تر یاری رساند. یکی از این رویکردها، حرکت به سمت تقویت درآمدهای پایدار به ویژه عوارض نوسازی و بهره‌مندی از ابزارهای جدید تأمین منابع مالی نظیر جذب سرمایه‌گذاران داخلی و خارجی است که موفقیت شهرداری‌ها در این عرصه نیازمند قوانین و مقررات و حمایت‌های قانونی از سوی دستگاه‌های ذیربط و جلب اعتماد سرمایه‌گذاران و شهروندان است. به منظور جذب منابع مالی و اعتباری بخش خصوصی و غیر خصوصی و بهبود امور سرمایه‌گذاری و مشارکت و بهینه‌سازی چرخه‌های اجرایی آن، هماهنگی و ایجاد زمینه مناسب در جهت استفاده از منابع موجود شهرداری، دستورالعمل نحوه فعالیت و دفاتر مشاوره خدمات سرمایه‌گذاری و تعیین سرفصل‌هایی از اقدامات شهرداری‌ها در بخش‌های زیرساختی برای استفاده از ظرفیت‌های بخش خصوصی ضروریست. این امر می‌تواند با تقویت کمیسیون‌های اقتصادی شوراها برای جلب مشارکت سرمایه‌گذاران و برونسپاری امور شهر به آنان و اتخاذ تدابیر مناسب در قانون شوراها و آیین‌نامه‌های اجرایی شهرداری‌ها به منظور اعطای معافیت‌های مالیاتی برای سرمایه‌گذاران و تشویق آنان برای سرمایه‌گذاری در مناطق محروم و کمترتوسعه‌یافته شهر محقق گردد. علاوه بر این موارد با اولویت‌بندی طرح‌ها و انتظارات جهت سرمایه‌گذاری‌های عمرانی و زیربنایی در شهرها و تلاش و برنامه‌ریزی برای افزایش امنیت سرمایه‌گذاران از طریق ثبات در سیاست‌ها و قوانین اجرایی و همچنین رفع موانع سرمایه‌گذاری از طریق اجرای کامل سیاست‌های خصوصی‌سازی و فعالیت بانک‌ها و شرکت‌های بیمه خصوصی در سطح گسترده می‌توان گام‌های مؤثری در رفع موانع سرمایه‌گذاری در بخش‌های زیربنایی برداشت. لذا در همین راستا ضرورت تهیه طرح جامع شناسایی قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شهرداری جهت مشارکت و سرمایه‌گذاری بخش خصوصی به منظور معرفی الگوهای نوین سرمایه‌گذاری و مشارکت بخش خصوصی در اجرای پروژه‌های عمرانی شهر منطبق با الگوهای اقتصاد مقاومتی ضروری به نظر می‌رسد. در حال حاضر تنها زیرساخت قانونی کشورمان در خصوص مباحث اقتصادی و سرمایه‌گذاری منحصر به «شیوه‌نامه سرمایه‌گذاری شهرداری‌ها» است که اولین بار در سال ۱۳۸۵ توسط شهرداری تبریز تدوین و در شورای اسلامی این شهر تصویب و به مدت دو سال و به صورت آزمایشی اجرایی شد. با مشخص شدن آثار مفید آن، تعدادی از کلان‌شهرها و مراکز استان‌ها آن را در شوراها خود تصویب و اجرایی کردند و در نهایت در اردیبهشت سال ۹۰ وزارت کشور نسخه دیگری تدوین و به شهرداری‌های کشور ابلاغ کرد. در فروردین سال ۹۳ شیوه‌نامه کامل‌تری از سوی کمیته سرمایه‌گذاری کلان‌شهرهای کشور تهیه شد که نیاز است وزارت کشور، سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌ها و مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی نسبت به تهیه و تدوین و تصویب قانون جامع سرمایه‌گذاری و فعالیت‌های اقتصادی در شهرداری‌های کشور اقدام کنند. لذا به نظر می‌رسد تصویب جایگاه سازمانی مشخص برای فعالیت‌های اقتصادی، سرمایه‌گذاری، مشارکت و بهره‌مندی از شیوه‌های نوین تأمین مالی در شهرداری‌ها خواهد توانست در تحقق سیاست‌های اقتصاد مقاومتی نقش‌سازنده‌ای را ایفا کند.

- آبگون، امید(۱۳۹۸)، بررسی تطبیقی شیوه های تأمین مالی و مشارک بخش خصوصی(مطالعه موردی شهرهای مختلف)، گروه مدیریت مالی سرمایه گذاری مرکز مطالعات تکنولوژی دانشگاه صنعتی شریف، سومین همایش مالیه شهرداری‌ها، مشکلات و راه کارها، دانشگاه صنعتی شریف.
- جمشید زاده، ابراهیم(۱۳۹۷)، جایگاه عوارض نوسازی در تأمین مالی شهرداری‌ها، اولین همایش مالیه شهرداری‌ها، مشکلات و راهکارها، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
- شایگان، ایمان(۱۳۹۸)، شهرداری‌ها و مشارکت های عمومی-خصوصی، سومین همایش مالیه شهرداری‌ها، مشکلات و راه کارها، دانشگاه صنعتی شریف.
- شرزده ای غلامعلی، وحید ماجد(۱۳۹۰)، تأمین مالی پایدار شهر، چگونگی تأمین مالی به منظور توسعه پایدار شهری، اولین کنفرانس اقتصاد شهری ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.
- شورجه، محمود و شاکری، فاطمه(۱۳۹۲)، معضلات موجود در نظام تأمین مالی شهرداری‌های ایران با تأکید بر ابعاد فضایی، نشریه بین المللی اقتصاد شهر، سال پنجم، شماره نوزدهم، صص ۵۴-۴۵.
- عسگرانی، مرتضی، محمدسمنانی، مجید(۱۳۹۶)، راهکارهای درآمد زایی با نگاه اقتصاد مقاومتی، اولین همایش ملی بسیج شهرداری تهران.
- علی آبادی، جواد و جلال معصوم(۱۳۸۰)، چالش های مدیریت شهری در ایران، مجله شهرداری‌ها، انتشارات سازمان شهرداری‌های کشور، سال سوم، شماره ۳۵
- عندلیب، علی رضا و ثابت قدم، محمدعلی(۱۳۸۸)، نقش درآمدهای پایدار توسعه شهری در برنامه‌ریزی فضایی کالبد شهر، نشریه هویت شهر، صص ۹۸-۸۵.
- قادری، جعفر(۱۳۸۵)، ارزیابی نظام مالی و درآمدی شهرداری‌ها در ایران، فصلنامه بررسی‌های، اقتصادی، دوره سوم، شماره ۳.
- معصوم زاده، جعفر(۱۳۸۹)، مروری بر تجربیات شهرداری تهران در حوزه کاهش هزینه ها، فصلنامه بین المللی اقتصاد شهر، شماره ۷، صص ۱۵۱-۱۳۸.
- موسوی، سید مصطفی(۱۳۹۰)، طراحی الگوی خدمات فاینانس پروژه‌های شهر تهران با رویکرد استفاده از خدمات بانکی، بیمه ای و بورس، فصلنامه بین المللی اقتصاد شهر، شماره ۹، صص ۱۴۲-۱۳۶.
- هادی زنوز، بهروز(۱۳۸۱)، اصلاح نظام درآمدی شهرداری تهران، معاونت هماهنگی و برنامه ریزی شهرداری تهران.
- هاشم خانی، میثم و قادری، محسن(۱۳۹۲)، مزایای مشارکت عمومی خصوصی در پروژه‌های زیربنایی، ماهنامه اقتصاد ترابری ایران، شماره ۱۱۴.
- یاری، حمید(۱۳۹۰)، مروری بر روش‌های تأمین مالی و سرمایه گذاری در پروژه‌های شهرداری‌ها، معاونت آموزشی پژوهشکده مدیریت شهری و روستایی، مرکز مطالعات تکنولوژی دانشگاه صنعتی شریف، گروه مالی و سرمایه گذاری، شهرداری سقز.
- Bird R.M. (2001) "Setting the Stage: Municipal and Intergovernmental Finance," InFreire, M. and Stren, R. (Eds), The Challenge of Urban Government: Policies and Practices. Washington, D.C.: The World Bank Institute, pp. 113-28.
- Friedrich,P(2003),Development of local public finance in Europe, working Paper,No.1107.
- Grahame Allen(2003),House of Commons,economic Policy and statistics section.(ISSN 1363-8456)UK.

فصلنامه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

نشانی: کرج، بلوار امام خمینی (باغستان)، بین
خیابان پنجم و ششم، روبروی مجموعه ورزشی
انقلاب، پلاک ۷۳۵، ساختمان پرند، واحد ۱



۰۲۱ ۳۳ ۲۰ ۲۴ ۸۷



۰۲۶ ۳۴ ۴۳ ۶۹ ۵۹



۰۲۱ ۴۳ ۸۵ ۷۱ ۲۴

ISSN: 2645-4475

