

فصلنامه علمی پژوهشی اشراق



شماره ۶ خزان ۱۳۹۷

آسیب شناسی نظام تحصیلات عالی خصوصی در افغانستان
داکتر افضل، سید محمد مهدی

توسعه مطالعات حقوق تطبیقی در فرایند شکل گیری جنبش سیاست جنایی
داکتر حیدر پور، مهدی

بررسی رابطه بین توانمندی سازی منابع انسانی و یادگیری سازمانی
ماستر اعلمی، فرزاد و ماستر روحانی، محمد هادی

نقش زنان در مدیریت بحران ها با تاکید بر بحران سوریه و افغانستان بر اساس نظریه مایکل برجر
ماستر نعیمی، نبلوفر

جرم سرقت از منظر جزا
ماستر هومان، یلدا

محدوده قلمرو تاثیر تجربیات بشری بر تفسیر
ماستر هما، آسیه

The Effects of Cooperative versus Non-cooperative Language Learning Activities on Afghan EFL students' Motivation and Proficiency

داکتر ستوده نیا، الهه و ماستر قربان زاده، زهرا

The Manipulation Rate in the Persian Translation of George Orwell's Novel with Regard to its Function

ماستر نوری، امید

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اشرق

فصل نامه علمی - پژوهشی

موسسه تحصیلات عالی اشراق

شماره ششم ۱۳۹۷

اشراق

فصل نامه علمی - پژوهشی

شماره ۶ خزان ۱۳۹۷

صاحب امتیاز: موسسه تحصیلات عالی اشراق

مدیر مسئول و سردبیر: محمد هادی افشار

مدیر اجرایی: خانم آسیه هما

ویراستار: محمد هادی افشار

صفحه آرا: محمد شفیع حفیظی

اعضاء هیئت تحریریه:

داکتر سید محمد مهدی افضلی

داکتر مهدی حیدرپور

ماستر فرزاد اعلی و ماستر محمد هادی روحانی

ماستر نیلوفر نعیمی

ماستر یلدا هومان

ماستر آسیه هما

ماستر زهرا قربانزاده

ماستر امید نوری

فصل نامه اشراق در ویرایش، تنظیم و تلخیص مطالب آزاد است.

ترتیب مقاله‌ها، بر مبنای حروف الفبای نام فامیلی نویسندگان می‌باشد.

دیدگاه‌های نویسندگان مطالب لزوماً بیان‌گر نظر مجله نیست.

مطالب ارسالی به فصل نامه باید واجد معیارهای لازم باشد.

نشانی: افغانستان - هرات - بادم‌رغان - خیابان طاهر فوشنجی ۱۰

موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق

شماره تماس: ۰۴۰ - ۲۲۲۸۸۸۲

نشانی الکترونیکی: info@eshraq.edu.af - www.eshraq.edu.af

شیوه نامه و شرایط پذیرش مقالات فصلنامه علمی پژوهشی اشراق

۱. موضوع مقاله باید در راستای اهداف فصلنامه باشد؛
۲. مقاله نباید پیش‌تر در نشریات داخلی منتشر شده و یا تا زمان مشخص شدن نتیجه از سوی مجله، به سایر مجلات ارائه شود؛
۳. مقاله، ضرورت دارد که واجد نکات علمی و ادبی زیر باشد:

الف) نکات علمی

- ۱) برخورداری از رویکرد تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی و مطلوب، سطح علمی مناسب و فصل‌بندی صحیح مطالب؛
- ۲) بیان نظرات اساسی مطرح در مسأله، ذکر دیدگاه مخالفان، تجزیه و تحلیل و نقد روش‌مند آن‌ها؛

- ۳) پاسخ‌گویی به ابهامات و پرسش‌های موجود در مسأله؛
- ۴) نوآوری در ساختار، محتوا یا روش ارائه؛
- ۵) تناسب روش و محتوا با عنوان مقاله و ارتباط منطقی بین مباحث؛
- ۶) حتی‌المقدور ناظر به مسائل و نیازهای جامعه علمی افغانستان بودن؛
- ۷) مستند و مستدل بودن؛ ۸) رعایت امانت در نقل قول از افراد.

ب) نکات ادبی

۱. رعایت قواعد دستوری، ادبی و نگارشی از قبیل: بیان مقدمه، ذکر چکیده فارسی (حداکثر ۱۵۰ کلمه)، کلید واژه (حداکثر ۷ واژه)، اصول نگارش پی‌نوشته‌ها، ذکر فهرست منابع؛
۲. پرهیز از اطناب مملّ و ایجاز مخل؛
۳. سادگی و شیوایی نوشتار؛
۴. مقالات ترجمه شده، در صورت دارا بودن نکات بدیع و تازه، با ذکر مشخصات منبع اصلی و مشخصات کامل نویسنده‌ی آن امکان چاپ خواهد داشت (ارسال متن اصلی به همراه ترجمه ضروری است)؛
۵. مآخذ باید به شیوه درج سند در متن (نام خانوادگی، سال انتشار، شماره مجلد: شماره صفحه) باشد و از ذکر اسناد در پاورقی خودداری شود. توضیحات ضروری به تشخیص نویسنده می‌تواند در پی‌نوشت ذکر گردد.
۷. فهرست منابع لازم است به شکل زیر تنظیم شود:

الف) ارجاع به کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده(گان)، (تاریخ نشر)، نام کتاب(ایتالیک)، نام مترجم یا مصحح، ناشر؛

ب) ارجاع به مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده(گان)، (تاریخ نشر)، «عنوان مقاله»، نام مترجم، نام مجله(ایتالیک)، شماره، شماره صفحات؛

ج) ارجاع به سایت: نام خانوادگی، نام نویسنده(گان)، (تاریخ دسترسی)، «عنوان مقاله»، نشانی سایت.

روند ارسال و انتشار مقاله و تعهد متقابل نویسنده - فصل نامه

۱. مقاله باید با فرمت word و با فونت B lotus و اندازه قلم ۱۴ ارسال شود؛
ارسال مقالات به شیوه‌های زیر امکان‌پذیر است:
الف) مراجعه به مدیریت اجرایی مجله واقع در ساختمان اصلی دانشگاه؛
ب) ارسال از طریق ایمیل eshraq.eud.af@Gmail.com
۲. پس از احراز شرایط عمومی، برای ارزیابی به هیأت تحریریه فصلنامه ارجاع می‌شود. در صورت تأیید نهایی، مورد استفاده قرار خواهد گرفت.
۳. مجله در ویرایش مقالات یا تلخیص آنها به گونه‌ای که در محتوای علمی آنها دگرگونی ایجاد نشود، آزاد است؛
۴. فصلنامه هیچ‌گونه تعهدی نسبت به بازگرداندن مقالات ندارد؛
۵. ذکر نشانی، تلفن همراه و پست الکترونیک نویسنده(گان)، برای ارتباط بعدی به مجله ضروری است؛
۶. در صورتی که مقاله بیش از یک نویسنده داشته باشد، همه آنها می‌بایست مسئولیت مقاله را کتباً بپذیرند و به مجله اعلام کنند.

فصلنامه علمی پژوهشی اشراق

فهرست مندرجات

صفحه	نویسنده	عنوان
۷	داکتر سید محمد مهدی افضلی	آسیب‌شناسی نظام تحصیلات عالی خصوصی در افغانستان
۲۵	داکتر مهدی حیدرپور	توسعه‌ی مطالعات حقوق تطبیقی در فرایند شکل‌گیری جنبش سیاست جنایی
۵۱	ماستر فرزاد اعلمی و ماستر محمد هادی روحانی	بررسی رابطه بین توانمندی‌سازی منابع انسانی و یادگیری سازمانی
۷۷	ماستر نیلوفر نعیمی	نقش زنان در مدیریت بحران‌ها با تاکید بر بحران سوریه و افغانستان بر اساس نظریه مایکل برچر
۱۰۳	ماستر یلدا هومان	جرم سرقت از منظر جزا
۱۱۳	ماستر آسیه هما	محدوده قلمرو تاثیر تجربیات بشری بر تفسیر
۱۲۹	داکتر الهه ستوده نها و ماستر زهرا قربانزاده	The Effects of Cooperative versus Non-cooperative Language Learning Activities on Afghan EFL students' Motivation and Proficiency
۱۵۱	ماستر امید نوری	The Manipulation Rate in the Persian Translation of George Orwell's Novel with Regard to its Function

آسیب‌شناسی نظام تحصیلات عالی فصولی در افغانستان

سید محمد مهدی افضلی^۱

چکیده

نقش نظام تحصیلات عالی در رشد و تعالی همه جانبه جامعه، بی‌بدیل است. در این نوشتار، با تکیه بر ظرفیت‌هایی که موسسه‌های تحصیلات عالی و دانشگاه‌های خصوصی در جذب نخبگان علمی و ارتقای کیفیت تحصیل و تولید علم در جامعه دارد، به صورت توصیفی و تحلیلی، برخی از آسیب‌ها و چالش‌های فراروی این نهاد، تجزیه و تحلیل شده است. در مجموع، نبود یا ابهام در الگوی کارکردی دانشگاه به طور عام و دانشگاه‌های خصوصی به طور خاص، سیطره‌ی رویکردها و روش‌های غیر علمی و نوعی تجارت‌محوری، بستر آلودگی مؤسسات تحصیلات عالی خصوصی را، به فساد اداری و زمینه‌سازی برای نوعی فاجعه‌ی آموزشی رقم زده است. کمیت‌گرایی و بی‌توجهی به کیفیت و ضعف یا نبود نظارت آفاقی و معیاری از سوی مسئولان مرتبط، به این مسأله بیشتر دامن زده است. رهایی از این، نیازمند تدوین الگوی مناسب و معطوف به مسائل و نیازهای جامعه‌ی اسلامی افغانستان، اتخاذ رویکرد و روش‌های آکادمیک، اخلاقی و علمی به مسأله و کوتاه کردن دست تجارت‌پیشگان از عرصه‌ی شریف و مقدس دانش و نظارت‌های آفاقی و فاقد هر نوع سوگیری است.

واژگان کلیدی: دانشگاه، الگوی کارکردی، تحصیلات عالی خصوصی، تولید علم، سیاست‌گذاری.

طرح مسأله

از شاخص‌های جامعه‌ی رشید، تعداد دانش‌آموختگان فرزانه و کارآمد است. در دنیای سنتی، این افراد در مراکز سنتی تحصیل می‌کردند و در دنیای جدید، مراکزی به نام دانشگاه، این مهم را عهده‌دار است؛ تعداد دانش‌آموختگان مقاطع، تعدد و تنوع دوره‌های تحصیلات عالی هر کدام شاخصی برای این مهم به شمار می‌رود. گاه، از دانشگاه انتظار تربیت نیروهای ماهر برای ورود به دستگاه اداری کشور و پیش‌برد امور اداری است و گاه فراتر از نگاه اقتصادی، وجه اجتماعی-فرهنگی در آن غالب می‌شود و در مواردی شکستن مرز دانش و تولید نظریه‌ها و الگوهای معرفتی جدید مطرح نظر است. جامعه اسلامی افغانستان، به دلیل شرایط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی خود، از زوایای مختلف، نیازمند تعریف نقش ویژه برای دانشگاه و دانشگاهی است. فقر علمی، فقر فرهنگی، حالت بینابینی و برزخی یافتن وضعیت فرهنگی و اجتماعی، منابع متنوع هویتی، شکاف‌های قومی، زبانی، نژادی، مذهبی، وضعیت ژئوپلیتیک و ژئواستراتژیک کشور، بحران‌های سیاسی و اجتماعی گذشته و حال، هریک نیازمند نگاه فراگیر، عینی، سنجیده، آفاقی و عملیاتی شده به مسأله است. هریک از این عوامل، مستقیم و غیر مستقیم در وضعیت دانشگاه‌ها تاثیرگذار می‌باشند؛ رابطه‌ی متقابل با دانشگاه دارند، هم از دانشگاه اثر می‌پذیرند و هم بر دانشگاه اثر می‌نهند یا باید بگذارند؛ بدین معنا، که دانشگاه نمی‌تواند بی‌توجه به بغرنج‌ها و مسائل موجود به حیات خویش ادامه دهد.

افغانستان دوران جدید پس از طالبان، افزون بر مراکز تحصیلات عالی دولتی، امکان تأسیس موسسه‌ها و دانشگاه‌های غیر دولتی را نیز طی شرایطی در قانون پیش‌بینی کرده است.^۱ بر همین

۱. دانشگاه با شکل فعلی، یکی از پدیده‌های نوظهوری است که ریشه در تمدن نوین مغرب زمین دارد. عبدالرحیم غنیمه، دانشور کشور اسلامی، مغرب، تحت عنوان تاریخ الجامعات الاسلامیه الکبری، گزارش جامعی از مراکز علمی جهان اسلام ارائه کرده است. مساجد، بیت‌الحکمه، دارالعلم‌ها، مدارس، دارالحدیث‌ها، بیمارستان‌ها، الازهر و مانند آن، با اشکال و انواع و شعبه‌های مختلف خود، وظیفه‌ی تعلیم و تربیت فراگیران را در سطوح مختلف عهده‌دار بودند. این کتاب با مشخصات زیر به فارسی منتشر شده است: (عبدالرحیم غنیمه، تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسایی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲). همین‌طور در اثر زیر نیز می‌توان این مهم را پی گرفت: آموزش عالی در گستره‌ی تاریخ و تمدن اسلامی، به اهتمام امیر حسین چیت‌چیان، تهران، پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی،

مبنا، دیری نیاید که حدود صد و بیست مرکز تحصیلات عالی در مرکز و ولایت‌های مختلف کشور تأسیس شد و هر کدام رشته‌های مختلفی را دایر کردند. حسن و قبح تأسیس این مراکز، نیازمند پویش و پیمایش همه‌جانبه، مبتنی بر آمار و احصائیه‌ی دقیق و رصد کردن نوع خروجی‌ها و تولیدات آن‌ها در بخش تربیت نیروی انسانی، اثرگذاری در صنعت و تکنالوژی، سیاست، اجتماع، فرهنگ، علم و دانش، مدنیت، توسعه‌ی متوازن، اشاعه‌ی عقلانیت، هم‌پذیری، وفاق اجتماعی، رواداری و ساحت‌های از این دست است. انجام چنین کاری، مجال و مقال وسیع می‌طلبد و این جستار، در پی آن نیست.

این نکته نیز روشن است که مطالعه‌ی نظام تحصیلات عالی معاصر در افغانستان، بدون پیشینه‌ی آن، چندان منتج نمی‌باشد، لیک می‌توان از نوع الگوهایی که پیروی می‌کند، سنجش و ارزیابی‌را در دستور کار قرار داد.^۱ کمیت و کیفیت مراکز تحصیلات عالی و میزان خروجی‌های آن، با گذشته، هرگز قابل سنجش نیست. پرسش کلیدی، اما، این است که با همه‌ی این تحولات کمی، چرا توسعه دانشگاه‌ها و افزایش تعداد دانش‌آموختگان، آن گونه که باید به توسعه علمی کشور، رونق صنعت و تجارت و فرزاندگی اجتماعی منجر نشده است؟ شاید اخلاقی‌ترین باشد که بپرسیم، با توسعه یافتن دانشگاه، چه اندازه تحول در حوزه‌های مختلف زندگی اعم از صحت، معارف،

۱۳۸۸. اثر درد دکتر غنیمه، بیشتر مغرب عالم اسلامی را پوشش داده بود و در مورد مشرق جهان اسلام، مطالب اندکی کم‌رنگ‌تر می‌شود. لیک اثر دوم، کوشیده است جامعیت خود را حفظ کند و منحصر به جغرافیای خاصی نمانده است. برخی جنبه‌های تخصصی‌تر در اثر دکتر منیرالدین احمد، پارسی کرده‌ی محمد حسین ساکت، از سلسله نشرات نشر نگاه معاصر نیز مسأله دنبال شده است.

۱. یونسکو در چند دهه پیش، نظام‌های آموزش عالی کلیه کشورهای عضو سازمان ملل متحد را منتشر کرده است. در مقام ترجمه، صرف ۴۲ کشور، گزینش شده و بقیه رادر حذف کرده‌اند. امکان استفاده نگارنده از متن اصلی که به زبان فرانسه می‌باشد، ناممکن بود و در ترجمه فارسی آن، نظام آموزش عالی افغانستان وجود نداشت. متون معتبر حاوی وضعیت نظام تحصیلات عالی افغانستان، در دسترس نگارنده نبود. به همین دلیل، مقایسه‌ی میزان پیشرفت و تغییر در آن، به صورت آماری ناممکن است. متن یاد شده برای علاقه‌مندان حاوی نکته‌های ظریفی است. (دبیرخانه‌ی یونسکو، آموزش عالی در جهان، ترجمه دکتر نصرت صفی‌نیا و الما داودیان، تهران، انتشارات اساطیر، ۱۳۷۰)

اداره‌ی درست و فاقد فساد، اقتصاد سالم، صنعت پویا، زراعت سالم و مناسب، آبادانی شهرها، همبستگی ملی، وفاق اجتماعی، پای‌بندی بیش‌تر به اخلاق و معنویت پدید آمده است؟ طبیعی است حل این مسائل، در گرو تمام عناصر و مولفه‌های دخیل است و نمی‌توان باز نشدن گره‌های کور پدیده‌های چند عاملی را، با یک عامل سنجید یا انتظار داشت به مرز حل یا انحلال برسد. لیک، با این وجود، تحصیلات عالی، سهم موثرتری دارد و تحول نیافتن اوضاع و احوال یاد شده، ماهیت تحصیلات عالی را در افغانستان، به طور عموم به چالش می‌کشد. دانشگاه‌های دولتی و خصوصی، هر کدام، به شکلی، در پیدایی و پایایی بغرنج‌های موجود، سهم دارند. زیرا مدیریت کشور، به شکلی وابسته به مدارک و مدارج علمی است که دانشگاه‌ها متکفل صدور آن‌ها می‌باشند. تبیین و تحلیل چالش‌های فراروی نظام تحصیلات عالی دولتی را به فرصت دیگری وا می‌نهم. این سیاهه، در حد ظرفیت خویش می‌کوشد در محورهای زیر، برخی از ظرفیت‌ها و کاستی‌های آفاقی بالفعل نظام تحصیلات عالی خصوصی را بدون درگیر شدن در مباحث مقدماتی و نظری، فهرست‌گونه برشمارد.

۱. ظرفیت‌ها

جمعیت جوان فارغ التحصیل شده از لیسه‌های دولتی و خصوصی، به اندازه‌ای است که دولت نوپا و مواجه با بغرنج‌های هفت‌سر افغانستان، اگر تمام ظرفیت خویش را نیز به کار گیرد، از جذب شایستگان این حجم از خروجی لیسه‌ها ناتوان است. از سوی دیگر، تأخر و تحجّر فرهنگی، انحطاط علمی و معنوی، هریک به تنهایی بر ضرورت تاسیس مؤسسات تحصیلات عالی خصوصی حکم می‌کند. ظرفیت‌ها و ظرفیت‌سازی‌های آن‌را در زیر بر می‌شماریم:

۱-۱. جذب چهره‌های جدید علمی

دوران جنگ‌های داخلی، با وجود فجایع خانمان براندازش، به صورت بالعرض به تربیت و رشد معرفتی فرزندان وطن کمک کرد؛ مهاجرت بخش عمده‌ی از هموطنان به کشورهای مختلف جهان، این دست‌آمد عمده و وسیع را با خود به همراه داشت که جمع قابل توجهی از فرزندان وطن، به مدارج عالی تحصیلی در رشته‌های مختلف علوم تجربی، پایه، مهندسی و انسانی دست یافتند. دست‌گاه‌های دولتی، اعم از علمی و اداری، اگر به لحاظ زیر ساختی و تأمین نیروی انسانی، ظرفیت جذب و استخدام این نیروها را واجد بود و هست، به لحاظ ذهنی و اجتماعی، اما، آمادگی

تحول یافتن و پذیرش این خیل عظیم را نداشت. بدون مراکز تحصیلات عالی خصوصی، زمینه‌ی ورود نیروهای علمی با نشاط و پرتوان مسدود می‌نمود و به رکود این سرمایه‌های عظیم علمی منتهی می‌شد.

۲-۱. ارتقای کیفیت تحصیل

نظام آموزشی، متشکل از محصل، استاد و برنامه‌ی درسی است. این موسسات همانند تمام نهادهای خصوصی دیگر، حضور شان به طور طبیعی مشروط و منوط به آن است که از لحاظ کیفیت، شاخص‌ها و معیارهای لازم را تأمین کنند، در غیر آن، در فضای رقابتی و عرضه و تقاضا، دیر یا زود به تعطیلی می‌گیرند. با توجه به این که مخاطبان آن‌را افرادی تشکیل می‌دهند که از تحصیل رایگان چشم پوشیده و به تحصیل در مراکزی که هزینه تحصیل بر دوش خود شان قرار دارد، رو آورده‌اند، انتظار طبیعی و به حق‌شان، بهبودی کیفیت تحصیل است. البته این نکته، خود تهدیدی نیز به شمار می‌رود که در بخش‌های بعدی دوباره به آن باز می‌گردیم. مراکز تحصیلات عالی خصوصی، می‌توانند و می‌باید نسبت به شرایط کلان سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مانند آن، به ترازوی از دانشگاه داری دست یابند که بتواند در مقابل این حجم از مسائل و مشکلات مقابله کند.

۳-۱. مشارکت در رشد علمی و فرهنگی جامعه

فلسفه‌ی وجودی مراکز تحصیلات عالی خصوصی، ارائه‌ی خدمات علمی و فرهنگی و تولید نرم‌افزارهای تحول اجتماعی و درونی کردن هنجارهای معقول و مقبول جامعه است. توجه به این نکته، مراکز را برای تبدیل شدن به کانون تعاطی افکار و تعاضد اندیشه‌ها بدل می‌سازد. اساس این مراکز، تأمین و تربیت نیرو برای مراکز اداری عریض و طویل بروکراتیک کشور و بقای آن‌ها با ارائه‌ی خدمات علمی افق‌گشا و ارتقای سطح اندیشه، انگیزه، رفتار و کردار افراد جامعه است. هرچند نفس تربیت محصل، خود ظرفیت بی‌بدیلی در مسیر بالندگی علمی و فرهنگی پدید می‌آورد و این دست‌آمد غیر قابل کتمان است. زیرا «آموزش، ارائه‌ی خدمت (به دانشجو) است نه فرایند تولید محصول (فارغ‌التحصیل)» (رودی، ۱۳۸۹: ۳۳) تربیت دانشجو، به معنای مشارکت در بهسازی جامعه و تعالی سطح فکری و فرهنگی جامعه است.

۲. شرایط لازم برای ماندگاری

راه و راز ماندگاری مراکزی که بر خواست و تقاضای جامعه، استوار شده‌اند، تأمین نیازها و مطلوب‌های ایشان است. (وبر و همکاران ۱۳۸۰: ۲) البته بسته به میزان رشادت یک جامعه، تقاضاها نیز قبض و بسط می‌یابند. جامعه‌ی فاسد، به گرم کردن تنور فعالیت نهادهایی منتهی می‌شود که با خواست‌های نامعقول و نامشروع افراد جامعه پاسخ بگویند و جامعه‌ی رشید، با ظرافت و ماهرانه، بساط تمام سودازدگان و سوداندیشان را بر می‌چیند. در جامعه‌ی رشید، کیفیت تحصیل، تربیت نخبگان فکری، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی، بالارفتن مهارت، دانش، تکنیک‌های تحلیل و کارآمدی محصلان در صدر قرار می‌گیرد. به همین دلیل، نسبت به گزینش اساتید قوی، دانش‌جوی هدفمند، تنظیم برنامه‌های درسی مفید، موثر و مولد، اهتمام ورزیده می‌شود. در ولایت‌های مختلف، مراکزی با همین ویژگی‌ها، می‌کوشند به فعالیت‌های خویش ادامه دهند، زیرا آمده‌اند تا به رسالت‌های تاریخی‌شان جامعه‌ی عمل‌پوشانند، نه این که با ستاندن «پول» از محصل، «تولید مدرک» را در دستور کار خویش قرار داده‌باشند. اما مشاهدات عینی نسبت به غالب موسسات، خروجی‌های دیگری را به نمایش می‌گذارد. گویی، آسیب‌های جدی دامن‌گیر این نهاد نوپا و اثرگذار شده است. یا این که چنین خطرهایی، در کمین این مراکز می‌باشد و برای ایمن ماندن از آسیب‌های احتمالی، باید دقت‌های لازم به خرج داده شود. شمارش و ریشه‌یابی آن‌ها بخش‌های بعدی نوشتار را به خود اختصاص می‌دهند.

۳. آفت‌ها

۳-۱. ابهام در الگوی کارکردی و سیاست‌گذاری

دانشگاه، قلب تپنده‌ی تفکر در یک جامعه است؛ مشروط بر این که در شناسایی و صورت‌بندی دقیق مسائل، موفق باشد و بتواند راه‌حل متناسب با آن‌ها را ارائه نماید. برخی از مسائل جهانی است و در نتیجه دلم‌مشغولی همه دانش‌پژوهان و محققان را مطالبه می‌کند و برخی دیگر، محلی است. در مسائل محلی، نمی‌توان بر مبنای الگوهای عام یا الگوهای متناسب با جامعه‌های دیگر عمل کرد. جامعه‌ی اسلامی افغانستان، نیز همین دو سنخ مسأله و بلکه سه گونه مسأله را فراروی خود دارد: جهانی، بین‌الملل اسلامی و افغانستانی. دانشگاه‌های افغانستان نیز باید در مسائل مختلف، بر مبنای

الگوی خاص خود حرکت کند. در هر برنامه ریزی درسی، بدون التفات به مولفه‌های زیر، حرکت‌های عقیمی صورت می‌پذیرد:

۱. مبانی نظری برنامه‌ریزی درسی و حل این مسأله که عناصر مختلف برنامه‌ی درسی بر چه اصول اساسی و ثابتی استوار است؟
 ۲. اصول و روش‌های یادگیری؛ بدین معنا که با چه روش/روش‌هایی می‌توان به اهداف مورد نظر تعلیم و تربیت دست یافت؟
 ۳. بررسی وضعیت دانشجویان و پاسخ به این پرسش که برنامه‌ی درسی برای چه کسانی عرضه می‌شود؟
 ۴. بررسی مقتضیات جامعه و پاسخ به این پرسش که تعلیم و تربیت برای تأمین کدام نیازها و در چه محیطی، انجام می‌شود؟
 ۵. مقتضیات دانش مورد نظر و این که ساختار، مفاهیم اصلی، و ابعاد مختلف علم مورد نظر چیست؟
 ۶. تعیین اهداف و این که تعلیم و تربیت در این دوره، این درس و مانند آن، چه اهدافی را دنبال می‌کنند؟
 ۷. معیارهای انتخاب محتوا و این که با چه ملاک‌هایی باید انتخاب شود؟
 ۸. گزینش محتوای درسی و پاسخ به این پرسش که برای دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت، چه مطالبی باید تدریس شود؟
 ۹. اصول و روش‌های سازماندهی محتوا و حل این مسأله که دانشگاه‌ها محتوای برنامه‌ی درسی با چه روش‌هایی باید سازمان‌دهی شود؟
 ۱۰. سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی و پاسخ به این پرسش که محتوای برنامه‌ی درسی با چه نظمی باید ارائه شود؟ (افتخاری و همکاران، ۱۳۸۷، ۱۲۳-۱۳۱)^۱
- اهمیت الگوها، در این است که افراد شایسته و فرزانه که خاستگاه خود را بیشتر مدیون سیاست‌گذاری‌ها هستند تا پیشرفت دانش (مک‌نی ۱۳۸۶: ۳۰) بر جهان از الگوهای مختلفی پیروی

^۱ این مقاله توسط علی اصغر خندان تحت عنوان ارزش و روش برنامه‌ریزی در دانشگاه اسلامی (باتاکید بر دیدگاه شهید مطهری) سامان یافته و در مجموعه مقالات ارزش و دانش، مقدمه‌ی بردانشگاه اسلامی، منتشر شده است.

می‌کنند؛ الگوی ناپلئونی - که در فرانسه و کشورهای فرانسوی زبان متداول است- در پی هویت‌بخشی به دولت-ملت و کمک به نوسازی جامعه از طریق آموزش است. این الگو را الگوی دانشگاه خرد می‌نامند؛ زیرا عقل در آن، میان رشته‌ها رابطه و نسبتی را برقرار می‌سازد. الگوی هومبولتی، پیش‌برد مرزهای دانش را در دستور کار خویش قرار می‌دهند و هدف اساسی‌اش، دنبال کردن پژوهش‌های علمی بدون دخالت دولت است. بلکه فراتر از آن، طالب آن است که دولت، باید آزادی تعلیم و تربیت را تضمین کند. این الگو را الگوی دانشگاه فرهنگ نیز می‌نامند که به تعلیم و تربیت بیشتر به عنوان یک فرایند می‌اندیشند تا یک فراورده و بر تحقیق و تدریس متکی‌اند. الگوی مبتنی بر بازار که با سه شاخصه از بقیه متمایز می‌شود: پی‌جویی دانش سودمند، پیوند نزدیک با جامعه‌ی محلی و مهم‌تر از همه، پیوند با اقتصاد کشور. این الگو، به الگوی مبتنی بر بازار نامبردار است. در این الگو، به جای کسب دانش، بیشتر به کسب امکانات برای پردازش اطلاعات می‌پردازند. استادان دانشگاه، سرمایه‌ی علمی خویش را کاملاً در اختیار بنگاه‌های اقتصادی، صنعتی و خدماتی قرار می‌دهند (ذاکر صالحی ۱۳۸۳: ۲۱-۲۴).

اکنون پرسش این است که دانشگاه‌های افغانستان، اعم از دولتی و خصوصی، از کدام یک از الگوهای فوق، تبعیت می‌کنند؟ آیا هویت‌بخشی دولت-ملت را از طریق عقل و آموزش پی می‌گیرند یا توسعه‌ی مرز دانش در دستور کارشان است، یا توان‌مند سازی جامعه را در تولید و استفاده از امکانات و ابزارهای نوین دنبال می‌کنند؟ الگوی خرد/فرهنگ/بازار؟

داوری در مورد دانشگاه‌های خصوصی در این زمینه، زود هنگام و ناعادلانه می‌نماید. از دانشگاه‌های مغرب‌زمین با سنت علمی دیرینه‌شان، این انتظار به جاست، اما از دانشگاه‌های خصوصی افغانستان، فعلاً نمی‌توان انتظار بالایی داشت. لیک آهنگ حرکت این دانشگاه‌ها با وجود افق‌های روشن، امیدواری چندانی را پدید نمی‌آورد. برخی، نگاه‌های فرهنگی دارند، اما بر غالب این دانشگاه‌ها، حتی نگاه بازاری به معنای مطلوب کلمه، یعنی کسب امکانات برای پردازش اطلاعات نیز سیطره ندارد؛ بلکه نوعی تجارت حکم فرماست. جلوه‌های تجاری‌اندیشی، در مطالب بعدی بیشتر ظهور و نمود می‌یابد. آن‌چه در زیر می‌آید، برخی به وقوع پیوسته و برخی دیگر، در ابهام الگویی و بی‌ضابطگی ارائه‌ی معجوز تأسیس، دیر یا زود دامن گیر جامعه‌ی علمی افغانستان خواهد شد.

۲-۳. ابتلا به روش‌های غیر علمی در مقام اجرا

اگر یک موسسه تحصیلات عالی، به جای نگاه علمی، فرهنگی، با تلقی مشابه یک بنگاه تجاری به مسأله مواجه شود یا در مقام اجرا، به روش‌های نامناسب اقبال کند، بی‌تردید به ضد خود تبدیل می‌شود. مشاهدات عینی در باب میزان بهره‌مندی دست‌اندرکاران از دانش، مهارت و تجربه در باب تحصیلات عالی از یک سو و گفتگو و ارزیابی از محصلان فراغت یافته از این مراکز، هردو، نشان‌دهنده‌ی بغرنج و بن‌بستی شکفت‌انگیز در این زمینه است. اندیشوران اثرگذار در این زمینه، به دلیل نداشتن پشتوانه مالی و اقتصادی مکفی، دست به دامن سرمایه‌گذاران و حامیان اقتصادی می‌شوند که اکثریت قریب به اتفاق شان، روی کرد غیر آکادمیک به مسأله دارند و در نتیجه، اگر در مقام سیاست‌گذاری، تصریح نکنند، دست کم در مقام اجرا، به جای نگاه آکادمیک و علمی، به روش‌هایی روی می‌آورند که بازدهی اقتصادی داشته باشد. به مرور زمان، چنین نگاهی خواسته و ناخواسته، فراگیر شده و از صدر تا ساقه یک موسسه را فرا می‌گیرد. شیوه‌های نادرست برای دستیابی به سود اقتصادی سر بر می‌آورد و کم‌فروشی، به شیوه‌های گوناگون، آغاز می‌گردد. در زیر، بخشی از این روش‌ها و رویکردهای غیر آکادمیک از نظر گذرانده می‌شود.

۲-۳-۱. استخدام اساتید ضعیف و بی‌توجهی به نیروی انسانی

یکی از کم‌فروشی‌های موجود در این زمینه آن است که حامیان مالی، به دلیل نگاه اقتصادی به مسأله، تلاش می‌کنند، کم‌تر هزینه کنند و بیشتر سود ببرند. فراورده‌ی این نگاه، استخدام اساتید ضعیف، بی‌تجربه و فاقد مهارت بوده است. گاه عدم تأمین معیشت و حفظ منزلت استادان دانشمند، ماهر و با تجربه، آن‌ها را به تدریس بیشتر در این موسسه و آن موسسه و یا انتخاب واحدهای درسی بیشتر و یا کارهای غیر از اشتغالات علمی واداشته است.

برخی از مراکز، یکی از اهداف تأسیس‌شان، ایجاد اشتغال برای منسوبین و بستگان خودشان بوده است؛ اعم از این که توانایی انجام این مهم را داشته باشند یا نه! دست‌آمد اساتید ناتوان، آینده‌ی محصل و جامعه را به سمت ابهام، تاریکی و نافرهیختگی فردی و اجتماعی سوق می‌دهد. در آلمان، حتی در سده‌های گذشته، امکان احراز مقام استادی دانشگاه، چندان دشوار بود که فرد برای دستیابی به آن، باید پژوهش‌هایی انجام می‌داد که متخصصان رشته‌های مربوط، آن‌را فراتر از

تحقیقات معمول رساله‌های دکتری تشخیص می‌دادند. با ورود به جامعه‌ی دانشگاهی نیز، رها نمی‌شدند، ملزم بودند که آن‌ها را ادامه دهند و منتشر نمایند. (شولتز، سیف، ۱۳۸۴: ۸۴)

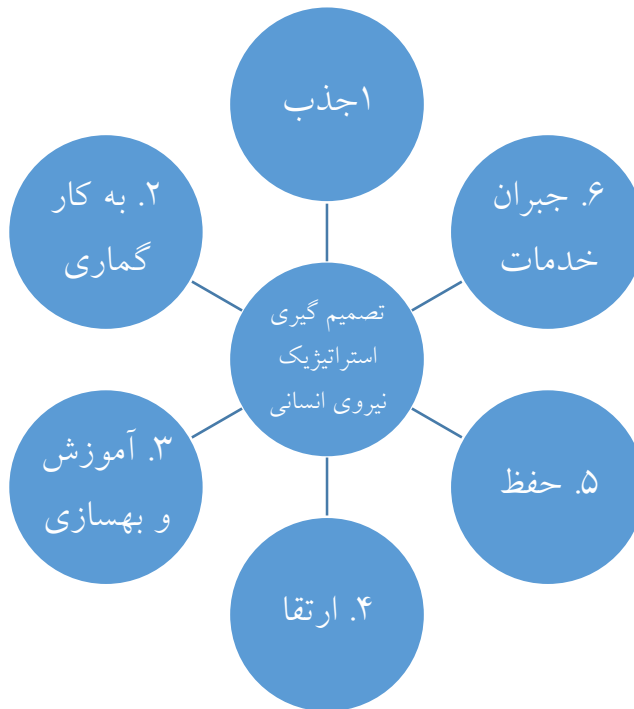
در مراکز تحصیلات عالی خصوصی افغانستان، کم‌تر اجازه داده می‌شود که اساتید، بخشی از وقت خویش را به کارهای پژوهشی اختصاص دهند یا حمایت‌های حداقلی نیز از کارهای مرتبط با دانش‌افزایی، مهارت‌زایی و مانند آن صورت می‌پذیرد. استادان توانمند و لایق، تازمانی که جای‌گزینی از خویش و قوم سرمایه‌گذاران این موسسات نیامده است، طرف قرارداد واقع می‌شوند، با آمدن بستگان حامیان مالی، باید جای خویش را به این افراد بدهند و هیچ‌گونه تعهد و مزیتی نیز برای‌شان منظور نشود. گاه، به صورت گروهی، استادان این نهادها، جا به جا می‌شوند.

چنان‌که بیان شد، الگوهای موجود دانشگاه در مغرب زمین، با سه رویکرد، علمی، فرهنگی و اقتصادی سامان یافته است. هویت‌بخشی به دولت-ملت و کمک به نوسازی جامعه از طریق آموزش، یا شکستن مرز دانش از طریق پژوهش، یا توان‌مندسازی صنایع و بنگاه‌های اقتصادی از طریق مشاوره، از اهداف استراتژیک دانشگاه‌های معتبر دنیا است. هر کدام از این‌ها بدون اهتمام به استفاده از دانش، مهارت، تجارب و اندوخته‌های ارزشمند استادان دانشور، ماهر و با تجربه ناممکن است. لیک نهادهای علمی سودازده، پروایی نسبت به این مسائل ندارد. اگر دانشگاه‌های غربی، مولد علم، دانش و فناوری است، دانشگاه‌های افغانستان اعم از خصوصی و دولتی، در انتقال یافته‌های مغرب‌زمین نیز، دست‌کم در حد تتبع نگارنده، با وجود کمیت بالا، استعداد چندانی از خود نشان نداده است.

استادی که برای تأمین معیشت خویش، بیش از ظرفیت، به تدریس اشتغال پیدا کند، طبیعی است که نتواند فراغتی بیابد، گوشه‌ی را بر گزیند، تأمل و تفکر کند و با استفاده از فضای آزاد فکری و اجتماعی، به تولید اندیشه‌های تازه‌تر همت گمارد، مرز دانش را بشکند و عقبه‌ی تئوریک برای تصمیم‌گیری‌های کلان فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و مانند آن باشد. وقتی ابعاد مهم تصمیم‌گیری استراتژیک نیروی انسانی مورد تأمل قرار گیرد، نوعی فاجعه، در دانشگاه‌های خصوصی و دولتی افغانستان در حال تکوین و تکمیل است.^۱ دانشگاه دولتی، مجال ورود دانشوران تازه نفس را نمی‌دهد و دانش‌گاه‌های خصوصی، برنامه‌ی برای استفاده از ظرفیت‌های متنوع ایشان

۱. شکل زیر از اثر زیر اقتباس شده است: اصغر افتخاری و همکاران، ارزش و دانش، ص ۲۶۶.

در غیر از تدریس و کارهای اجرایی تدارک ندیده و یا از اساس در دستور کار خویش ندارند و در مأموریت خویش چنین نکته‌ی را تعریف نکرده‌اند. شکل زیر، ابعاد مهم تصمیم‌گیری استراتژیک نسبت به نیروی انسان را تشکیل می‌دهد. لیک، بسیاری اصلاً وارد این چرخه نمی‌شوند و اگر وارد شوند، در همان در گام‌های اول و دوم و احیاناً سوم، متوقف می‌مانند و از مراحل بعدی خبری نیست:



۳-۲-۲. گزینش محصلان فاقد شرایط لازم

جلوه‌ی دیگر از نگاه سود و سودازدگی در در این بخش، در انتخاب و گزینش محصلان تبارز می‌یابد. یکی از اتهاماتی که از اساس به محصل دانشگاه خصوصی وارد است همین است که آن‌ها به زور پول و سرمایه‌ خویش درس می‌خوانند. در نگاه سودازده، نمی‌توان ورود این اتهام را منکر شد. سابقه‌ی تحصیل، بهره‌ی هوشی، استعداد و انگیزه‌ی محصل، هیچ کدام مورد توجه قرار نمی‌نگیرد؛ مهم توان مالی داوطلب است. شاهد صدق مسأله، محصلان توانمند علمی و بی‌بضاعت مالی است. اینان بی‌تردید، مورد پذیرش قرار نمی‌گیرند. در این نگاه، کسی دانشجویی که حساب می‌آید که ثروتمند تر باشد، تا بتواند پول بیشتر پردازد و کمتر در تخفیف شهریه تحصیلی چانه زنی کند. برای محصلان، نه ویژگی اساسی را بر شمرده‌اند که نبود هریک، اجازه‌ی اطلاق سخاوت‌مندانه‌ی نام محصل را بر هر فردی نمی‌دهد

مدیر زمان، کنجکاو و سوال‌مدار، جسور برای پرسش‌گری، پشت کار داشتن تا رسیدن به پاسخ، علاقه‌مند به مطالعات میان‌رشته‌ای، علاقه‌مند به مطالعه‌ی مباحث نظری، توانا برای تعامل گروهی، حس تجربه‌اندوزی و به عمل درآوردن دانسته‌ها و ماهر در نگارش. (رودی ۱۳۸۹: ۳۴) به راستی، چند در صد محصلان دانشگاه‌های خصوصی این ویژگی‌ها را واجدانند؟

۳-۲-۳. گسترش فساد اداری

نگاه سیاست‌گذاران موسسات تحصیلات عالی، وقتی به جای آموزش، پژوهش و توانمندسازی جامعه، سوداگری باشد، احتمال آلودگی به فساد وجود دارد. زورمندان و زرمندان، از موقعیت و منزلت خویش سود جسته و در پی دریافت سند تحصیلی بر می‌آیند. در توصیف وضعیت دانشگاه‌های آلمان، این مطلب معروف است که محصلان‌شان، یک‌سوم بر اثر فشار کار واحدهای درسی، از پای در می‌آمدند و دچار بیماری عصبی می‌شدند، یک‌سوم دیگر به این فشارها واکنش‌های اجتنابی نشان می‌دادند؛ غرق در می‌گساری می‌شدند و عموماً به پلیدی می‌گرویدند و یک سوم باقی‌مانده، فرمان‌روای اروپا می‌شدند. (شولتز، سیف، ۱۳۸۴: ۸۵).

دانشجو سالاری، به تعبیر بهتر پول سالاری، اجازه‌ی داشتن انتظار معقول از نظام تحصیلات عالی خصوصی را گاهی به تردید می‌افکند. طبیعی است، انتظار تربیت فرمان‌روای منطقه شدن را هر چند دیر، دور و دشوار نمی‌دانیم، لیک با توجه به وضعیت زیرساختی، اجتماعی و سیاسی کنونی، بیش‌تر

آن‌را یک شعار سیاسی و تبلیغاتی می‌دانیم. لیک، برخورداری از دانش، مهارت، قدرت تحلیل، کارآمدی در حد مقطع تحصیلی مورد نظر، انتظار نا به جایی نیست. اما تحصیلات عالی خصوصی، با سیاست‌گذاری‌ها و نوع نگاه خویش، همین انتظار طبیعی را نیز در حد یک آرمان دیر و دشواریاب ارتقا بخشیده است. از معدود و محدود فرزانه‌گانی که فراتر از ظرفیت‌های موجود تلاش کرده‌اند، بگذریم، نوع محصلان، به سختی و احتمالاً سفارش مسئولان دیپارتمنت‌ها برای اعطای نمره‌ی قبولی، کریدت‌های درسی را گذرانده‌اند. می‌توان با مراجعه به شقه‌های امتحان‌ها، اوسط نمره‌ها و مانند آن، این ادعا را راستی آزمایی کرد. مهم‌تر از همه، خواستن یک کار عملی از دانش‌آموختگان است. میزان توانایی ایشان در کار عملی و نگارش یک مقاله‌ی علمی و ضابطه‌مند، معیار خوبی برای ارزیابی نهادهای تحصیلات عالی خصوصی است.

۳-۲-۴. بی‌توجهی و کم‌کاری در ارتقای کیفیت تحصیل

طبیعی است، ارتقای کیفیت تحصیل و بهبود وضعیت محصلان، نیازمند برنامه‌ریزی سنجیده‌تر و در بسیاری از موارد، نیازمند هزینه است. بازنگری در سرفصل‌ها و مفردات، بهینه‌سازی واحدها و متون درسی، نیازمند دقت، برنامه‌ریزی حساب شده و مهم‌تر از همه، هزینه کردن است. ولی نگاه اقتصادی به مسئله، چنین اجازه‌ای را به متصدیان مادی‌اندیش، نمی‌دهد. تعداد ساعت‌های تدریس شده، میزان مطالب انتقال یافته یا مهارت‌های به فعلیت رسیده، هر کدام مانع ارتقای کیفیت به شمار می‌روند. از برخی نهادها، امیدوارم صحیح نباشد، چنین خبر می‌رسد که به جای ۱۶ ساعت به ازای هر کریدت، ۱۲ ساعت تدریس می‌شود.

ماستر بودن اساتید، مصوبه‌ی وزارت تحصیلات عالی، به شیوه‌های ظریفی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد و استادان لیسانسیه، عهده‌دار تدریس می‌باشند. به راستی، فردی که هنوز، خود، پیچ و خم دانش و اندیشه را وارد نیست، چگونه می‌تواند تعداد قابل توجهی از محصلان را به لحاظ علمی، مهارتی و اخلاقی مدیریت کند و آن‌ها را برای برداشتن وظایف خطیر علمی، فرهنگی و اجتماعی آماده بسازد؟

گاه، تعداد محصلان یک صنف، بر ۱۰۰ نفر بالغ می‌شوند و بدتر از همه، این که این تعداد نیز در صنف‌های نامناسب آموزش داده می‌شوند. این که ارزیاب‌های محترم و به تبع وزارت محترم تحصیلات عالی، چگونه به برخی از این مراکز مجوز ارتقا به دانشگاه/پوهنتون را صادر کرده است،

نیز جای پرسش و تأمل دارد. به راستی، اگر دانشگاه‌های دولتی، به دلیل کاستی‌های ساختاری، ناگزیر از دایر کردن صنف‌های بالای ۱۰۰ نفر می‌شود، که همان نیز نادرست است. موسسات تحصیلات عالی خصوصی، با کدام دلیل موجه، به تشکیل صنف‌هایی فراتر از حد معیار، چه به لحاظ عدد و چه به لحاظ فضا مبادرت می‌ورزند؟ چه تبادل افکار و داد و ستد علمی و ارتقای سطح معرفتی و مهارتی، در این صنف‌ها قابل انتظار است؟ پرسش و پرسش‌گری و انجام کارهای عملی که از لوازم رشد فکری محصلان به شمار می‌رود، وجود دارد؟

۳-۲-۵. ساختمان‌های غیر معیاری

از دیگر جلوه‌های سودازدگی، استفاده از منازل رهائشی و تجاری برای تحصیلات عالی است. فضاهای محدود، غیر معیاری، فاقد سیستم گرمایش و سرمایش مطلوب، چوکی‌های نامناسب و مانند آن، بخشی از مشکلات استفاده از این قبیل تعمیرها را شکل می‌دهد. استفاده از آشپزخانه‌ی این تعمیرها برای صنف‌های درسی و دیگر فعالیت‌های علمی، از نمونه‌های آشکار بی‌توجهی به فضای مناسب برای دایر کردن صنف‌هاست. نبود فضای مناسب برای تنفس، استراحت، ورزش و دیگر تفریحات سالم محصلان، در این تعمیرها به نیکی مشهود است.

۳-۲-۶. بی‌توجهی به کتاب، کتاب‌خانه و انتشارات

در معدود دانشگاه‌های خصوصی، کتاب‌خانه‌هایی وجود دارد که ابتدایی‌ترین مشکلات علمی اساتید و محصلان را مرفوع سازد. تعداد کتاب‌های موجود، فضای مطالعه، سیستم کتاب‌خانه از جهت دسترسی محصلان به منابع و مآخذ، نشان‌دهنده‌ی نگاه سرمایه‌گذاران دانشگاه‌های خصوصی است. یافته‌های نگارنده از اساتید و محصلان دانشگاه‌های شهرهای مختلف، از وضعیت مناسبی حکایت نمی‌کند.

میزان کتاب‌ها، مقاله‌ها و مجله‌های منتشر شده نیز نشان‌دهنده‌ی میزان اهتمام این مراکز به رشد اندیشه و سطح مهارت استادان و محصلان می‌باشد. کیفیت مقالات و سطح علمی کتاب‌های منتشره از سوی افرادی که رتبه‌های علمی، پوهنیار، پوهنمل، پوهندوی، پوهاند و درجه‌های ماستری و دکتری را با خود دارند، نیازمند سنجش و ارزیابی آفاقی است. پیشینیان مسلمان اگر توانستند تمدن عظیم اسلامی را پی‌نهاد و در اختیار بشر قرار دهند، میزان اهتمام‌شان به کتاب و کتابخوانی و تألیف و ترجمه کتاب بسیار بالا بود. میزان کتاب‌های موجود در برخی کتاب‌خانه‌های گذشته، تنها

در یک کتاب‌خانه‌ی صاحب‌بن عباد در شهر ری، به اندازه‌ی مجموع کتاب‌های موجود در سراسر اروپا برآورد شده است (غنیمة، کسائی، ۱۳۷۲، ۲۲ مقدمه مترجم) در برخی دوره‌ها، حاکمان مسلمان، به اندازه‌ی وزن کتاب برای مترجم، طلا هدیه می‌دادند. (صفا ۱۳۵۶، ۱: ۴۰)

طبیعی است، اتحاد چنین راه‌بردهایی و تأمین چنان منابعی، از سوی نهادهای علمی خصوصی، ناممکن است، اما وضعیت موجود به گونه‌ای است که انسان‌را از همدردی کردن نیز باز می‌دارد. زیرا در حد کتاب‌خانه‌ی شخصی یک دانش‌پژوه نسبتاً جدی نیز در کتاب‌خانه‌های برخی از موسسات در شهرهای مختلف، منابع مفید در دسترس استادان و محصلان قرار ندارد.

۳-۳. نبود نظارت دقیق و بروز ناهنجاری‌های اخلاقی

به دلیل سیطره‌ی نگاه اقتصادی، آفت و آسیب دیگر دامن‌گیر این نهادها، بروز ناهنجاری‌های اخلاقی و روابط ناسالم میان محصلان است. جوانی، مقتضیاتی دارد که یکی از آن‌ها بی‌تردید، گرایش به جنس مخالف است. مدیریت کامل خواست‌های محصلان جوان در این زمینه، از توان دانشگاه‌ها بیرون است. لیک، هر نهاد علمی، به اندازه‌ی خود، لازم است سهمی در تربیت محصلان جوان داشته باشد، تا زمینه‌ی ظهور رذایل مرتبط با غریزه‌ی جنسی، به حداقل برسد. سوداندیشی، چشم‌پوشی و تغافل، راه کارهای مواجهه با آن معرفی می‌شود. برخورد جدی با یک محصل‌نمای هرزه‌گرد، سالانه به طور میانگین، پنجاه هزار افغانی را از کیسه دانشگاه دور می‌کند و اگر دانشگاهی، پنج دانشکده و هر دانشکده نیز چهار صنف درسی داشته باشد، در هر صنف نیز دو نفر ناپاک و ناسالم باشند، برخورد قاطع و اخراج آن‌ها، سالانه دانشگاه را از دریافت مبلغ یک میلیون افغانی محروم می‌سازد. در نهادی که نگاه علمی و اخلاقی حاکم باشد، یک میلیون افغانی که سهل است، یک میلیارد افغانی نیز ارزش آن را ندارد که ساحت مقدس علم، به چنین آلودگی‌هایی گرفتار آید، ولی در نگاه تجاری و سودآورده، اخلاق و ارزش‌های اخلاقی، به تعلیق می‌رود و احیاناً با دلیل تراشی، این مسائل، به آسانی، توجیه می‌شود.

۳-۴. معیاری نبودن نظارت‌ها و ارزیابی‌های وزارت تحصیلات عالی

مراکز تحصیلات عالی، گاه ارزیابی خودی دارند و گاه از سوی نماینده‌های وزرات تحصیلات عالی، ارزیابی می‌شوند. خروجی ارزیابی خودی و گزارش سالانه‌ی آن، به بخش تضمین کیفیت وزرات ارسال می‌شود. دسترسی به محتوای این گزارش‌ها برای کارهای جدی‌تر، بسیار مهم است. این که محتوای این گزارش‌ها چیست؟ خداوند پاک می‌داند و مسئولان محترم این بخش. اما ارزیابی‌هایی که از سوی افراد مرتبط با وزرات انجام می‌شود، با مشکلات مختلفی همراه است: متفاوت بودن ارزیاب‌ها، سوگیری‌های قومی، نژادی، مذهبی و منطقه‌ای برخی از ارزیابان و احیاناً غیر منطقی شدن ارزیابی‌ها. این نکته، به معنای متهم کردن همه‌ی مسئولان، منصوبان و مرتبطان با تضمین کیفیت در وزرات تحصیلات عالی نیست، لیک آگاهان امر از سیاست، معیار، برخورد و ارزیابی گروهی از ارزیاب‌ها و ارزیابی‌ها شناخت کافی دارند. شنیده شده در مراکز، مو از خمیر می‌کشند و در برخی دیگر، مسأله، رفاقتی حل می‌شود. دو موسسه، به صورت هم‌زمان برای ارتقا اقدام می‌کنند، شرایط‌شان از جهات مختلف، مشابه است و گاهی موسسه‌ی ارتقا یافته، در شرایط پایین‌تری قرار دارد، لیک، با یکی، بخت‌یار می‌شود، از طریق همین ارزیابی‌ها ارتقا می‌یابد و دیگری باید، هم‌چنان بدود و هر بار بدون دلیل موجهی، درخواستش به تأخیر افتد و هم‌چنان در حسرت ارتقا بماند.

جمع بندی و نتیجه‌گیری

ثمره نگاه اقتصادی، استخدام استاد ضعیف، محصل ثروتمند بدون انگیزه برای تحصیل، بی-برنامگی تحصیلی و افت کیفیت برنامه درسی است و در نهایت خروجی چنین نهاد و سازمانی، فارغ التحصیلانی است که از اطلاعات و تحلیل ضعیف برخوردارند و هرکدام به یمن داشتن مدرک تحصیلی صادر شده از موسسات/پوهنتون‌های خصوصی، در عرصه‌های مختلف سیاسی، فرهنگی، اجتماعی حضور پیدا خواهند کرد. در جامعه‌ای که روابط بر ضوابط حکم فرما باشد، که زهی اسف، در جامعه ما چنین است،- اگر افرادی از این مدارک تحصیلی برخوردار شوند، جذب و استخدام‌شان، وجهه علمی و قانونی نیز پیدا می‌کند. ثمره تلخ این شجره خبیثه، بی‌اعتبار ساختن مدارک و مدارج تحصیلی از یک سو، ستاندن فرصت‌های شغلی از افراد شایسته از سوی دیگر و انحطاط مزمن جامعه از زاویه سوم خواهد بود.

بدون نظارت دقیق، معیاری، آفاقی، مکرر و مواجهه‌ی قاطع با ناهنجاری‌ها، روزنی به روشنایی باز نخواهد شد. فساد در تمام شکل‌های خود زشت است، لیک آلوده ساختن دامن مقدس علم، از این میان، زشت‌تر می‌باشد. در کنار دولت، شایسته است خود استادان ارجمند و فرزانه، نسبت به این پدیده‌ی نامیمون، حساسیت نشان دهند و آلوده شدن دانش، دانش‌مند و دانش‌گاه را، خود اجازه ندهند.

کتاب‌نامه

۱. احمد، منیرالدین، نهاد آموزش اسلامی، پارسی کرده‌ی محمد حسین ساکت، تهران، نشر نگاه معاصر، ۱۳۸۴.
۲. افتخاری، اصغر و همکاران، ارزش و دانش، تهران، دانشگاه امام صادق و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
۳. چیت‌سازیان، امیرحسین، آموزش عالی در گستره‌ی تاریخ و تمدن اسلامی، تهران، پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
۴. دبیرخانه‌ی یونسکو، آموزش عالی در جهان، ترجمه دکتر نصرت صفی‌نیا و الما داودیان، تهران، انتشارات اساطیر، ۱۳۷۰.
۵. ذاکر صالحی، غلامرضا دانشگاه ایرانی، درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی، تهران، کویر، ۱۳۸۳.
۶. روزی، کمیل، دانشگاه و مرجعیت علمی، با مقدمه دکتر غلامرضا گودرزی، تهران، دانشگاه امام صادق، ۱۳۸۹.
۷. صفاء، ذبیح‌الله، تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی تا اواسط قرن پنجم، ج ۱، ۱۳۵۶.
۸. غنیمه، عبدالرحیم تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسایی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۲.
۹. مک‌نی، ایان، دانشگاه و اجتماعات آن، ترجمه گروهی از مترجمان، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۶.
۱۰. وبر، ای. لوک و دیوید پی. گادنر و پائولو بلاسی، دانشگاه، رسالت‌ها و ارزش‌ها، ترجمه مهدی عباسی، تهران، وزارت علوم تحقیقات و فن‌آوری، ۱۳۸۰.

توسعه‌ی مطالعات حقوق تطبیقی در فرایند شکل‌گیری جنبش سیاست

جنایی

مهدی حیدرپور^۱

چکیده

حقوق تطبیقی، موازی با فرایند جهانی شدن به مرور زمان دستخوش تحولات فراوان شده و امروزه در حوزه علوم جنایی به عنوان یکی از رشته‌های بین رشته‌ای مطرح است (نجفی ابرندآبادی، تقریرات، ویراست ششم، ۱۳۹۰) که در بردارنده قوانین و مقررات معین نبوده بلکه علمی است که به هدف تکمیل، تقویت و هماهنگ‌سازی نظام‌های مختلف، مسائل حقوقی را تجزیه و تحلیل می‌کند و از این طریق اطلاعات جدید و نوینی را فرا روی اندیشمندان قرار می‌دهد. با توجه به گسترده نبودن منابع علمی و دکترین حقوقی در سطح ملی و عدم اقناع پژوهشگران به دلیل تکراری بودن سوژه‌ها و فقدان نوآوری‌های علمی در کشورهای جهان سوم و به ویژه در افغانستان، ویژگی‌های جغرافیایی، نژادی و اجتماعی و پیوندهای دیرین و عمیق این کشور با کشورهای آسیای مرکزی (کولایی طبرستانی، ۱۳۹۳) و انفعال نسبی قوانین شکلی آن از نظام‌های حقوقی غربی (استانکزی، ۱۳۹۵)، به عنوان اولین کشور اسلامی عضو جامعه ملل (احمدی، ۱۳۹۲)، نیاز به مطالعات حقوق تطبیقی در این کشور بیش از همه حوزه‌های مطالعاتی دیگر محسوس است. به موازات اقدامات مارک آنسل در خصوص گسترش مطالعات تطبیقی در سطح بین‌المللی در سایه جنبش دفاع اجتماعی، جریان فکری گرایش به سیاست جنایی نیز شکل نوینی به خود گرفته و می‌توان ادعا کرد که قانون توجه و دست‌آورد عمده‌ی اندیشه‌های حقوقی قرن بیستم، تمرکز بر سیاست جنایی از رهگذر مطالعات تطبیقی با هدف خارج کردن ملتها از خودشیفتگی و تمرکز گرایی داخلی بوده است. (آشوری، نجفی ابرندآبادی، ۱۳۷۵).

واژگان کلیدی:

مطالعات تطبیقی، افغانستان، حقوق تطبیقی، حقوق مقایسوی، سیاست جنایی.

^۱ دکترای حقوق جزا و جرم‌شناسی و استاد عضو کادر علمی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه

مقدمه

حقوق داخلی هر کشور متناسب با نیازهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی آن کشور در بستر زمان شکل گرفته و همسو با مقتضیات زمان دستخوش تغییر و تحول می‌باشد. نظام‌های حقوقی در بسیاری از موارد به مشکلات حقوقی پاسخ‌های یکسان و یا مشابه می‌دهند. شاید این بدان سبب باشد که در رویارویی با مسائل عقل متعارف، صرف نظر از خاستگاه بومی یا فرهنگی آن به نتیجه واحدی می‌رسند، اما این نتیجه واحد به زبانهای مختلفی بیان می‌شود (توسلی جهرمی ۱۳۸۵). علیرغم تشابه عمیق بسیاری از رویدادها، اعمال و وقایع حقوقی در جوامع مختلف، در بسیاری از موارد، برخورد و واکنش نظام‌های مختلف با پدیده‌های مشابه، برخوردی متفاوت از سایر نظام‌هاست. لذا این سوال به ذهن خطور می‌کند که کدام یک از این پاسخ‌های متفاوت به پدیده واحد، پاسخی بهتر، راهگشاتر و مطابق با معیارهای علمی و حقوقی است؟ بدیهی است که حل این مسئله‌ها نیازمند بررسی علمی سایر نظام‌ها است تا از این رهگذر بتوانیم ضمن درک نقاط قوت و ضعف نظام حقوقی داخلی و پر کردن خلاءهای آن، نظامی کارآمد و تأثیرگذار داشته باشیم. حوزه مطالعاتی نظام حقوقی افغانستان به دلایل مختلف، تاکنون فراتر از تحقیقات و پژوهش‌ها، مطالعات داخلی انجام نگرفته است. این در حالی است که در سایر کشورها به خصوص کشورهای اروپایی، امریکا، کانادا، بیشترین حجم مطالعات‌شان را مطالعات تطبیقی در عرصه‌ها و رشته‌های مختلف در بر می‌گیرد. هیچ کشوری نمی‌تواند ادعا کند که توسعه و تکامل نظام جزایی‌اش به اتکای حقوق داخلی محض بوده است همه نظام‌ها اذعان دارند که درصد بالایی از توسعه قضایی و حقوقی‌شان معلول مطالعات تطبیقی است. آمریکا، فرانسه، آلمان و دیگران همه اذعان دارند که نهادهای حقوقی مهم‌شان با استفاده از مطالعات تطبیقی تکمیل شده است. کشور فرانسه شاهد و تأییدی بر اهمیت موضوع است. در این کشور پیشرفت‌های فوق‌العاده و قابل توجهی در مطالعات تطبیقی وجود دارد و قوی‌ترین مطالعات تطبیقی در این کشور صورت گرفته است. دیپارتمان حقوق تطبیقی پاریس بیش از صد سال است که در سطح وسیعی فعالیت می‌کند و کارهای بسیاری در حوزه مطالعات تطبیقی انجام داده است. دانشجویان بسیاری از اقصای نقاط دنیا برای مطالعه و پژوهش به این مرکز می‌آیند. در چهارمین کنگره بین‌المللی حقوق تطبیقی که از تاریخ ۱-۷ اوت ۱۹۵۴ در پاریس تشکیل شد، از جمله موارد ذیل توصیه شد:

شرکت کنندگان در کنگره باید همه کوشش‌های خود را بر پایه اشاعه هر چه بیشتر مطالعه حقوق تطبیقی در دانشگاه‌های خویش به کار برند.

درس حقوق تطبیقی باید به طور مستمر در برنامه تحصیلات عالی دانشکده‌های حقوق گنجانده شود.

لازم است کتابخانه‌ها مدارک و اسناد مربوط به نظام‌های حقوقی خارجی را تهیه و مرتب آنها را به روز کنند.

مطالعه حقوق تطبیقی بایستی شامل بررسی جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی باشد و دانشگاه‌های بزرگ باید کرسی‌ها و سخنرانی‌های ویژه‌ای را در خصوص نظام‌های مهم حقوقی خارجی دایر و مبادله استادان و دانشجویان را تسهیل کنند. (هکتور فیس زامودیو، ۱۳۶۹، Hector Fix Zamudio). بر این اساس در بدو تطبیق، قبل از هر دست‌آورد علمی به ضرورت بیش از پیش مطالعات تطبیقی پی خواهیم برد. کشور افغانستان با توجه به خصیصه‌ی جهان‌سومی‌اش ضرورت به شناخت سایر نظامات فراملی داشته و بدیهی است که محل‌شناسایی انجام دقیق این مطالعات مراکز علمی و دانشگاه‌هاست.

حقوق تطبیقی

۱-۱- تعریف حقوق تطبیقی

حقوق تطبیقی که به آن حقوق مقایسوی نیز گفته می‌شود از رهگذر جنبش جهانی شدن حقوق، به طرز چشمگیری در حال توسعه و گسترش است و توجه اندیشمندان و پژوهشگران این رشته را به خود جلب کرده است. بر این اساس، ارائه تعریفی منطقی که جامع افراد و مانع اغیار باشد کاری دشوار به نظر می‌رسد و این موضوع مناقشات و بحث‌های متعددی را رقم زده و نویسندگان مختلف هر کدام تعاریف جداگانه‌ای از این رشته ارائه کرده‌اند. به عنوان نمونه، استاد شادروان کاتوزیان در این خصوص گفته است: حقوق تطبیقی یک شیوه علمی است که به منظور مقایسه حقوق کشورها و تعیین نقاط مشترک و امتیازهای آنها به کار می‌رود. (کاتوزیان، ۱۳۹۱، ص ۶۴). عبارت حقوق تطبیقی مشتمل بر دو عنوان «حقوق» و «تطبیق» است. بنابراین در حقوق تطبیقی با نوعی از فعالیت علمی روبه‌رو هستیم که موضوع آن خود حقوق و فرایند آن مقایسه و تطبیق است. پر واضح است که برای مقایسه و تطبیق حقوق به حقوق خارجی نیاز است تا بتوان

حقوق ملی را با آن مقایسه کرده و تطبیق داد. بنابراین در حقوق تطبیقی مقایسه و تطبیق دست کم در چهارچوب دو نظام حقوقی انجام می‌گیرد و نتایج حاصل از آن مورد تجزیه و تحلیل علمی قرار می‌گیرد. (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۸)

۲-۱- ماهیت حقوق تطبیقی

از دیرباز این سوال در مورد حقوق تطبیقی مطرح بوده است که آیا حقوق تطبیقی یک «علم» است یا صرفاً یک «روش» مطالعه است. و به عبارت دیگر اینکه ماهیت حقوق تطبیقی چیست. در این مورد سه دیدگاه متفاوت وجود دارد. دیدگاه اول حقوق تطبیقی را یک روش علمی می‌داند. دیدگاه دوم آن را دانش مستقل می‌داند و دیدگاه سوم آن را صرفاً یک برنامه آموزشی می‌داند. (شهبازی نیا، ۱۳۸۴، ص ۲)

برخی از نویسندگان معتقدند که حقوق تطبیقی روش مطالعه حقوق است و بنابراین در کلیه رشته‌های حقوق کاربرد دارد.

پروفسور اچ گوتریچ، طرفدار قوی این نظریه، معتقد است که حقوق تطبیقی وامدار مطالعات مربوط به شعب حقوق مثبت است و خود شامل قواعد و مقررات خاصی نیست. در مقابل سالی، لامبرو رابی معتقدند که حقوق تطبیقی شعبه خاصی از علم حقوق است. (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۱۸) مارک آنسل معتقد است که حقوق تطبیقی نه دانشی مستقل و نه شاخه‌ای از علم حقوق است، بلکه صرفاً یک روش تحقیق است که در تمامی بخش‌های علم حقوق کاربرد دارد (آنسل، ۱۳۹۱، ص ۳۹).

دکتر صفایی درباره ماهیت حقوق تطبیقی می‌گوید: حقوق تطبیقی رشته‌ای از حقوق نیست یا مشتمل بر قواعد لازم‌الاجرا نیست بلکه روشی برای مطالعه است. گروهی گفته‌اند روش تطبیقی حقوق. ولی «داوید» می‌گوید این اصطلاح معمول شده است و ما هم به کار می‌بریم. ولی گروهی دیگر عقیده دارند که حقوق تطبیقی برای عده‌ای، یک فن است و برای حقوقدان یک علم است چون به نظام‌های حقوقی علم پیدا می‌کند. داوید و آنسل عقیده دارند عالمان حقوق متخصصان حقوق تطبیقی هستند. (دانشگاه مفید، ۱۳۸۹، ص ۲۸۹).

البته شایان ذکر است که بسیاری از این اختلاف نظرها به این بر می‌گردد که تعریف دقیق و جامعی از علم و روش در دست نیست و گاهی این دو اصطلاح به صورت جابجا به کار می‌روند.

۳-۱- تاریخچه حقوق تطبیقی

این موضوع که پیشینه و تاریخچه مطالعات تطبیقی به کدام دوره بر می‌گردد پرسشی متداول است که معمولاً در خلال مباحث مرتبط با مطالعات تطبیقی مطرح می‌شود. بر اساس آنچه که در کتاب حقوق تطبیقی اثر علمی دکتر عرفانی آمده است، قوانین روم باستان محصول مطالعات قوانین اساسی کشورهای مختلف جهان است و نیز کتاب سیاست ارسطو نتیجه‌ی مطالعات تطبیقی است. از این رو می‌توان گفت که پیدایش حقوق تطبیقی به دوره‌ی روم باستان سالها قبل از میلاد بر می‌گردد و از پیشینه‌ی تاریخی زیاد برخوردار است. در روم، قوانین دوره‌ی پادشاهی در سالهای ۷۵۳ تا ۵۰۹ قبل از میلاد توسط یکی از حقوقدانان رومی که در قرن دوم میلادی می‌زیسته جمع‌آوری، تنظیم و بعدها به صورت مجموعه‌ی درآمد که این قوانین نیز حاصل مطالعات حقوق تطبیقی بوده است. (موسوی، ۱۳۹۱، ص ۴)

مطالعات تطبیقی نه تنها در حقوق بلکه در تحقیقات فقهی فقه‌های مذاهب اسلامی نیز به چشم می‌خورد و بر همین مبنا کتب متعددی تحت عنوان فقه مقارن به رشته تحریر در آمده است. به عنوان مثال علامه حلی از علمای تراز اول مذهب جعفری با قاضی بیضاوی از علما و قضات بزرگ مذهب شافعی از طریق مکاتبه به تبادل آراء در زمینه مسائل گوناگون فقهی می‌پرداختند. (جعفری لنگرودی، ۱۳۷۰، ص ۲۲۱)

در قرن نوزدهم مطالعات تطبیقی حیات تازه‌ای یافت و مراکز و موسساتی در سطح اروپا برای مطالعات تطبیقی ایجاد شد. مثلاً مجمع مقررات تطبیقی در سال ۱۸۶۹ در پاریس و انجمن قانون‌گذاری تطبیقی در سال ۱۸۸۶ در انگلستان تأسیس شد. مرحله جدید حقوق تطبیقی به سال ۱۹۰۰ بر می‌گردد که در این سال یک نمایشگاه بین‌المللی در پاریس تشکیل شد. سالی و لامبر از حقوقدانان برجسته فرانسوی فرصت را غنیمت شمرده و در حاشیه آن نمایشگاه کنگره بین‌المللی حقوق تطبیقی تشکیل دادند. از آن به بعد حقوق تطبیقی به عنوان رشته‌ای مستقل و مستمراً توسعه یافته است و توانسته جایگاه خود را در بین سایر رشته‌های حقوقی مثل فلسفه حقوق، تاریخ حقوق و جامعه‌شناسی حقوق بیابد. امروزه حقوقدانان در سطح جهانی قانع شده‌اند که حقوق تطبیقی نه تنها سودمند، بلکه ضروری است. (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۱۲)

۴-۱- اهداف و کارکرد حقوق تطبیقی

گاه‌ها این سوال مطرح می‌شود که آیا حقوق تطبیقی می‌تواند به عنوان علم مطرح شود یا اینکه مطالعات تطبیقی صرفاً برای ورزش ذهن بوده و جزء حقوق مثبت نمی‌باشد. در گذشته‌ها توجه کمتری به این موضوع می‌شد ولی امروزه با گسترش و نهادینه شدن مطالعات حقوق تطبیقی در سطوح تحصیلات عالی، این سوال به فراموشی سپرده شده و حقوقدانان و پژوهشگران اذعان دارند که داده‌های حقوق تطبیقی در واقع تنها راه فراملی شدن قوانین داخلی بوده و بر انزوای این مقررات پایان بخشیده است از این رو است که قرن ۲۱ را قرن مطالعات تطبیقی نام نهاده‌اند.

رابرت گف یکی از حقوقدانان برجسته و قضات عالی انگلستان در مورد اهمیت مطالعات تطبیقی چنین می‌نویسد: حقوق تطبیقی که در گذشته سرگرمی تلقی می‌شد امروزه می‌رود تا به علم تبدیل شود (Goff, Robert, ۱۹۸۱: ۷۴۸).

کاربرد‌های حقوق تطبیقی را می‌توان به دو دسته نظری و عملی تقسیم کرد. کاربردهای نظری باعث شناخت سایر حقوق‌ها می‌شود. سپس شناخت سایر حقوق‌ها به شناخت بهتر حقوق داخلی کمک می‌کند. این شناخت بهتر حقوق داخلی در تفسیر و نگاه شخص نسبت به حقوق داخلی می‌تواند موثر واقع شود. اما کاربردهای عملی این رشته حقوقی را از جهات مختلفی می‌توان فهرست کرد. مثلاً حقوق تطبیقی برای قانون‌گذار در وضع مقررات بسیار موثر است. بدیهی است که بهره‌مندی از سایر حقوق‌ها در اصلاح و تدوین قانون بسیار اهمیت دارد. با توجه به بحث بالا، یکی از معضلات و مشکلات در حوزه‌های علمی و کاربردی، عدم تفهیم درست کاربرد و هدف حقوق تطبیقی در دانشکده‌های حقوق می‌باشد. دانشجویان غالباً هدف روشنی از فراگیری حقوق تطبیقی در ذهن نداشته و یکی از پرسشهای متداول آنان در درس حقوق تطبیقی این است که با توجه به عدم کارایی و سودمندی این مباحث در امور روزمره و معمول حقوقی نظیر قضاوت و وکالت، چرا باید با مفاهیم و نهادهای حقوقی نظام‌های دیگر آشنایی داشته باشند؟ پاسخ معمول استادان حقوق تطبیقی به این پرسش اساسی، اشاره به همان اهدافی است که در نیمه اول قرن گذشته، ذکر شده است. اهدافی نظیر شناخت مبانی فلسفی و تاریخی حقوق یا کمک به اصلاح حقوق ملی، جاذبه کافی نداشته و فقط افراد دارای انگیزه شخصی یا علمی قوی را به شاخه حقوق تطبیقی جذب می‌کند. جهانی شدن، جنبش یکنواخت سازی حقوق و ارتباطات گسترده بین‌المللی

اهداف و وظایف جدیدی را بر عهده حقوق تطبیقی گذارده است که اهمیت عملی آنها کمتر از جنبه علمی و نظری نیست. (شهبازی نیا، ۱۳۸۴ ص ۵)

در مقام پاسخ به سوال فوق، می‌توان گفت که مهم‌ترین اهداف و کارکرد های حقوق تطبیقی عبارتند از افزایش آگاهی های عمومی حقوقدانان، درک بهتر از حقوق داخلی، اصلاح قوانین موجود و وضع قوانین جدید، حل و فصل دعاوی در دادگاه‌های ملی با استمداد از داده های حقوق تطبیقی، انعقاد قراردادهای بین‌المللی با استفاده از دست آوردهای مطالعات حقوق تطبیقی و متحدالشکل و هماهنگ سازی قوانین و مقررات ملی (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۳۸-۵۵).

۵-۱- جایگاه حقوق تطبیقی

برای اینکه جایگاه حقوق تطبیقی را در میان سایر رشته ها و تقسیمات حقوقی دریابیم لازم است یادآور شویم که مسائل و مباحث حقوقی در یک تقسیم بندی به دو دسته تقسیم می شوند:

موضوعات حقوقی در یک تقسیم به دو دسته ی کلی تقسیم می‌شود

الف: موضوعاتی که قواعد و مقررات حاکم بخشی از روابط معین اجتماعی را مورد بحث قرار می‌دهد و مجموع این مباحث، حقوق یک کشور را تشکیل می‌دهد، مانند حقوق خانواده که عهده دار روابط معین خانوادگی است و حقوق تجارت که ناظر به فعالیت‌های تجاری می‌باشد، یا حقوق جزا که تعیین کننده رفتارهای جزایی و میزان مجازات‌ها است، یا آئین دادرسی شیوه‌های رسیدگی قضایی را بیان می‌کند و غیره. به مجموعه این قوانین و مقررات، اصطلاحاً حقوق «مثبت» اطلاق می‌شود. هدف از مطالعه این موضوعات، آگاهی از قوانین موجود، تفسیر و در نهایت اعمال مصادیق آن‌ها است.

ب: مباحثی که حقوق را در کلیت خود بررسی می‌کند و ناظر بر روابط معینی نیست مانند موضوعات ذیل: تاریخ علم حقوق، فلسفه حقوق، جامعه شناسی و حقوق تطبیقی. در حقوق تطبیقی از عبارات مشابه حقوق خانواده، تعهدات، اموال استفاده می‌شود اما محتوای آن‌ها تفاوت اساسی دارد، زیرا هر عنوان از عناوین فوق ناظر بر بخش معینی است و بس، اما در حقوق تطبیقی، مجموعه‌ای از قوانین و مقررات وجود دارد که به بخش معین و محدود نظر ندارد، بلکه نگاه کلی و جامع دارد، لذا در عرض حقوق مثبت قرار نمی‌گیرد؛ به عبارت دیگر، در مجموعه ی حقوق

مثبت، حقوق یک کشور بررسی می‌شود، ولی در حقوق تطبیقی، قوانین و مقررات یک کشور با کشور دیگر و سایر کشورها مورد مطالعه و مقایسه قرار می‌گیرد. (همان، ص ۷/۶)

در اوایل قرن ۱۹ علمای علم حقوق تطبیقی بر این اعتقاد بودند که حقوق تطبیقی، در امتداد حقوق طبیعی با محتوای متغیر، که استاملر آن را مطرح نمود، تبدیل به مطمئن‌ترین و ثمر ثمرترین ابزار توسعه یعنی «حقوق مشترک بشریت متمدن» می‌گردد و سپس تبدیل به «حقوق فرعی و کمکی» می‌شود که از فراسوی حقوق محلی وحدت اصول حقوقی را تحقق می‌بخشد.

(V. R. saleilles, RTD civ. 1902, p. 80.)

۶-۱- مشکلات و موانع تحقیق در حقوق تطبیقی

به طور نسبی می‌توان ادعا کرد که تحقیقات و پژوهش‌ها در اکثر رشته‌ها با موانع و چالش‌هایی که مرتبط با آن رشته و پژوهش مورد نظر می‌باشد، همراه است. مطالعات حقوق تطبیقی هم از این امر مستثنی نیست و بلکه با موانع و مشکلات بیشتری همراه است. بدیهی است که شناخت این موانع و مشکلات و مبارزه با آنها راه ناهموار مطالعات حقوق تطبیقی را هموار کرده و دستیابی به اهداف این رشته را سهولت می‌بخشد. یکی از شرایط انجام یک تحقیق جامع و کامل، تسلط کافی فرد محقق و پژوهشگر به موضوعات حقوقی عنوان شده است، که می‌توان نتیجه گرفت که موانع و چالش‌های مطالعات حقوق تطبیقی دو قسم است بدین شرح که برخی از موانع و مشکلات تحقیق در حقوق تطبیقی مرتبط با فرد محقق است و برخی مرتبط با عوامل غیر فردی. عمده ترین این مشکلات و موانع عبارتند از:

- عدم دسترسی به منابع معتبر و به روز
- دشوار بودن ترجمه و انطباق نهادها و مفاهیم حقوق خارجی با حقوق داخلی و معادل سازی برای اصطلاحات زبان خارجی
- عدم تشابه در دسته بندی و تقسیم بندی موضوعات حقوقی در قوانین کشورها
- تفسیر منابع حقوق خارجی بر اساس حقوق داخلی
- استناد به قوانین متروک
- عدم آگاهی و عدم تسلط کافی محقق به مباحث حقوقی
- عدم پشتیبانی مالی از تحقیقات گسترده میدانی تطبیقی

۷-۱- محورهای نوین در حقوق تطبیقی

مانند آنچه در فقه اسلامی تحت عنوان مسائل مستحدثه با آن روبرو هستیم، در جهان امروز مباحث جدید و محورهای نوینی در حال شکل‌گیری و توسعه هستند که در دهه‌های اخیر مطرح شده و با توجه به اهمیتی که دارند، به حقوق جزای تطبیقی اهمیت مضاعف بخشیده و مسئولیت‌های پژوهشی محققین را سنگین‌تر کرده است. جنبش‌های نوین منطقه‌ای و بین‌المللی که به سرعت در حال توسعه بوده و به طور مستمر به کار خود ادامه می‌دهند؛ نمونه‌های بارزی از محورهای نوین حقوقی در دهکده جهانی می‌باشند. بر اساس ایده‌های نو شکل گرفته در دنیا، مستمرا نهادهای منطقه‌ای دارای قدرت و نظام مشترک که یک منطقه وسیع و چندین کشور را پوشش می‌دهد؛ تشکیل می‌شود و ما را به حقوق تطبیقی منطقه‌ای (Regional) رهنمون می‌سازد. نظام منطقه اروپا، نهادی است به نام اتحادیه اروپا که در حدود پنجاه سال قبل شکل گرفته و ایده و فکر تشکیل این اتحادیه در سال ۱۹۵۵ رسمیت به خود گرفته و کشورهای اروپایی رسماً کنوانسیون مربوطه را امضا کرده و پذیرفتند که مدل مدیریتی به جای ملی‌گرایی باید منطقه‌ای باشد. یعنی قدرت ملی باید قدرت منطقه‌ای باشد. که یکی از بخش‌های مهم این اتحادیه و این نظام، ارتباط به مسائل و مباحث حقوقی دارد که تحت عنوان «نظام حقوقی اتحادیه اروپا»، یاد می‌شود و هدف خاص آن معمولاً هماهنگ‌سازی و ایجاد وحدت در قوانین منطقه‌ای است (جلالی، ۱۳۸۶، ص ۸۸). اگر بخواهیم به شاخه‌های فرعی‌تر منتقل شویم باید گفت جزیی از این نظام حقوقی اتحادیه اروپا نظام کیفری یا جزایی نظام حقوقی اتحادیه اروپا است. یعنی نظام منطقه‌ای اتحادیه اروپا با دسته‌ای از تعیینات کیفری اداره می‌شود. تعییناتی کیفری که توسط مقامات منطقه‌ای تصویب می‌شود. به پیوست شکل‌گیری این جنبش، بیشتر سوژه‌های پژوهشی دانشجویانی که در این منطقه در مقاطع ارشد و دکتری، مشغول مطالعات حقوقی و تطبیقی هستند؛ سوژه‌های اتحادیه اروپا است چون دریافته‌اند که سبک مدیریتی این منطقه، دیگر از حالت سنتی گذشته و با یک مدل جدید با سرعت به پیش می‌رود و این اتحادیه نیاز به معرفی یک سیستم حقوقی متناسب با این منطقه دارد. مثلاً ممکن است دانشجویانی بخواهند مفهوم پلیس را در دو کشور انگلیس و فرانسه بررسی کرده و از

این طریق نقاط قوت و ضعف پلیس را دو کشور کشف کنند. یا ممکن است بخواهند کمیسیون-های رسیدگی به تخلفات مالیاتی را در دو کشور مورد پژوهش قرار دهند که از این رهگذر بی‌نهایت مقاله و گزارش و تحقیق که منشاء تطبیقی دارد، قابل نگارش است.

در آمریکا قوانینی وضع شده است که جنبه شکل‌گیری چنین نظام‌هایی را پررنگ‌تر می‌کند. در آمریکای لاتین از ۱۹۹۱ در کنار کنوانسیون آمریکایی حقوق بشر و دیوان آمریکایی کوستاریکا، شاهد برقراری نوعی بازار مشترک بین بعضی از کشورهای آمریکای لاتین از جمله آرژانتین و برزیل می‌باشیم که قواعد حقوقی وضع می‌کند. (دلماز مارتی، ۱۳۷۸، ص ۱۱۰).

سرمداران و صاحب‌نظران منطقه آسیا نیز گاهی در همایش‌ها به طور استطرادی این موضوع را مطرح می‌کنند که ما هم باید در جستجوی یک نظام حقوقی منطقه‌ای باشیم. هر چند که موانع و چالش‌های جدی در این زمینه وجود دارد و دلایلی که ذکر آنها در این مجال نمی‌گنجد، رسیدن به این مهم را دشوار کرده است ولی امید می‌رود که آسیا نیز از این گذرگاه‌ها عبور کرده و در راستای جهانی شدن، به زودی شاهد اتحاد کشورهای آسیایی در قالب اتحادیه کشورهای آسیایی در همه ابعاد باشیم. اگر چه که در حال حاضر ساختارهای اقتصادی مثل (اتحادیه ملل شرق آسیا) وجود دارند، اما با توجه به مسائل قومی، فرهنگی و تاریخی بیشماری که در این قاره وجود دارد، ساختار مشابه دیگری در زمینه حقوق ایجاد نشده است. (Notamnt & other, 1998:10)

بدیهی است که در حال حاضر کشورهایی که در این راستا پیشقدم شده و مطالعات تطبیقی بیشتری انجام دهند در آینده تاثیر گذاری بیشتری در شکل‌گیری نظام منطقه‌ای دارند و برعکس کشورهایی که حالت انفعالی داشته و سهم فعال نداشته باشند در آینده اگر اتحادیه‌ای هم تشکیل شود، ضعیف جلوه می‌کنند و نمی‌توانند حضوری مثمر ثمر در عرصه فراملی داشته باشند.

به عنوان مثال با مشاهده فرایند تصویب یک سند بین‌المللی که از ابتداء در سازمان ملل بررسی شده و در روند جلسات متمادی نهایتاً به امضا سازمان ملل رسیده است، گاهی به این نتیجه می‌رسیم که در بسیاری از موارد این روند در ظاهر کنوانسیون و اراده بین‌المللی است ولی در اصل اراده یک کشور خاص است، کاملاً مشهود است که یک یا چند کشور به خاص عملاً بهره‌برداری و اعمال نفوذ می‌نمایند که این موضوع، معلول عدم اشراق به حقوق تطبیقی و عدم توانایی علمی

نمایندگان کشورها به دلیل عدم تحرک در جنبش حقوق تطبیقی می‌باشد. مسئله عدم اشراف به حقوق تطبیقی نیز ممکن است خطراتی را هم در بر داشته باشد؛ چرا که بسیاری از اوقات، سلطه جویی برخی از کشورها می‌تواند از طریق صادر نمودن قوانین ملی‌شان به سایر کشورها نیز صورت گیرد. بدین ترتیب بدون نیاز به تسخیر سرزمین یک کشور یا سرمایه‌گذاری در توسعه اقتصادی و اجتماعی آن می‌توان، از طریق فقط صادر نمودن سیستم قضایی، قالب و ساختار فرهنگ و اقتصاد کشور دیگری را تغییر داد. (V. S. Sikbey, 1997, p. 207 s.) در حال حاضر در کشور افغانستان هرچند که یک سری اقدامات جزئی در راستای جهانی شدن مانند عضویت در سازمان اکو با عضویت در کنفرانس کشورهای اسلامی صورت گرفته است، ولی این کشور رسماً عضو جنبش‌های منطقه‌ای در سطح دنیا نبوده و طبیعتاً از سیاست‌گذاری‌های منطقه، متأثر بوده و خواهد بود.

در بحث جنبش‌های بین‌المللی مراد و هدف اساسی، جهانی شدن نظام حقوقی است. جهانی شدن نظام حقوقی، بحثی جدی است که امروزه بسیاری از کشورها در جستجوی آن هستند و روز به روز بحث فاصله گرفتن از ملی‌گرایی و فکر داشتن قواعد یکسان و جهانی قوت بیشتر می‌گیرد. مسلماً مبارزه همگانی همه کشورها با جنایتکاران باعث توسعه بیشتر اسناد بین‌المللی جزایی می‌شود. با مطالعه فرایند تصویب و امضای اسناد بین‌المللی و کنوانسیون‌های سازمان ملل برای مبارزه با فساد، مبارزه با مواد مخدر، مبارزه با قاچاق انسان و به ویژه محکمه بین‌المللی کیفری (ICC) (دلماس مارتی، ۱۳۸۷، ج ۲، ص ۱۸۱-۱۸۲) کاملاً احساس می‌شود که کشورهای جهان تمایل به امضا و پیوستن به این کنوانسیون را داشته و این تمایل مشعر به یک گرایش جهانی برای مبارزه با فساد، مواد مخدر، قاچاق انسان و سایر جرایم است. زیرا همگان دریافته‌اند که تعصبات ملی‌گرایانه در احکام مبارزه با انواع جرایم، باعث ضعف سیاست جنایی کشور می‌شود. بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که جنبش‌های فراملی در بخش‌های مختلف، نیاز به مطالعه تطبیقی فنی داشته و کشور افغانستان نیز از این قافله مستثنی نبوده و به نوبه خود در این حوزه، مسوولیت دارد تا از این رهگذر نسل‌های آینده را به هم‌نویی با سیاست‌گذاران دهکده جهانی فرا خوانده و با بهره‌جستن از تجارب دیگران به سوی جهانی شدن حقوق رهنمون سازد.

۲. سیاست جنایی^۱

بر پژوهشگران رشته حقوق پوشیده نیست که سیاست جنایی از سیاست کیفری متمایز است؛ چرا که سیاست کیفری مجموعه قواعد حقوقی و جزائی می‌باشد که واکنش دولت نسبت به جرایم و مجرمین را سازمان می‌بخشد و صرفاً ابزارهای جزایی را در بر می‌گیرد اما، سیاست جنایی اعم از ابزارهای کیفری و غیر کیفری است.

۱-۲- توسعه و تحول مفهوم سیاست جنایی

اصطلاح سیاست جنایی، برای نخستین بار توسط (فوئر باخ) در سال ۱۸۰۳م، به کار برده شده است. او در کتاب حقوق کیفری خود تعریفی از سیاست جنایی به این مضمون ارائه داد: "مجموعه روش های کیفری که دولت با توسل به آنها علیه جرم واکنش نشان می دهد". (نجفی ابرندآبادی، ۱۳۷۸-۷۹، ص ۵۱۱). (دوندی دو وابر) قاضی دادگاه نورمبرگ در سال ۱۹۳۸ در کتاب سیاست جنایی دولتهای اقتدارگرا، سیاست جنایی را اینچنین تعریف کرد: «سیاست جنایی یک هنر و فن است و موضوع آن، کشف شیوه‌هایی است که مبارزه علیه جرم را میسر می سازد. سیاست جنایی همه شیوه‌هایی که ممکن است دولت در اختیار داشته باشد و علیه بزهکاری به کار برد را در بر نمی‌گیرد، سیاست جنایی پیشگیرانه را در بر نمی‌گیرد. با اینکه امر پیشگیری از وظایف دولت است، اما اگر برای مهار و کنترل جرم موثر واقع نشود، وظیفه دوم دولت که همان سیاست جنایی است اعمال می‌شود؛ یعنی واکنش تنبیهی و سرکوبگرانه علیه جرم» (نجفی ابرندآبادی، ۱۳۷۸-۷۹، ص ۵۱۲). دیدگاه «مارک آنسل» درباره سیاست جنایی را می‌توان در جنبه‌های گسترده یک سیاست اجتماعی، برای پاسخ‌دهی پسینی و پیشینی به جرم و کجروی با مدیریت ساختاری و مالی دولت شناسایی کرد. در سال ۱۹۸۳، خانم (دلماس مارتی^۲)، استاد دانشگاه پاریس و مدیر بخش جنایی موسسه حقوق تطبیقی در کتاب نظام‌های بزرگ سیاست جنایی می‌نویسد: "سیاست جنایی به مجموعه شیوه‌هایی تعبیر می‌شود که هیأت اجتماع، پاسخ‌های مختلف به پدیده مجرمانه را از طریق آنها سازمان می‌بخشد." (نجفی ابرندآبادی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۵).

^۱ -Criminal Policy.

^۲ - Delmas Marty (Mireille).

بدین ترتیب با بهره‌گیری از مطالب فوق‌الذکر، سیاست جنایی را می‌توان در یک تعریف دقیق و روشن به مجموعه اقدام‌ها و تدابیر متنوعی تعبیر کرد که دولت و جامعه مدنی به طور مستقل یا با مشارکت یکدیگر برای سرکوبی پدیده مجرمانه، پیشگیری از آن و حمایت از بزه‌دیدگان مستقیم و غیر مستقیم پیش‌بینی می‌کنند و اعمال آنها را به عنوان پاسخ به وضعیت‌های پیش‌جنایی، از انحرافات، جرایم و نیز ترمیم آثار زیانبار جرم از جمله، پیشگیری از تکرار جرم در چارچوب مراجع رسمی یا مشارکتی با آیین‌های خاص هریک پیشنهاد می‌نمایند.

۲-۲- انواع سیاست جنایی

سیاست جنایی را می‌توان از حیث مرجعی که از آن اخذ می‌شود به سیاست جنایی علمی یا پوزیتیو^۱ و سیاست جنایی ارزشی یا ایدئولوژیک^۲ تقسیم بندی نمود. در سیاست جنایی علمی، تدابیر اتخاذ شده محصول مصلحت‌سنجی مدیران حکومت و برگرفته از دستاوردهای مطالعات و تحقیقات علوم تجربی همچون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، جرم‌شناسی و غیره است. اما سیاست جنایی ارزشی، سیاستی است که متکی بر بایدها و نبایدهایی است که محصول تحقیقات میدانی و آمار جنایی نبوده بلکه، مستند به اصول اخلاقی یا فرامین شرعی یا ارزش‌های فرهنگی جامعه است. باید توجه داشت که سیاست جنایی اغلب کشورها ترکیبی از سیاست جنایی علمی و ایدئولوژیک است. هر چند که با توجه به نوع حکومت‌ها می‌توان شاهد غلبه یکی از آن دو نوع بر دیگری بود (سودمند راد، ۱۳۹۰، ص ۸).

انواع سیاست جنایی عبارتند از:

۱-۲-۲- سیاست جنایی تقنینی (قانونی): این نوع سیاست را می‌توان به طرز تلقی و برداشتی که مقام‌های قانون‌گذاری در قالب وضع و تصویب متون مختلف از سیاست جنایی دارند و یا آنچه که قانون‌گذار به ما ارائه می‌کند، تعبیر نمود. بنابراین مجموع متون حقوقی اعم از (کیفری و غیر کیفری) در زمینه یک پدیده مجرمانه که توسط مراجع قانون‌گذاری هر کشوری تعیین می‌گردند، بیانگر سیاست جنایی تقنینی آن کشور در خصوص همان پدیده به شمار می‌آید.

^۱ - Positive.

^۲ - Normative.

۲-۲-۲- سیاست جنایی قضایی: این سیاست در واقع نحوه برداشت دادگستری (قوه قضائیه) از سیاست جنایی تقنینی است. به عبارت دیگر، سیاست جنایی قضایی به معنای موسع آن؛ یعنی سیاست جنایی است که در تصمیم‌ها و عملکردهای دادگاه‌های دادگستری منعکس و مندرج است.

۲-۲-۳- سیاست جنایی/اجرایی: سیاست قوه مجریه در زمینه کنترل جرم که ناظر بر چگونگی اجرای قوانین و رویه قضایی موجود است، سیاست جنایی اجرایی را تشکیل می‌دهد که نقش پلیس (در معنای گسترده آن مانند همه ضابطان دادگستری) در این زمینه اهمیت ویژه‌ای دارد، نقشی که در سطح کلان به وظیفه پلیس در تأمین امنیت نهاده شده است.

۲-۲-۴- سیاست جنایی مشارکتی: سیاست جنایی توأم با مشارکت مردم به معنای شرکت دادن مردم در پیشگیری از بزهکاری، محاکمه و مجازات محکومین کیفری به صورت مستقل یا همراه با نهادها و مراجع دولتی می‌باشد. همبستگی نهادهای مردمی و شهروندان با دولت در مورد ماهیت، رسالت و اهداف سیاست جنایی و مشارکت خود جوش یا سازمان یافته آن‌ها در مراحل تدوین و اجرای آن (مشارکت در قانونگذاری و تعیین خط مشی‌های کلی در فرآیندهای قضایی و غیرقضایی)، و در اجرای محکومیت (مشارکت در سرکوبی و مجازات با هدف بازدارندگی عام از بزهکاری و پیشگیری خاص از تکرار جرم که به معنای اصلاح بزهکاری باشد)، بویژه مشارکت فعال در اتخاذ و اعمال اقدام‌های اجتماعی صرفاً پیشگیرانه از ارتکاب جرایم، بیانگر سیاست توأم با مشارکت مردمی است.

۳. متدولوژی و روشهای مطالعات تطبیقی

در بررسی محورهای حقوق تطبیقی، تنوع مدل‌های مطالعه و مقایسه در زمینه‌های مختلف تقنینی، قضایی و اجرایی به طور معمول در حول محورهای بررسی وجوه تشابه، وجوه افتراق، تنوع و موارد خلاءهای حقوقی یا قانونی احراز می‌گردد (آنسل، ۱۳۷۵، صص ۱۳-۱۷)) بدیهی است که تطبیق همیشه شباهت را نشان نمی‌دهد بنابراین در حین مطالعه، محقق، متوجه محورهای دیگری نیز می‌شود که وجوه اختلاف را در بر می‌گیرد به طوری که گاهی در یک جرم چندین اختلاف وجود دارد. محور دیگری که در مطالعه تطبیقی با آن مواجه می‌شویم، موارد خلاءهای حقوقی یا

خلاءهای قانونی یا اصطلاحاً موارد سکوت^۱ قانون می‌باشد. گاهی در یک کشور راجع به یک موضوع اظهار نظر صورت گرفته ولی در قانون کشور دیگر راجع به آن موضوع هیچ بحثی مطرح نشده است و در واقع سکوت قانونی یا سکوت حقوقی وجود دارد.

وقتی که وجوه تشابه در تطبیق زیاد باشد امکان شکل‌گیری روان نظام حقوقی منطقه‌ای بیشتر است مانند آنچه در تطبیق نظام‌های حقوقی کشورهای عضو اتحادیه اروپا به چشم می‌خورد. هرچند تشکیل این اتحادیه مبتنی بر همگرایی و وجود اشتراکات فرهنگی، اجتماعی و تاریخی کشورهای عضو بوده ولی تفاوت‌های عمیقی همچون تفاوت نظام کامن‌لا و نظام حقوق رومی ژرمن بین کشورهای نوشته و کامن‌لایی اروپا در اصول و بنیان کشورهای عضو وجود دارد (طباطبایی نژاد، ۱۳۹۷، ص ۶۶). بنابراین گاهی در مطالعات تطبیقی به اختلافات بیشتری برخورد می‌کنید در این موارد امکان شکل‌گیری روان و آسان نظام حقوقی منطقه‌ای کم است در این شرایط باید در جستجوی پیدا کردن راه حل حقوقی مناسب برای کاهش موارد اختلاف باشیم. مادامی که از نظر حقوقی اختلاف شناسایی نشود امکان پیدا کردن راه حل هم وجود ندارد، مثلاً باید ببینیم ما با مصر، عربستان، سوریه و ایران چه اختلافاتی داریم به هر حال آن‌ها جزء خانواده کشورهای اسلامی هستند، یکی از راه حل‌ها انجام مطالعات تطبیقی است.

۳-۱- نحوه مطالعه تطبیقی

موضوع دیگری که در این مدل‌ها قابل طرح است، نحوه مطالعه تطبیقی است. به طور مثال یک جرم را در ایران و افغانستان مطالعه می‌کنیم که یک نوع مطالعه تطبیقی به اصطلاح مطالعه کشویی است به این صورت که مثلاً ابتدا عنصر قانونی جرایم مواد مخدر در ایران را مورد بررسی قرار داده و بلافاصله راجع به افغانستان در همین موضوع تحقیق می‌کنیم. یا اینکه در همین مدل کشویی موضوعات مفصل‌تر و فصول بیشتری را مورد تطبیق قرار داده، ولی خیلی دور از هم قرار نمی‌دهیم به طوری که پشت سر هم قرار گرفته مثلاً اول ایران بعد افغانستان به طور کاملاً جدا از هم که این یک نوع مطالعه تطبیقی است. مدل دیگر مطالعه تطبیقی به اصطلاح مدل همزمان است یعنی همزمان چند کشور را مورد بررسی قرار می‌دهیم. پیداست که این مدل از لحاظ تطبیقی دقیق‌تر

^۱-Silent low

بوده و ما را به هدف نزدیکتر می‌کند زیرا در این مدل، معمولاً موضوعی از دید پژوهشگر پنهان نمانده و از قلم نمی‌افتد.

۲-۳ مدل‌های مطالعات تطبیقی

پژوهشگران حوزه‌ی مطالعات حقوق تطبیقی، با توجه به اهداف تطبیق و مقایسه، سه مدل هدف محور را برای این رشته در نظر مطرح کرده‌اند. بر این اساس مطالعات تطبیقی غالباً در راستای یکسان‌سازی^۱، شبیه‌سازی^۲ و هماهنگ‌سازی^۳ صورت می‌گیرد (آنسل، ۱۳۷۵، ص ۱۷).

۱-۲-۳ یکسان‌سازی

در جنبش جهانی شدن و منطقه‌ای شدن حقوق، همیشه این سوال مطرح است که آیا باید مدل یکسان‌سازی را اعمال کنیم؟ یعنی هدف‌مان از مطالعه تطبیقی این باشد که بخواهیم در مرزهای کشورهای منطقه یک قانون حاکم باشد و مثلاً همه کشورهای اروپا یک قانون داشته باشند یا اینکه در جنبش جهانی شدن، همه کشورهای دنیا یک قانون داشته باشند یا در سازمان کنفرانس اسلامی همه کشورهای اسلامی قوانین جزایی شان واحد باشد. اهمیت روابط رو به رشد کشورهای اروپایی در راستای ایجاد یک ساختار مناسب برای تشکیل و مدیریت اتحادیه اروپا و باور به نقش مؤثر یکسان‌سازی قواعد در عرصه بین‌المللی در کاهش تنازعات حقوقی، نقطه عطف گرایش به رویکرد جهانی شدن حقوق با تمسک به مدل یکسان‌سازی می‌باشد (طباطبائی‌نژاد، ۱۳۹۷، ص ۶۷). بنابر این یکسان‌سازی مدلی است که در جستجوی قوانین جزایی واحد است و از دیرباز ضرورت متحدالشکل شدن مقررات در سطح منطقه و جهان موضوعی اختلافی است. عده‌ای با مقایسه علم حقوق با علوم تجربی استدلال می‌کنند که یافته‌های علمی در زمینه فیزیک، ریاضی، پزشکی و غیره بی‌آنکه رنگ و لعاب ملی به خود بگیرند از مرزهای کشورها عبور می‌کند و متعلق به کل بشریت هستند. مطالعات تطبیقی در زمینه حقوق نیز ممکن است برای بهینه‌سازی، نوسازی، و توسعه نهادهای حقوقی و اصلاح و تکمیل قوانین و مقررات موجود و وضع مقررات جدید به کار رود. این فرایند در عمل به مشابهت در محتوای مقررات و قوانین حقوقی منجر می‌شود که در دراز

¹-Unification

²-Rapprochement

³-Harmonisation

مدت به وحدت حقوقی مقررات حقوقی در سطح جهانی می‌انجامد. عده‌ای دیگر نسبت به ایجاد حقوق مشترک جهانی عکس‌العمل منفی نشان داده و معتقدند اشکالی ندارد هر کشوری با توجه به آداب، رسوم، مذهب، اخلاق، اعتقادات، سابقه تاریخی، وضعیت اقتصادی، نوع نظام سیاسی، تمایلات و ارزشهای اجتماعی مورد نظر خود، مقررات و قوانین خاص خود را داشته باشد. (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۵۷)

۲-۲-۳ شبیه سازی

در این مدل می‌خواهید کشورهای مختلف نظام جزای مشابه و قوانینی شبیه هم داشته باشند. منتها در این شبیه سازی نکته‌ای که حایز اهمیت است این است که یک نظام محور قرار می‌گیرد و بقیه نظام‌ها خود را با او شبیه می‌سازند.

۳-۲-۳ هماهنگ سازی

در این مدل می‌خواهیم کشورها و نظام‌های مختلف را با همدیگر هماهنگ کنیم در این مدل دیگر نه به دنبال یکی شدن تمام نظام‌ها هستیم و نه به دنبال شباهت همه به یک نظام، بلکه در واقع می‌خواهیم با حفظ همه نظام‌ها به شکل موجود بین آنها هماهنگی به وجود بیاید، تا اگر در مقام اجرا تعارضی به وجود آید به راحتی و با استفاده از قواعد طراحی شده حل تعارض، مشکل ناهماهنگی مرتفع گردد. نتیجه‌ای که در مدل هماهنگ سازی راجع به حقوق جزا در نظام‌های جزایی بدست آمده، حاکی از این است که مقام اجرا، مدل هماهنگ سازی نسبت به مدل‌های دیگر عملی‌تر و اجرایی‌تر است، چون قواعد جزایی در مدل یکسان سازی و شبیه سازی با حاکمیت‌ها بسیار درگیر می‌شود تا آنجا که گاهی حاکمیت‌ها با هم مقابله می‌کنند، ولی در هماهنگ سازی حاکمیت آزاد می‌شود و به اصول مسلم حقوقی یک کشور تعرض نمی‌شود. هر کشوری برای خودش اصول مسلمی دارد مثلاً یکی از اصول مسلم کشور ما اصل اسلامی بودن قوانین است، در مدل هماهنگ سازی کشورها با احترام به حاکمیت و اصول مسلم حقوقی، اصول اساسی حقوقی و قانون اساسی کشورها حفظ می‌شوند.

به این جهت این کنوانسیون‌ها را به گونه‌ای می‌نویسند که به این اصول برخورد نمی‌کند و بعد از امضای آن کنوانسیون، چنین اعلام می‌شود که کشورها پذیرفتند ضمن احترام به اصول اساسی

حقوقی و در چارچوب نظام حقوقی خود این کار را انجام بدهند یعنی در واقع این کنوانسیون است که می‌گوید من متعرض قوانین آنها نمی‌شوم.

البته این مدل یک مشکل هم می‌تواند داشته باشد و آن اینکه ممکن است اهداف آن سند توسط کشورها پذیرفته نشود. وقتی نوشته می‌شود، کشورهای عضو پذیرفتند با رعایت اصول اساسی مثلاً در چارچوب قانون اساسی، مجازات‌های بدنی را محدود کنند گاهی به لحاظی که اصول اساسی اجازه نمی‌دهد کشورها نمی‌پذیرند. در چارچوب اصول اساسی آن نظام حقوقی، مسلم است که عمل به مفاد چنین کنوانسیونی حذف برخی از حدود اسلامی از جمله شلاق و یا قطع دست سارق و سارقه است. به هر حال هماهنگ‌سازی مدلی است که اسناد بین‌المللی را در زمینه اجرایی هماهنگ می‌کند.

۳-۳ روش‌های مطالعات تطبیقی

مطالعات تطبیقی از جهات ماهوی و محتوایی به سه روش توصیفی، توصیفی تحلیلی، تحلیلی انتقادی تقسیم بندی شده اند که اجمالاً مورد بررسی قرار می‌گیرد.

روش تحقیق در مطالعات تطبیقی متمایز از حقوق کیفری صرف است. چون در حقوق کیفری صرف، روش تحقیق ما گاهی از سبک توصیفی تبعیت می‌کند یعنی طبیعت تحقیق در یک پایان نامه‌ی حقوق کیفری توصیفی است. یعنی معرفی اوصاف و ویژگی‌های موضوعی که مورد تحقیق قرار می‌گیرد. مثلاً فردی نهاد تعویق صدور حکم را توضیح می‌دهد و توصیف می‌کند که این نهاد در قانون کشور مورد بررسی سابقه نداشته و فعلاً دو یا سه ماده‌ی قانون را به خودش اختصاص داده است. مطالعات تطبیقی در این روش صرفاً برای تشخیص مشابهت‌ها و اختلافات و ارائه نتایج به دست آمده انجام می‌گیرد و هدف خاص دیگری دنبال نمی‌شود. این دسته از مطالعات ممکن است از روی کنجکاوای علمی یا برای ارائه به موسسات و مراکز بین‌المللی به منظور مطالعات بعدی انجام پذیرد. مثلاً در سال ۱۹۳۷ کمیسیونی تحت نظر جامعه ملل جایگاه زن را در نظام‌های حقوقی متفاوت بررسی کرد که هدف از آن صرفاً جمع‌آوری اطلاعات و روشن کردن جایگاه حقوقی زنان در کشورهای گوناگون بود. (شیروی، ۱۳۸۴، ص ۱۰)

تحقیقات می‌تواند یک سبک دیگر هم می‌تواند داشته باشد. گاهی توصیفی تحلیلی است، یعنی یک گام فراتر برداشته می‌شود. در نوع دوم محقق اظهارات شخصی و نظرات خود را نیز ارائه می‌کند. ولی در نوع اول صرفاً بیان واقعیت‌های موجود است و فقط موضوع را معرفی می‌کند. روش دیگری است در تحقیق که پیشرفته‌تر از دو نوع قبل است، و آن عبارت است از روش توصیفی انتقادی. یعنی در حقوق کیفری طوری تحقیق شده است که در کنار توصیف، گاهی نگاه انتقادی هم به وضع آن موضوع وجود دارد. طبیعتاً وقتی می‌شود از این روش بهره گرفت که توانایی‌های دو نوع اول وجود داشته باشد. یعنی توان توصیف و تحلیل وجود داشته باشد. اینها پیش شرط‌های سبک انتقادی است و اگر کسی نتواند توصیف و تحلیل کند، نمی‌تواند انتقاد کند. معمولاً در دوره ماستری وقتی یک جرم به صورت تطبیقی بررسی می‌شود از حالت توصیف خارج می‌شویم و دقیق‌تر به مطالب، قوانین و مسایل نگاه می‌شود. پژوهشگر حالت تهاجمی به خود می‌گیرد تا قدرت تفکر و آنالیز جرم به دست بیاید.

۴- حقوق تطبیقی در قلمرو سیاست جنایی

با توجه به مطالب فوق می‌توان اذعان کرد که حقوق و به طور خاص حقوق کیفری تطبیقی، همواره نقش کلیدی و پیشگامی را در راستای استراتژی توسعه و جهانی شدن نسبت به سایر رشته‌های علمی و دانشگاهی ایفا کرده است (دلماز مارتی، ۱۳۸۷، ص ۱۰) از آنجایی که مؤلفه‌های مختلف مطرح شده در چهارچوب بحث سیاست جنایی، مروج یک سیستم واحد جهانی است و این موضوع موازی با شکل‌گیری جنبش دفاع اجتماعی مارک آنسل و تأسیس موسسات حقوق تطبیقی در فرانسه بوده و نقاط اشتراک سیاست جنایی و حقوق تطبیقی به لحاظ اهداف و مبنا متعدد بوده همپوشانی دارند؛ می‌توان نتیجه گرفت که موضوع حقوق تطبیقی با هدف جهانی شدن صرفاً از رهگذر توسعه و عمومیت یافتن موضوع سیاست جنایی قابل نیل و دستیابی است. اتحادیه بین‌المللی حقوق کیفری، با همفکری و همکاری آدولف پرینس^۱ بلژیکی، وان هامل^۲ هلندی و فون لیست^۳ آلمانی در سال ۱۸۸۹ با انگیزه‌ی جهانی شدن حقوق کیفری تأسیس گردید. در این راستا، رساله‌ی قانونگذاری کیفری تطبیقی شامل ۳۱ جلد تحت نظر فون لیست در ۱۸۹۴

۱- A. Prins (1845-1919)

۲- Van Hamel

۳- Von lizt

انتشار یافت. (ژان پرادل، ۱۳۸۳، ص ۱۱۴-۱۱۵). سپس مارک آنسل با گسترش جنبش دفاع اجتماعی، کارهای مطالعاتی جامعه بین‌المللی را از طریق مرکز مطالعات دفاع اجتماعی که وابسته به مرکز فرانسوی حقوق تطبیقی بود تقویت کرد (همان، ۱۱۹). اوج گیری تحقیر انسان در طول جنگ جهانی دوم، همزمانی شکل‌گیری جنبش دفاع اجتماعی با پایان جنگ جهانی، خودنمایی احساسات بشردوستانه از همه سو و جهانی شدن بحران اقتصاد در سطح دنیا و به ویژه اروپا، منجر به جهانی شدن بزهکاری و چند ملیتی شدن بزهکاران و از همه مهمتر، شکل‌گیری سازمان‌های تبه‌کار جهانی گردید. در این مقابل جنبش‌های معارضی همچون روی کار آمدن حکومت‌های محافظه کار در بستر بحران اقتصادی- اجتماعی در بسیاری از کشورهای دموکراتیک و استمرار حاکمیت دولت‌های اقتدارگرا، حرکت به سمت و سوی جهانی شدن را با کندی مواجه ساخته و سیاست جنایی مطلوب دفاع اجتماعی مارک آنسل را با گسترش عوام‌گرایی و اقتدارگرایی سیاسی- کیفری، تحت الشعاع قرار داد (آنسل، ۱۳۹۱، ص ۲۱). در این وانفسا، گروهی به سرکردگی مارک آنسل، مدیر بخش علوم جنایی موسسه حقوق تطبیقی دانشگاه پاریس، خوانش جدیدی از دفاع اجتماعی ارائه کردند. از آنجا که مارک آنسل در اکثر مطالعات خود، همواره جنبه‌های مقایسوی و تطبیقی را مورد توجه قرار می‌داد، در سال ۱۹۶۹ به مناسبت یکصدمین سالگرد گشایش انجمن مطالعات قانونگذاری‌های تطبیقی، کتابی تحت عنوان صد سال حقوق تطبیقی در فرانسه زیر نظر این استاد چاپ و منتشر شد. وی در مقدمه این کتاب می‌نویسد که "تنها مطالعات مقایسه‌ای است که امکان سنجش اعتبار، مسیر صحیح، درک، دریافت پذیرش جریان‌های بزرگ قانونگذاری یا جهت‌گیری‌های حقوقی بزرگ بین‌المللی را میسر می‌سازد. این استاد فرانسوی، اصول راهبردی ناظر بر اندیشه‌ی خود در قلمرو حقوق تطبیقی در کتاب فایده و روش‌های حقوق تطبیقی که در سال ۱۹۷۱ در پاریس منتشر شد، بیان کرده است (آنسل، ۱۳۹۱، ص ۱۴-۱۵). آخرین اندیشه‌های مارک آنسل در قلمرو حقوق تطبیقی، در قالب سیاست جنایی تطبیقی متجلی شده است. توسعه‌ی مطالعات تطبیقی و شکل‌گیری مباحث سیاست جنایی به صورت توأمان و موازی توسط استاد آنسل از فرانسه آغاز و به تدریج از مرزهای اروپایی گذشته و در حال حاضر جنبه‌ی بین‌المللی پیدا کرده است. از آنجایی که در ساختار سیاست جنایی ارائه شده توسط بانیان مکتب دفاع اجتماعی به ویژه مارک آنسل، مقایسه و مقابله نظام‌های حقوقی جزء اصول سیاست جنایی

می‌باشد و این امر مستلزم گفتگوی مستقیم حقوقدانان تطبیقی و ذینفع در پژوهش‌های مقایسه‌ای است و این نوع مطالعات زمینه‌ساز تفاهم و دوستی ملتها خواهد شد (آنسل، ۱۳۹۱ ص ۱۷). بنابر این می‌توان ادعا کرد که نسخه‌ی نهایی سیاست جنایی در راستای مبارزه جهانی با بزهکاری، سیاست جنایی فراملی و بین‌المللی است که نیل به این هدف مهم از رهگذر مطالعات تطبیقی و توسعه جغرافیایی حقوق، مقدور و میسر می‌باشد.

نتیجه‌گیری

بر اساس آمار ارائه شده، بزهکاری در سطح بین‌المللی سالانه در حال گسترش بوده به حدی که متأسفانه مشکلات امنیتی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی نظم جامعه جهانی را مختل کرده است و به تناسب مشکلات موجود در دهکده جهانی می‌توان گفت که مبارزه بین‌المللی با بزهکاری بیش از پیش لازم به نظر می‌رسد. از طرفی افزایش روزافزون گرایش به بزهکاری در کشورها، حاکی از ضعف پاسخ‌ها، کنش‌ها و واکنش‌های سیاستمداران سیاست جنایی در قبال رفتارهای مجرمانه است که این امر نیز معلول عدم مقایسه و شناخت کافی نظام‌ها و نارسایی مطالعات تطبیقی بین کشورها در حوزه حقوق فراملی می‌باشد.

در افغانستان، سیاست جنایی هنوز در معنای مدرن و واقعی با هیچکدام از مدلها قابل تطبیق نبوده و با توجه به عدم استفاده حداقلی از ارکان جامعه مدنی، در واقع سیاست جنایی موجود در این کشور، سیاست جنایی به معنای مضیق یعنی همان سیاست کیفری محسوب می‌شود نه سیاست جنایی. فقدان مطالعات تطبیقی به ویژه در حوزه حقوق کیفری، مهمترین عامل رکود علمی و عدم توسعه در این کشور است.

عدم کارآیی سیاست جنایی موجود در افغانستان از یک سو و توسعه فراملی شدن بزهکاری و ضرورت اتخاذ تدابیر کلان در سطح سیاست جنایی مشترک بین دولت‌ها از سوی دیگر اقتضا می‌کند که افغانستان، به عنوان ذینفع و ذی‌دخل در مشکلات منطقه و آسیب‌پذیر از بزهکاری فراملی، با الهام‌گیری از تجربیات سایرین و همکاری‌های مشترک در زمینه مبارزه با بزهکاری، زمینه ایجاد یک سیاست جنایی مشترک منطقه‌ای نوین را فراهم نماید که دستیابی به این مهم نیز صرفاً از رهگذر مطالعات تطبیقی ممکن می‌باشد.

با توجه به دست‌آوردهای حقوق تطبیقی و با عنایت به رویکرد تلفیق^۱، توسعه صلاحیت داخلی از طریق رویکرد تلفیق منافع فراملی یا منافع مربوط به سایر دولت‌ها با منافع ملی، اولین قالب طرح سیاست جنایی مشترک محسوب می‌شود که با توجه به اشتراکات حقوق بشری و سایر مبانی، صرف نظر از امکان یا عدم امکان تحقق آن، مناسب‌ترین گزینه جهت اتخاذ راهبرد سیاست جنایی مشترک در راستای مقابله با برهکاری در سطح بین‌المللی می‌باشد.

باتوجه به وجود تفاوت‌های قابل توجه در وجود مبانی تأثیر گذار بر تعیین مجازات در افغانستان، و سایر کشورها به ویژه کشورهای غیر مسلمان، اتخاذ استراتژی یکسان سازی^۲ مبتنی بر قواعد و اصول راهبردی حقوق کیفری، در این نظام‌ها مقدور و میسر نمی‌باشد.

بر اساس مدل هماهنگ‌سازی^۳، حاکمیت و اصول مسلم و اساسی حقوق داخلی و قانون اساسی کشورها حفظ می‌شود. ولی هدف از این رویکرد، ایجاد سازگاری مقررات در عرصه فراملی است. با توجه به وجود منافع مشترک کشورها در مبارزه با برهکاری به ویژه در انواع سازمان یافته‌ی آن، نیاز به هماهنگ‌سازی قوانین، بیش از پیش احساس می‌شود. بنابر این با توجه به ظرفیت‌های موجود و نقاط مشترک، پیشنهاد می‌شود افغانستان و کشورهای همسایه، در سایه مطالعات تطبیقی و مقایسوی به منظور مقابله و مبارزه با جرم و برهکاری، در سطح سیاست جنایی مشترک با همدیگر گفتگو و همکاری نمایند و به نظر می‌رسد که حصول این سیاست جنایی مشترک از طریق راهبرد هماهنگ‌سازی و از رهگذر مطالعه و مقایسه، دست‌یافتنی‌تر است.

سیاست جنایی افغانستان از گذشته بیشتر به اقدامات کیفری و تصویب قوانین کیفری در مقابله با جرایم گرایش دارد. بنابر این در مقام تطبیق سیاست جنایی افغانستان و کشورهای همسایه، باید گفت، با توجه به اینکه نوع و میزان پاسخ‌ها در قبال بزه و انحراف از طرف دولت و ارکان مختلف آن تعیین و اعمال می‌شود، سیاست جنایی حاکم بر نظام کیفری افغانستان از نوع اقتدارگر (اتوریتر) است. در یک اظهار نظر کلی، باید اذعان نمود که جایگاه جرم‌شناسی پیشگیری به عنوان یکی از شاخه‌های جرم‌شناسی کاربردی (با هدف شناخت علل جرم و از بین بردن زمینه‌های بروز آن) در سیاست جنایی افغانستان مبهم بوده و تمایل به حقوق کیفری (سیاست کیفری) به جای

¹assimilation

²unification

³harmonization

سیاست جنایی، به شکل پر رنگ‌تری از مشخصه‌های قانونگذار افغانستان است. به حدی که می‌توان گفت باتوجه به عدم وجود انسجام اصولی در مبارزه با جرائم، پیگیری و تطبیق آموزه‌های سیاست جنایی در این کشور کار دشواری است.

پیشنهادهای:

در راستای اتخاذ سیاست جنایی منسجم، مفید و مطابق با آرمان‌ها، نیازها و مقتضیات جغرافیایی افغانستان، در زمینه مقابله و مبارزه جدی و فراگیر با بزهکاری، با توجه به دست‌آوردهای نوین علوم جنایی و تجربیات کشورهای موفق در این عرصه، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. مطالعه تطبیقی، مقایسه و بازنگری اصولی و بدور از نگاه‌های جهت‌دار و سنتی در قوانین کشورها باعث کاهش تورم قوانین و مقررات و شفاف‌سازی آنها شده و از پراکندگی این قوانین جلوگیری می‌کند.

۲. ایجاد وحدت در منابع قانونگذاری در افغانستان با الهام‌گیری از نظام‌های حقوقی کشورهای همسایه از رهگذر مطالعات تطبیقی.

۳. تأسیس موسسه تخصصی حقوق تطبیقی در افغانستان با حمایت جدی نهادهای ذی‌ربط در عرصه‌ی ملی و فراملی با هدف نهادینه‌سازی داده‌های سیاست جنایی در این کشور.

۴. تلاش‌های واقع‌بینانه دولت به ویژه در عرصه‌ی قانونگذاری، با رویکرد اصلاحات در سیاست جنایی تقنینی، نیازمند هم‌فکری و هم‌جهتی جامعه مدنی با این اقدامات بوده و در صورت رسیدن به این آرمان، باعث تقویت مدل سیاست جنایی مشارکتی برای کاهش بزهکاری در این کشور، خواهیم شد.

فهرست منابع:

فارسی:

- ۱- توسلی جهرمی، م (۱۳۸۵)، موارد رفع مسئولیت قرارداد در کنوانسیون بیع بین‌المللی و حقوق تطبیقی، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه پیام نور، شماره ۷۲، ص ۶۵
- ۲- جعفری لنگرودی، محمد جعفر (۱۳۷۰) مکتب‌های حقوقی در حقوق اسلام، چاپ دوم، انتشارات گنج دانش.
- ۳- دلماس مارتی، می ری (۱۳۸۷)، نظام‌های بزرگ سیاست جنایی، ترجمه علی حسین نجفی ابرندآبادی، تهران: میزان، ج ۲.
- ۴- طبرستانی کولایی، الهه، (۱۳۹۳)، سیاست و حکومت در آسیای مرکزی، چاپ ششم، قم، انتشارات یاران، ص ۱۹۷.
- ۵- ژان پرادل، (۱۳۸۳) تاریخ اندیشه‌های کیفری، ترجمه علی حسین نجفی ابرندآبادی، تهران: سمت.
- ۶- احمدی، هاشم (۱۳۹۲)، اصول محاکمات مدنی، چاپ دوم، کابل، انتشارات مقصودی، ص ۱۸.
- ۷- جلالی، م (۱۳۸۶)، رویکردی نوین به حقوق تطبیقی و رابطه آن با حقوق بین‌الملل، فصلنامه حقوق، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه اصفهان، دوره ۴۰، شماره ۲، ص ۸۸
- ۸- دلماس مارتی، م (۱۳۷۸)، جهانی شدن حقوق فرصت‌ها و خطرات، مجله حقوقی، شماره ۲۴.
- ۹- سازمان جنگل‌ها، مراتع و آبخیزداری کشور، (۱۳۷۲)، "وضعیت گسترش بیابان‌ها در ایران"، نشریه شماره ۴، صفحه ۸۵.
- ۱۰- شهبازی نیا، م ۱۳۸۴، 'جایگاه حقوق تطبیقی و ضرورت بازنگری در آموزش آن'، مجله پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۳۴
- ۱۱- شیروی، عبدالحسین (۱۳۸۴) حقوق تطبیقی، ویراست دوم، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۲- دانشگاه مفید، (۱۳۸۹)، گزارش مفهوم و فواید مطالعات حقوق تطبیقی، صفایی، سید حسین، تهران: دانشگاه مفید.

- ۱۳- صفایی، سید حسین، ۱۳۸۶ حقوق مدنی و حقوق تطبیقی، ویرایش اول، چاپ دوم، تهران، نشر میزان.
- ۱۴- کاتوزیان، ناصر، ۱۳۹۱ مقدمه علم حقوق، چاپ هشتاد و یکم، تهران، انتشارات شرکت سهامی انتشار نویسنده.
- ۱۵- سودمند راد، ا، به نقل از: احمدیان راد، رضا؛ «نگاهی به انواع سیاست جنایی»، روزنامه رسالت، شماره ۷۴۶۹، ۱۳۹۰/۱۱/۱۱.
- ۱۶- موسوی، سید محمد عارف، ۱۳۹۱، نگاهی کوتاه بر سیر حقوق تطبیقی و کاربرد آن، ۲۸ اسفند، در پایگاه اینترنتی: www.dedaban.blogfa.com/post/50
- ۱۷- هکتور فیس زامودیو (Hector Fix Zamudio)، (۱۳۶۹) «اهمیت حقوق تطبیقی در آموزش حقوقی»، ترجمه صفایی، س ح، مجله دانشکده حقوق دانشگاه تهران، ش ۲۵، ص ۱۷۳.
- ۱۸- آنسل، مارک، (۱۹۸۵)، دفاع اجتماعی، ترجمه آشوری، م، نجفی ابرندآبادی، ع، ویراست چهارم، ۱۳۹۱ تهران، انتشارات گنج دانش، ص ۱۶.
- ۱۹- نجفی ابرندآبادی، علی حسین، مباحثی در علوم جنایی، ویراست ششم، سال ۱۳۹۰.
- ۲۰- استانکزی، نصرالله، (۱۳۹۵)، مبادی حقوق، چاپ سوم، انتشارات سعید، ص ۱۷۳.
- ۲۱- طباطبائی‌نژاد سید محمد (۱۳۹۷)، وحدت‌گرایی در قواعد مسئولیت مدنی: مطالعه موردی نظام اتحادیه اروپا، فصلنامه پژوهش حقوق خصوصی، سال ششم، بهار، شماره ۲۲.
- ۲۲- نجفی ابرندآبادی، علی حسین؛ «تقریرات درس تاریخ تحولات کیفری»، دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی، سال تحصیلی (۱۳۷۸)، گردآورنده: مهرداد رایجیان اصلی.
- ۲۳- نجفی ابرندآبادی، علی حسین؛ «تقریرات درس سیاست جنایی (دوره دکتری)»، دانشکده حقوق دانشگاه شهید بهشتی، سال تحصیلی (۱۳۷۹)، گردآورنده: فاطمه قناد، ص ۱۶۵

لاتین:

24. Ancel, M. (1981); Metodologicheskiye Problemy Sravnitel'nogo Prava"; Ocherki Sravnitel'nogo Prava, ed. V. A. Tumanov, Moskva, Izdatelstvo Progress', pp. 39-40, Quoted by Kiekhaev, Djalil I.: Op. Cit.
25. Goff, Robert, the future of the Common Law, International and Comparative Law Quarterly, P. 748.
26. V. S. Sikkink, Let them eat cake: Globalization, Post modern Colonialism and possibilities of justice, Law and society review 1997, p.207s.
27. V. notamment J. - L. Domenach, L Asie en danger, Fayard, 1998. Adde, sur l'Impossibilité d'une monnaie commune en Asie, l'analyse du vice-ministre japonais des finances fukuda. Le Monde, 29 dec. 1998.
28. V. R. Saleilles, RTD civ. 1902, p. 80 s.

بررسی رابطه بین توانمند سازی منابع انسانی و یادگیری سازمانی

مطالعه موردی: (موسسه تحصیلات عالی اشراق)

فرزاد اعلمی^۱ محمد هادی روحانی^۲

چکیده:

به منظور غلبه بر شرایط پیچیده و پویا تنها راهی که پیش روی مدیران قرار دارد، داشتن نیروی انسانی توانمند و کارآمد است که بنیاد ثروت و دارایی های حیاتی سازمان به حساب می آیند، نیروی انسانی توانمند منافع بسیار زیادی برای کلیه مؤسسات و سازمان ها، خواهد داشت. تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین توانمندسازی منابع انسانی و یادگیری سازمانی در موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق صورت گرفته است. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی، و از نظر ماهیت و روش، توصیفی- پیمایشی است. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه استاندارد استفاده شده است. جامعه آماری این تحقیق کلیه کارمندان و اساتید موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق می باشد. با توجه به محدود بودن حجم جامعه تمام اعضای جامعه به روش سرشماری کامل مورد بررسی قرار گرفتند.

برای رتبه بندی متغیر ها و آزمون فرضیه ها از نرم افزار SPSS، آزمون فردمن و ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان می دهد رابطه معنی داری بین توانمند سازی و یادگیری سازمانی وجود دارد و نیز تاثیر بسیار قوی یادگیری بر توانمند سازی است. به علاوه در فرضیه های فرعی رابطه مثبت و معنی داری بین مولفه های احساس استقلال و احساس اعتماد و یادگیری سازمانی وجود دارد. اما بین مولفه های احساس شایستگی، احساس موثر بودن و احساس معنی و یادگیری سازمانی رابطه مثبت و معنی داری وجود ندارد.

کلید واژه ها: توانمند سازی، منابع انسانی، یادگیری سازمانی، احساس معنی داری، احساس استقلال، احساس اعتماد.

۱. ماستر مدیریت مالی

۲. ماستر مدیریت بازرگانی

مقدمه

در محیط کسب و کار امروزی، تغییرات با گام‌های سریع به وقوع می‌پیوندد. سازمان‌ها در عرصه‌ی رقابت در محیط کسب و کار جهانی ملزم هستند تا نسبت به تغییرات مستمر واکنش مطلوب داشته و یا از بین بروند. دنیای کسب و کار از تسلط سرمایه به تحقق دانش تغییر می‌یابد. یک سازمان به منظور برتری یافتن از سایر سازمان‌ها باید منابع انسانی را توسعه داده و میزان اطلاعات و دانش در دسترس را افزایش دهد. کارکنان و دانشی که در سر آنهاست، منابع بسیار ارزشمندی برای سازمان هستند. دانش و چگونه دانستن منابع استراتژیک سازمان هستند که باید مدیریت شده و توسعه داده شوند؛ از این رو یادگیری سازمانی و تولید دانش در طول چند سال اخیر مورد توجه قرار گرفته است. امروزه یکی از دانش‌های ضروری برای اداره هرسازمان، مدیریت منابع انسانی است. مدیریت منابع انسانی عبارت است از ایجاد و توسعه برنامه‌هایی که از طریق آنها ضمن بهبود توانایی‌های نیروی انسانی، اهداف فردی و سازمانی حاصل می‌گردد. بنابر این دانش مدیریت منابع انسانی، برای تمام مدیران ضروری است. نیروی انسانی توانمند است که سازمانی توانمند را بوجود می‌آورد و رشد هرسازمان در گرو توانمند کردن کارکنان است. توانمند سازی کارکنان، محوری ترین تلاش مدیران در نو آفرینی، تمرکز زدایی و حذف دیوان سالاری در سازمان است (پاچانن و کانتولا^۱، ۲۰۰۸).

یادگیری سازمانی، فرایندی است پویا که سازمان را قادر می‌سازد تا به سرعت، با تغییر سازگاری یابد. این فرایند شامل: تولید دانش جدید، مهارت‌ها و رفتارها می‌شود. یادگیری سازمانی راه اصلی ایجاد کار دانشی و بهبود کارآیی سازمان است. پس یک سازمان موفق باید در یادگیری پویا باشد. توانمند سازی به معنی قدرت بخشیدن به کارکنان است. یعنی به آنان کمک می‌کند تا احساس اعتماد به نفس خود را تقویت کنند، بر احساس ناتوانی یا درماندگی غلبه کنند و برای انجام دادن فعالیت‌ها به آنها نیرو و انگیزه بدهیم (ژانگ^۲، ۲۰۰۹).

^۱ Paajanen & kantola^۲ Zhang

مبانی نظری تحقیق

در این قسمت با توجه به عنوان تحقیق به موضوعات کلیدی از جمله توانمند سازی و یادگیری سازمانی پرداخته شده است.

یادگیری سازمانی

سازمان ها یاد می گیرند تا قدرت سازگاری و کارایی خود را در مقابل تغییرات محیطی بهبود بخشند (داگسون^۱، ۱۹۹۳). یادگیری سازمان ها را قادر می سازد سریعتر و مؤثرتر در مقابل محیط پویا و پیچیده عکس العمل نشان دهد. بنابر این میتوان گفت که یادگیری سازمانی کوششی است آگاهانه از طرف سازمان، تا قدرت رقابت، بهره وری و ابداع خود را در محیط های نامعلوم حفظ و اصلاح کند. همچنین یادگیری میتواند کیفیت تصمیم های سازمان ها را بهبود بخشد (گرانتهام^۲، ۱۹۹۳). نویس^۳ و همکاران (۱۹۹۵) با تحقیق روی سازمان ها به عنوان سیستم های یادگیری گزارش کرده اند تمام شرکت های که آن ها مشاهده کرده اند، سیستم های یادگیری بودند و همه آنها دارای ساختارهای رسمی و غیر رسمی برای کسب اطلاعات، سهم شدن در آن و استفاده از دانش و مهارت ها بودند. یادگیری زمان می برد، اما وقتی فرایند یادگیری شروع شد، با تغذیه خود و اعضای سازمان باعث می شود تا درانجام کارها بهتر ظاهر شوند (استاتا^۴، ۱۹۸۹).

آرجرس و شون^۵ (۱۹۹۶) سه نوع یادگیری سازمانی و یا به تعبیر دیگر، سه سطح یادگیری را به شرح زیر توصیف کرده اند:

یادگیری تک حلقه ای: یادگیری تک حلقه ای زمانی اتفاق می افتد که در بستر هدف ها و سیاست های جاری سازمان، خطاها کشف و اصلاح شوند. از یادگیری تک حلقه ای، سنج^۶ (۱۹۹۰) با عنوان یادگیری انطباقی، فایول و لایلز^۷ (۱۹۸۵) با عنوان یادگیری سطح پائین و میسون^۸ (۱۹۹۳) با عنوان یادگیری غیراستراتژیک نیز نام می برند (آرجرس و شون، ۱۹۹۶).

¹ Dodgson

² Grantham

³ Nevis

⁴ Stata

⁵ Argyris & Schon

⁶ Senge

⁷ Fiol & Lyles

⁸ Mason

یادگیری دوحلقه ای: یادگیری دوحلقه ای زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان خطاها را کشف و اصلاح می‌کند و هنجارها، رویه‌ها، سیاست‌ها و هدف‌های موجود را زیر سوال می‌برد و به تعدیل و اصلاح آنها می‌پردازد. از یادگیری دو حلقه ای، سنج (۱۹۹۰) با عنوان یادگیر مولد، فایول و لایلز (۱۹۸۵) با عنوان یادگیری سطح بالا، و میسون (۱۹۹۳) با عنوان یادگیری استراتژیک نیز نام می‌برند (همان).

یادگیری ثانویه: یادگیری ثانویه یا سه حلقه ای زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان‌ها یاد بگیرند چگونه یادگیری تک حلقه و دو حلقه ای را اجرا کنند. به عبارت دیگر، یادگیری سه حلقه ای توانایی یادگرفتن درباره یادگیری است. اگر سازمان‌ها آگاه نباشند که یادگیری باید اتفاق بیافتد دو فرم یادگیری اولیه صورت نمی‌گیرد. این بدان معنی است که آگاهی از سبک‌ها و فرایندها و ساختارهای یادگیری پیش نیاز ارتقای یادگیری است (همان).

ابعاد یادگیری سازمانی

چشم انداز مشترک: برای تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده، اول اینکه، چشم انداز مشترک تمرکز و انرژی برای یادگیری را فراهم می‌سازد. دوم اینکه، چشم انداز افراد را به عمل شوق می‌دهد. چشم انداز بیان گر آمال و رویاهای آن‌هاست و به آن‌ها معنی می‌بخشد. سوم اینکه، کشش به سمت هدف مطلوب بالاتر با نیروی حاکم بر وضع موجود مقابله می‌کند. چشم انداز مشترک، هدف نهایی را ایجاد کرده خطر پذیری و نوآوری را تشویق می‌کند. چهارم اینکه، ارزش‌ها و معانی مشترک، در تعیین نوع دانشی که سازمان ذخیره و منتقل می‌کند، مهم هستند (مارکوارد^۱، ۲۰۰۲).

فرهنگ یادگیری سازمانی: هنگامیکه اعضای هر جامعه، سازمان یا گروه برای انطباق با محیط خارجی و حل مشکلات

یکپارچگی داخلی تلاش می‌کنند، ناخود آگاه به یادگیری اقدام کرده‌اند. به این دلیل که از جهت نظریه پردازی، یادگیری و حل مسائل نه تنها متفاوت نیستند بلکه باید گفت که دیدگاه‌های متفاوت، فرایند اساسی یکسانی دارند (سنج، ۱۹۹۰).

¹ Michael Marquard

کار و یادگیری گروهی: در کار و یادگیری گروهی تأکید بر اهمیت هم راستایی نیروها و کارکنان سازمان است تا از به هدر رفتن انرژی جلوگیری شود. یادگیری جمعی عبارت است از فرایندی که طی آن ظرفیت اعضای گروه توسعه داده شده و به گونه ای همسو شود که نتایج حاصله از آن چیزی باشد که همگان واقعاً طالب آن بوده اند (همان).

اشتراک دانش: انتقال و توزیع دانش، انتقال سازمانی و فن آورانه داده ها، اطلاعات و دانش را در بر می گیرد. ظرفیت سازمان برای جابه جایی دانش، بیانگر قابلیت انتقال و به اشتراک گذاشتن قدرت است که لازمه موفقیت شرکت نیز هست. دانش باید به دقت و به سرعت در سراسر سازمان با حوزه های شرکت توزیع شود (مارکوارد، ۲۰۰۲).

تفکر سیستمی: تفکر سیستمی یعنی استفاده از روش سیستمی در تحلیل و اداره امور سازمان و توجه به تأثیر عوامل سازمانی بر یکدیگر. با تفکر کلی نگرانه، فعالیت های تجاری و به طور کلی سایر تلاش های انسان همگی سیستم هستند. آن ها توسط ساخته های فعالیت های مرتبط با یکدیگر اثر گذار اند. از آنجا که ما خود نیز جزئی از این مجموعه هستیم، برای پی بردن به الگوی تغییر با دشواری مضاعفی مواجه هستیم (سنج، ۱۹۹۰).

رهبری مشارکتی: پیامد رهبری مشارکتی، داشتن احساس شراکت کارکنان است. نتیجه چنین کوششی آن است که کارکنان احساس می کنند به آنان نیاز است و وجود شان سودمند است. تحقیقات ثابت کرده است که مشارکت، مقاومت در مقابل تغییر را کاهش، تعهد به سازمان را افزایش داده و سطح فشار روانی را پایین می آورد (همان).

توسعه شایستگی های کارکنان: شایستگی در ادبیات منابع انسانی، مجموعه ای است از دانش، مهارت ها و رفتارهای قابل سنجش و قابل مشاهده که در موفقیت یک شغل یا پست سهم هستند. برای مدیریت مناسب منابع انسانی باید سطح دانش، اطلاعات، مهارت ها و قابلیت های کارکنان را ارتقاء داد و در آنان شایستگی ایجاد کرد. توسعه منابع انسانی با آموزش های زیاد حاصل نمی شود، بلکه باید منابع انسانی به صورت برنامه ریزی شده و نظام مند عمل کند (همان).

جهت گیری های یادگیری: راه های مختلفی وجود دارد که سازمان ها به ایجاد و بهبود سیستم های یادگیری بپردازند. طریق تحلیل سبک های یادگیری در شرکت های مورد تحقیق خود

جهت گیری های یادگیری را که به طور گسترده یک سیستم یادگیری سازمانی را به وجود می‌آورند (نویس و همکاران، ۱۹۹۵).

روش انتشار: اینکه سازمان ها جوی را به وجود بیاورند که در آن یادگیری شکوفا بشود، اهمیت زیادی دارد. در نگرش هایی که بیشتر بر ساختار و کنترل تکیه می‌شود، ارتباط های نوشتاری و روش های آموزش رسمی مبنای یادگیری را تشکیل می‌دهد. در نگرش های غیر رسمی، یادگیری از طریق رویارویی بین نقش های سازمانی گسترش پیدا میکند. در تصمیم گیری مشارکتی، یادگیری سازمانی اتفاق می افتد که اعضای یک گروه کاری از طریق گفت و گوی پیوسته در تجربه یکدیگر سهیم می‌شوند (سنج، ۱۹۹۰).

کانون یادگیری: آیا فرایند یادگیری باید روی روش ها و ابزارهای انجام کار متمرکز شود یا به آزمایش فرضیه هایی پردازد که زیر بنای انجام کارها را تشکیل می‌دهند؟ آرجریس و شون (۱۹۹۶) یادگیری نوع اول را "یادگیری تک حلقوی" و نوع دوم را "یادگیری دو حلقوی" می‌نامند و استدلال می‌کنند که مسائل و مشکلات عملکرد سازمانها بیشتر ناشی از عدم کنترل و کنکاش فرضیه های است که وظیفه ای کاری بر مبنای آن شکل گرفته است. به هر حال سیستم یادگیری درست باید هردو مورد را در کانون توجه خود قرار دهند (آرجریس و شون، ۱۹۹۶).

زنجیره ارزشی: زنجیره ارزشی را میتوان به دو طبقه تقسیم کرد: فعالیت های داخلی سازمان که ماهیت "طراحی و ساخت" را دارند و فعالیت هایی که به بیرون از سازمان معطوف هستند و ماهیت "فروش یا ارائه خدمات و تحویل" در آنها برجسته است. فعالیت های نوع اول شامل تحقیق و توسعه، مهندسی، و ساخت است. فعالیت های نوع دوم فروش، توزیع، و خدمات تحویلی را شامل می‌شود. اینکه سازمان به کدام یک از این ها بیشتر اهمیت بدهد، به آن سمت و سوق خواهد داد. اهمیتی که یک سازمان برای سرمایه گذاری در بخشی از زنجیره ارزشی قائل می‌شود، در شکل دهی سیستم یادگیری آن تأثیر خاص خود را دارد (سنج، ۱۹۹۰).

بهبود مهارت: ارج نهادن به بهبود مهارت های فردی و گروهی نیز می‌تواند در بین سازمان ها متغیر باشد. بعضی از سازمان ها به آموزش های فردی که با فرهنگ آنها سازگار تر است اهمیت بیشتری قائل هستند. در مقابل، سازمان هایی هستند که به سرمایه گذاری سنگینی در یادگیری تیمی

برای بهبود عملکرد خود اقدام کرده اند. یک سازمان حتی میتواند راه بهتری را برای ترکیب برنامه های آموزشی فردی و تیمی ایجاد کند (همان).

توانمندسازی

اکنون حضور فعالانه سازمان در عرصه رقابت و تکنولوژی و پیدایش مشاغل جدید و لزوم چند مهارتی شدن کارکنان، توانمندسازی آنان را امری اجتناب ناپذیر کرده است. توانمندسازی، تکنیکی نوین و مؤثر در جهت ارتقای بهره وری سازمان به وسیله بهره گیری از توان کارکنان است. کارکنان به واسطه دانش، تجربه و انگیزه خود صاحب قدرت نهفته هستند و در واقع توانمندسازی آزاد کردن این قدرت است. این تکنیک، ظرفیت های بالقوه ای بهره برداری از سرچشمه توانایی انسانی در اختیار می گذارد و در یک محیط سالم سازمانی روشی متعادل را در بین اعمال کنترل کامل از سوی مدیریت و آزادی عمل کارکنان پیشنهاد می کند صنعتی، ۱۳۸۶).

از طریق برنامه های توانمندسازی، ظرفیت های کاری با تفویض اختیار، افزایش مسئولیت، خودمختاری در تصمیم گیری و احساس خود کار آمدی، افزایش می یابد و در نتیجه بهره وری و اثر بخشی سازمان نیز بالا میرود. توانمندسازی به صورت عام از ابتدای خلقت بشر وجود داشته است. زندگی گذشته انسان و روند تکاملی آن طی تاریخ گویای این موضوع است. توانمندسازی در ابتدا به عنوان یک فن در حرفه مددکاری و پزشکی بالینی و به منظور کمک کردن به بیماران جسمی و روحی مورد استفاده قرار گرفت که امروزه با عنوان توان بخشی از آن یاد می شود. سایر رشته های علوم انسانی و اجتماعی هم به این مفهوم پرداخته اند، اما در آن رشته ها مفهوم توانمندسازی با استفاده از اصطلاحات خاص خود توضیح داده شده است.. تحقیقات اخیر تأکید می کنند چنین مشاغل ساده ای که منجر به خستگی و کارهای تکراری می شود، نارضایتی ایجاد می کند و برای روش کارکنان ضعیف مناسب هستند و روابط صنعتی ضعیف را پرورش می دهند (همان).

هدف از توانمندسازی ایجاد سازمانی است مرکب از کارکنانی متعهد و مشتاق به کار که وظایف شغلی شان را بدین علت که هم عقیده دارند و هم از آن لذت می برند انجام می دهند. همچنین هدف از توانمندسازی نیروی انسانی، استفاده از ظرفیت های بالقوه انسان ها به منظور توسعه ارزش افزوده سازمانی، تقویت احساس اعتماد به نفس و چیرگی بر ناتوانی ها و درماندگی

های فردی است. به عبارت دیگر هدف از توانمندسازی ارائه بهترین منابع فکری مربوط به هر زمینه ای از عملکرد سازمان است. گالبریت و لاور عقیده دارند هدف بلند مدت توانمندسازی، اطمینان دادن به کارکنان است که در چارچوب رسالت، چشم انداز و استراتژی سازمان به موفقیت می‌رسند (وردی نژاد و همکاران، ۱۳۸۷).

ابعاد توانمند سازی منابع انسانی

احساس شایستگی: احساس شایستگی به این معنا است که کارکنان اعتقاد دارند مهارت و توانایی لازم را برای انجام کارهای خود دارند. احساس شایستگی، به اعتقاد فرد به توانایی‌هایش جهت انجام با مهارت فعالیت‌هایش است. این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند وظایف شان را با مهارت بالا انجام دهند (سیگلر و پیرسون^۱، ۲۰۰۰).

احساس استقلال: افراد به‌جای اینکه با اجبار در کاری درگیر شوند یا دست از آن کار بکشند، خود داوطلبانه در وظایف خویش درگیر شوند، احساس خودمختاری یا استقلال می‌کنند. آنان خود را افرادی خود آغازگر می‌بینند که قادرند به میل خود، اقدامات ابتکاری انجام دهند، تصمیمات مستقل بگیرند و افکار جدید را به آزمون بگذارند (اورعی، ۱۳۸۱).

احساس مؤثر بودن: افراد توانمند احساس کنترل شخصی برنتایج دارند. آنان براین باورند که می‌توانند باتحت تأثیر قراردادن محیطی که در آن کار می‌کنند، یانتایجی که تولید می‌شود، تغییر ایجاد کنند. پذیرفتن شخصی نتیجه، عبارت است از "اعتقادات فرد در یک مقطع مشخص از زمان در مورد توانایی اش برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب". داشتن احساس پذیرفتن شخصی نتیجه، کاملاً به احساس خود کنترولی مربوط است برای این که افراد احساس توانمندسازی کنند، آنان نه تنها باید احساس کنند که آنچه انجام می‌دهند اثری به دنبال دارد، بلکه باید احساس کنند که می‌توانند آن اثر را به وجود آورند (وتن و کامرون، ۱۳۸۱).

احساس معنی دار بودن: کارمندان برای مقصود و یا اهداف فعالیتی که به آن اشتغال دارند، ارزش قائل می‌شوند و استانداردهای ذهنی‌شان را با آنچه که در شغل خود در حال انجام دادن هستند، متجانس می‌کنند. به عبارت دیگر، احساس معنی دار، بودن یک نگرش ارزشی است که از

^۱ Sigler & Pearson

متجانس بودن آرمان‌ها و ارزش‌های افراد و آنچه که در حال انجام دادن هستند، حاصل می‌شود (اورعی، ۱۳۸۱).

احساس اعتماد به دیگران: افراد توانمند دارای حسی به نام اعتماد هستند و مطمئن هستند که با آنان منصفانه (Fairly) و یکسان رفتار خواهد شد. این افراد، این اطمینان را حفظ می‌کنند که حتی در مقام زیر دست نیز نتیجه نهایی کارهایشان منصفانه خواهد بود. معمولاً معنی این احساس، آن است که آنان اطمینان دارند که صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و با آنان بی‌طرفانه رفتار خواهد شد (میشرا و اسپریتزر^۱، ۱۹۹۷).

پیشینه تحقیق

مفهوم توانمند سازی از اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰ در ادبیات مدیریت سازمانی وارد شده است. اما بررسی تاریخی نشان می‌دهد که توانمند سازی ریشه در دوران گذشته دارد. توانمند شدن به معنی تمایل افراد به تجربه خود کنترولی، به خود اهمیت دادن و خود آزادی می‌باشد. مفهوم توانمند سازی به صورت‌های مختلف در سرتا سر ادبیات مدیریت آمده است. برای تحقق بخشیدن به مفهوم توانمند سازی تلاش‌های گوناگونی انجام شده است. اصطلاح یادگیری سازمانی ظاهراً اشاره به یادگیری فردی در سازمان دارد، اما یادگیری سازمانی بیشتر اشاره به گروه یا یادگیری سطح سازمانی دارد. یادگیری فردی از طریق مطالعه، مصاحبه، شناخت، تجربه، تمرین و توسعه مدل‌های ذهنی مؤثر در ذهن صورت می‌گیرد.

تحقیقات داخلی

حبیب‌الله حبیبی، (۱۳۹۳)، در پایان‌نامه کارشناسی با عنوان "تاثیر عوامل مؤثر بر توانمند سازی منابع بشری کارکنان بانک بین‌المللی افغانستان" نتایج به دست آمده از این تحقیق نشان می‌دهد که متغیرهای عوامل مشترک و عوامل شخصی مشتق‌یافته بر توانمند سازی کارکنان تاثیر گذار است. ستوری امیری، (۱۳۹۳)، در پایان‌نامه کارشناسی با عنوان "بررسی رابطه بین ساختار سازمانی و توانمند سازی منابع انسانی در موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق" نتایج تحقیق منجر به معرفی ابعاد ساختاری مورد نیاز برای توانمندسازی کارکنان و اساتید موسسه تحصیلات عالی

^۱ Mishra & Spreitzer

خصوصی اشراق شد. ارائه الگوی ساختاری مناسب جهت توانمندسازی کارکنان جامعه تحقیق نیز از دیگر نتایج این پژوهش می باشد.

تحقیقات خارجی

محمد محمدی (۱۳۸۰)، در پایان نامه کارشناسی ارشد با عنوان "ارزیابی راه های توانمندسازی کارکنان دانشگاه بیرجند" راه های مختلف توانمندسازی را بررسی نموده است. در تحقیق وی، این راه ها عبارت از: غنی سازی شغلی، تفویض اختیار، پاداش مبتنی بر عملکرد، مدیریت مشارکت، سیستم پاداش ها، تشکیل تیم های کاری و مشارکت در هدف گذاری، نتایج تحقیق، از تایید تمامی این راه ها در توانمندسازی منابع انسانی دانشگاه بیرجند به جز تیم سازی حکایت دارد.

مژگان عسکری (۱۳۸۷)، در تحقیقی برای سنجش یادگیری سازمانی از پنج عامل بهره گرفت که این عوامل عبارتند از: رهبری مبتنی بر بینش، برنامه ها، ارزیابی ها، اطلاع، ابتکار و اجرا. وی در پژوهش خود این فرض را بیان کرد که بین وضعیت موجود و مطلوب در قلمرو مکانی مزبور، از جهت برخورداری از هر یک از مولفه های ذکر شده، تفاوت معناداری وجود دارد. در این تحقیق تمامی این فرضیه ها ثابت شدند

باکینگهام و کلیفتون: در سازمان گالوپ (۲۰۰۵)، در تحقیقی با عنوان "شناسایی عوامل و زمینه های توانمندسازی کارکنان و مدیران" با بررسی ۴۰۰ شرکت موفق در سراسر جهان و مصاحبه با بیش از ۸۰۰۰۰ مدیر موفق و بیش از یک میلیون کارمند به شناسایی ۳۴ زمینه توانمندی پرداختند. سیگال و گاردنر^۱ (۲۰۰۷) در تحقیقی با عنوان "بررسی رابطه میان توانمندسازی و عوامل زمینه ای" به بررسی رابطه عوامل زمینه ای شامل: رابطه با مافوق، روابط عمومی شرکت؛ تیم کاری و تمایل به عملکرد ها با توانمندسازی پرداختند.

براج^۲، (۲۰۰۷) به بررسی "رویکرد های مختلف در مورد توانمندسازی" پرداخته و این رویکرد ها را با به اساس دو بعد: انصاف و اعتقاد به آن مورد تحلیل قرار داده و بر این اساس چهار نوع نگرش نسبت به توانمندسازی را شناسایی و تبیین نموده اند.

^۱ Siegall M & Gardner

^۲ Bruch 2007

روش شناسی تحقیق

تحقیق حاضر با دو روش توصیفی و استنباطی به تحلیل داده های به دست آمده از محل پرسشنامه پرداخته است. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه هایی نظیر فراوانی به تحلیل ویژه گی های جامعه پرداخته شده و در سطح استنباطی فنون استنباطی آزمون (همبستگی اسپیرمن) برای فرضیه ها استفاده شده است. برای جمع آوری داده های مربوط به مبانی نظری و استخراج عوامل و شاخص های اولیه از منابع کتابخانه ای و اینترنتی شامل کتب و مقالات مورد استفاده قرار گرفته. جهت گردآوری اطلاعات و داده های مورد نیاز از پرسشنامه استفاده شده است. به منظور بررسی فرضیات تحقیق از نرم افزار اس، پی، اس، اس مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه آماری این تحقیق تمام کارکنان و اساتید مؤسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق است به صورت سرشماری بین اساتید و کارکنان به تعداد ۴۸ پرسشنامه در سال ۱۳۹۲ توزیع شده که از آن جمله به تعداد ۴۳ پرسشنامه بازگشت داده و مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت.

روایی پایایی پرسشنامه

منظور از روایی یک تحقیق، میزان دقت شاخص ها و معیار هایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده اند. برای سنجش توانمند سازی از پرسشنامه اسپیرتزر^۱ (۱۹۹۵) استفاده شده است که برای اندازه گیری توانمند سازی روان شناختی و با استفاده از الگوی توانمندسازی توماس و ولت هاس^۲ (۱۹۹۶) توسعه یافته و برای سنجش یادگیری سازمانی از پرسشنامه نیف (۲۰۰۱) استفاده شده است. از آنجا که هر دو پرسشنامه استاندارد است، روایی آن ها در مطالعات متعدد تایید شده است.

در این تحقیق برای آزمون پایایی، به کمک نرم افزار Spss اقدام به محاسبه آلفای کرونباخ شده است که برای هر دو پرسشنامه (توانمند سازی، یادگیری سازمان) برابر با ۰/۸۳٪ شده است.

^۱ Spritzer

^۲ Thomas & Velthuose

جدول آلفای کرونباخ سوال های پرسشنامه

سوال های پرسشنامه	تعداد سوال ها	آلفای کرونباخ
سوال های توانمند سازی	۲۰	۸۳٪
سوال های یادگیری سازمانی	۲۱	

تجزیه و تحلیل داده های تحقیق

هدف اصلی این تحقیق بررسی رابطه بین توانمندسازی کارکنان و یادگیری سازمانی در مؤسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق است. هدف فرعی این تحقیق سنجش میزان احساس توانمندی کارکنان و تعیین موقعیت مؤسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق از نظر یادگیری سازمانی می‌باشد.

فرضیه های تحقیق

فرضیه اصلی: بین توانمندسازی منابع بشری و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
فرضیه های فرعی

- ۱- بین احساس شایستگی کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۲- بین احساس استقلال کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۳- بین احساس مؤثر بودن کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۴- بین احساس معنی دار بودن کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنی دار وجود دارد.
- ۵- بین احساس اعتماد کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه‌ی معنی دار وجود دارد.

سوال های تحقیق

سوال اصلی: آیا رابطه بین توانمندسازی کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟
سوال های فرعی

- ۱- آیا رابطه بین احساس شایستگی کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟
- ۲- آیا رابطه بین احساس استقلال کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟
- ۳- آیا رابطه بین احساس مؤثر بودن کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟

۴- آیا رابطه بین احساس معنی دار بودن کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟

۵- آیا رابطه بین احساس اعتماد کارکنان و یادگیری سازمانی وجود دارد؟

در این قسمت ابتدا به بررسی جهت مشخص کردن هدف تحقیق که آیا یادگیری سازمانی منجر به توانمندسازی می گردد و این که یک رابطه معنی دار میان این دو متغیر وجود دارد یا خیر، از ضریب همبستگی استفاده شده که در آن ابعاد توانمندسازی مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند. درپایان جهت رتبه بندی ابعاد توانمندسازی و ابعاد یادگیری سازمانی و برای شناسایی نقاط قوت و ضعف موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق از آزمون فریدمن استفاده شده است.

آزمون تحلیل واریانس فریدمن

به منظور رتبه بندی هر یک از متغیرهای تحقیق حاضر از آزمون فریدمن استفاده گردیده است. خروجی SPSS شامل دو جدول می باشد. در جدول نخست مشخصات آماری ارائه گردیده است. با توجه به خروجی SPSS مقدار عدد معنی داری (Sig) صفر بوده و از سطح معنی داری استاندارد (۱٪) کمتر است. و در جدول دوم میانگین رتبه های هر متغیر ارائه شده است.

معنی داری آزمون فریدمن برای متغیرها

مقادیر محاسبه شده	شاخص های آماری
۴۳	تعداد
۴۵۱,۸۷۵	χ^2
۱۳	درجه آزادی
۰,۰۰۰	عدد معنی دار (sig)

میانگین رتبه ها در آزمون فریدمن برای متغیر های توانمند سازی و یادگیری سازمانی

شماره	متغیر های تحقیق	میانگین رتبه
۱	توانمند سازی منابع بشری	۱۳,۷۷
۲	یادگیری سازمانی	۱۳,۲۳
۳	احساس معنی داری	۱۱,۲۲
۴	احساس شایستگی	۱۱,۱۰
۵	احساس مؤثر بودن	۹,۰۷
۶	احساس استقلال	۸,۵۸
۷	احساس اعتماد میان همکاران	۸,۱۳
۸	توسعه شایستگی کارکنان	۵,۳۷
۹	چشم انداز مشترک	۴,۷۲
۱۰	فرهنگ سازمانی	۴,۷۰
۱۱	اشتراک دانش	۴,۳۰
۱۲	تفکر سیستمی	۴,۳۰
۱۳	کار و یادگیری گروهی	۳,۵۳
۱۴	رهبری مشارکتی	۲,۹۷

آمار استنباطی

جدول توصیف داده ها برای هر متغیر به صورت خلاصه در جدول زیر آورده شده است. این جدول شامل میزان حداقل و حداکثر هر متغیر، میانگین، انحراف معیار و واریانس آن است.

جدول متغیرهای توانمندسازی

شماره	متغیر مربوط به توانمند سازی	حد اقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	واریانس	انحراف معیار
۱	احساس شایستگی	۱۴,۰۰	۲۰,۰۰	۱۷,۵۱۱۶	۴,۰۱۸	۲,۰۰۴۴۲
۲	احساس استقلال	۴,۰۰	۲۰,۰۰	۱۳,۶۰۴۷	۱۳,۹۱۱	۳,۷۲۹۸۰
۳	احساس مؤثر بودن	۶,۰۰	۱۹,۰۰	۱۴,۲۷۹۱	۹,۳۰۱	۳,۰۴۹۷۹
۴	احساس معنی دار بودن	۱۳,۰۰	۲۰,۰۰	۱۷,۷۲۰۹	۳,۴۹۲	۱,۸۶۸۶۱
۵	احساس اعتماد میان همکاران	۴,۰۰	۱۹,۰۰	۱۳,۰۲۳۳	۱۰,۷۸۵	۳,۲۸۴۰۸

در جدول بالا توصیف داده ها بر اساس متغیر ها صورت گرفته است که هر متغیر دارای چهار سوال است و آمارهای بدست آمده از نمرات داده شده برای چهار سوال است. همانطوریکه نظر به جدول مشاهده می کنید اولویت متغیر های توانمندسازی به ترتیب احساس معنی دار بودن، احساس شایستگی، احساس مؤثر بودن، احساس استقلال و احساس اعتماد میان همکاران است.

جدول متغیرهای یادگیری سازمانی

شماره	متغیرهای یادگیری سازمانی	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	واریانس	انحراف معیار
۱	چشم انداز مشترک	۴,۰۰	۱۴,۰۰	۹,۹۵۳۵	۴,۹۹۸	۲,۲۳۵۵۷
۲	فرهنگ سازمانی	۶,۰۰	۱۲,۰۰	۹,۸۳۷۲	۲,۴۲۵	۱,۵۵۷۳۲
۳	کار و یادگیری گروهی	۳,۰۰	۱۴,۰۰	۸,۹۵۳۵	۶,۱۸۸	۲,۴۸۷۶۲
۴	اشتراک دانش	۳,۰۰	۱۳,۰۰	۹,۳۹۵۳	۶,۴۳۵	۲,۵۳۶۷۷
۵	تفکر سیستمی	۳,۰۰	۱۴,۰۰	۹,۵۵۸۱	۵,۳۹۵	۲,۳۲۲۷۹
۶	رهبری مشارکتی	۳,۰۰	۱۳,۰۰	۸,۳۷۲۱	۸,۰۰۱	۲,۸۲۸۶۲
۷	توسعه و شایستگی های کارکنان	۳,۰۰	۱۳,۰۰	۱۰,۲۷۹۱	۳,۹۶۸	۱,۹۹۱۹۶

در متغیرهای یادگیری سازمانی آمار هر متغیر به اساس ۳ سوال است و آمار بدست آمده نیز از نمرات داده شده برای ۳ سوال بدست آمده است. همانطوریکه نظر به جدول مشاهده می کنید اولویت متغیرهای یادگیری سازمانی به ترتیب توسعه و شایستگی های کارکنان، چشم انداز مشترک، فرهنگ سازمانی، تفکر سیستمی، اشتراک دانش، کار و یادگیری گروهی و رهبری مشارکتی می باشد. با توجه به این که در این تحقیق از نرم افزار آماری Spss استفاده شده است و با عنایت به این که این نرم افزار پس از محاسبه ضریب همبستگی اسپیرمن، سطح معنی داری آن را ارائه می کند، لذا در نتایج تحلیل ها هرگاه سطح معنی داری کمتر از ۰/۵ بوده است این نتیجه حاصل شده است که بین متغیرها رابطه معناداری وجود دارد. چنانچه سطح معنی داری بزرگتر از ۰/۵ باشد فرض صفر پذیرفته می شود و عدم وجود رابطه معنی دار بین متغیرهای مورد نظر را نشان می دهد. در این قسمت فرضیات تحقیق مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرند.

تحلیل داده ها بر اساس فرضیه های تحقیق

درفرضیه اصلی رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی مورد سنجش قرار گرفته و در فرضیه های فرعی رابطه یادگیری سازمانی با احساس شایستگی، احساس استقلال، احساس مؤثر بودن، احساس معنی دار بودن و احساس اعتماد میان کارکنان مورد بررسی قرار گرفته است. فرضیه اصلی

بین توانمند سازی منابع بشری و یادگیری سازمانی رابطه ی معنی دار وجود دارد.

جدول معنی داری برای بررسی رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی

متغیرها	ضریب همبستگی اسپرمن	عدد معنی داری (Sig)	مقدار خطا	رابطه معنی دار
توانمند سازی منابع بشری یادگیری سازمانی	۰,۴۳۸	۰,۰۰۳	۰,۰۵	وجود دارد

همانطوریکه در جدول مشاهده می کنید که ضریب همبستگی در این تحقیق ۰,۴۳۸ است و میزان سطح معنی داری ۰,۰۰۳ کوچکتر از میزان خطای نوع اول در سطح ۰,۰۵ است، می توان فرضیه که به بررسی رابطه بین توانمندسازی منابع بشری و یادگیری سازمانی پرداخته را در سطح اطمینان ۹۵٪ تأیید کرد.

فرضیه های فرعی

فرضیه اول: بین احساس شایستگی کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه ی معنی دار وجود دارد.

جدول معنی داری بررسی رابطه بین متغیر احساس شایستگی و یادگیری سازمانی

متغیرها	ضریب همبستگی اسپرمن	عدد معنی داری (sig)	مقدار خطا	رابطه معنی دار
احساس شایستگی کارکنان یادگیری سازمانی	-۰,۱۸۶	۰,۲۳۳	۰,۰۵	وجود ندارد

همانطوریکه در جدول مشاهده می کنید که میزان همبستگی در این تحقیق برابر با ۰,۱۸۶- است و میزان سطح معنی داری ۰,۲۳۳ بزرگتر از میزان خطای نوع اول در سطح ۰,۰۵ است، میتوان فرضیه که به بررسی رابطه بین متغیر احساس شایستگی و یادگیری سازمانی را در سطح اطمینان ۹۵٪ رد نمود.

فرضیه دوم: بین احساس استقلال کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه ی معنادار وجود دارد.

جدول معنی داری بررسی رابطه بین متغیر احساس استقلال و متغیر یادگیری سازمانی

متغیر ها	ضریب همبستگی اسپرمن	عدد معنی دار (sig)	مقدار خطا	رابطه معنی دار
احساس استقلال کارکنان یادگیری سازمانی	۰,۵۷۲	۰,۰۰۰	۰,۰۵	وجود دارد

همانطوریکه در جدول مشاهده می کنید که ضریب همبستگی در این تحقیق برابر با ۰,۵۷۲ است و میزان سطح معنی داری ۰,۰۰۰ کوچکتر از میزان خطای نوع اول در سطح ۰,۰۵ است، میتوان فرضیه بررسی رابطه بین متغیر احساس استقلال کارکنان و یادگیری سازمانی را در سطح اطمینان ۹۵٪ تأیید کرد.

فرضیه سوم: بین احساس مؤثر بودن کارمندان و یادگیری سازمانی رابطه ی معنادار وجود دارد.

معنی داری متغیر احساس موثر بودن و متغیر یادگیری سازمانی

متغیرها	ضریب همبستگی اسپرمن	عدد معنی دار (sig)	مقدار خطا	رابطه معنی داری
احساس مؤثر بودن کارکنان یادگیری سازمانی	۰/۲۹۰	۰/۰۵۹	۰/۰۵	وجود ندارد

همانطوریکه در جدول مشاهده می کنید که ضریب همبستگی برابر با ۰,۲۹۰ است و میزان سطح معنی داری ۰,۰۵۹ بزرگتر از میزان خطای نوع اول در سطح ۰,۰۵ است، میتوان فرضیه بررسی رابطه بین متغیر احساس موثر بودن و یادگیری سازمانی را در سطح اطمینان ۹۵٪ رد نمود. فرضیه چهارم: بین احساس معنی دار بودن کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول معنی داری بررسی رابطه بین متغیر احساس معنی داری و متغیر یادگیری سازمانی

متغیرها	ضریب همبستگی اسپرمن	عدد معنی دار (sig)	مقدار خطا	رابطه معنی داری
احساس معنی دار بودن کارکنان یادگیری سازمانی	۰,۰۵۷	۰,۷۱۸	۰,۰۵	وجود ندارد

با توجه به جدول فوق مشاهده می شود که ضریب همبستگی در این تحقیق برابر با ۰,۰۵۷ است و سطح معنی داری ۰,۷۱۸ بزرگتر از میزان خطای نوع اول ۰,۰۵ است، میان متغیر احساس معنی دار بودن و متغیر یادگیری سازمانی در سطح اطمینان ۹۵٪ رابطه معنی داری وجود ندارد. فرضیه پنجم: بین احساس اعتماد کارکنان و یادگیری سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد.

جدول معنی داری بررسی رابطه بین متغیر احساس اعتماد و متغیر یادگیری سازمانی

رابطه معنی دار	مقدار خطا	عدد معنی دار (sig)	ضریب همبستگی اسپرمن	متغیرها
وجود دارد	۰/۰۵	۰,۰۰۱	۰,۵۰۴	احساس اعتماد کارکنان یادگیری سازمانی

همانطوریکه در جدول مشاهده می کنید که ضریب همبستگی در این تحقیق برابر با ۰,۵۰۴ است و میزان سطح معنی داری ۰,۰۰۱ کوچکتر از میزان خطای نوع اول ۰,۰۵ است، میتوان فرضیه بررسی رابطه بین متغیر احساس اعتماد و یادگیری سازمانی را در سطح اطمینان ۹۵٪ تأیید کرد.

نتیجه گیری

برای بررسی رابطه توانمندسازی و یادگیری سازمانی در موسسه تحصیلات عالی خصوصی اشراق از یک فرضیه اصلی و پنج فرضیه فرعی استفاده شده که در آن رابطه متغیر مستقل یادگیری با ابعاد پنجگانه متغیر وابسته توانمندسازی مورد سنجش قرار گرفت. از این رو ابتدا به فرضیه های فرعی پنجگانه و سپس به فرضیه اصلی پرداخته می شود.

فرضیه فرعی اول: به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و احساس شایستگی می پردازد. نتایج به دست آمده رابطه معنی دار بین یادگیری و احساس شایستگی را در سطح اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید قرار نداده اند.

فرضیه فرعی دوم: به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و احساس استقلال می پردازد. نتایج به دست آمده رابطه معنی دار بین یادگیری سازمانی و احساس استقلال را در سطح اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید قرار داده اند.

فرضیه فرعی سوم: به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و احساس مؤثر بودن می پردازد. نتایج به دست آمده رابطه معنی دار بین یادگیری سازمانی و احساس مؤثر بودن را در سطح ۹۵٪ مورد تأیید قرار نداده اند.

فرضیه فرعی چهارم: به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و احساس معنی دار بودن می پردازد. نتایج به دست آمده رابطه معنی دار بین یادگیری سازمانی و احساس معنی دار بودن را در سطح ۹۵٪ مورد تأیید قرار نداده اند.

فرضیه فرعی پنجم: به بررسی رابطه بین یادگیری سازمانی و احساس اعتماد میان کارکنان می پردازد. نتایج به دست آمده رابطه معنی دار بین یادگیری سازمانی و احساس اعتماد میان کارکنان را در سطح ۹۵٪ مورد تأیید قرار داده است.

فرضیه اصلی: رابطه بین یادگیری سازمانی و توانمندسازی در قالب فرضیه اصلی تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از تأیید وجود رابطه معنی دار بین یادگیری و توانمندسازی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. طبق مبانی نظری تحقیق دستیابی به توانمندی فقط تلاشی فردی یا گروهی نیست، بلکه عوامل کلانی مانند ساختار، سیاست، ارزش ها، نظام پاداشی

و فرهنگ سازمانی همه با هم باید رفتارهای فردی و گروهی را در این راستا ترغیب و تقویت کنند. کوشش برای ایجاد، بهبود و بازسازی این عوامل از طریق یادگیری امکان پذیر است.

پیشنهادهای بر اساس یافته‌های تحقیق

با توجه به نتایج حاصل از آزمون فرضیات تحقیق پیشنهاد های زیر ارائه می شوند:

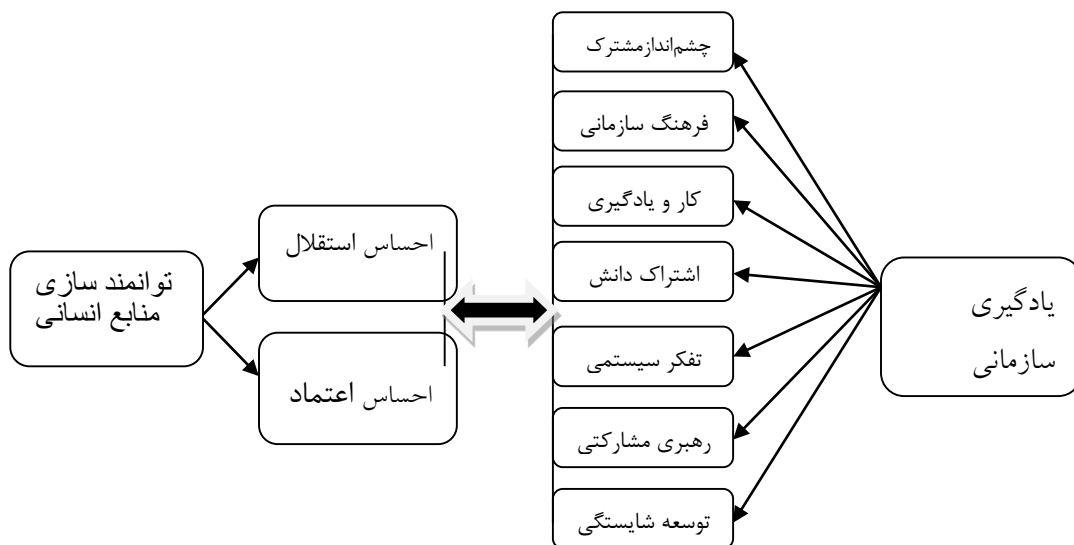
۱. تقویت احساس کارکنان و اساتید موسسه تحصیلات عالی اشراق نسبت به این موضوع که آنان تعیین کننده سرنوشت خویش می باشند و هرگونه تصمیم گیری آنان در سرنوشت موسسه تاثیر دارد.

۲. تقویت سبک مدیریت مشارکتی به عنوان یک مفهوم اساسی در مدیریت ودخالت دادن کارمندان موسسه در تصمیم گیری های موسسه بجای استفاده از مدیریت سنتی که به کنترل شدید نیروی کار توجه دارد.

۳. تقویت میل به کوشش افراد (انگیزش) در جهت تامین هدف سازمان به گونه ای است که این تلاش در جهت ارضای نیازهای کارمندان و اساتید نیز باشد. به عبارت دیگر کارکنان احساس نمایند که تلاشهای ایشان منتج به برآورده نمودن نیازهایشان نیز می گردد و مدیران موسسه نسبت به این موضوع توجه دارند.

مدل مفهومی تحقیق

مدل مفهومی تحقیق یک الگوی مفهومی است مبتنی بر روابط تئوریک میان شماری از عوامل که در مورد مساله پژوهش با اهمیت تشخیص داده اند. در این پژوهش با توجه به عنوان تحقیق و مبانی نظری ارائه شده، با بررسی ادبیات تحقیق یادگیری سازمانی و توانمند سازی منابع انسانی مدل ذیل را ارائه می‌داریم.



مدل مفهومی تحقیق

منابع و مآخذ تحقیق

منابع فارسی:

- ۱- اورعی یزدانی، حمید، (۱۳۸۱)؛ "نگرشی بر توانمند سازی"، چاپ اول، مطالعات بازرگانی تهران
- ۲- حافظ نیا، محمد رضا، (۱۳۸۳)؛ "مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی"؛ تهران، انتشارات سمت.
- ۳- خاکی، غلام رضا، (۱۳۸۳)؛ "روش تحقیق بارویکرد پایان نامه نویسی"، چاپ سوم، تهران، انتشارات بازتاب.
- ۴- دراکر، پیتر (۱۹۹۹)، "چالش های مدیریت در سده ۲۱"؛ ترجمه عبدالرضا، رضایی نژاد، تهرآن، نشر فرا، ۱۳۸۰.
- ۵- رهنورد، فرج الله، (۱۳۷۸)، "یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده"؛ مدیریت دولتی، شماره ۴۳.
- ۶- صنعتی، زینب، (۱۳۸۶)، "بررسی رابطه بین آموزش های ضمن خدمت و توانمندسازی کارکنان"، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه تهران، پردیس قم.
- ۷- وتن، دیوید، ایو کمرون، کیماس، (۱۳۸۱)؛ "تواناسازی و تفویض اختیار"، ترجمه بدرالدین اورعی یزدانی، تهران: انتشارات موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- ۸- وردی نژاد و همکاران؛ (۱۳۸۷)؛ "توانمند سازی"؛ پردیس قم.

منابع لاتین:

- 9- Argyris.C., and Schon, D . A. 1996 , “**Organizational Learning**” , Reading, MA, Addison Wesley.
- 10- Dodgson, M. 1993 , “ **Organizational Learning: A Review of some Literatures**” Organization Studies, Vol. 14, No. 3.
- 11- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985).”**Organizational learning.The Academy of Management Review**”, 10(4).
- 12- Mason, R.M. 1993, “**Strategic information System**” Use of information Technology in a learning Organization, Proceedings of the Twenty – sixth international conference on system Science – 93 , (A, IEFF Press).
- Building The “Black publishing”. Learning Organization** 13- Michael Marquard (2002)
- 14- Mishra, Anneal k & Spritzer, Gertchen M; 1997 “**Explaining how Survivors Respond to Downsizing: The Role of Trust, Empowerment, Justice and Work Redesign, academy of management review**” , , Vol.23, No.3, P567-588.
- 15- Nevis, E.C, Dibella, A. J, Gould, J.M, 1995 “ **Understanding Organization as Learning System** “ Sloan Management Review, Winter.
- 16- Paajanen. Petri and Kantola. Jussi, (2008). Ph.D, **Applying systems thinking in the evaluation of oranizational learning and knowledge creation.**
- 17- Senge, P. M. (1990). “**The leader's new work: Building learning Organizations**”. Sloan Management Review, 32(1)

18- Sigler, T. & Pearson, C. (2000). **Creating and Empowering Culture: Examining the Relationship between Organizational Culture and Perceptions of Empowerment**, Journal

of Quality Management, 5: 27-52.

19- Stata, R.1989 “ **Organizational Learning the Key to Management Innovation**” Sloan Management Review, Spring.

20 -Zhang. Li, Tian. Yezhuang, Zhongying Qi, A, (2009). **A conceptual model of organizational learning based on knowledge sharing**, School of Management, Harbin Institute of Technology, China.

نقش زنان در مدیریت بحران ها با تاکید بر بحران سوریه و افغانستان بر

اساس نظریه مایکل برچر^۱

نیلوفر نعیمی^۱

چکیده

از سه قرن پیش تاکنون، زنان در مدیریت بحران ها در سطح جهان به ویژه در مقابله با کشمکش ها، نقشی شگرف داشته و در بسیاری موارد همسان با مردان ایفای نقش کرده اند. آمادگی بالای مشارکت زنان به خصوص زنان افغانستان و سوریه در مدیریت کنش های مختلف اجتماعی، سیاسی و امنیتی و میزان رغبت زیاد آنان برای مداخله در ابعاد مختلف مدیریت بحران ها این مهم را لازم می نماید. در این مقاله تلاش می شود تا به سوال محوری ذیل، پاسخ ارایه گردد: (نقش زنان در مدیریت بحران ها بر اساس نظریه مایکل برچر چه بوده است؟) مفروض پاسخ دهنده به این پرسش نیز چنین به نظر می رسد که: زنان در مدیریت بحرانها در زمینه های مسالمت آمیز «درمان روانشناختی بازماندگان حوادث، کمک فوری به آسیب دیدگان، میانجگیری، مذاکره، حمل مجروحان، برقراری صلح، اطلاع رسانی، روحیه و غیرت دادن به مردان، «تهدید، تظاهرات خشونت آمیز، شورش، جنگ روانی، تحریک افکار عمومی، نقش تصمیم گیری و قابلیت های فکری نه بیشتر و نه کمتر از مردان دارند؟ هدف اصلی این مقاله بررسی نحوه بکارگیری و میزان توانایی و حیطه های بکارگیری زنان در مدیریت بحرانها و کشمکشها بوده و همچنین محدودیتهای زنان را در پست های مدیریتی نیز به اختصار بیان می نمایم. امروزه زنان کشور های افغانستان و سوریه در هر یک از بحران ها و فجایع طبیعی یا ساخته دست بشر نقش ویژه و منحصر به فردی داشته و در مدیریت بحران ها در قلمرو های مختلف در کنار مردان موثر واقع شده اند. برای اثبات این مفروض از روش کتابخانه ای استفاده شده است.

واژگان کلیدی: مدیریت، زنان، بحران، مسالمت آمیز، خشونت

^۱ ماستر روابط بین الملل

مقدمه

علیرغم باور بعضی از تحلیل گران سیاسی - امنیتی که کشمکش ها، چالش ها، تنشها و بحران های امنیتی و سیاسی و حتی طبیعی را اساسا دارای ماهیت مردانه می دانند و سهم و نقش زنان را در فرآیند پدید آیی، وقوع و از میان برداشتن آنها ناچیز و یا هیچ می پندارند. امروزه اغلب تحلیل گران سیاسی امنیتی، جامعه شناسان و روانشناسان نظامی و غیر نظامی بر این باورند که از سه قرن پیش تاکنون، زنان در بسیاری از چالشها و کشمکش های امنیتی در سطح جهان به ویژه در مقابله با کشمکش ها، نقشی شگرف داشته و در بسیاری موارد همسان با مردان ایفای نقش کرده اند. افرادی نیز بر این باورند که نقش زنان در مقابله با بحران های نظامی، اجتماعی، سیاسی امنیتی و طبیعی در سده بیستم میلادی بسیار برجسته تر از نقش آنان در سده های پیشین بوده است.

زنان به رسمیت شناخته شدن حضور خود را در قلمرو های نظامی و امنیتی به آسانی به دست نیاوردند. آنان در بحران های مختلف سده بیستم علی رغم مخالفت آشکار مقامات نظامی و سیاسی، به صورت خودانگیخته گام برداشتند و با ایفای نقش های متنوع نشان دادند که قابلیت مهارتشان در بسیاری از حیطه های نظامی و امنیتی کمتر از مردان نیست. مثلا در جنگ جهانی اول میلیونها زن روسی در یگانهای ویژه ای سازماندهی شده و بسیاری از آنان به جبهه های جنگ روانه شدند. این زنان از بین گروههای اجتماعی، تحصیلی و سنی مختلفی به ارتش فراخوانده شده بودند. خانم ماریاپوچ کاروا، یکی از زنان جنگجوی روسی و با تشکیل یک یگان نظامی موسوم به « یگان مرگ» مبادرت به آموزش و سازماندهی بیش از ۲۰۰۰ زن روسی نمود. او زنان را برای نبرد با دشمن به خطوط مقدم جبهه اعزام نمود. هنوز چند روزی از حضور آنها در جبهه نگذشته بود که شجاعت و دلاوری آنان حیرت فرماندهان و مسئولان نظامی آن کشور را برانگیخت. حضور زنان فرانسوی در جنگ جهانی اول و یا حضور دختران فنلاندی در جنگ جهانی دوم که به عنوان لشکر حماسه آفرین و مقاوم نام گرفتند، از دیگر موارد دلاوری زنان بوده است. با توجه به بحران های سیاسی - امنیتی خاورمیانه در چند دهه اخیر و طبق الگوی مدیریت بحران برچر، زنان کشور های مانند افغانستان و سوریه در مقابله با بحران های سیاسی امنیتی نقش برجسته ای داشته اند. (Szalay, Jean).

ضرورت پژوهش

گرچه از قرن ها پیش دولت مردان و فرمانروایان دنیا ضرورت به کارگیری زنان را در جنگ و دفاع، و شورش و بحران درک کرده بودند و آنان را در مشاغل و قلمرو های مختلف جنگ، سیاست و امنیت به کار می گرفتند، اما تا چند دهه اخیر بسیاری از آنان همچنان در این اندیشه بودند که قلمرو های نظامی و امنیتی اساسا قلمرو های « مردانه » اند و ورود زنان به این قلمرو ها باید با احتیاط و تنها از سر ناچاری، صورت گیرد. حتی، آن دسته از اندیشمندان و تحلیل گران نظامی که ضرورت حضور زنان را در این قلمرو ها باور کرده بودند، اذعان داشتند که بهره گیری از زنان در این قلمرو ها، باید « پنهان » بماند. چنین نظر و دیدگاهی به روشنی در موضع گیری مشهور « سینیائیلوی » « یک تحلیل گر نامی نظامی » منعکس شده است. به بیان او: « استراتژیست های نظامی کشور های مختلف به زنان نیاز مبرم دارند. البته به زنانی نیاز دارند که کردار و پندارشان با عمل و اندیشه مورد انتظار حاکم از زنان مطابق باشد و بهره برداری از آن را میتوان پنهان ساخت تا ارتش همچنان به عنوان نهادی اصالتا « مذکر » و دژ نفوذ ناپذیر مردانگی باقی بماند (حاجیپوران، ۱۳۸۳: ۲۱).

در دنیای امروز به خصوص در منطقه خاورمیانه نه کسی را یاری پنهان ساختن نقش زنان در جنگ، صلح و امنیت و شورش است و نه اساسا کسی باور به « مردانه » بودن مطلق این حیطه ها دارد. چه، جنگ ها و بحران های دنیای کنونی بیش از آنکه مبتنی بر قدرت عضلانی « نهاد مردانگی » باشند، مبتنی بر توان ذهنی و قابلیت های فکری آدمیان اند. دیر زمانی است آشکار شده است زنان از این حیث نه « کمتر » از مردانند و نه « مهتر » از آنان (الیاسی، ۱۳۸۰: ۴). این نه بدان معنا است که امروزه همه کشور ها حضور زنان را در قلمرو های نظامی و امنیتی مجاز می دانند. پژوهشگران و تحلیل گران « دی گروت وینیستون بیرد » نشان داده اند که همچنان « افکار عمومی » پاره ای از کشور ها حضور زنان را در قلمرو های نظامی-امنیتی « وحتى سیاسی » بر نمی تابند، حیرت انگیز آنکه زنان نیز خود در اینگونه افکار عمومی شریک اند.

با وجود این، امروزه تردیدی باقی نمانده است، که مقابله اثر بخش با بحران های سیاسی - امنیتی و اجتماعی و نیز حفظ امنیت ملی جز با به کارگیری زنان میسر نخواهد شد. دلایل چندی را می توان در تایید این مدعا فهرست کرد. نخست آنکه، بسیاری از پدید آورندگان بحران ها و

مروجان کنش‌های جمعی اعتراض‌آمیز، از زنان نیز همانند مردان بهره می‌گیرند، و ناگفته آشکار است که مقابله با چنین کنش‌هایی زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که هر دو جنس در آن ذی‌نقش باشند. دوم آنکه، پاره‌ای از کنش‌های بحران‌آمیز و مخالفت‌آمیز عمومی به بهانه «رفع ستم و تبعیض از زنان» صورت می‌گیرد. پرواضح است که مقابله مردانه صرف با چنین کنش‌هایی خود شاهی در تایید ادعای مدعیان آن خواهد بود. سوم آنکه آشکار شده است که موفقیت زنان در پاره‌ای از فعالیت‌ها «نظیر فعالیتهای اطلاعاتی، تبلیغاتی، امدادی و جز آن» بسی بیش از مردان است. از همین روی بحران‌آفرینان اغلب در اینگونه فعالیت‌ها از زنان بهره می‌گیرند. آشکار است که نظام‌های حاکم برای مقابله با آنان ناگزیرند در آنگونه فعالیت‌ها از زنان بهره‌گیرند. نهایتاً دامنه بحران‌های خارجی و داخلی آنقدر وسیع و فراگیر است که جز با بهره‌گیری از تمامی پتانسیل‌های موجود زنان و مردان جامعه نمی‌توان با آن مقابله کرد (رفیع پور، ۱۳۷۸: ۱۷۱).

صاحب‌نظران اغلب سه واژه بحران، فاجعه و حادثه ضربه‌آمیز را مترادف، یا شبیه یکدیگر به کار می‌گیرند. اما درک صحیح معنای هر یک از این سه مفهوم مستلزم بر شمردن انواع آنها و آثار و پیامدهای ناشی از آن است. در تعریف حادثه ضربه‌آمیز اتفاق نظر جامعی بین متخصصان و پژوهشگران وجود ندارد. چه، علیرغم آنکه روان‌شناسان حادثه ضربه‌آمیز را هر نوع رویدادی می‌دانند که «خطر واقعی مرگ، تهدید به مرگ یا آسیب دیدگی وخیم، یا تهدید نسبت به تمامیت جسمانی خود با دیگران» را دربر دارد، اما برخی متخصصان این تلقی از حادثه ضربه‌آمیز را بیش از هر چیز، برداشتی ذهنی می‌دانند. چون به باور آنان حادثه‌ای که برای یک نفر ضربه‌آمیز است ممکن است برای دیگری چنین نباشد (ادیبی سده، ۱۳۷۹: ۹۶). افزون بر آن، گرچه بر سر ضربه‌آمیز بودن برخی فجایع «نظیر سیل، زلزله شدید، بمباران» اتفاق نظر نسبی وجود دارد، اما بر سر حوادث دیگر اتفاق نظری وجود ندارد. از همین روی در اینکه حوادث اخیر بتوانند فرد را مبتلا به واکنش‌های روانشناختی سازند اختلاف نظر زیادی وجود دارد. چه، در حالیکه برخی متخصصان معتقدند فشار ناشی از برخی حوادث آنچنان شدید و ضربه‌آمیز است که بیشتر بازماندگان را دچار علائم روان‌شناختی می‌سازد. اما بسیاری دیگر از پژوهشگران بر این باورند که اینگونه حوادث کمتر تهدیدی برای زندگی فرد محسوب می‌گردند، به همین سبب بعید است که بتوانند فرد را مبتلا به واکنش‌های روانی سازند (شادی طلب، ۱۳۷۲: ۱۱۸).

چارچوب نظری: «مایکل برچر»

یکی از شاخص ترین دیدگاه ها در موضوع ادبیات بحران ها، مدل ارائه شده توسط مایکل برچر در این خصوص می باشد. به زعم برچر، یک بحران وضعیتی است که طی آن ارزش ها و منافع مهم کشورها تهدید می شود، میزان زمان موجود برای پاسخ دادن محدود بوده و دولت ها با وقوع حالت بحرانی با اصل غافلگیری مواجه می شوند (برچر، ۱۳۸۲: ۴۲). لذا در شرایطی که در طی آن منافع و ارزش ها تهدید شده است و فرصت پاسخ گویی محدود و حالت غافلگیری وجود دارد، وضعیت بحران بوجود می آید. برچر برای مواجهه با وضعیت بحران، فن مدیریت بحران که شامل شیوه های متعددی نظیر مذاکره، میانجی گری، استفاده از نفوذ و در مراحل نهایی خسونت شدید و توسل به زور می باشد، را مطرح می نماید که زنان مبارز دنیا به خصوص زنان شجاع افغانستان و سوریه در مدیریت بحران های سیاسی-امنیتی مولفه های مدیریت بحران ها، از نظر برچر را عملاً اجرا نموده اند. تغییر در توزیع قدرت، تغییر در قواعد بازی و در نهایت تشکیل اتحادهای جدید از جمله آثار بحران ها از دیدگاه برچر بوده که نقش زنان در آن به خوبی احساس می شود. به هر حال موضوع مهم از نظر برچر، شناسایی وضعیت بحرانی (با توجه به سه شاخصه مذکور آن) و لزوم مدیریت آن می باشد. یکی از چشم اندازهای موجود در خصوص موضوع مدیریت بحران، تلفیق تئوری های رئالیسم و لیبرالیسم می باشد که طی آن کشورها در قالب تمرکز بر حفظ و تأمین هم زمان منافع و ارزش ها (به عنوان سنتزی از رویکرد رئالیسم و لیبرالیسم) در قبال وضعیت بحرانی اقدام به تصمیم گیری می نمایند (برچر ج ۱، ۱۳۹۴: ۲۰۱). برای مفهوم شناسی بحران و مدیریت آن لازم است که تعاریف مناسب برچر را در این زمینه مورد مطالعه قرار داد. برچر بحران را تغییر یا افزایش کنش متقابل شکننده میان دو یا چند دولت با احتمال حرکتهای نظامی می داند و معتقد است که بحران ساختار نظام بین المللی را به چالش می کشد (برچر، ۱۳۸۲: ۱۳۱).

۲-۱- تعریف مدیریت بحران

مدیریت بحران، از نظر برچر علمی است کاربردی که به وسیله مشاهده سیستماتیک بحران های پیشین و تجزیه و تحلیل آن ها، در جست و جوی یافتن ابزاری است که به وسیله آن ها از یک سو بتوان از وقوع فجایع پیشگیری کرد یا برای مقابله با آن ها آماده شد و از سوی دیگر، در صورت وقوع

آن‌ها نسبت به امداد رسانی و بهبود اوضاع اقدام کرد و هدف اصلی آن، دست‌یابی به راه‌حلی معقول برای برطرف کردن شرایط غیرعادی به گونه‌یی است که منافع و ارزش‌های اساسی، حفظ و تامین گردند. زنان کشور‌های مختلف توانسته‌اند در این زمینه کشمکش‌های سیاسی-نظامی را مدیریت نموده و بهترین راه‌حل‌ها را ارائه دهند (برچرج، ۱: ۱۳۹۴: ۱۹۲).

۲-۲- مراحل مدیریت بحران

برچرج مراحل مدیریت بحران‌ها را در سه حوزه تقسیم‌بندی می‌نماید:

- ۱- مدیریت پیش از بحران «جلوگیری از وقوع بحران به شرطی که بحران قابل پیش‌بینی باشد.
 - ۲- مدیریت حین بحران «شامل گسترش، برون‌رفت و کاهش می‌باشد»، البته در بحران‌های پیش‌بین شده این سه گزینه وجود دارد.
 - ۳- مدیریت پس از بحران «شامل کنترل آثار منفی بحران می‌باشد» (برچرج، ۲: ۱۳۹۴: ۲۱۱).
- زنان کشور‌های مختلف خاص‌تاً زنان افغانستان و سوریه توانسته‌اند که در مراحل فوق‌شجاعت و توانمندی خود را بروز بدهند و در مدیریت بحران‌ها و جریانات سیاسی-نظامی سهم فعالی داشته باشند.

۲-۳- راه‌حل‌های مدیریت بحران‌ها

برچرج راه‌حل‌های مدیریت بحران‌ها را در دو مرحله تقسیم‌بندی می‌کند:

- ۱- راه‌حل‌های مسالمت‌آمیز «شامل میانجیگری، تسکین روحی، مساعی جمیله، طریق دیپلماتیک و ارجاع، جمع‌آوری اطلاعات، اطلاع‌رسانی، تسکین روانی، مذاکره، برقراری صلح، خدمات آموزشی، مهارت‌های کلامی، تبلیغات، می‌باشد».
- ۲- راه‌حل‌های غیرمسالمت‌آمیز «شامل خشونت، جنگ روانی، شورش، واکنش‌های سریع، تهدید و جنگ نظامی-امنیتی و سیاسی می‌باشد» (برچرج، ۱: ۱۳۸۲: ۳۲۱) زنان جهان به خصوص زنان مبارز و دلیرخاورمیانه «با تاکید بر کشور‌های افغانستان و سوریه» توانمندی خود را در مراحل فوق‌الذکر نشان داده و باعث حفظ ارزش‌ها و تامین صلح و امنیت در برابر مردان بوده‌اند.

۲-۴- مفاهیم مدیریت بحران‌ها

برچرج مفاهیم مدیریت بحران‌ها را در چهار حوزه قابل تقسیم می‌داند:

- ۱- پیشگیری از بحران «شامل از بین بردن عوامل تنش‌زا می‌باشد».

۲- کاهش شدت بحران «الزما به مفهوم اتمام بحران نبوده بلکه کاهش شدت اثرات بحران می باشد».

۳- اتمام بحران «مرحله برون رفت از بحران است» (برچر ج ۲، ۱۳۹۴: ۳۱۱).

۴- کنترل اثرات بحران «آثار مخرب و نگران کننده بحران را می توان کنترل کرد».

این پژوهش بر اساس نظریه مایکل برچر مورد بررسی قرار گرفته است. اگرچه برچر مراحل، موارد و مفاهیم بحران ها را به خوبی بیان نموده است. تحقیق ذیل در ارتباط با نقش زنان در مدیریت بحران ها می باشد. که در این خصوص برای تجزیه و تحلیل نقش زنان در مدیریت بحران های سیاسی- امنیتی که در بعضی از کشور های به صورت موردی ذکر گردیده است، برای نظریه برچر بیان نظری نسبتا کارآمدی را فراهم می کند.

ضرورت نقش زنان در مدیریت بحران ها

زنان نظامی جهان، نیمه دوم قرن بیستم میلادی را دوران به رسمیت شناخته شدن حضور و نقش خویش در قلمرو های نظامی و امنیتی می دانند، زیرا مبارزه آنان که از نخستین روز های شروع جنگ جهانی اول برای به رسمیت شناخته شدن نقشهای مهم و کارکرد خود در قلمرو نظامی و امنیتی آغاز کرده بودند، در نیمه دوم قرن بیستم با اعطای نقشهای حساس نظامی و امنیتی به آنان به نتیجه رسید و از آن پس پندار رایج «ناتوانی زنان در انجام کنشهای رزمی و امنیتی» به تدریج رو به افول نهاد. زنان جهان به رسمیت شناخته شدن حضور خود را در قلمرو نظامی و امنیتی به آسانی به چنگ نیآوردند (مصفا، ۱۳۷۵: ۱۱). آنان در بحرانهای مختلف قرن بیستم علی رغم مخالفت آشکار مقامات نظامی و سیاسی، به صورت خود انگیخته گامی بلند برداشتند و با ایفای نقشهای متنوع نشان دادند که در بسیاری از حیطه های نظامی و امنیتی قابلیت و مهارتشان کمتر از مردان نیست (Rivers).

در دنیای پرچالش امروز کمتر کشوری را می توان یافت که هزار چندگانه با یک یا چند بحران اعم از بحران های اجتماعی، سیاسی، نظامی، امنیتی و اقتصادی روبرو نشوند. منافع متعارض، ایدئولوژی های متضاد و عدم درک متقابل ممکن است کشور های مختلف را درگیر کشمکش و جنگ با یکدیگر سازد و احتمال وقوع چنین بحرانی برای هر یک از کشور های دنیا نسبتا بالا است (مرشدی راد، ۱۳۷۷: ۱۱). یک بررسی جامع نشان داده است که طی مدت یک دهه از

«۲۰۰۱-۱۹۹۰» بالغ بر ۵۰ کشور بزرگ و کوچک دنیا درگیر جنگهای دوجانبه و چند جانبه شده اند. تعداد زیادی از کشور های دنیا نیز طی همان دهه تا آستانه جنگ با یکدیگر پیش رفته اند. اما از سوی دیگر تنوع و تکرر های سیاسی اجتماعی چند دهه اخیر احتمال وقوع تعارضات، تنشها و بحران های مختلف را فزونی بخشیده است. زیرا تلاش احزاب و دستجات مختلف برای دست یابی به قدرت، اغلب گسترده است. چه از یک سو نیرو های مخالف با توسل به شعار های دلفریب و انگشت گذاشتن بر خواسته های مردم می کوشند تا توده های مردم را با خود همراه و همسو سازد. چنین توده های معترضی نیز اغلب مبادرت به کنشهای هیجان مدار که مخرب و غیر خردمدارانه است، می نمایند. نیرو های مخالف نیز در مقابل، واکنش فراگیر و اغلب شدید از خود نشان می دهند. چنین کنش و واکنشی دامنه بحران را همواره تشدید می سازد و منجر به یک بحران سیاسی- امنیتی می گردد (الیاس، ۱۳۷۹: ۱۱۷).

افزون بر بحران های پیش گفته، کشور ها اغلب با بحران های نوع سومی نیز روبرو می شوند. این نوع بحران ها، که به بحران ها و فجایع طبیعی اشتهار دارند، ممکن است پیامد های سیاسی- امنیتی فراگیری به دنبال داشته باشند زیرا ممکن است برای یک توده ناراضی و معترض به منزله عامل شلیک کننده فرصت طلایی انجام کنش های جمعی اعتراض آمیز تلقی شود توجه با اینگونه بحران ها از آن رو واجد اهمیت است که فراوانی وقوع آنها بسیار زیاد است. جمعیت صلیب سرخ جهانی طی یک گزارش رسمی اعلام کرده است که از سال ۱۹۶۷ تا ۱۹۹۱ «۲۴ سال» حدود ۷۷۶۶ بحران در جهان رخ داده است که بر اثر آن حدود ۷ میلیون نفر جان خود را از دست داده و زندگی ۳ میلیارد نفر یعنی نیمی از جمعیت جهان، تحت تاثیر آن فجایع قرار گرفته است. علاوه بر آن، برخی از این فجایع آن چنان پیامد های سیاسی- امنیتی شدیدی در برداشته اند که موجب سقوط چند دولت شده اند (تقا، ۱۳۸۱: ۲۵). امروزه حکومت ها و نظام های سیاسی به درستی دریافته اند که برای مقابله اثر بخش با هر یک از این سه نوع بحران ناگزیرند هم از مردان بهره گیرند و هم از زنان. زیرا مقابله با برخی از عناصر و ابعاد این بحران ها اساسا مردانه است، و مقابله با برخی از ابعاد آنها تنها از عهده زنان بر می آید. اما پاره ای از ابعاد بحران ها اساسا به جنسیت وابسته نیست و هر دوی بخش قادرند در آن مداخله نمایند. به کارگیری زنان در هر یک از سه دسته بحران سابقه ای دیرینه دارد.

۳-۱- عملکرد زنان در مدیریت بحران ها

بسیاری از کارشناسان مرد جامعه نسبتاً با حضور زنان در ابعاد غیر خشونت آمیز مدیریت بحران ها موافق ترند. لیکن آنان، تمایلی به حضور زنان در قلمرو های نظامی و خشونت آمیز مدیریت بحرانها ندارند. اغلب مردان جامعه، نگاه مثبتی به نقش زنان در مدیریت بحرانها ندارند، زیرا آنان معتقدند که زنان به هنگام مدیریت بحران می توانند خیاطی کنند، آشپزی نمایند، البته سربازان را بشویند، از اطفال و بازماندگان مراقبت کنند و به مداوای مجروحان بپردازند. اما قادر نیستند وارد حیطه های صرفاً نظامی و امنیتی شوند، زیرا به باور آنان، این حیطه ها اساساً مردانه اند. بین نگرش کارشناسان دارای تخصصهای مختلف، پیرامون حضور زنان در مدیریت بحرانها تفاوت آماری معنی داری وجود دارد. کارشناسان نظامی و متخصصان مسائل اجتماعی و تاریخی نگرش مساعد تری به حضور زنان در مدیریت بحرانها دارند (ملکی، ۱۳۸۸: ۱۰).

حدود نیمی از کارشناسان مرد بر این باورند که حتی اگر گروهی از زنان جامعه مبادرت به شورش، مقابله با بحران و بحران آفرینی نمایند، مردان باید به مقابله با آنها برخیزند. تنها ۳۰ درصد از زنان معتقدند که برای زنان شورشگر و بالعکس باید از زنان حامی نظام استفاده شوند. بحران های سیاسی - امنیتی از جمله عرصه های مهمی هستند که زنان می توانند در آن نقش آفرینی کنند، چنین بحران هایی امنیت جامعه را به مخاطره می اندازند. آشکار است که مقابله اثر بخش و کارآمد با آنها نیز مستلزم به کارگیری اقشار مختلف جامعه به ویژه زنان است. اما نباید فراموش کرد که امنیت و بحران امنیتی از جمله مفاهیمی هستند که تفاسیر و دیدگاههای مختلفی پیرامون آنها فرمول بندی و ارایه شده است. از همین روی، تلاش برای به کارگیری اقشار مختلف جهت مداخله در بحران ها و مهار آنها مستلزم اتخاذ رویکرد معین و از پیش تعریف شده ای است. درست همانند حیطه فعالیت های نظامی، تاملتهای مدید نقش زنان در مهار بحران ها و فجایع «اعم از سیاسی، امنیتی، طبیعی و تکنولوژی» نا دیده انگاشته می شد (Winda). نادیده انگاشتن نقش زنان در مهار بحران ها از یک سو ناشی از نگرش مردسالارانه جوامع به زنان، و از سوی دیگر ناشی از طرز تلقی و برداشتی بوده است و متولیان حکومتی و محققان نسبت به فجایع و بحران ها داشته اند. جامعه مردسالار تا چند دهه اخیر زنان را موجوداتی عاطفی و تاثیر پذیر و ناتوان می دانست که برای مداخله در حوادثی که شدید، غیر مترقبه و ضربه آمیزند، ساخته نشده اند. اما این دیدگاه از

دهه ۵۰ میلادی کم کم رو به افول نهاد و از آن پس زنان فعالانه در گروه‌ها، موسسات و نهاد‌های متولی و مسئول، مقابله با حوادث و بحران‌های مختلف پذیرفته شده و نقش آفرینی نمودند (جوادی، ۱۳۷۴: ۱۸۶).

بر اساس مراحل سه گانه مدیریت بحران برچر، می‌توان به تحقیقی که نقش زنان را در بحران‌های سیاسی و امنیتی اروپا مورد مطالعه قرار داده است پرداخت. بر اساس این تحقیق که طی مدت سه دهه از «۱۹۹۰-۱۹۶۰» در اکثر کشور‌های اروپایی، زنان به عنوان پلیس، مامور اطلاعاتی و حتی شهروند عادی، در مدیریت بحران‌ها پرداخته‌اند. که این از نظر برچر شامل مدیریت در مرحله حین بحران می‌باشد. در این بحران‌ها زنان با واکنش‌های مختلف از مقابله فیزیکی با عوامل مخل امنیت، تاجنگ روانی و تبلیغاتی علیه بحران‌آفرینان نشان داده‌اند که قادرند همانند مردان به ایفای نقش بپردازند (دانشکده فرماندهی و ستاد، ۱۳۷۸: ۲۱). همچنانکه برچر راه حل‌های مدیریت بحران‌ها را شامل راه حل‌های مسالمت‌آمیز و غیر مسالمت‌آمیز می‌داند و راه حل‌های مسالمت‌آمیز از نظر برچر شامل برقراری صلح، مذاکره، میانجیگری تسکین‌رویی و درمانی می‌باشد که بر این اساس می‌توان نقش زنان را در درمان روان‌شناختی آسیب‌دیدگان و بازماندگان حوادث و بحران‌های مختلف مورد بررسی قرار داد. پس از مطالعه بر روی جمعیتی بالغ بر ۲۰۰۰ نفر از آسیب‌دیدگان بحران‌ها و حوادث ضربه‌آمیز انگلستان نتیجه بر این شد که، «زنان نشان داده‌اند که دریاری رساندن فوری به آسیب‌دیدگان و تسکین سریع آلام روان‌شناختی و جامعه‌شناختی آنان، بهتر از مردان عمل می‌کنند زیرا زنان با ویژگی‌های شخصیتی متمایز خود آلام آسیب‌دیدگان را بیشتر و بهتر درک می‌کنند و از فنون درمانی مناسب برای تسکین آن بهره می‌گیرند، به ویژه موفقیت آنان در کاهش درد و رنج کودکان بازمانده از فجایع و حوادث بیشتر از مردان است (Shamon, Christopher, Charlotte) بر اساس مفاهیم مدیریت بحران از نظر برچر که شامل ۴ مرحله «پیشگیری از بحران، کاهش شدت بحران، اتمام بحران و کنترل اثرات بحران» می‌باشد می‌توان از نقش زنان سوریه، افغانستان و استرالیا در مراحل مختلف بحران‌ها فعالیت‌های همچون آتش‌نشانی و اطفاء حریق، حمل مجروحان، برپایی کمپ‌های موقت جهت بازماندگان و مثل آن نام برد. نقش زنان استرالیایی در مدیریت بحران شامل مرحله کاهش شدت بحران بوده است که زنان استرالیایی این توانمندی را از خود نشان داده‌اند (خسروی، ۱۳۸۰: ۶).

همچنانکه برچر یکی از مفاهیم مدیریت بحران را، کنترل اثرات بحران بیان میدارد، و افراد زیان دیده به عنوان مهاجر و به عنوان اثرات و تبعات بحران را می توان بر اساس الگوی نظری برچر مطابقت داد نیز می گوید، در بسیاری از کشور های جهان زنان بیش از مردان به امور مربوط به مهاجران که بیش از هر گروه دیگری نیازمند همدردی و توجه عاطفی هستند، می توانند این نیاز عاطفی و روان شناختی مهاجران را برآورده سازند. نمی توان از نقش ویژه ای که زنان می توانند در تسکین آلام مهاجران و کودکان در یک کشور غریب دارند به سادگی گذشت و یا نقش زنان در اطلاع رسانی و تبلیغات و یا عملیات روانی در هنگام وقوع بحران های نظامی و امنیتی را از نظر دور داشت و اصولاً زنان بیشتر از مردان قادرند افکار عمومی را تهییج و تحریک نمایند (Sahu).

۳-۲- مقابله زنان با رفتار های اعتراض آمیز جمعی

برچر یکی از راه حل های مدیریت بحران را، راه حل غیر مسالمت آمیز که شامل « شورش، واکنش سریع، جنگ، تهدید و درگیری می باشد بیان میدارد». این راه حل غیر مسالمت آمیزی که برچر معتقد است، در تجزیه و تحلیل مقابله زنان با رفتار های اعتراض آمیز جمعی در بحران های بعضی از کشور ها در طول تاریخ صدق می کند. با گسترش شهر نشینی و افزایش جمعیت شهر ها، کنش های اعتراض آمیز همواره برای صاحبان قدرت و مقامات سیاسی خطری جدی محسوب شده اند، زیرا در نواحی شهری، برخلاف نواحی روستایی، توده گمنامی از مردم، که در مجاورت یکدیگر زندگی می کنند، برای دستیابی به برخی اهداف خود، به سهولت برانگیخته شده و به خیابان ها می ریزند. این کنش های اعتراض آمیز به سرعت فرآیند زندگی شهری را، هر چند به طور موقت، دستخوش اختلال می سازد و در دسرهایی را برای مقامات حکومتی پدید می آورد (حسینی، الیاسی، ۱۳۷۸: ۱۷).

از همین روی از زمانی که علوم رفتاری موجودیت خود را اعلام داشته اند، علمای این علوم برای تبیین، پیش بینی و کنترل و مهار این پدیده ها که اصطلاحاً آن را رفتار های جمعی اعتراض آمیز نام نهاده اند، دامنه وسیعی از مطالعات را به سامان رسانده و نظریات مختلفی را ارائه کرده اند. صاحب نظران تعاریفی متعددی از رفتار های جمعی اعتراض آمیز ارائه داده اند (مرکز مطالعات ارتش بیست میلیون، ۱۳۷۱: ۲۳۵). رفتار های جمعی به آن دسته از فعالیت هایی اطلاق می شود که تحت شرایط زودگذر، بدون ساختار و بی ثبات و به سبب فقدان آشکار هنجار های مقبول

رخ می دهند، اینگونه رفتار های عاطفی، خودانگیخته، اتفاقی اند و کمتر قابل پیش بینی اند. رفتار های جمعی اعتراض آمیز را به آن دسته از رفتار های گروهی شهروند اطلاق می کند که هیجانی اند. اغلب مخرب و ویرانگرند و با منافع مقامات حکومتی در تضادند. تنها نکته ای که متمایز می سازد «تعارض رفتار های جمعی با منافع حکومتی است و همین نکته است که مورد توجه ویژه علمای رفتاری و سیاسی واقع شده است، با این وجود همه کنش های جمعی را نمی توان با منافع حکومتی در تضاد نمایان دید (چهار نوع کنش اجتماعی جمعی را چنین بر می شمارد. غوغا، آشوب، هراس اجتماعی و هیستری جمعی) (تقا، ۱۳۸۱: ۷۸).

غوغا، به رفتاری اطلاق می شود که از گروهی از مردم سر می زند و هدف آن اغلب خرابکاری و خشونت آمیز است. آشوب، نیز به رفتار مملو از خشم گروهی گفته می شود که از سازمان و وحدت اندکی برخوردار است. یورش خشمگینانه اغلب به صورت حمله بی هدف جماعتی از شهروندان به یک موسسه یا گروهی از افراد را، می توان نوعی آشوب تلقی کرد. منظور از هراس اجتماعی نیز رفتار جمعی و وحشت آوری است که بر اثر احساس خطر پدید می آید. این پدیده خیلی سریع ساختار ذهن جماعت زده را فرا می گیرد و آنان را به تلاشهای بیهوده سوق می دهد. هیستری جمعی، نیز نوعی کنش جمعی است و وقتی رخ می دهد که گروهی از مردم کنترل خویش را از دست می دهند و به شیوه ای برانگیخته و نامعقول رفتار می کنند. یکی از ویژگیهای بارز کنش های اعتراض آمیز چند دهه اخیر حضور فعال زنان در آن است. برچر برای مدیریت و جلوگیری از شدت بحران شورش و اعتراض های جمعی را به عنوان راه حل غیر مسالمت آمیز بحران قبول دارد که به زنان ایرلند شمالی می توان اشاره نمود (ماندل، ۱۳۷۴: ۴۲۹). با بررسی اعتراض ها و خشونت های جمعی ایرلند شمالی طی یک دهه دریافته اند که: در آن خشونت ها، اغلب زنان پا به پای مردان به مقابله با پلیس می پرداختند. آنان با حمل چوب و چماق و حتی مواد آتش زا به پلیس یورش می بردند و پلیس را ناگزیر می ساختند تا برای مقابله با آنها متوسل به روش های خشونت آمیز و حتی سلاح شود. البته برای مقابله با زنان معترض و خشی کردن کنش های اعتراض آمیز آنان در چند دهه اخیر ناگزیر شده اند تا از زنان ضد شورش استفاده شود (Wiest). تجارب نشان داده است که عملکرد زنان ضد شورش در مهار کنش های جمعی اعتراض آمیز بسیار موفقیت آمیز بوده است.

طبق مفاهیم مدیریت بحران برچر که شامل چهار مرحله «پیشگیری از بحران، کاهش شدت بحران، اتمام بحران و کنترل اثرات بحران» می باشد میتوان نقش زنان آمریکا در مرحله کاهش شدت بحران و در مرحله حین بحران برای جلوگیری از مضرات و شدت بحران را تجزیه و تحلیل نمود. نقش زنان را در تظاهرات های خشونت آمیز سیاهان آمریکا میتوان مورد بررسی قرار داد. حضور زنان در بین گروههای معترض نقش بارزی در افزایش دامنه کنش های هیجانی آنان دارد. زنان به مردان معترض روحیه می دهند. آنان را برای تسلیم نشدن در برابر فشار های پلیس تهییج می کنند و خود نیز در بروز کنش های خشونت آمیز نقش بارز و برجسته ای دارند (Szalay, Jean). به همین خاطر به حکومت ها توصیه می کند که اگر مایلند دامنه کنش های اعتراض آمیز شهری مشروعیت و موجودیت شما را با مخاطره جدی مواجه سازد از به کارگیری زنان در مقابله با آن کنش ها غفلت نورزند. چه زنان و حتی مردان معترض را در بسیاری از شرایط تنها با زنان می توان مهار کرد.

برچر یکی دیگر از راه حل های مدیریت بحران ها را راه حل مسالمت آمیز می داند که خود شامل «برقراری صلح، مذاکره، تسکین روحی درمانی، رد و بدل اطلاعات، مساعی جمیله و تقویت روحی بازماندگان» می باشد، می توان نقش زنان را بر این اساس در مدیریت بحران های سپری شده در جهان تحلیل نمود. اما، آیا زنان از عهده چنین نقش هایی بر می آیند، مطالعات روان شناختی و عصب روان شناختی و زیست شناختی، داده هایی در تایید توانایی زنان برای انجام چنین نقش هایی به دست داده اند. مثلاً نشان داده است که زنان در بسیاری از توانمندیهای «عصب شناختی و تمرکز، توجه و سرعت عمل» همانند مردان هستند و در پاره ای دیگر از مهارت ها مثل مهارتهای کلامی، طراز هوشی و حافظه توانا تر از مردان هستند (کاشانی، ۱۳۸۰: ۹). بنابر این زنان از نظر روان شناختی و جامعه شناختی محدودیتی برای مداخله در کنش های جمعی اعتراض آمیز و مهار بحران ها ندارند. از مطلب فوق میتوان به این نکته اشاره کرد که زنان بر اساس دیدگاه برچر در مورد مراحل و راه حل های مدیریت بحران کدام محدودیتی ندارند و میتوانند مانند مردان در کنترل بحران نقش موثری ایفا نمایند.

۱. محدودیت ها و موانع بکارگیری زنان در بحران ها و مدیریت آن

در مکتب اسلام زن موجودی است که در خلقت با مرد برابر بوده و مخاطب کلام الهی و مسئول به ادای تکلیف و شایسته بندگی و عبادت پروردگار عالم است. زن می تواند رسالتش را

در عرصه زندگی اجتماعی و سیاسی با معرفت، بصیرت و اراده مستمر به انجام رساند. به همین صورت از نظر برچهره با توجه به اعتقاد وی به مدیریت بحران‌ها که شامل مراحل مدیریت بحران» مرحله پیش از بحران، مرحله حین بحران، مرحله پس از بحران»، موارد مدیریت بحران» سازمانهای بین‌المللی و منطقه‌ای، قدرت‌های بزرگ، رسانه» راه حل‌های مدیریت بحران» مسالمت‌آمیز و غیر مسالمت‌آمیز» و در نهایت مفاهیم مدیریت بحران‌ها» پیشگیری از بحران، کاهش شدت بحران، اتمام بحران، کنترل اثرات بحران» می‌باشد کدام ممانعتی در نقش زنان در مدیریت بحران‌های سیاسی - امنیتی وجود ندارد و طبق مواردی که در ذیل ذکر می‌شود، در بحران‌های سراسری دنیا شاهد فعالیت و نقش موثر زنان در قسمت‌های مختلف مدیریت بحران می‌باشیم (اسدی، ۱۳۸۰: ۲۱).

میتوان به نقش زنان در بحران‌های اروپا و خاورمیانه پس از جنگ جهانی اول اشاره نمود. تاریخ معاصر خاورمیانه شاهد گویایی بر حضور همه‌جانبه و موثر زنان مسلمان، شجاع و آگاه افغانستان، ترکیه، ایران در بحرانهای امنیتی - سیاسی داخلی بوده است. اما عملاً نظر کارشناسان پیرامون کارکرد‌های زنان در جنگ کم و بیش نزدیک به هم بوده است و طبق این نظرات، مردان با حضور زنان بر حیطه‌های خیاطی، پرستاری، مددکاری و جمع‌آوری آذوقه حداقل دیدگاه با نیمی از خود زنان را دارند. مردان تمایلی به حضور زنان در کارکرد نظامی جنگ ندرند (غریب، ۱۳۶۸: ۴۵). آنان نگاه سنتی به نقش‌های زنان دارند، زیرا معتقدند که زنان می‌توانند کارهای غیر نظامی انجام دهند و از بازماندگان مراقبت کنند و به مداوای مجروحان بپردازند. اما آنان قارذنیستند وارد حیطه‌های صرفاً نظامی شوند چون این حیطه‌ها اساساً مردانه‌اند. مردان جامعه حتی کارشناسان و صاحب‌نظران نیز سالها است با چنین نگرشی از خود مقاومت نشان می‌دهند. اما این مقاومت پایدار نیست زیرا اگر زنان جامعه علیرغم مخالفت مردان جامعه در شرایطی بحرانی از خود ابتکار نشان دهند و برای مقابله با دشمن شگفتی بیافرینند، مردان ناگزیرند بر نقش‌های نظامی آنان نیز صحنه‌گذارند (زینالی، الیاسی، ۱۳۷۹: ۱۹).

زنان به تدریج توانستند موانع را از سر راه خود بردارند. بگونه‌ای که در آغاز سده ۲۱ میلادی در بسیاری از کشور‌های جهان اعم از کشور‌های اروپایی، آسیایی، آفریقایی، آمریکایی زنان نقش پراهمیتی در مقابله و مداخله در بحران‌ها داشته‌اند. در افغانستان عملاً چنین محدودیت‌های از طرف مردان برای مشارکت زنان در مدیریت بحران‌های سیاسی - امنیتی و اجتماعی ایجاد می‌

شود. در ایران علیرغم نقش آفرینی و حضور نسبتاً فعال زنان در بحران‌های پس از پیروزی انقلاب هنوز موانعی بر سر راه مشارکت زنان در بحران‌ها وجود دارد. برخی از آن موانع، موانع قانونی است و برخی نیز ناشی از نگرش نامساعد افراد جامعه «فرهنگ» به حضور زنان در بحران‌ها است (حسینی، الیاسی، ۱۳۷۸: ۱۳). علاوه بر آن، به نظر می‌رسد که بخش عمده موانع مربوط به نظام مردسالارانه حاکم بر خانواده‌ها است که زنان را از مداخله در بحران‌ها باز می‌دارد. زنان حدوداً ۱۰ درصد، مردان رامنعم حضور خود در شرایط بحرانی می‌دانند و حدود ۷۰ درصد زنان خاورمیانه معتقدند که مردان تا حدودی مانع حضور آنان در شرایط بحرانی می‌شوند.

یکی از عوامل عمده تغییر نگرش در بکارگیری زنان در حیطه‌های نظامی در سایر کشورها حضور ابتکاری، داوطلبانه و کارآمدی زنان در شرایط بحرانی بوده است. به تعبیر دقیق‌تر زنان خود گام پیش نهادند و بنابر این مردان ناگزیر شدند تا نگرش خود را نسبت به آنان تغییر دهند. اما در کشورهای خاورمیانه‌ای این نگرش همچنان پابرجاست و این در حالی است که زنان افغانی، سوری، ترکی و ایرانی در بحران‌ها، جنگ تحمیلی و شورش‌های شهری نقش‌های موثری ایفا نموده‌اند. اما آشکار است که نقش آنان در کنش‌های خشونت‌آمیز محدود بوده است. در حالیکه در کنش‌های غیر خشونت‌آمیز نقش‌های فعال‌تری داشته‌اند. به همین سبب است که کارشناسان مرد جامعه پذیرفته‌اند که زنان در کنش‌های غیر خشونت‌آمیز سیاسی، راهپیمایی و جمع‌آوری اطلاعات، می‌توانند شرکت کنند، اما همچنان با حضور زنان در کنش‌های شدید و خشونت‌آمیز مخالف‌اند. تغییر چنین نگرشی جز با عمل زنان محقق نخواهد شد، زنان باید در صحنه‌های بحرانی و موقعیت‌های اضطراری کنش‌های موفقیت‌آمیزی از خود نشان دهند تا مردان باورشان شود که زنان می‌توانند ضمن حفظ موازین شرعی در مقابله با بحران‌ها همانند مردان عمل کنند. فاصله و تفاوت بین سطوح و مبانی دو مکتب اسلام و لیبرال-دموکراسی به علت تضاد کامل الگوها، ارزشها، اعتقادات و مبانی دینی مسلمانان و نگرش آنها نسبت به انسان، هستی، مادیات، سلطه‌پذیری، عدالت اجتماعی، همزیستی مسالمت‌آمیز و قواعد بین‌المللی با مبانی لیبرال-دموکراسی بسیار زیاد است. (ریاحی، ۱۳۷۸: ۶). اینجاست که آن جدال بزرگ فرهنگی شکل می‌گیرد. از طرفی نیز فروپاشی مرزها تمایز جنسیت‌ها از یکدیگر، تحت تأثیر خاستگاه لیبرال دموکراسی، باعث بروز یک جدال فرهنگی شده است. در واقع، نقشهای یکسان به جنسیت‌های مختلف زن و مرد، وارد کردن این دو در حریم آسیب‌پذیری‌های یکدیگر و توجه نداشتن به

استعداد های منحصر به فرد هر یک از این دو قشر، عامل آسیب رسانی اخلاقی مضاعفی در جامعه جهانی شده است. گرچه ممکن است به نظر برسد که این دیدگاه به تقویت جنبش برابری زن و مرد در جهان کمک کرده و حتی بعضی فکر کنند که نهضت برابری طلبی زن و مرد، ایده آل و مطلوب غربی است. در حالی که اسلام، کرامت انسانی را از جنسیت، به تقوا و گذار کرده و این نهضت را بسیار پیش، آغاز نموده است. (افتخاری، ۱۳۷۸: ۶-۷). نهضت برابری زن و مرد باید در چارچوب اعتقادات و مبانی دین اسلام، موقعیت و جایگاه درستی پیدا کند تا زن و مرد وارد حریم آسیب پذیری نشوند و ارزشهای انسانی پایدار بماند. تمدن غرب به موجودیت انسان به ویژه زن فقط در حد ملاحظات مادی و ابزاری جهت تولید و ثروت اندوزی بیشتر توجه می کند و این به معنای پایمال کردن کرامت و حرمت انسان است.

۵- نقش زنان سوریه در مدیریت بحران

۵-۱- نقش زنان سوری در مراکز نگهداری از آوارگان بحران

راه حل های مدیریت بحران مورد اعتقاد برچر « راه حل مسالمت آمیز: شامل برقراری صلح، مذاکره، تسکین روحی، همدردی به بازماند گاه بحران، تبلیغات و مساعی جمیله » و مفاهیم مدیریت بحران « شامل: پیشگیری از بحران، کاهش شدت بحران، اتمام بحران، کنترل اثرات بحران » می باشد در این قسمت میتوان نقش زنان سوری را در راه حل های مسالمت آمیز فوق و کنترل اثرات بحران مورد اعتقاد برچر تجزیه و تحلیل نمود. بر همه مبرهن است که بحران چندساله اخیر سوریه ویرانی های زیادی را برای مردم سوریه بوجود آورده است. یکی از اثرات و تبعات این بحران بحث مهاجرین و بیجا شده گان بدون سرپناه می باشد، و زنان سوری در این مرحله از بحران، اقداماتی را جهت کنترل و مدیریت بحران انجام داده اند. بحرانی که باعث آوارگی هزاران نفر از اهالی شهرهای مختلف سوریه شد باعث گردید تا بسیاری از آنان حتی مجبور به سکونت در اماکن عمومی همچون بوستان های شهرها شوند (Valerie).

این امر باعث شد تا دولت بطور جدی وارد شده و نسبت به اسکان چنین آوارگانی بطور جدی راه چاره ای بیاندیشد به همین دلیل مبادرت به ایجاد مراکز اسکان نمود که در این مراکز میتوان نقش موثر و سازنده زنان و دختران را مشاهده نمود. زنان از طریق وزارت محیط زیست سوریه به مراکز جذب آوارگان می روند و ضمن مراقبت، برای آنان دوره های توجیهی

و زیست محیطی برگزار می کنند، همچنین برای کودکان برنامه های متنوع آموزشی و تفریحی برپا می کنند تا به نوعی بتوانند کودکان و زنان متضرر از بحران های سیاسی- امنیتی اخیر را دلداری داده و از فضای جنگ و خونریزی به فضای مهربانی و محبت منتقل کنند. برپایی کارگاه های نقاشی برای کودکان، انجام امور زیست محیطی همچون درختکاری و مواردی از این دست از جمله فعالیت های جانبی مراکز پناهنجویان می باشد (Human Development Report, . همچنین نظارت و مراقبت روحی و روانی از دیگر فعالیت های زنان و دختران کارآموده و متخصص است که در چنین مراکزی بویژه به مادران بحران زده به ارائه خدمات روان درمانی می پردازند.

۵-۲- نقش اتحادیه زنان سوریه در مقابله با بحران

نقش این کمیته را میتوان در قالب کاهش شدت بحران، کنترل اثرات بحران، و هم چنان راه حل مسالمت آمیز بحران که مایکل برچر بیان میدارد تجزیه و تحلیل نمود. اتحادیه کل زنان سوری یکی از اعضای فعال و مهم در کمیته عالی کمک رسانی به خانواده های متضرر بحران به حساب می آید که علاوه بر ارائه طرح ها و برنامه های مختلف، گام های عملی مختلفی را از آنان شاهد بوده ایم. عمده فعالیت های اعضای این اتحادیه را در مراکز پناهندگان آوارگان در گوشه و کنار سوریه می توان ملاحظه نمود از جمله این فعالیت ها همانا حمایت و پشتیبانی از خانواده های زیان دیده بحران سیاسی- امنیتی بالاخص در زمینه های تبلیغ علیه بحران آفرینان، تسکین روحی، برقراری آرامش، گفتگو، بهداشت- روانی .

توجه و هدایت خانواده ها در مورد بحران پیش آمده می باشد. همچنین برپایی دوره های تقویت و بالا بردن روحیه خانواده های زیان دیده و رنج کشیده بطور مستمر در این مراکز از جمله نشانه های بارز حضور اتحادیه زنان سوری در مدیریت این بحران سیاسی امنیتی اخیر می باشد (Valerie). ضمن دیدار و مذاکره با زنان مقیم در آن مراکز مشاهده کردیم که حرف و حدیث زنان همه و همه از ترس و ترور و کشتار و مسائلی از این دست است که خود نشان از تاثیر مخرب بحران بر روحیه خانواده ها دارد. آنچه که از ترور و خشونت بر آنان گذشته است باعث گردید تا بسیاری از خانواده ها بویژه زنان دچار نوعی افسردگی شوند که این موضوع یافتن راه حل مناسب به چنین مسائلی را بیش از پیش لازم و ضروری می نماید.

زنان سوری کنترل کننده مدیریت بحران سعی می کنند تا آنان را به سمتی سوق دهند که از هرگونه خشونت و خشمی فاصله گرفته و به دنیای عادی خود بازگردند. لذا برای آنان فضاهای بازی و تفریح ایجاد نموده اند و در میان آنان مسابقات فکری و تفریحی همچون مسابقات نقاشی، آواز و حرکات موزون برگزار نمودند و جوایزی را جهت تشویق دیگران میان برگزیدگان توزیع کرده اند. همچنین برای کنترل و مدیریت بحران توسط زنان، برگزاری دوره ها و کلاس های توجیهی و آموزشی در مناطق مختلف سوریه است که با استقبال قابل توجهی نیز روبرو شد. از جمله این دوره ها می توان به دوره های آموزش خیاطی، آرایشگری، کمک های اولیه، پرستاری، کامپیوتر، آشپزی، کارهای دستی و خانگی همچنین برگزاری دوره های سوادآموزی اشاره نمود. همه این برنامه ها و دوره ها باهدف اعتلای سطح دانایی خانواده ها بویژه زنان و دختران برگزار می شود تا ضمن دور شدن از فضای فکری و روحی جنگ ها و درگیری ها به معلومات شخصی آن ها نیز افزوده گردد (Valerie). آسیب دیدگان میتوانند ضمن فراگیری کارهای جدید به نوعی خودکفایی نیز دست یابند البته قابل یادآوری است (که این فعالیت ها با همکاری و هماهنگی سایر موسسات و نهادهای دولتی و غیر دولتی انجام می پذیرند تا از کیفیت و کمیت بالاتری برخوردار گردند.

۵-۳- زنان سوریه و مدیریت درگیری های مسلحانه

برچر واکنش سریع و خشونت آمیز را در حین بحران یکی از راه حل ها و مراحل مدیریت بحران ها بیان می نماید. بر این اساس میتوان نقش زنان سوری را در، درگیری های مسلحانه تجزیه و تحلیل نمود. این اقدام زنان در جهت کنترل بحران تلفات زیادی را به بار آورده است. (شبکه حقوق بشر سوریه طی آماری اعلام نمود که از ابتدای بحران تاکنون) تا زمان انتشار این آمار تلفات درگیری ها بیش از هشتاد هزار نفر بوده است که در حال حاضر این عدد از یکصد هزار نفر نیز گذشته است (۷۵۴۳ زن و کودک در مناطق مختلف سوریه قربانی جنگ و خشونت در این کشور شده اند و جان خود را از دست داده اند که در میان این تعداد ۲۴۵۴ کودک و ۲۵۷ نوزاد دیده می شوند)، البته این آمار از سوی موسسات و مراکز رسمی و دولتی مورد تایید قرار نگرفته اند و تنها آمار غیر رسمی بشمار می روند (Irene).

۵-۴- زنان سوریه و مدیریت ارتش آزاد □

نقش زنان سوری در مدیریت ارتش آزاد سوریه را میتوان بر اساس الگوی مدیریت برچر بررسی نمود، چراکه پیوستن زنان به ارتش و مدیریت ارتش در واقع کنترل و مدیریت بحران از طریق مسالمت آمیز و غیر مسالمت آمیز و در حین بحران در برابر دولت مرکزی سوریه «بشار اسد» می‌توان تجزیه و تحلیل نمود. آمار و اخبار رسمی از میزان مشارکت زنان و دختران در صفوف مخالفین بالاخص ارتش آزاد وجود ندارد بر اساس گفته‌ها و شنیده‌ها تعدادی از زنان در زمینه‌های مختلف به این گروه‌ها پیوسته و هم در زمینه خدمات از جمله مراقبت و پرستاری از مجروحان و هم از نظر حضور میدانی مشارکت دارند. یکی از فرماندهان اظهار داشته است که در میان جنگجویان مسلح، زنان تک‌تیرانداز نیز حضور دارند. با توجه به اینکه اعضای ارتش آزاد از میان ارتشیان سابق و جدا شده می‌باشند به همین دلیل بسیاری از زنان و اعضای خانواده آنان نیز به نوعی با آنان همکاری می‌نمایند که نوع همکاری بطور متفاوتی می‌باشد که از حمایت‌های معنوی و روحی و روانی گرفته تا همراهی آنان در میدانی نبرد است (Irene).

۵-۵- مدیریت زنان سوریه در جبهه شورشیان با وعده نیل به رستگاری

نقش زنان سوری در جبهه شورشیان مخالف به عنوان مدیریت بحران در برابر دولت مرکزی سوریه میتوان بر اساس مراحل مدیریتی و مفاهیم مدیریت برچر بررسی نمود. زیرا برچر معتقد است که یکی از مراحل مدیریت بحران‌ها مرحله حین بحران است و همچنان معتقد است که یکی از مفاهیم مدیریت بحران‌ها پیشگیری و کاهش شدت بحران است و از طریق راه‌حل‌های غیر مسالمت آمیز مانند شورش، جنگ، تهدید، اعتراض جمعی می‌توان بحران را مدیریت و کنترل نمود. در این مطلب میتوان نقش زنان سوری و پیوستن آنان به جبهه شورشیان در واقع به عنوان مدیریت بحران در برابر دولت مرکزی سوریه محسوب نمود چراکه در این بحران هم مخالفان دولت مرکزی سوریه و هم دولت مرکزی ذی‌نفع هستند. این زنان با اقدامات خود میتوانند که از شدت بحران و اقدامات وارده از طرف دولت مرکزی سوریه کاسته تا مخالفان در امان بمانند. یکی از جنبه‌های جالب توجه و سوال برانگیز در مورد درگیری‌های خونین سوریه، حضور زنان در جبهه شورشیان است.

در ابتدای درگیری ها، زن های سوری نقشی در بحران نداشته و تنها نظاره گر جنگ بوده اند. اما به تدریج و با فریب، و تبلیغات دروغین رسانه های غربی مبنی بر مشروع نبودن نظام "بشار اسد" و تحمیل این عقیده که حکومت "اسد" حکومتی دیکتاتوری و غیراسلامی است، برخی زنان به مبارزه در جبهه نظامیان شورشی ترغیب شدند. همچنین با برملا شدن سیاست های خصمانه و تروریستی شورشیان، مردها از این نیروهای به ظاهر اسلام طلب دلسرد شده و رو به دولت "بشار اسد" آوردند. در نتیجه، سران شورشیان و در راس آن ها دول غربی به نقشه ای کثیف روی آورده و از زنان بدکاره برای حضور در درگیری ها دعوت کردند (Sahu). حضور زنان در گروه مخالفان اسد بسیار پررنگ است. کمتر منطقه ای را می توان یافت که اثری از حضور زنان نباشد.

در درگیری های داخلی سوریه می توان به وضوح نقش پررنگ زنان مسلح را مشاهده کرد. این زنان در حالیکه فرزندان خود را به همراه دارند، با در دست داشتن اسلحه خود را مخالف دولت "بشار اسد" نشان داده و خواستار براندازی حکومت وی هستند. و بحران را به نفع خود مدیریت می کنند. در پاره ای از موارد، زنان رهبری گروه هایی از شورشیان را برعهده گرفته و با شقاوت تمام دستور قتل مردم بیگناه را صادر می کنند. در یک مورد، یکی از فرماندهان سابق ارتش سوریه به نام "زبیده المیقی" با خیانت به کشور خود، به گروه تروریستی "ارتش آزاد سوریه" پیوسته است. وی اولین زنی بود که رسماً خروج خود از ارتش کشور سوریه را اعلام کرد و به صف تروریست ها پیوست. زنانی که رهبری هموعان خود را برعهده می گیرند معمولاً زنانی عادی بوده و هیچ آموزش نظامی ای ندیده اند. این افراد تنها برای نشان دادن تصویری موجه از "ارتش به اصطلاح آزاد سوریه" به کار گرفته می شوند. در بعضی از نقاط زنان نقش "تک تیرانداز" را برعهده گرفته و خون سربازان دولت اسد را بی دلیل بر روی زمین می ریزند.

نقش زنان افغانستان در مدیریت بحران

با توجه به آگاهی از دنیای پر چالش و چند پاره، امروزه کمتر کشوری را می توان یافت که گرفتار بحران های اجتماعی، سیاسی، امنیتی و نظامی نشود. آمادگی بالای مشارکت زنان در کنش های مختلف اجتماعی، سیاسی و امنیتی و میزان رغبت زیاد آنان برای مقابله و مدیریت در ابعاد

مختلف بحران های سیاسی امنیتی این مهم را لازم می نماید. از جمله کشور های بحران زده دنیا، میتوان افغانستان را به راحتی نام برد، افغانستان سرزمینی است که طی چند دهه شاهد بحران های سیاسی، امنیتی، اجتماعی و نظامی شده است. در چنین وضعیت مردم افغانستان اعم از مردان، زنان و کودکان زیان و ضرر فراوان از وقع چنین بحران های متعدد دیده اند. زنان دلیر افغانستان با توجه با محدودیت های موجود در این کشور توانسته اند در برابر بحران های سیاسی- امنیتی مقابله نموده و در قسمت مدیریت بحران ها طرح ها و ایده های فکری ارائه نمایند (Wiest).

می توان در این نوشتار به زنان شجاع افغانستان پرداخت، زنانی که در دوران جهاد علیه کمونیست ها و شوروی و همچنین جنگ علیه طالبان دوشادوش مردان نبرد کرده اند. میتوان به صورت موردی به سراغ یکی از زنان مبارز افغان به نام فرمانده کفتر رفت. وی در زمان جنگ نیروهای شمال علیه طالبان، فرماندهی یک گروه از مردان مسلح را برعهده داشته است. در جلوگیری از شدت بحران های سیاسی- امنیتی ملی، با مردان همکار بوده و برنامه های مفیدی ارائه می نماید (Srivastava). برچر معتقد است که یکی از مراحل مدیریت بحران مرحله حین بحران و یکی از مفاهیم مدیریت بحران پیشگیری از بحران و کاهش شدت بحران و راه حل های بحران، راه حل های مسالمت آمیز و غیر مسالمت آمیز بحران ها می باشد. در این مطلب میتوان نقش زنان افغانی را در قالب نظریه برچر در تحولات سیاسی- امنیتی تجزیه و تحلیل نمود. قومندان کفتر که یکی از فرماندهان مشهور جهادی- نظامی در ولایت بغلان و نیز یکی از زنان تاثیر گذار و شناخته شده کشور افغانستان به حساب می آید، نقش وی به عنوان یک فرمانده نترس و شجاع در جهت تأمین امنیت مردم و مدیریت کننده بحران سیاسی- امنیتی آن ولایت و مبارزه با هراس افکنان سازنده می باشد. اکنون در مخالفت با گروه طالبان و دیگر شبکه های تروریستی قرار دارد. قومندان کفتر می تواند الگوی خوبی برای زنان کشور افغانستان باشد. قومندان کفتر نمونه زن افغانستان در مبارزات عدالتخواهانه و مقابله با تروریسم و بنیاد گرایی است. نه تنها مردم شریف ولایت بغلان بلکه اکثریت مردم افغانستان به این بانو و خدماتی که در راستای کنترل و مدیریت بحران های سیاسی- امنیتی ایجاد شده توسط طالبان، در کشور خویش انجام داده است افتخار می کنند. این فرمانده نظامی در زمان تهاجم شوروی وقت بر افغانستان اسلحه برداشته و فرماندهی صدها تن از نظامیان تحت امرش را در ولایت بغلان به عهده داشته است. او هم اکنون نیز در راستای حمایت و تشویق مردم به مبارزه علیه گروه های تروریستی در ولایت بغلان به خصوص در ولسوالی

نهرین آن ولایت نقش اثر گذار دارد. خانم کفتر ۶۱ ساله که اکنون فرماندهی ۶۰۰ مرد جنگجو را در کاهش بحران امنیت، در ولایت بغلان بر عهده دارد، خانم کفتر را میتوان به عنوان یگانه فرمانده ای زن در افغانستان که عملاً در حین بحران، بحران سیاسی - امنیتی ولایت بغلان را از طریق غیر مسالمت آمیز در برابر گروه طالبان کنترل و مدیریت می نماید در قالب نظریه برچر نام برد.

نتیجه گیری

زنان به رسمیت شناخته شدن حضور خود را در قلمروهای نظامی و امنیتی به آسانی به دست نیاوردند. آنان در بحران های مختلف سده بیستم علی رغم مخالفت آشکار مقامات نظامی و سیاسی، به صورت خودانگیخته گام برداشتند و با ایفای نقش های متنوع نشان دادند که قابلیت و مهارتشان در بسیاری از حیطه های نظامی و امنیتی کمتر از مردان نیست. این پژوهش که طبق نظریه مایکل برچر انجام شده است و برچر درخصوص مدیریت بحران ها مطالبی از قبیل، مراحل مدیریت بحرانها با زیر شاخه های مرحله پیش از بحران، مرحله حین بحران، مرحله پس از بحران و همچنین راه حل های مدیریت بحرانها که شامل: راه حل های مسالمت آمیز و غیر مسالمت آمیز می شود و در نهایت مفاهیم مدیریت بحران ها «پشگیری از بحران، کاهش شدت بحران، اتمام بحران، کنترل اثرات بحران» تبیین نموده است. نقش زنان کشور های مختلف از جمله زنان مبارز و شجاع افغانستان و سوریه را در تمامی مراحل مدیریت بحران و کمکش های سیاسی - نظامی و امنیتی مورد نظر برچر، به خوبی احساس گردید، و به این نتیجه رسیدیم که زنان هم می توانند در بحران ها و مدیریت بحران ها در قلمرو های سیاسی، امنیتی و نظامی دوشا دوش مردان قرار گرفته و باعث تقویت روحیه و غیرت مردان می شوند. همچنانکه امروزه زنان در هر یک از بحران ها و فجایع طبیعی یا ساخته دست بشر نقش ویژه و منحصر به فردی دارند. آنان در بسیاری از نقش ها همچون اقدامات مسالمت آمیز مورد قبول برچر در مراحل گوناگون بحرانها، التیام آلام روانی، اجتماعی، آسیب دیدگان تبلیغات، برقراری صلح، گفتگو، و جنگ روانی اطلاع رسانی و پرستاری نقش بدیعی دارند و ثابت شده است که مردان در چنین نقش هایی، عملکردی کمتر از زنان از خود نشان می دهند. و این بدان معنی است که حضور زنان در قلمرو های بحرانی الزامی و اجتناب ناپذیر است، و چنین پیداست که هیچ کشوری بدون یاری جستن از توان و انگیزش زنان قادر به از سر

گذراندن موفقیت آمیز بحران‌های پیش روی خود نیست. زیرا، اولاً بسیاری از بحران‌آفرینان برای گسترش دامنه‌ای بحران از زنان بهره می‌گیرند. ثانیاً برخی از بحران‌آفرینان رفع ستم و تبعیض از زنان را بهانه‌ای برای استمرار گسترش بحران می‌دانند. ثالثاً قابلیت و مهارت زنان در برخی قلمروها و حیطه‌های بحران بی‌بدیل است و اخیراً نیز در دنیای رشد یافته‌ی امروزی به مدد تکنولوژی فوق‌مدرن دامنه‌ی بحران آنچنان وسعت می‌یابد که جز با بهره‌گیری از تمامی پتانسیل‌های موجود نمی‌توان به مقابله با آن پرداخت. بر اساس فرایندها و مکانیسم‌های برچر، امروزه زنان کشوری‌های سوریه، افغانستان توانسته‌اند در مقابله و کنترل بحران‌های سیاسی - امنیتی نقش موثری ایفا نمایند.

منابع فارسی

- ۱- گال، منگلسدروف و دیگران، (۱۳۸۱)، روانشناسی نظامی، ترجمه الیاسی، محمد حسین، تهران، انتشارات دانشگاه امام حسن «ع».
- ۲- اسدی، محمد حسین، (۱۳۸۰)، سنجش عوامل موثر بر رشد منفی زنان پاسدار، پروژه تحقیقاتی دفتر امور زنان.
- ۳- افتخاری، اصغر، (۱۳۷۸)، حوزه ناامنی، فصلنامه مطالعات راهبردی، شماره ۳.
- ۴- الیاسی، محمد حسین، (۱۳۸۰)، بررسی موانع و محدودیت های پیشرفت شغلی زنان، پروژه تحقیقی منتشر نشده.
- ۵- ادیبی سده، مهدی، (۱۳۷۹)، جامعه شناسی جنگ و نیروهای نظامی، تهران، انتشارات سمت.
- ۶- جوزف و دیگران، (۱۳۷۹)، استرس پس از ضربه، مترجم: الیاسی، محمد حسین، تهران، نشر آمن.
- ۷- برچر، مایکل، جاناتان، ویلکفلد، (۱۳۸۲)، بحران تعارض و بی ثباتی، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی، چاپ اول.
- ۸- برچر، مایکل (۱۳۹۴)، بحران در سیاست جهان و ظهور و سقوط بحران ها، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی، جلد اول.
- ۹- برچر، مایکل، (۱۳۹۴)، بحران در سیاست جهان یافته ها و مطالعات موردی، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی، جلد دوم.
- ۱۰- کریس، هیلزگری، (۱۳۸۱)، جنگ پست مدرن- سیاست نوین درگیری، مترجم: تقاء، احمد رضا، تهران، انتشارات دوره عالی جنگ سپاه.
- ۱۱- لارنس پروین، (۱۳۷۴)، روان شناسی شخصیت، مترجم: جوادی، محمد جعفر، تهران، انتشارات رسا.
- ۱۲- حاجیپوران، ژیلا، (۱۳۸۳)، پیامد های روانشناختی فاجعه ها، کنگره بین المللی بهداشت، درمان و مدیریت بحران در حوادث غیر مترقبه.

- ۱۳- حسینی، الیاسی، حسین، محمد حسین، (۱۳۷۸)، مجموعه مقالات همایش جنگ روانی، تهران، انتشارات، دانشگاه امام حسین «ع».
- ۱۴- خسروی، احمد، (۱۳۸۰)، تهاجم تبلیغاتی غرب، مقاله ارائه شده در همایش جنگ روانی.
- ۱۵- دانشکده فرماندهی و ستاد، (۱۳۷۸)، کنترل اغتشاشات، انتشارات گروه مقاومت.
- ۱۶- رفیع پور، فرامرز، (۱۳۷۸)، اناتومی جامعه- مقدمه ای بر جامعه شناسی کاربردی، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- ۱۷- ریاحی، محمد، (۱۳۷۸)، بررسی عوامل موثر بر نارضایتی شهروندان خاورمیانه، پروژه تحقیقاتی تحقیقاتی وزارت کشور.
- ۱۸- زینالی، علیرضا والیاسی، محمد حسین، (۱۳۷۹)، سنجش و انگیزه های غالب بسیجیان، تهران، سازمان تحقیقات بسیج.
- ۱۹- شادی طلب، ژاله، (۱۳۷۲)، جامعه شناسی فاجعه، تهران، بنیاد مسکن انقلاب اسلامی.
- ۲۰- غریب، حسین، (۱۳۶۸)، تحولات طبقات اجتماعی در منطقه و تهدیدات بالقوه امنیتی آن، مجله سیاست اقتصادی، شماره ۱۴۴-۱۴۳.
- ۲۱- صلاح نصر، (۱۳۸۰)، جنگ روانی، مترجم: کاشانی، محمود، تهران، انتشارات صدا و سیما.
- ۲۲- ماندل، رابرت، (۱۳۷۴)، چهره متغیر امنیت ملی، ترجمه پژوهشگر مطالعات راهبردی.
- ۲۳- ملکی، رویا، (۱۳۸۸)، زنان بیشتر از مردان در بحران میمیرند، مطالعات بحران های سیاسی، انتشارات سمت، هفتم اردبهشت.
- ۲۴- مرکز مطالعات ارتش بیست میلیونی، (۱۳۷۱)، مدیریت سوانح و حوادث غیر مترقبه، تهران، انتشارات مرکز مطالعات بسیج.
- ۲۵- مرشدی راد، علی، مترجم (۱۳۷۷)، چرا انسان ها شورش می کنند، تهران، پژوهشگر مطالعات راهبردی.
- ۲۶- مصفا، نسرین، (۱۳۷۵)، مشارکت سیاسی زنان در، تهران، انتشارات وزارت خارجه.

منابع لاتین:

Shannon, Mitsuko, Christopher, Lonigan, Finch, and Charlotte Taylor, *Women Exposed to a Disaster*, I, Epidemiology of Post-traumatic Symptoms and Symptom Profiles, *Journal of the American Academy of women and Adolescent Psychiatry*.

Rivers, Rania, (*Women and Children Last: An Essay on Sex Discrimination in Disaster*, Journal of Women's, Studies Fighter.

Szalay, Vilov, and Jean, Jaence, , *Regional and Demographic Variations in Public Perceptions Related to Emergency Preparedness*, Report for Federal Emergency Management Agency, Bethesda, Maryland: Institute of Comparative Social and Cultural Studies.

Winda.Bab, *Violence Against Women*, The World Health Organization.

Wiest, Mocellin, *The Needs of Women and Children in Disasters and Emergencies*, Winnipeg Manitoba, Canada, University of Manitoba for the United Nations.

Sahu, Misra, *Life Stress and Coping Styles in Teachers*, Journal of Psychological Studies.

Human Development Report(HDR), *Overcoming Barriers: Human Mobility and Development*, Published for The United Nations Development Programme (UNDP).

Srivastava, Sushma *Encyclopaedia of Women and Development*, Commonwealth Publishers.

Valerie, Norville, *The Role of Women in Global Crisis*, United States Institute of Peace .

Irene. Fellin, *The Role of Women and Gender Policies in Addressing The Military Conflict in The World*, Istituto Affair Interanzionali.

جرم سرقت از منظر کد جزا

یلدا هومان^۱

چکیده

مفهوم مال و مالکیت از تأسیسات اصلی جامعه و اتخاذ تدابیر حمایتی از آن ها از اهداف مهم دولت بشمار می رود، بنابراین حقوق و منافع مالی افراد جامعه باید از سوی قانونگذار مورد حمایت قرار گرفته و از تعرض مصون بماند. به این منظور قانونگذار جهت حمایت، رفتارهای را که به اموال و مالکیت افراد صدمه وارد می نماید از جمله گرفتن مال منقول ملکیت غیر را جرم انگاری نموده و برای آن مجازات مناسب در نظر گرفته است. بررسی جرم عناصر جرم سرقت، انواع و مجازات آن در کد جزا با توجه به جدید بودن و متفاوت بودن آن با قانون قبلی اهمیت بسزائی دارد. چنانچه از ابتکارات مقنن ارائه تعریف دقیق و مشخص برای جرم سرقت می باشد، که قانون قبلی در مورد دچار خلا بود.

کلید واژه ها:

سرقت، رفتار مجرمانه، مال منقول، ملکیت غیر، عنصر روانی، مجازات و کد جزا

^۱ ماستر حقوق جزا و جرم شناسی

مقدمه

امروزه بخش اعظم جرایم ارتكابی در کشورهای مختلف را جرم سرقت تشکیل داده و بدلیل کثرت وقوع توجه خاص حقوقدان ها را ایجاب می نماید. در نظام حقوقی افغانستان جرم سرقت و جرایم در حکم آن در فصل اول باب نهم کد جزا مورد حکم قرار گرفته است که بنابر تصریح بند دوم ماده ۶۹۹ هرگاه در جرم سرقت شرایط اقامه حد تکمیل نگردد یا به نحوی از انحا جزای حد ساقط شود، مرتکب مطابق این فصل تعزیراً مجازات می شود.

همچنین در این فصل از قانون، جرم سرقت به دلیل تنوع و گوناگونی آن به انواع مختلفی که هر یک شرایط خاص و مجازات مخصوص به خود را دارد تفکیک شده است، که با مراجعه به کد جزا می توان از سرقت ساده، سرقت به اثر اکراه یا تهدید به استعمال سلاح، سرقت آلات یا وسایل تلفونی، سرقت غله یا محصولات زراعتی، سرقت در عبادتگاه ها، سرقت از منازل مسکونی و سرقت اموال کم بها نام برد. علاوه بر این، به منظور مبارزه موثر با جرم سرقت، در موارد مشخصی برای مرتکب مجازات شدیدتری در نظر گرفته شده است که مباحث فوق در جای خود مورد بحث قرار خواهد گرفت.

۱. مفهوم سرقت:

مفهوم لغوی: سرقت واژه ای عربی از ماده (سَرَقَ)، از مصدر ثلاثی مجرد (سَرَقَه) به معنای برداشتن چیزی از کسی با حيله و فریب (معلوف، ۳۳۱، ۱۳۶۴) یا از خفا و پنهانی است. (فارس، ۱۵۴، ۱۳۶۴) در فرهنگ لغت فارسی نیز سرقت به معنای بردن مال کسی در پنهان و با مکر و فریب که صاحب مال خبردار نشود. (معین، ۱۵۲۲) در زبان انگلیسی واژه (Theft) به معنای سرقت: «لفظی عام است به معنای برداشتن و ربودن مال غیر، بدون رضایت صاحب مال، خارج کردن متقلبانه مال منقول دیگری از تصرف او یا از تصرف کسی که آن را نگهداری می کند. (متصرف)، بدون رضایت او و به قصد محروم کردن دایمی مالک از منافع آن و به خود اختصاص دادن آن برای استفاده شخصی یا به نفع رباینده». هم چنین «واژه (Steal) به معنای برداشتن مال دیگری بطور پنهانی و بدون اجازه یا حق قانونی و برداشتن متقلبانه چیز متعلق به دیگری است». (حبیب زاده، ۳۱، ۱۳۸۸)

تعریف قانونی: در قانون جزای ۱۳۵۵ تعریف مشخصی از سرقت به میان نیامده، بلکه مقنن در فقره ۲ ماده ۴۵۴ در باره سارق چنین تصریح نموده است: «به مقصد این قانون شخصی که مال منقول و متقوم مالکیت غیر را طور خفیه بگیرد، سارق شمرده می شود». در نتیجه می توان گفت سرقت از منظر این قانون عبارت است از گرفتن مال منقول و متقوم ملکیت غیر به طور پنهانی، اما مقنن در ماده ۶۹۹ کد جزا به تعریف دقیق و مشخص جرم سرقت چنین پرداخته است: «سرقت عبارت است از گرفتن مال منقول ملکیت غیر، بدون رضایت به مقصد تملک».

با ارائه تعریف فوق مقنن سعی نموده است تا ایرادات وارده بر قانون قبلی را در مورد برطرف نماید که مختصراً به آن اشاره می شود: ایراد عمده بر ماده ۴۵۴ قانون جزا در تعریف جرم سرقت با توجه به اختصاص مواد قانون به جرایم و مجازات های تعزیری بر اساس تصریح ماده اول قانون، مخفیانه بودن گرفتن بعنوان یک شرط ماهوی می باشد و چنین به نظر می رسد که اگر سرقت بطور علنی واقع شود، اقدام مرتکب عنوان سرقت را به خود نمی گیرد، تا از بابت سرقت تعزیری قابل مجازات باشد. در نتیجه رویه مقنن جدید، حذف شرط پنهانی بودن و جایگزینی عدم رضایت مالباخته، منطقی بنظر می رسد.

در تعریف ماده ۶۹۹ پنج عنصر «گرفتن»، «مال منقول»، «ملکیت غیر»، «بدون رضایت» و «به قصد تملک» مشاهده می شود که تحت عنوان ارکان جرم سرقت هریک بطور جداگانه مورد بررسی قرار می گیرد.

۲. عناصر جرم سرقت

از منظر حقوق، برای آن که فعل انسانی جرم به شمار آید باید؛ نخست قانونگذار فعل را جرم شناخته و برای آن مجازات در نظر گرفته باشد (عنصر قانونی)، دوم، فعل به مرحله فعلیت برسد (عنصر مادی) و سوم اینکه فعل با علم و اختیار ارتکاب گردد (عنصر معنوی). در این قسمت از تحقیق به عناصر سه گانه جرم سرقت پرداخته می شود.

۱-۲ عنصر قانونی جرم سرقت

پدیده های حقوقی، از جمله جرم، امری اعتباری هستند که بر مبنای قانون شکل می گیرند. در نظام حقوقی کشورهای رومی ژرمنی، از جمله در حقوق افغانستان، تصریح اعمال جرمی و جزا ها

در قانون، رکن ماهوی تشکیل دهنده جرم محسوب می‌شود و مانند رکن مادی و معنوی برای تحقق جرم ضروری است.

قانون اساسی افغانستان و کد جزا اصل قانونی بودن جرم و جزا را چنین تصریح نموده است: «هیچ عملی جرم پنداشته نمی‌شود مگر به حکم قانونی که قبل از ارتکاب آن نافذ گردیده باشد. هیچ کس را نمی‌توان مجازات نمود مگر به حکم محکمه با صلاحیت و مطابق به احکام قانونی که قبل از ارتکاب فعل مورد اتهام نافذ گردیده باشد.» (ماده ۲۷ قانون اساسی) «عنصر قانونی جرم عبارت است از تصریح عمل جرمی و جزای معین آن در این قانون می‌باشد.» (ماده ۳۲ کد جزا)

۲-۲ عنصر مادی جرم سرقت

جزء اول - رفتار مجرمانه: رفتار مجرمانه فعل مثبت مادی «گرفتن» می‌باشد. مفهوم گرفتن در عرف روشن است و از آن به دریافت کردن، تصرف کردن، ستاندن، برداشتن و مانند این‌ها تعبیر می‌شود. کاربرد اصطلاح «گرفتن» بعنوان یک عمل مادی در تعریف جرم سرقت حاکی از لزوم تصرف مال منقول دیگری، توسط سارق و خارج کردن آن از تصرف مالباخته بدون رضایت وی می‌باشد و هرگاه مالک به میل و اراده خود مال خود را به دیگری تسلیم کرده باشد هرچند بر اشتباه باشد سرقت تلقی نخواهد شد، اما هرگاه تسلیم مال منقول به دیگری به قصد استرداد باشد، عدم استرداد و بردن آن بدون اطلاع و برخلاف رضایت مالک سرقت تلقی می‌گردد. (فرید، ۱۳۹۲، ۹۵) مانند اینکه شخصی مالی را به بهانه دیدن از دوکاندار گرفته و فرار نماید در این صورت از نظر قانون مرتکب جرم سرقت می‌شود. در این مورد اخیر هرگاه دوکاندار مال را به مشتری بدهد تا وی آن را به منزل برده و در صورت پسندیدن خریداری نماید، بجای جرم سرقت جرم خیانت در امانت به وقوع خواهد پیوست. (صادقی، ۱۳۸۸، ۲۰۷)

جزء دوم - موضوع جرم: به طور کلی، موضوع جرم عبارت است از آنچه که رفتار مجرمانه بر آن واقع می‌شود. موضوع جرم سرقت ماده ۶۹۹، مال منقول ملکیت غیر می‌باشد. «به نظر بعضی از حقوقدانان، مال واژه ای عربی و از ریشه (مال - یمیل - میلا) و به نظر دیگران، کلمه ای یونانی (melon) است که از ریشه لاتین (Malum) اخذ شده است.» (حبیب زاده، ۷۵، ۱۳۸۸) و در اصطلاح «مال، چیزی است که در عرف عقلا ارزش اقتصادی و مبادله ای داشته باشد و بتواند مورد

داد و ستد قرار گیرد». (حبیب زاده، ۷۵، ۱۳۸۸) فقها و حقوقدانان در تعریف مال اتفاق نظر ندارند و تعاریف گوناگونی صورت گرفته است، که لازم است به تعریف قانونی مال پرداخته شود. مجله الاحکام در ماده ۱۲۶ مال را این گونه تعریف نموده است: «مال عبارت از هر چیزی است که طبیعت انسان به آن میل داشته و ذخیره کردن آن تا وقت ضرورت ممکن باشد، خواه منقول و غیر منقول باشد». قانون مدنی در ماده ۴۷۲ از مال چنین تعریفی ارائه می نماید: «مال، عبارت از عین یا حقی است که نزد مردم قیمت مادی داشته باشد». لازم به ذکر است که به نظر محقق با توجه به اهمیتی که نظم عمومی دارد، در تعریف مال در جرم سرقت، صرف مراجعه به حقوق مدنی کافی نیست و باید به اهداف قانونگذار در زمینه پیش بینی جرم سرقت نیز توجه داشت و در صورت سرقت شی دارای ارزش معنوی نیز از دارنده آن حمایت صورت گیرد. چنانچه در قانون ۱۳۵۵ از مال متقوم نام برده شده بود، که از نظر برخی از حقوقدان ها مالی متقوم به مالی اطلاق می گردد که دارای ارزش مطلق و یا نسبی باشد. با توجه به تعریف قانونی سرقت و ویژگی های فعل مجرمانه، موضوع این جرم مال است که دارای دو خصوصیت می باشد: **اول**، مال در عمل قابلیت جا به جا شدن را داشته باشد و این در صورتی ممکن است که منقول باشد. پس سرقت در اموال غیر منقول صدق نمی کند و اموال در حکم غیر منقول از قبیل مصالح تعمیراتی و امثال آنها تا زمانی که از ساختمان جدا نشده اند موضوع سرقت قرار نمی گیرند و در صورتی که از زمین یا ساختمان جدا شدند موضوع جرم سرقت قرار می گیرند. **دوم**، مال قابلیت تملک را داشته باشد، لذا انسان موضوع سرقت نمی تواند باشد که مقنن نیز در قانون به این نکته اشاره نموده است: «سرقت عبارت است از گرفتن مال منقول ملکیت غیر، بدون رضایت به مقصد تملک».

جزء سوم - تعلق مال به غیر: برای تحقق جرم سرقت مال موضوع جرم سرقت متعلق به غیر (یعنی در ملکیت دیگری) باشد. بناءً گرفتن اموال بدون صاحب سرقت محسوب نمی گردد. منظور از تعلق مال به دیگری، تعلق آن به غیر اعم از شخص حقیقی و حقوقی و منظور از شخص حقوقی، اعم از شخص حقوق عمومی و شخص حقوق خصوصی است؛ بنابراین سرقت در مورد اموال متعلق به دولت و یا اموال متعلق به یک شرکت خصوصی مصادق می یابد. به طور کلی تعلق مال به دیگری، به دو معنا است. اول، دارای مالک بودن (جنبه ایجابی). دوم، عدم تعلق به سارق (جنبه سلبی). سوال اینجاست که آیا کل مال به غیر تعلق داشته باشد؟ یا اینکه سرقت در مال مشاع واقع می گردد؟ در این مورد دو نظر وجود دارد که یکی با توجه به این که هریک از شرکا در جز جزء

مال شریک می باشد سرقت تحقق می یابد و نظر دوم با توجه به اینکه شریک در جزء جزء مال شریک می باشد سرقت تحقق نمی یابد. (صادقی، ۲۲۰، ۱۳۸۸)

جزء چهارم - نتیجه جرمی: جرم از نظر رکن مادی، به مطلق و مقید تقسیم می شود. جرم مطلق آن است که صرف انجام دادن رفتار مجرمانه بدون آنکه وقوع نتیجه ای لازم باشد، برای تحقق جرم کافی است، اما برای تحقق جرم مقید وقوع نتیجه لازم و احراز رابطه سببیت میان فعل و نتیجه جرمی ضروری می باشد. سرقت از جرایم مقید است و برای تحقق آن لازم است تا مال از تصرف مالکانه مالک خارج و به تصرف سارق در آید.

جزء پنجم - رابطه سببیت: اگر نتیجه مجرمانه (تملک مال)، به علتی غیر از اقدامات مرتکب (گرفتن)، واقع شود و بین عمل مرتکب و تملک مال رابطه سببیت احراز نشود، جرم سرقت منتفی است. در نتیجه هرگاه شخصی مال را برای مالک مال بگیرد عمل وی سرقت محسوب نمی گردد و همچنین تملک بدون گرفتن بعنوان مثال از طریق تسلیم یا به حیازت در آوردن سرقت محسوب نمی گردد.

۲-۳ عنصر معنوی جرم سرقت

برای تحقق هر جرمی علاوه بر عنصر قانونی و عنصر مادی عنصر معنوی نیز باید وجود داشته باشد و بر اساس تصریح ماده ۳۶ کد جزا عنصر معنوی جرم عبارت است از قصد جرمی، علم و آگاهی به جرم و نتیجه آن یا خطای جرمی. در نتیجه لازم است در جرم سرقت، وقوع رفتار مجرمانه یا عمل سرقت از میل و اراده ای آگاهانه مرتکب نشأت گرفته باشد و عمل مجرمانه یا سرقتی که واقع شده است محصول اندیشه، خواست مرتکب و توأم با سؤنیت او باشد. به عبارت دیگر ارتکاب سرقت، از طرف سارق باید آگاهانه و دانستن او از اینکه نسبت به مالی که به او تعلق ندارد تصرف می کند و آن را می رباید. پس مقصود از سؤنیت سارق آن است که مال متعلق به دیگری را برخلاف میل و رضایت مالک و یا در غیاب او تصرف کرده و رباید. (فرید، ۹۷، ۱۳۹۲)

قابل ذکر می باشد که سوء نیت در تحقق جرم سرقت نباید با قصد اشتباه شود. زیرا سوء نیت عبارت است از خواست مرتکب به انجام فعل مجرمانه به منظور ایجاد نتیجه جرمی اما انگیزه تصور منفعت یا احساس خاصی است که مرتکب را به اتخاذ تصمیم مجرمانه سوق می دهد.

جرایم در حکم سرقت

مقنن در ماده ۷۰۱ کد جزا اخذ غیر مجاز اموال عامه یا اموالی که به مقصد استفاده عامه اختصاص داده شده است یا اموال متعلق به عبادت گاه ها یا آثار تاریخی یا وسایل تأسیسات برق، گاز، آب یا واسطه نقلیه و همچنین اخذ غیر مجاز آب، گاز و برق را بعنوان جرایم در حکم سرقت تصریح نموده است، زیرا با توجه به عناصر جرم سرقت ماده ۶۹۹ از جمله شرایط موضوع جرم اطلاق عنوان سرقت به رفتارهای فوق مناسب نمی باشد.

مجازات جرم سرقت

به منظور رعایت اصل قانونی بودن جرم و جزا و مبارزه مؤثر با جرم سرقت، مقنن بر علاوه جرم انگاری عمل سرقت، مجازات مناسبی برای انواع اعمال جرمی مشخص در نظر گرفته است که در مجموع شامل جزای نقدی، حبس قصیر (سه ماه تا یک سال)، حبس متوسط (بیش از یک سال تا پنج سال)، حبس طویل (از پنج سال تا ۱۶ سال)، حبس دوام درجه ۲ (بیش از شانزده تا بیست سال) و حبس دوام درجه ۱ (بیش از بیست تا سی سال) که در این قسمت به این مباحث پرداخته می شود.

۴-۱ جزای نقدی

۱. شخصی که غله یا محصولات زراعتی را که هنوز درو یا چیده نشده باشد سرقت نماید، به جزای نقدی دو چند قیمت مال مسروقه، محکوم می گردد. (ماده ۷۰۷ کد جزا)
۲. هرگاه قیمت مال مسروقه کمتر از پنج هزار افغانی باشد، مرتکب به حبس قصیر یا جزای نقدی از ده هزار تا شصت هزار افغانی محکوم می گردد. (ماده ۷۰۹ کد جزا)

۴-۲ حبس قصیر

۱. شخصی که برق، گاز یا آب را به شکل غیر مجاز اخذ نماید به حبس قصیر محکوم می گردد. (بند ۲ ماده ۷۰۱ کد جزا)
۲. شخصی که نمبر پلیت واسطه نقلیه را سرقت کند، به حبس قصیر محکوم می گردد. (ماده ۷۰۶ کد جزا)
۳. هرگاه قیمت مال مسروقه کمتر از پنج هزار افغانی باشد، مرتکب به حبس قصیر یا جزای نقدی از ده هزار تا شصت هزار افغانی محکوم می گردد. (ماده ۷۰۹ کد جزا)

۳-۴ حبس متوسط

۱. شخصی که با داخل شدن به محل مسکونی یا محلی که برای سکونت آماده شده یا به یکی از ملحقات آن، مرتکب جرم سرقت گردد، به حبس متوسط محکوم می‌گردد. (ماده ۷۰۰ کد جزا)
۲. شخصی که اموال عامه یا اموالی که به مقصد استفاده عامه اختصاص داده شده است یا اموال متعلق به عبادت گاه‌ها یا آثار تاریخی یا وسایل تأسیسات برق، گاز، آب یا واسطه نقلیه را به شکل غیر مجاز اخذ نماید، به حبس متوسط محکوم می‌گردد. (ماده ۷۰۱ کد جزا)
۳. شخصی که آلات و وسایلی را که در ارتباطات تلفونی یا انترنتی به کار رفته است، سرقت نماید، به حبس متوسط محکوم می‌گردد. (ماده ۷۰۵ کد جزا)
- شخصی که با داخل شدن در عبادت گاه مرتکب سرقت شود، به حبس متوسط که از سه سال کمتر نباشد، محکوم می‌گردد. (ماده ۷۰۷ کد جزا)

۴-۴ حبس طویل

۱. شخصی که به اثر اکراه یا تهدید به استعمال سلاح مرتکب سرقت گردد، به حداکثر حبس طویل، محکوم می‌گردد. (بند ۱ ماده ۷۰۳ کد جزا)
۲. ارتکاب جرم سرقت در حالات تصریح شده در ماده ۷۰۲ کد جزا مشدد شده و مرتکب به حبس طویل محکوم می‌گردد. (ماده ۷۰۲ کد جزا)
- قابل ذکر است که بنابر تصریح ماده ۷۰۲ کد جزا در صورت اجتماع احوال مشدده، مرتکب به حبس طویل بیش از هفت سال محکوم می‌گردد.

۵-۴ حبس دوام درجه دو

- هرگاه سرقت به اثر اکراه منجر به ضرب و جرح شود، مرتکب به حبس دوام درجه ۲، محکوم می‌گردد. (بند ۲ ماده ۷۰۳)

نتایج:

در نتیجه از نکات مثبت کد جزا در زمینه جرم انگاری، عمل سرقت به موارد ذیل می شود

اشاره نمود:

۱. ازائه تعریف دقیق و مشخصی از جرم سرقت در کد جزا
۲. در نظر گرفتن مجازات های مناسب برای اعمال جرمی از نوع سرقت
۳. پیش بینی جرایم در حکم سرقت در کد جزا
۴. حذف شرط پنهانی بودن ربودن در تعریف جرم سرقت

منابع:

۱. حبیب زاده، محمد جعفر، سرقت در حقوق کیفری ایران، تهران، دادگستر، ۲. ۱۳۸۸.
۳. صادقی، میر محمد، جرایم علیه اموال و مالکیت، تهران، میزان، ۱۳۸۸.
۴. فارس، احمد بن، معجم مقاییس اللغة، دار احیاء الکتب العربیه، قاهره ۱۳۶۶.
۵. فرید، محمد محسن، حقوق جزای اختصاصی، کابل، رسالت، چاپ دوم، میزان ۱۳۹۲.
۶. معلوف، لوییس؛ المنجد فی اللغة والاعلام، انتشارات اسماعیلیان، تهران، ۱۳۶۴.
۷. معین، محمد؛ فرهنگ معین، انتشارات امیر کبیر، ۱۳۶۴.
۸. قانون جزا مصوب ۱۳۵۵، ۹. کد جزا مصوب ۱۳۹۶.

ممدوده و قلمرو تأثیر تجربیات بشری بر تفسیر

آسیه هما

چکیده

در این نوشتار بحث از نقش و دخالت پیش‌دانسته‌های تجربی و علمی مفسر در فهم متن است. بحث از فهم متن در ذیل موضوعات زبانی و هرمنوتیک جای می‌گیرد. قرآن کریم چراغ هدایت و منبع نور برای خاص و عام است و اصل بر این است که هر کس به اندازه وسعت فهم خود می‌تواند از آن بهره‌بردارد: «وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ؟ (قمر: ۲۲)، ما قرآن را برای تذکر آسان ساختیم؛ آیا کسی هست که متذکر شود!». نکته مهم در این است که هر فردی در هنگام مواجهه با قرآن کریم دارای زمینه‌های اطلاعاتی است که از نظر عمق و محتوا با یکدیگر متفاوت هستند. مفسر نیز در هنگام تفسیر متن دینی زمینه‌های اطلاعاتی و معلوماتی از پیش، در ذهن خویش دارد، که تفاوت در این معلومات منجر به تحول تفسیری در برخی از آیات شده است و در کتاب‌های زبان قرآن و هرمنوتیک به تفصیل از معلومات و اطلاعات قبلی مفسر بحث شده است؛ معلومات ذهنی قبلی می‌تواند به سه صورت؛ عدم تأثیرگذاری، تأثیرگذاری به صورت موجه کلیه و تأثیرگذاری به صورت موجه جزئی در تفسیر متن نقش داشته باشد، که پس از بررسی سومین شکل؛ تأثیرگذاری به شکل موجه جزئی اثبات و مورد قبول صاحب‌نظران قرار گرفته است. واژگان کلیدی: تفسیر، تحول تفسیر، تجربیات بشری.

طرح مسأله

بشر در هر دوره‌ای، از عصر حجر تا عصر کنونی که عصر علم و تکنولوژی است، دست-آوردهایی در همه حوزه‌های دانش بشری اعم از تجربی و انسانی داشته است. تجربیات بشری، شناخت انسان را از محیط اطراف، اوضاع و شرایطش بیشتر می‌کند که این افزایش شناخت بی‌تأثیر بر فهم بشری نخواهد بود. حال اگر پا فراتر نهاده و این تغییر در فهم بشری در قلمرو دینی مطرح شود، این سؤال در ذهن مطرح خواهد شد که آیا تجربیات و دستاوردهای بشری تأثیری بر فهم مهم‌ترین منبع اسلامی یعنی قرآن کریم دارد؟ از آنجا که هدف اصلی تفسیر، پرده‌برداری و کشف ابهامات قرآنی است؛ آیا این دستاوردها بر فهم مفسران از آیات الهی تأثیر داشته است؟ این تأثیرگذاری چگونه و به چه اندازه بوده است؟ کسی نمی‌تواند تغییر موضع و دیدگاه مفسران را در تبیین برخی از آیات قرآن انکار کند و این از خلال مقایسه تفاسیر مختلف در دوره‌های مختلف قابل اثبات است.

مفهوم‌شناسی هرمنوتیک

واژه هرمنوتیک از فعل یونانی «Hermeneuin» به معنای تفسیر کردن، تعبیر کردن، تأویل کردن، قابل فهم کردن و شرح دادن متون مکتوب است. (پالمر، ۱۳۹۳: ۱۹) در اصطلاح هرمنوتیک؛ یعنی تأویل کردن فعالیت ذهنی و کشف باطنی متن که در پس معنای ظاهری پنهان شده است. (پورحسن، ۱۳۸۴: ۱) امروزه علم هرمنوتیک به عنوان شاخه‌ای از معرفت و مجموعه تلاش‌های نظری و فکری تحقق یافته، شناخته می‌شود و مسائلی نظیر ماهیت متن، مقصود از فهم متن، چگونگی تأثیر پذیری فهم از پیش‌فرض‌ها و باورها را در برمی‌گیرد. ربانی‌خواه، ۱۳۸۸: ۹۱) بنابراین، مهم‌ترین موضوع در بحث هرمنوتیک، فهم متن است.

قرائت‌پذیری متن

اصطلاح دیگری که در قسمت فهم متن به کار می‌رود، «قرائت‌پذیری» است. «قرائت دینی، در واقع همان قرائت متون دینی است و متون دینی را به گونه‌های متفاوت می‌توان فهم و تفسیر کرد و از همین جاست که دین قرائت‌های کثیر پیدا می‌کند». (مجتهد شبستری، ۱۳۷۵: ۷) بنابراین، قرائت متون دینی؛ یعنی اختلاف فهم‌های مفسران که متون دینی از جمله قرآن را به صورت‌های

مختلف تفسیر می‌کنند. این اختلاف فهم‌ها ناشی از پیش‌دانسته‌های مفسر است. حال پیش‌دانسته دقیقاً در تفسیر به چه معنایی است؟

مفهوم‌شناسی پیش‌دانسته‌ها

مقصود از پیش‌دانسته‌ها؛ مجموعه علوم ثابت، غیر ثابت، داده‌های علمی، اندیشه و گرایش‌ات دینی، مذهبی، حزبی و ... است که به عنوان مدخل و مقدمه فهم، شناخت و تفسیر به کار می‌رود. البته از این لفظ با تعابیر مختلفی همچون پیش‌داوری، پیش‌فهم، پیش‌ساختار و چشم‌انداز هم در نزد اندیشمندان یاد شده است. (مصباح یزدی، ۱۳۸۲: ۲۵) بعد از تعریف این مفهوم نیاز به بررسی نقش آنها در تفسیر متن است.

نقش پیش‌دانسته‌ها را از منظر اندیشمندان غربی و اندیشمندان مسلمان

براین اساس گادامر بر این عقیده است که هیچ فهمی عاری از پیش‌داوری نیست. او می‌گوید: «تلاش برای رهایی از تصورات خودمان در امر تفسیر نه تنها ناممکن، بلکه آشکارایی معنا و نامعقول است. تفسیر کردن دقیقاً به معنای وارد کردن پیش‌تصورات خویش در بازی است، تا جایی که معنای متن واقعاً بتواند برای ما به سخن درآید». (واعظی، ۱۳۸۰: ۲۵۰-۲۵۱) از نظر وی، تفسیر بدون دخالت پیش‌دانسته‌ها ممکن نخواهد بود. مارتین هایدگر در این باب، بر این اعتقاد است که هر گونه فهمی بر پیش‌ساختار مبتنی است. (پالمر، ۱۳۹۳: ۱۵۰) وجود پیش‌فرض‌ها برای تفکر از نظر اکثر اندیشمندان مسلمان پذیرفته شده است؛ (جوادی آملی، ۱۳۹۰: ۱، ۱۹۲) چرا که هیچ متفکری در خلأ نظریه‌پردازی نمی‌کند و مباحث او بر پیش‌فرض‌هایی متکی است. از اندیشمندان مسلمان، می‌توان به مجتهد شبستری اشاره کرد. ایشان معتقد است: پیش‌فرض‌ها و پیش‌دانسته‌ها و نیز علایق و انتظارات افراد در طی قرون تغییر می‌کنند و این مطلب نیز باعث تفاوت تفسیر کسی که در گذشته می‌زیسته با تفسیر کسانی است که اکنون به تفسیر متون مقدس می‌پردازند. (مجتهد شبستری، ۱۳۷۵: ۲۲) تا این قسمت بحث، می‌توان نتیجه گرفت که، تفسیر متن دینی بدون استفاده از پیش‌دانسته‌های مفسر ناممکن است؛ به همین دلیل است که می‌توان رنگ و بوی یک زمینه علمی خاص مانند فلسفه، کلام و یا علوم تجربی را در آثار مفسران مشاهده کرد.

انواع پیش‌دانسته‌ها

معلومات پیشین مفسران را از جهات گوناگونی می‌توان دسته‌بندی کرد. در یک تقسیم‌بندی کلی، دو نوع پیش‌دانسته قابل ذکر است که عبارتند از: ۱- پیش‌دانسته‌های بدیهی و ۲- پیش‌دانسته‌های غیر بدیهی.

۱- پیش‌دانسته‌های بدیهی

برخی از دانش‌ها بدیهی هستند و نیاز به تفکر ندارند؛ بلکه تصور موضوع و محمول برای تصدیق، کافی است. برای مثال تجربیاتی همچون درک روشنایی، نرمی یا زبری اشیاء را می‌توان جزء بدیهیات در نظر گرفت. (اوسط باقری، ۱۳۸۸: ۷۷)

۲- پیش‌دانسته‌های غیر بدیهی

اما پیش‌دانسته‌های غیر بدیهی، دانش‌هایی هستند که بدیهی نیستند و با فکر و استدلال حاصل می‌شوند. این بخش را علوم نظری می‌نامند که با استفاده از سرمایه دانش‌های بدیهی به دست می‌آیند. این علوم از نظر درجه اعتماد و اطمینان متفاوت هستند. گاه نتایج نظر و فکر انسان در حد گمان بوده و گاه دانش نظری به حد اطمینان می‌رسد و قطعی است؛ (اوسط باقری، ۱۳۸۸: ۷۸) لذا کاربرد آنها در تفسیر یکسان نخواهد بود. این دسته خود شامل اقسامی است که عبارتند از:

الف - پیش‌دانسته‌های مبنایی

قواعد و ضوابطی که بر طبق آنها مراد جدی آیات را کشف کند. این قواعد در جایی کاربرد دارند که باید آیه را از ظاهرش منصرف کنیم. به عنوان مثال، ظاهر آیه «وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا» (فجر: ۲۲) این آیه شریفه از آمدن خود خداوند متعال سخن می‌گوید، اما با در نظر گرفتن دلایل قطعی عدم جسمانیت خداوند، آیه از ظاهر آن منصرف و به حاکمیت امر الهی، جریان یافتن حکم خداوند و آشکار شدن آیات الهی معنا می‌شود. (صادقی تهرانی، ۱۴۰۶، ۳۰: ۳۱۷)

ب - پیش‌دانسته‌های ابزاری

که همانند وسایل و ابزار کار مفسر هستند. علوم می‌همچون اصول و قواعد زبان عربی برای شناخت ساختار عبارات قرآن و اصول و ضوابط بلاغی برای استخراج نکات تفسیری از جمله این پیش‌دانسته‌ها هستند. (اوسط باقری، ۱۳۸۸: ۷۸)

ج- پیش‌دانسته‌های محتوایی

این مورد شامل پیش‌دانسته‌هایی است که از نظر محتوایی همسو با آیات قرآن هستند؛ یعنی در برخی از آیات قرآن در مورد موضوعاتی همچون کیفیت نزول باران، حرکت زمین و ... سخن گفته شده است. امروزه بشر در علوم تجربی همچون زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و علوم انسانی مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به دستاوردهایی رسیده است. تمام این دانش‌های بشری که از نظر محتوا با برخی آیات قرآن همسو است را می‌توان به عنوان پیش‌دانسته‌های محتوایی در نظر گرفت. (اوسط باقری، ۱۳۸۸: ۷۹)

محدوده و قلمرو تأثیرگذاری پیش‌دانسته‌ها بر تفسیر

از میان انواع پیش‌فرض‌هایی که بیان شد، پیش‌فرض‌های بدیهی و تجربی شامل این بحث هستند. در مورد میزان تأثیرگذاری پیش‌فهم‌ها، سه احتمال می‌توان در نظر گرفت: ۱- عدم تأثیرگذاری پیش‌فرض‌ها بر تفسیر، ۲- اثرگذاری پیش‌فهم‌ها به صورت موجه کلیه و ۳- تأثیرگذاری آنها به صورت موجه جزئی (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۳: ۲۱۸) در تفسیر. اکنون این سؤال مطرح می‌شود که به کارگیری کدام یک از این احتمالات یا دیدگاه‌ها در تفسیر قرآن صحیح است؟ پیش از پاسخ دادن باید گفت که، مجموع تحولاتی که زندگی انسان را تحت الشعاع خود قرار داده در سه حوزه می‌توان دسته‌بندی کرد که عبارتند از: ۱- شناخت انسان از جهان هستی، موجودات، پدیده‌ها و انفعالات آن، در نگاه انسان امروزی بسیار وسیع‌تر و پیچیده‌تر شده است. ۲- حضور انسان در عرصه‌های جدیدی همچون اعماق آب‌ها و فضای کیهانی منجر به شناخت عمیق‌تر او از هستی شده است. ۳- ارتباطات و پیشرفت دانش بشری که باعث سرعت یافتن انتقال دانش، افکار و تبادل فرهنگ‌ها شده است. (ربانی‌خواه، ۱۳۸۸: ۷۱) بنابراین تفاوت فهم‌ها فقط در حد یک تئوری نیست، بلکه به وضوح می‌توان این تغییر فهم را در میان تفاسیر در یک موضوع واحد مشاهده کرد. به علاوه، «تحصیل علوم تجربی و مانند آن ظرفیت دل را گسترش می‌دهد و توانایی فهم و تحمل معارف قرآنی را بالا می‌برد و به انسان شرح صدر می‌دهد. هر قلبی که از اندیشه‌های مستدل برخوردار باشد آمادگی آن برای تحمل و دریافت علوم قرآنی بیشتر است و هر چه انسان در اندیشه جهان آفرینش، از آیات تکوین خداوند بهره ببرد، قدرت او در فهم آیات کتاب تدوینی و قرآن کریم افزون‌تر می‌گردد». (جوادی آملی، ۱۳۹۰: ۱، ۴۹۹)

نقد و بررسی احتمالات تأثیرگذاری پیش‌دانسته‌ها

با توجه به مقدمه‌ای که ذکر شد، در توضیح هر یک از سه احتمال بیان شده می‌توان گفت: احتمال اول، یعنی عدم تأثیرگذاری پیش‌فرض‌ها قابل قبول نیست؛ چرا که نمی‌توان با ذهنی عاری از هرگونه پیش‌فرض به سراغ تفسیر متون رفت؛ روشن است که با ذهن تهی نمی‌توان به مطالب جدید دست پیدا کرد. مفسر با ذهن خالی نمی‌تواند تفسیر کند؛ چرا که در این حالت مفسر صامت است و به سراغ متنی رفته که آن نیز صامت است در این حالت سؤالی پرسیده نمی‌شود تا پاسخی حاصل شود. معارف بشری، اطلاعات علمی، عقلی و هنری و حتی عوامل غریزی و اجتماعی همه و همه در طرح سؤال و جمع‌بندی دخالت دارند. (صفائی حائری، ۱۳۸۳: ۷۵) داشتن پیش‌فهم به طرح سؤال می‌انجامد و پرسش دقیق بر مبنای علوم و پیش‌دانسته‌ها عاملی مهم در یافتن پاسخ‌های صحیح است. برای داشتن سؤال، در ابتدا ناگزیر از داشتن ذهنی پر از معلومات خواهیم بود. سنت خود قرآن هم بر همین اصل استوار است، آیات زیادی وجود دارد که از بشر خواسته تا در پدیده‌ها و آفریده‌های الهی، تأمل و تفکر کنند. به عنوان مثال در یک مورد آمده است: «أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَيَّ الْإِبِلَ كَيْفَ خُلِقَتْ؟ (غاشیه: ۱۷) آیا آنان به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده است؟! چرا خداوند متعال از بشر می‌خواهد که در آفرینش شتر اندیشه کند؟ بنابراین، داشتن سؤال حس کنجکاو بشر را برانگیخته و او را به دنبال پاسخی قانع‌کننده سوق می‌دهد که نتیجه آن پیشرفت دانش بشری خواهد بود. اما احتمال تأثیرگذاری پیش‌دانسته‌ها به صورت موجهه کلیه نیز قابل پذیرش نیست. در این نظر پیشرفت همه انواع علوم و تجربه بشر در فهم متن دینی تأثیر دارد و چون این معارف همواره در حال تغییر و تحول هستند، فهم ثابت و مشترکی از قرآن وجود نخواهد داشت. از این نظر به نظریه «قبض و بسط تئوریک شریعت» تعبیر شده است. در این نظر اعتقاد بر این است که تکامل معرفت بشری، تکامل معرفت دینی را نیز در بردارد و یکی از جوانب تکامل فهم انسان‌ها است. فهم بشر از همه چیز در حال تحول است آن هم به صورت موجهه کلیه، بدون استثنا و بدیهیات را هم در برمی‌گیرد. (سروش، ۱۳۷۳: ۱۱۸) برای تبیین بیشتر این نظر از خورشید مثال زده شده است که چگونه در هر دوره‌ای معنایی خاص پیدا کرده است. خداوند متعال در قرآن به خورشید قسم خورده است. «وَالشَّمْسُ وَضُحَاهَا» (شمس: ۱) سوگند به خورشید و گسترش نور آن. واقعا خداوند به چه چیزی قسم می‌خورد؟ به یک توده مرکب از هیدروژن و هلیوم که

زمین به دور آن می‌گردد یا به کره‌ای که چشمه گداخته‌ای است و زمین به گرد آن می‌گردد؟ یا مطابق با آنچه که حافظ از خورشید تفسیر کرده، چشمه آب گرم است؟ در این دیدگاه، جواب‌ها و پرسش‌ها بر روی هم سنگ بنای معرفت می‌شوند. بدون داشتن تئوری نمی‌توان پرسش کرد و بدون آن نمی‌توان پاسخ داده شده را فهمید. پس در این دیدگاه داشتن پیش فرض و اطلاعات قبلی در فهم تأثیر مستقیم دارد؛ (سروش، ۱۳۷۳: ۱۳۱) یعنی مفسر مجبور است همراه با فرض‌ها و پیش-دانشه‌هایی به سراغ تفسیر برود. دیدگاه دوم بر این ادعا استوار است که: ۱- هیچ فهمی از دین وجود ندارد که به معرفت‌ها و فهم‌های بیرونی دین متکی نباشد. ۲- اگر فهم‌های بیرونی تحول پیدا کنند، فهم دینی هم متحول می‌شود و اگر ثبات داشته باشد، فهم دینی هم ثابت خواهد ماند. ۳- فهم‌های بیرونی تحول یابنده هستند و اینها همه قضایای موجه کلیه هستند. (سروش، ۱۳۷۳: ۱۵۹)

برای توجیه این مدعا به تفسیر «بسم الله الرحمن الرحيم» استناد شده است که: در تفسیر، مثلاً در معنا کردن «بسم الله الرحمن الرحيم» ساده‌ترین مرحله و نیاز، مراجعه به لغت است، یعنی باید بدانیم که عرب، «اسم»، «الله»، «رحمن» و «رحيم» را در چه معنایی استعمال می‌کرده است. این تفسیر با معرفت درونی لغت می‌تواند عوض شود مثلاً اگر یک دلیل تاریخی یا لغوی نشان دهد که مفهومی که ما از «رحمت» داشته‌ایم اشتباه بوده و مفهوم دیگری صحیح است، در نتیجه آن فهم ما نیز تغییر خواهد یافت. (سروش، ۱۳۷۳: ۱۵۹) از نگاه این گروه، فهم بیرونی سه منبع دارد که شامل تجربه حسی، عقل و تجربه عرفانی است. (سروش، ۱۳۷۳: ۱۶۰) برای محکم‌تر کردن این ادعا از تفسیر پرتوی از قرآن، هم مثال آورده شده است که چگونه پیشرفت علوم تجربی منجر به تفسیری جدید شده است. مرحوم طالقانی، در تفسیر پرتوی از قرآن، آورده است: «الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ» (بقره: ۲۷۵) را، تمثیل بیماری صرع و دیگر اختلال‌های روانی دانسته است؛ چون عرب این گونه بیماری‌ها را اثر مسّ جن (دیوزدگی) می‌پنداشتند و در زبان فارسی هم این بیمار را دیوانه (گرفتار دیو) می‌نامند. بعضی از مفسران جدید گفته‌اند: شاید مسّ شیطان اشاره به میکروبی باشد که در مراکز عصبی نفوذ می‌کند و شاید نظر به همان منشاء وسوسه و انگیزه، اوهام و تمنیات باشد. (طالقانی، ۱۳۶۲، ۲: ۲۵۴) چرا آقای طالقانی از علم جدید کمک گرفته و به تأثیر میکروب‌ها اشاره کرده است؟ در پاسخ هم گفته شده است که این‌ها یک علت بیشتر ندارد و آن هماهنگ کردن فهم دینی خویش با فهم روزگار است. (طالقانی، ۱۳۶۲، ۲: ۲۲۱) چنین تفسیرهایی را در تفاسیر

دیگر از جمله «تفسیر نوین» هم می‌توان ملاحظه کرد. در تفسیر سوره مبارکه فیل، مفسر می‌گوید: پس می‌توان فرض کرد که گل‌های چسبیده به پنجه‌های پرندگان آلوده به میکروب آبله بوده و در جمعیت متراکم سپاه به سرعت انتشار پیدا کرده است. در حالی که، اگر سه اصل اساسی (اصولی که در بالا بیان شد) نظریه کسانی که قائل به تأثیر این امور به صورت موجب کلیه هستند را بررسی کنیم، درخواهیم یافت که این دیدگاه صحیح نیست. چرا که اعتقاد به تحول‌پذیر بودن تمام معارف بشری و یا تمام معارف دینی، چیزی جز نسبیّت و یا شکاکیت تمام عیار نیست. و اعتقاد به سیال بودن همه معارف بشری و نیز معارف دینی با اعتقاد به وجود ضروریات و بدیهیات، در عرصه معرفت‌های بشری و دینی ناسازگار است. (تقوی، ۱۳۸۸: ۲۳) هر تحول تجربی و یا علمی نمی‌تواند در تحول دینی اثرگذار باشد. مثلاً تحول یک فرمول در علم فیزیک در آن علم و علوم مرتبط با آن می‌تواند تأثیر داشته باشد اما در تحول معرفت دینی اثرگذار نخواهد بود. با توجه به همین تفسیرهای افراطی است که علامه در مقدمه تفسیر المیزان، روش تفسیری عرفا، متکلمین، فلاسفه، محدثین و دانشمندان علوم تجربی را رد کرده و روش تفسیری «قرآن با قرآن» را به عنوان بهترین روش تفسیری معرفی کرده است. انتقاد علامه به دانشمندان علوم تجربی این است که: این افراد پیش‌فرض‌های خود را پایه و اساس بحث‌های تفسیری قرار داده‌اند و با استناد به آنها دست به تفسیر زده‌اند. به همین دلیل علامه در تفسیر از استناد به هرگونه فرضیه غیر مبرهن پرهیز می‌کند و پیشرفت علوم را سند صحت آن فرضیه نمی‌داند. و معتقد بود، ثابت را که قرآن است نمی‌توان با متغیر که فرضیه‌های زودگذر علمی است، تفسیر کرد یا بر آن تطبیق کرد. (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۱، ۲۲) سومین احتمال که برای آن دلایلی هم اقامه شده است، تأثیرگذاری پیش‌فرض‌ها به صورت موجب جزئی است که دلایلی برای اثبات آن اقامه شده که عبارتند از:

الف: تحول‌پذیر بودن احکام دینی: پاره‌ای از احکام دینی همراه با تغییر شرایط دچار تغییر و تحول شده‌اند؛ به طور مثال، با نازل شدن حکم زکات پیامبر برای نه چیز حد نصاب و ویژه‌ای قرار داد و از آن موارد زکات می‌گرفت. تازمان امام علی (ع) که در حکومت ایشان از یازده چیز زکات گرفته می‌شد؛ یعنی اسب و قاطر هم اضافه شده بود. که حضرت بر اسب دو دینار و بر قاطر یک دینار در هر سال زکات تعیین کرده بودند. (طوسی، ۱۳۹۰: ۴، ۱۸۳)

ب: پیدایش تفاسیر جدید: توسعه و پیشرفت تجربه و علوم بشری در تفسیر آیات علمی قرآن دارای تأثیر مطلوب و مثبتی بوده است. که به عنوان نمونه میتوان به تأثیر تجربه بشری بر نحوه تولید شیر و آیات دیگری که در درک تفسیر صحیح آنها از علوم بشری استفاده شده است، اشاره کرد.

ج: وجود روایاتی که دلالت بر این دارد که قرآن کریم برای هر عصری سخنی تازه و نو برای گفتن دارد. احادیثی همانند روایت پیامبر اکرم (ص) که در مطالب قبل آمد و این معنا را می‌رساند که شگفتی‌های قرآن پایان نمی‌پذیرد و تازه‌های آن کهنه نمی‌گردد. (کلینی، ۱۴۰۷، ۵۹۹:۲)

بنابراین، می‌توان گفت، بهترین شکل اثرگذاری پیش‌فرض‌ها به نحو موجب جزئی است؛ چرا که شنونده به دلیل آگاهی‌ای بیشتری که از یک پدیده یا حکم دینی دارد از سخنی که در مورد آن می‌شنود، فهم وسیع‌تری به دست می‌آورد. درست مانند لفظ آب هر کس به میزان احاطه علمی که دارد از شنیدن کلمه «آب» درکی دارد. یکی فقط آن را به عنوان ماده‌ای در رفع تشنگی می‌شناسد، دیگری علاوه بر این می‌داند که آب مایع است و فرد سوم علاوه بر این دو ویژگی از فرمول شیمیایی آن نیز آگاهی دارد اما نکته مهم این است که تمام این افراد در اینکه آب برطرف کننده تشنگی است، اتفاق نظر دارند. در تفسیر قرآن نیز این حقیقت وجود دارد که آیات قرآن درجات و مراتبی دارد که هر کس به اندازه فهم خود از آن بهره می‌برد. زمانی فهم عمیق‌تر معنی پیدا می‌کند که فهم و درک مشترکی وجود داشته باشد تا در مقایسه با این درک و فهم، درک و فهم عمیق‌تر مشخص گردد. (حق‌پناه، ۱۳۷۸: ۱۴۷) در اینجا است که به عنوان مثال اگر آگاهی‌های علمی مفسر زیاد باشد، فهم وی از برخی آیات که از موضوعات علمی سخن می‌گویند در مقایسه با مفسری که آگاهی علمی ندارد، فهمی عمیق‌تر خواهد بود. اما اگر این تأثیر به نحو موجب کلیه باشد، به این معنا است که؛ مفسر با دید از پیش تعیین شده به تفسیر قرآن پرداخته و آیات قرآن، تبدیل به وسیله‌ای برای اعتبار بخشیدن به نظریه از پیش تعیین شده مفسر خواهد شد. در نتیجه مبانی فکری، مذهبی، عقیدتی مفسر می‌تواند بر فهم او از پاره‌ای از آیات قرآن به نحو موجب جزئی تأثیر بگذارد.

نمونه‌ای از کیفیت تحول فهم بشری در تفسیر

در آیات زیادی از جمله آیتی که در مورد کیفیت تشکیل شیر، کوه‌های یخی آسمان، هفت آسمان، کیفیت آفرینش جهان و ... می‌باشد می‌توان تحول فهم بشری را به وضوح در آنها مشاهده کرد، از جمله این موارد می‌توان به روحیت عمومی اشاره کرد.

زوجیت عمومی

آیاتی در قرآن کریم است که زوجیت را به عنوان یک قانون عام در آفرینش مطرح می‌کند. آیاتی از جمله:

- ۱- سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ. (یس: ۳۶)
- ۲- وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا وَجَعَلَ لَكُم مِّنَ الْفُلُكِ وَالْأَنْعَامِ مَا تَرَكُّبُونَ. (زخرف: ۱۲)
- ۳- وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ. (ذاریات: ۴۹)

در این آیات شریفه علاوه بر واژه «زوج» کلمه «کل» هم آمده است که بیان‌کننده، عام بودن موضوع زوجیت در عالم است. (حسینی‌زاده، ۱۳۸۶: ۴۳) در تفسیر مقاتل که از جمله قدیمی‌ترین تفاسیر و مربوط به قرن دوم است مفسر لفظ زوجین را به معنای دو صنف مانند شب و روز، سردی و گرمی و و دو جنس مذکر و مؤنث گرفته است. (بلخی، ۵۷۸ و ۷۹۰: ۳ و ۴: ۱۳۳)

در تفسیر بحرالعلوم هم واژه «زوج» به معنای دو صنف، جنسیت (مذکر و مؤنث) و رنگ‌های مختلف آمده است. (سمرقندی، ۱۲۳-۲۵۲ و ۳۴۷) طبرانی نیز همین معانی را بیان کرده است. (طبرانی، ۱۴۲۳، ۵: ۲۸۱ و ۴۶۲) در تفاسیر تبیان، (طوسی، ۴۵۸: ۸) ماتریدی (ماتریدی، ۱۴۲۶، ۵۱۹: ۸) و ثعلبی (ثعلبی، ۱۴۲۲، ۹: ۱۱۹) هم زوجیت به معنای دو جنس مذکر و مؤنث و اشکال و اضداد آمده است. فقط ماتریدی لفظ رنگ (ماتریدی، ۱۴۲۶، ۹: ۳۹۱) را هم ذکر نموده است.

در مجمع‌البیان هم که در قرن شش هجری نگارش شده است، زوج به معنای صنف و شکل آمده است و چنین دلیل آورده که: اشکال مختلف انگور شبیه هم هستند، یک حیوان نر نیز با حیوان ماده از نوع خودش شباهت دارد. (طبرسی، ۲۰: ۴۰۲) در تفسیر مفاتیح‌الغیب هم مقصود از زوج، اضداد و صفات بیان شده است و از قول منطقیون چنین نوشته که: هدف از زوجیت در اشیاء جنس آنهاست و آنچه که تحت عنوان جنس قرار می‌گیرد، دو نوع است و نوع می‌تواند مجرد یا مادی باشد. (فخررازی، ۱۴۲۰، ۸: ۱۸۸) علاوه براینها مفسر زوجیت را از لوازم نیازمندی معرفی

کرده؛ چرا که هر یک از دو زوج در برخی از امور خود مشترک و در برخی از امور با یکدیگر تفاوت و مغایرت دارند و دو زوج ذاتاً ممکن الوجود هستند و هر ممکنی محتاج است؛ پس اثبات می‌شود که زوجیت منشأ فقر و نیازمندی است؛ زیرا هر عددی نیازمند واحدهای خویش است. و واحد بودن (فرد بودن) منشأ استغناء و بی‌نیازی است. ازواج، ممکن، محدث و مخلوق هستند و فرد مستقل به ذات خودش و بی‌نیاز از هر چیزی است به همین دلیل فرموده: «وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا». (فخر رازی، ۱۴۲۰، ۲۷: ۶۲۱)

می‌توان نظر مفسران تا فخر رازی که مربوط به قرن هفتم است را این چنین خلاصه کرد که: تمام این مفسران زوج را به معنای صنف، شکل و جنسیت (مذکر و مؤنث) آورده‌اند. همه آنها نظراتی مشابه به هم دارند که برخی از آنها در بیان مطلب تفصیل بیشتری داشته‌اند.

از قرن چهارده تا دوران معاصر، مفسران بحث از مسأله زوجیت را بر امور دیگری متمرکز کردند؛ که عبارت بود از اتم و اجزای اساسی تشکیل دهنده آن و بار الکتریکی که هر یک از این ذرات دارند. در قرن چهاردهم در تفسیر کاشف مفسر در باب زوجیت از اصطلاح الکترون مثبت و منفی سخن می‌گوید. دستاوردی که دانشمندان آن دوره از آن سخن گفته بودند. در ذیل آیه ۳۶ سوره مبارکه یس آورده‌است: دانشمندان می‌گویند ماده جامد متشکل از دو چیز است؛ مثبت و منفی و اگر این دو چیز نباشند، هیچ موجودی به مرحله وجود نمی‌رسد. (مغنیه، ۱۳۸۷، ۶: ۵۰۷) همچنین در تفسیر آیه ۴۹ سوره مبارکه ذاریات چنین آمده است: این آیه نشان می‌دهد که خدا در هر نوعی از موجودات، جفتی نر و ماده را آفریده است، خواه انسان باشد، یا حیوان، گیاه و یا جماد؛ زیرا کلمه «کل شیء» همگان را در بر می‌گیرد. ما نمی‌دانیم که آیا دانشمندان این حقیقت را کشف کرده‌اند و یا هم‌چنان در راه رسیدن به آن می‌باشند؟ آنچه ما از سخنان دانشمندان در این باره خواندیم، آن است که هیچ ذره‌ای در جهان نیست، مگر آن که از الکترون مثبت و منفی تشکیل شده است، بدین معنا که این ذره دارای دو عنصر است: یکی جاذبه و دیگری دافعه. آیا آیه را بر این سخن تطبیق می‌کنید یا خیر؟ (مغنیه، ۱۳۸۷، ۷: ۲۵۹)

در قرن پانزدهم، علامه طباطبایی در المیزان تزویج را این چنین تعریف کرده: از تزویج و مقارنت دو چیز (فاعل و منفعل) چیز سومی پدید می‌آید که نتیجه این تزویج است. این مسئله اختصاص به انسان و حیوان و نبات ندارد؛ بلکه در همه موجودات و کل عالم جریان دارد.

(طباطبایی، ۱۳۷۴، ۱۷: ۱۲۹) علامه در تفسیر آیه ۳۶ سوره مبارکه یس به قول مفسرانی که زوجیت را به اصناف ربط داده بودند، مطابق با تعریفی که بیان شد اشکال می‌کند؛ چرا که نوعی تألف و ترکیب را داخل در مفهوم زوجیت دانسته‌است؛ (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۱۷: ۱۳۰) به این معنا که شب و روز و یا سردی و گرمی در آن مفهوم ترکیب وجود ندارد؛ بلکه آنها فقط امور متضاد یکدیگر هستند؛ در حقیقت آنها ترکیبی ندارند اگر روز و شب ترکیب شوند، موجود سوم چه خواهد بود؟ در حقیقت موجود سومی نیست و مطابق با تعریف علامه از زوجیت، آنچه که در آن مهم است ترکیب شدن دو چیز با هم و پیدایش موجود سوم است، مانند زوجیت در دو انسان که حاصل آن پیدایش موجود یا انسان سوم است.

در من وحی القرآن هم مفسر، قانون زوجیت را در تمام موجودات شناخته‌شده و ناشناخته؛ موجودات زنده، نامی و حتی جامد جاری می‌داند و از کشف ذره (اتم) که گفته می‌شود اساس خلقت به آن بازمی‌گردد سخن می‌گوید که در آن دو زوج الکتریکی مثبت و منفی وجود دارد و چه بسا که کشفیات علمی چیزهای جدید دیگری هم در این زمینه کشف کند. بیان قانون زوجیت که نظام هستی بر آن تمرکز دارد از چیزهایی است که باعث می‌شود تا انسان برای کشف جزئیاتش تلاش کند؛ چرا که خداوند در کتابش فقط به عناوین اشاره کرده تا مردم در معنای آن که مخفی است به جستجو بپردازند. (فضل‌الله، ۱۴۱۹، ۲۱: ۲۱۸)

در تفسیر الفرقان هم مفسر توضیح مفصلی دارد: اجزای اشیاء؛ اتم، مولکول و عنصر غیر قابل تجزیه نیست و فقط ماده اولیه است که اگر تجزیه شود از بین می‌رود و زوجیت در آن به معنای وجود دو زوج نیست و هر یک از ازواج مستقل از یکدیگر نیستند. در ابتدا بشر گمان می‌کرد که عناصر چهارگانه (چهار عنصر آب، هوا، خاک و آتش هستند که یونانیان باستان آنها را عناصرهای سازنده جهان می‌دانستند). بسیط هستند تا اینکه نقاب برداشته شد و تاکنون تعداد آنها به ۱۰۶ اتم می‌رسد. مفسر سپس از مسأله کشف اتم و شکافتن آن، این چنین سخن می‌گوید: اجزائی وجود دارند که قابل تفکیک نیستند و حداقل ترکیب آنها دو بار است: پروتون مثبت و الکترون منفی سپس اجزای دیگری هم برای آنها ظاهر شده است، همانند: نوترون و پوزیترون و توانایی شکافتن اتم با دستگاه‌های بزرگ و تجزیه شیء به سایر اجزای سازنده‌اش و تبدیل عناصر به چیزهای دیگر

به وسیله پرتاب کردن اتم به هسته به وجود آمد که دانشمندان آن را شیمی هسته‌ای نامیدند. (صادقی تهرانی، ۱۴۰۶، ۲۷: ۳۳۸-۳۳۹)

در من هدی القرآن آمده است که: حتی از موجودات دیگر نیز برخی، بعضی دیگر را تکمیل می‌کنند و سرآغاز این قانون اتم است که در آخرین حد از کوچکی است و از پروتون و الکترون تشکیل یافته است. (مدرسی، ۱۴۱۹، ۱۱: ۱۳۰)

در تفسیر نمونه هم در ذیل آیه ۳۶ سوره مبارکه یس، مفسر احتمالی را ذکر کرده که عبارت است از: «زوجیت در اینجا اشاره به وجود ذرات مثبت و منفی در دل تمام اتمها است، زیرا می‌دانیم همه اشیاء این جهان از اتم تشکیل یافته، و اتم در حقیقت همچون آجر برای ساختمان عظیم این کاخ بزرگ عالم ماده است. تا آن روز که اتم شکافته نشده بود خبری از وجود این زوجیت نبود، ولی بعد از آن وجود زوجهای منفی و مثبت در هسته اتم و الکترونهايي که به دور آن می‌گردند به ثبوت رسید». (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ۱۸: ۳۷۸) و شبیه همین مطلب نیز در ذیل آیه ۴۹ سوره ذاریات بیان شده است. (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ۲۲: ۳۷۶)

بنابراین، اگر تفاسیر گذشته را با تفاسیر قرن چهارده و دوره‌ی معاصر مقایسه کنیم در خواهیم یافت که بینش و درک مفسران تا چه اندازه با مفسران دوره‌های پیشین فرق کرده است؛ در تفسیر کاشف که مربوط به قرن چهارده است، بحث از ذراتی می‌شود که دو زوج الکترونیکی مثبت و منفی دارند و در تفسیر المیزان تعریفی، دقیق در مورد زوجیت را مشاهده می‌کنیم که در هیچ یک از تفاسیر گذشته بیان نشده است. هر چه علم به جلو گام برمی‌دارد، کلام مفسرین هم نسبت به زوجیت در ذرات اشیاء که همان اتم است کامل‌تر می‌شود، تا آنجا که در الفرقان

با اصطلاحات تخصصی مانند: شکافتن اتم، نام بردن از اجزای دیگری برای اتم همچون نوترون و پوزیترون، علاوه بر الکترون و پروتون و تعریفی از شیمی هسته‌ای مواجه می‌شویم و نتیجه تمام این پیشرفت‌های علمی بشر اذعان علامه فضل‌الله در تفسیر من‌وحی القرآن است که در این باره می‌نویسد: خداوند در کتابش فقط به عناوین اشاره کرده است تا مردم در معنای آن که مخفی است به جست‌وجو بپردازند. بر طبق این بیان، می‌توان گفت: هر چه دستاوردهای علمی و تجربی بشر بیشتر می‌شود، مجهولات بیشتری را می‌یابد که نیازمند بررسی و کشف هستند.

در نتیجه: باید همواره در نظر داشت که روح متن دین ما، یعنی قرآن، یک روح زنده و پاسخ‌گو است و از این جهت به روی عصر خود گشوده است و انسان‌های هر عصر می‌توانند با اجتهاد به روش علمی صحیح، با آن تعامل کنند اما اجتهاد آن نیست که متن قرآن را نادیده بگیریم. (سعیدی روشن، ۱۳۸۳: ۳۵۵) گرچه نمی‌توان وجود پیش‌فرض‌ها و تأثیر آنها را نفی کرد، اما باید میان پیش‌فرض‌های صحیح و ناصحیح تمایز قائل شد؛ همان‌طور که وجود پیش‌فرض‌ها در فهم مؤثر است، پیش‌فرض‌های نادرست هم موجب سوء فهم و فهم نادرست می‌شوند. (واعظی، ۱۳۸۰: ۲۵۲)

در مورد این بحث هم که تمرکز بر روی تفسیر قرآن با استفاده از پیش‌فرض‌های علمی و تجربی بشر بود، مفسر همواره باید دقت داشته باشد که اصول و معیارهای تفسیر علمی معتبر را که عبارتند از: ۱- ممنوعیت تحمیل و یا تطبیق یافته‌های علمی بر قرآن، در این شیوه تفسیری. ۲- از علوم ظنی و فرضیه‌های غیر معتبر، برای فهم آیات قرآن کریم نباید استفاده کرد. ۳- این تفسیر فقط در خصوص آیاتی است که اشارات علمی دارد و شامل همه آیات قرآن نمی‌شود. ۴- علوم تجربی باید ابزار و وسیله فهم درست آیات باشد و آیات قرآن نقش محوری و اصلی داشته باشند. ۵- تفسیر علمی با مطالب شرعی و سایر آیات قرآن مخالف نباشد. ۶- از این اصل که قرآن کتاب هدایت است، غفلت نشود، (رضایی اصفهانی، ۱۳۹۲: ۵، ۲۳۲-۲۳۴) را در نظر داشته و در اثبات اعجاز علمی قرآن از قوانین یقینی بهره ببرد. به علاوه، در صدد تحمیل هیچ گونه قانون و قاعده علمی بر قرآن نباشد. ذکر این مطلب هم ضروری است که همه مطالب مندرج در قرآن در قلمرو رهیافت‌های تجربی تعریف نمی‌شوند، مثلاً غیب و شهادت را نمی‌توان با دیدگاه پوزیتیویستی (تجربه‌گرایانه) و با پیش‌فرض‌های تجربی تفسیر کرد. (رضایی اصفهانی، ۱۳۹۲: ۵، ۳۶۶) این راه خطایی است که برخی از مفسرین به دلیل علم‌زدگی افراطی پیمودند. لذا تفسیر برخی از آیات قرآن با استفاده از پیش‌فرض‌های تجربی و علمی، زمانی صحیح است که آیه توسط مفسر برای غرض از پیش تعیین شده‌ای تفسیر نگردد؛ پس آنچه که صحیح نیست در تفسیر قرآن کریم، داشتن پاسخ‌های از پیش تعیین شده است.

فهرست منابع:

* قرآن کریم.

- ۱- اصفهانی، محمد علی رضایی، درآمدی بر تفسیر علمی قرآن، چ دوم، تهران، اسوه، پاییز ۱۳۸۳.
- ۲- _____، منطق تفسیر قرآن (۲)، چ ششم، قم، مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص)، ۱۳۹۲ ش.
- ۳- اوسط باقری، علی، مجاری تأثیر پیش دانسته های مفسر در تفسیر قرآن، قرآن شناخت، ش دوم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸.
- ۴- آملی، عبدالله جوادی، تفسیر موضوعی قرآن کریم تسنیم، چ اول، قم، اسراء، ۱۳۹۰ ش.
- ۵- پالمر، ریچارد، علم هرمنوتیک، ترجمه: محمد سعید حنایی کاشانی، چ هشتم، تهران، هرمس، ۱۳۹۳ ش.
- ۶- پورحسن، قاسم، هرمنوتیک تطبیقی، تهران، دفتر نشر اسلامی، ۱۳۸۴ ش.
- ۷- تقوی، حسین، تأملی پیرامون فهم نوین تفسیر قرآن و نقد دیدگاه تحویل پذیری، فصل نامه علوم اسلامی، ش ۱۳، بهار ۱۳۸۸.
- ۸- ثعلبی، احمد بن محمد بن ابراهیم، الکشف و البیان، چ اول، بیروت، داراحیاء التراث العربی، ۱۴۲۲ ق.
- ۹- حسینی زاده، عبدالمجید، قانون زوجیت عام در قرآن، چ اول، تهران، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی، بهار ۱۳۸۶.
- ۱۰- حق پناه، رضا، نقش پیش دانسته ها در فهم قرآن، پژوهش نامه اجتماعی اسلامی، ش ۱۶، بهار ۱۳۷۸.
- ۱۱- ربانی خواه، احمد، نقش زمان در فهم قرآن، چ اول، مشهد، امید مهر، بهار ۱۳۸۸.
- ۱۲- سروش، عبدالکریم، قبض و بسط تنوریک شریعت، چ سوم، تهران، مؤسسه فرهنگی صراط، تابستان ۱۳۷۳.
- ۱۳- سعیدی روشن، محمد باقر، تحلیل زبان قرآن و روش شناسی فهم آن، چ اول، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۳ ش.
- ۱۴- صادقی تهرانی، محمد، الفرقان فی تفسیر القرآن بالقرآن و السنه، چ دوم، قم، فرهنگ اسلامی، ۱۴۰۶ ق.
- ۱۵- صفائی حائری، علی، نقدی بر فلسفه دین خدا در فلسفه هرمنوتیک کتاب و سنت، چ اول، قم، لیله القدر، پاییز ۱۳۸۳.
- ۱۶- طالقانی، محمود، تفسیر پرتوی از قرآن، چ چهارم، تهران، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۶۲ ش.

- ۱۷- طباطبائی، محمد حسین، ترجمه تفسیر المیزان، ترجمه: محمد باقر موسوی، چ پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۷۴ ش.
- ۱۸- طبرانی، سلیمان بن احمد، التفسیر الکبیر، ج ۵، چ اول، بیروت، دارالاحیاء التراث العربی، ۱۴۲۳ ق.
- ۱۹- طبرسی، ابو علی فضل بن حسن، ترجمه تفسیر مجمع البیان، ترجمه: حسین نوری همدانی، چ اول، تهران، بی تا.
- ۲۰- طوسی، ابو جعفر محمد بن حسن، التبیان فی تفسیر القرآن، مصحح: حبیب عاملی، چ اول، بیروت، دارالاحیاء التراث العربی، بی تا.
- ۲۱- _____، تهذیب الاحکام فی شرح المقنعه، ج ۴، تحقیق، سید حسن موسوی الخراسان، طبعه الثالثه، تهران، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۹۰ ش.
- ۲۲- فخر رازی، محمد بن عمر، التفسیر الکبیر، چ سوم، بیروت، دارالاحیاء التراث العربی، ۱۴۲۰ ق.
- ۲۳- فضل الله، محمد حسین، من وحی القرآن، چ اول، بیروت، دارالملاک، ۱۴۱۹ ق.
- ۲۴- کلینی، محمد بن یعقوب، الکافی، تصحیح: علی اکبر غفاری، تهران، دارالکتب الاسلامیه، ۱۴۰۷ ق.
- ۲۵- ماتریدی، محمد بن محمد، تأویلات اهل السنه، چ اول، بیروت، دارالکتب العلمیه، ۱۴۲۶ ق.
- ۲۶- مجتهد شبستری، محمد، هرمنوتیک کتاب و سنت، چ اول، تهران، طرح نو، ۱۳۷۵ ش.
- ۲۷- مدرسی، محمد تقی، من هدی القرآن، چ اول، تهران، دارالمحبی الحسین، ۱۴۱۹ ق.
- ۲۸- مصباح یزدی، محمد تقی، تعدد قرائت ها، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۸۲ ش.
- ۲۹- مغنیه، محمد جواد، ترجمه الکاشف، ترجمه: موسی دانش، چ اول، قم، بوستان کتاب قم، ۱۳۸۷ ش.
- ۳۰- مقاتل بن سلیمان بلخی، تفسیر مقاتل بن سلیمان، ج ۳، ص ۵۷۸ و ۷۹۰، ج ۴، ص ۱۳۳.
- ۳۱- ناصر مکارم شیرازی، تفسیر نمونه، ج ۱۸، ص ۳۷۸، چ سی و پنجم، ایران، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۸۷ ش.
- ۳۲- نصر بن محمد بن احمد بن ابراهیم سمرقندی، تفسیر السمرقندی المسمی بحر العلوم، ج ۳، صص ۱۲۳، ۲۵۲ و ۳۴۷.
- ۳۳- واعظی، احمد، درآمدی بر هرمنوتیک، چ اول، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۰ ش.

The Effects of Cooperative versus Non-cooperative Language Learning Activities on Afghan EFL students' Motivation and Proficiency

**Dr. Elahe Sotudehnama
Zahra Ghorbanzadeh¹**

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of cooperative versus non-cooperative language learning on EFL students' English learning motivation and their English language proficiency in Afghanistan. To do so, a sample PET (2004) was administered among ۱۰۳ students in Khatam-olAnbia Scientific and Cultural Organization, from whom 62 students were chosen as participants for this study and then were randomly assigned to the experimental and comparison groups. In the experimental group, English language was taught for three months, using cooperative activities such as **team jigsaw, write around, role play in groups, numbered heads together, team/pair correction, four-step interview, and write around**, and role plays in groups. In contrast, in the comparison group, English language was taught non-cooperatively for the same amount of time, using the traditional methods such as Grammar-Translation and Audio-Lingual methods. The data was collected from sample PET (2004) and the motivation questionnaire (Taguchi, Magin, & Papi, 2009), which both were administered in both groups. The data analysis of the study shows that cooperative language learning helped the experimental group to outperform the comparison group significantly not only in English language learning motivation but also in English language proficiency.

1. Introduction

The importance of motivation in enhancing second/foreign language learning is undeniable. Lifrieri (2005) points out that “when asked about the factors which influence individual levels of success in any activity such as language **learning, most** people would certainly mention motivation among them” (p. 4). Gardner (2006) argues that those students who are more motivated will be more successful than those who have a lower degree of motivation. Also, Coriolano (2011) asserts that during their experience as an English teacher, they have found out that motivation is bound to be the key for students’ understanding. In addition, he believes that those who are motivated are certainly more successful in any efforts of learning compared to those who have no motivation at all. Among many ways to enhance students’ motivation toward English language learning, using cooperative learning is the most effective one. In this regard, El-Saghir (2003) believes:

Evidence from research demonstrates that one of the multiple benefits of cooperative learning, which has been identified as one of the most efficient instructional method of teaching English, is promoting students’ affective domains. These psychological benefits of cooperative learning include the lowering of anxiety and the strengthening of motivation, self-esteem and empowerment (p. 2).

Further, cooperative language learning can be an effective way to progress EFL students’ English language proficiency. That is; as Javidi (2010) states, using a number of small teams of students, each with a different level of learning ability, the variety of cooperative language learning activities provides each member of a team with the opportunities **to feel responsibility for their own and their classmates’ learning, creating** an atmosphere of achievement in

which students work through the assignment until all group members successfully understand the lessons (Javadi, 2010).

However, in spite of many studies that point to the positive influence of cooperative learning on academic achievements, social behavior, and affective development in Asian contexts (Wang, 2012, Liang, 2002, & Basiri, 2012) many teachers of English in Afghanistan still find difficulty incorporating this system of instructional method in their classroom. In addition, little attention has been given to the investigation of the effects of cooperative learning on EFL students' motivation toward learning English and their English language proficiency in this country. Accordingly, this study aims to investigate the effects of cooperative learning on EFL students' motivation and proficiency in Afghanistan.

II. Research Questions

1. Is there any significant difference in English language proficiency of learners in the classes that do cooperative activities and those who do not in Afghanistan?

2. Is there any significant difference in English learning motivation of learners in the classes that do cooperative activities and those who do not in Afghanistan?

III. Methodology

Participants

At the beginning of the study, a sample PET (2004) was administered to 103 students who had recently passed the previous EFL course offered by Jesuit Refugee Service (JRS) in Khatamol Anbia Cultural & Scientific Organization (KACSO). Then, the results of the students' scores in this administration of PET helped the teacher to select a total of 62 students whose scores fell between one standard deviation below and above the mean as participants of this study, assigning randomly

32 students in the experimental group and 30 students in the comparison group.

Instruments

1. PET (2004), one of the standard proficiency tests was given to students **twice, once** as a pre-test to ensure the homogeneity of the participants and **second** as a post-test to compute the students' gain scores.

2. The final version of motivation questionnaire which was adapted from Taguchi, Magin, and Papi (2009) based on Dornyei's (2005) L2 Motivational Self System Theory was given to **participants at the end of the study**.

Procedures

First, the researcher administered a sample PET (2004) to 103 students who were volunteers for participating in the project, from whom only total of 62 students whose scores fell between one standard deviation below and above the mean were selected as participants and randomly assigned to experimental and comparison groups (which included 32 participants in cooperative group and 30 participants in non-cooperative group).

Then, the motivation questionnaire adapted from **Tauguchi, Magin, & Papi (2009)** was administered in both groups to see if there was any significant difference in their levels of English language motivation in the beginning of the study. Unfortunately, either being unfamiliar or demotivated, many of the participants in both groups didn't answer most of the questions and many of them were not even ready to fill in the questionnaire at all. Referring to Oates, Kwiatkowski, and Coulthard (2010), who believe that the rights of the participants should be considered as one chief principle of conducting a good research, rather than impelling the students to answer the questions,

the teacher decided to answer the second research question only with their answers to the motivation questionnaire which was to be administered at the end of the project. Both groups were taught Intermediate Headway by the same teacher in a three-month period, but using different activities, each is explained in details as **following:**

Experimental group

During the whole project, students had to learn all language skills and sub skills in cooperation with their teammates, with other groups' members, or with all their classmates. The cooperative activities used in this study were mostly designed and applied in order to meet "the key elements of successful group-based learning" proposed by Olsen and Kagan (1992, cited in Richards & Rodgers, 2001, p. 196), which are summarized as follow:

Team Jigsaw

Each student in a team was assigned one fourth of a text to read and then share their understanding with their teammates in a well-structured and rich discussion so that the team finally reached a full understanding of the text, including interpretation of the text with correct pronunciation of the words and grammatical structures of the sentences. Sometimes, the longer and the more difficult texts required the cooperation of the whole class to come to a convenient understanding of the whole texts.

Write Around

Each team was given a sentence starter and all members were asked to finish that sentence. Then, they passed their paper to a teammate, read the one they received from the other teammate, and added a sentence to the one they received. After a few rounds, four great stories must have emerged from each group, among which they chose their favorite one and presented it in class.

Comment 17: Sorry teacher, Thanks for your good comment, but they have different names because they are different activities. I mentioned some of them in abstract, but mistakenly explained some other. So, I changed the terms in abstract.

Role Play in Groups

Each group was to read the dialogues, summarize the gist of the content, and practice the dialogue in groups. However, either at the beginning of the activity or during practicing the dialogues, the teacher helped students to feed new language including new vocabulary and grammar structures and learn some gestures appropriate for the roles they would play. Accordingly, each student in a team was to learn all verbal and non-verbal communications needed for the success of their group role play in class.

Numbered Heads Together

In this activity, a number of students came together, each was assigned a number. Then, each student wrote her answer to the question asked by the teacher in class, discussed it with their teammates, and then announced their group readiness to present their answers. Then, the teacher randomly called a number and the student with that number in the team had to respond to the question. This student's responses determined not only the group's score for her team but also her own individual score. This activity aimed to encourage all students in a team to have efforts in finding the answers so that if they were randomly selected to present the answers, they wouldn't cause losing their own and their teammates' scores.

Team/Pair Correction

In this activity, each student in a team was to read the text which was written by their teammates and present their feedback to them to note their mistakes if they had any. Grammatical structures, appropriate

word usages, and correct pronunciation of the words were the important parts that each student was to focus and give their comments on. Accordingly, since besides their common group score, all students in a team were given an individual score, they were to do their best for correcting their teammates' mistakes, otherwise, any mistakes by their teammates would certainly decrease some grades from their score.

It should be noted that sometimes this activity was applied in pairs and each student was to correct her partner's mistakes, otherwise her own score would be decreased if her partner made a mistake. Further, when students were asked to give comments on each other's work based on a list of criteria which had been already set, they also practiced developing and using the skills required to evaluate their own work as well.

Four-Step Interview

Each person in the group had to produce, receive, and report information in the team. In the first step of this cooperative learning structure, one student interacted with two teammates, taking interviews from them about the topic which was chosen from the textbook by the teacher. That was while, the forth member took notes, preparing a report from their interviews. Then, in the next three steps, students changed their roles in a way that up to the end of the activity each student was given twice the role of an interviewee, once the role of an interviewer, and once the role of a reporter. At the end, one student was randomly selected by the teacher to present what the group discussed and concluded for their reports in the class. In addition to their group score, the selected student would receive her individual score from what she presented in class. The purpose of this activity was to persuade each student to make efforts in taking and giving as much information as she could when interviewing their teammates because either her group score or her individual score might have been

decreased by any mistakes committed by her teammates or herself as well when sharing the groups' conclusions with the class.

Round table

Based on this structure, each student in a team was either to write or to say something in turn about the topic that was given to the team. Then, after all group members shared their ideas in several round, they were to discuss and conclude about what they would present in the class. This cooperative structure gave them the chance first to have interaction with their partners and then to interact with all their teammates.

Think-pair Share

Based on this structure, each group was given a question including grammatical, vocabulary, or reading comprehension questions. Then, each student in the team was to discuss with her partner to conclude about a convincing answer. Then, each pair presented their answers with the group so that they discuss and come to a common answer. Similarly, this cooperative structure gave students the chance to have interactions both in pairs and in groups.

(Comment 19): I explained in answer to comment 17. I added the four extra in abstract.

Comparison group

In this class, using the traditional teaching methods such as Grammar-Translation and Audio-Lingual methods, students usually worked alone and didn't have the chance to practice cooperative activities. In fact, students had to learn any part in the textbook individually and **they were controlled not to have interaction in terms of giving and receiving information and were encouraged to have competition rather than cooperation by assigning them non-cooperative**

activities and homework. The summary of how each part in the textbook was taught is described in subsequent sections.

Grammar

Students had to learn any grammar rules explained by the teacher throughout her lecture and then to apply what they had understood in producing and translating grammatical sentences. At the end of teaching any grammar point, which mostly included teaching tenses, phrase, clauses, and sentence patterns, students were to answer some questions. In fact, the degree of students' understanding of any grammar lesson was examined either through giving them a quiz or assigning them some homework and class activity that were related to the already taught grammar point.

Vocabulary

The teacher started teaching any unit in the textbook with her writing of new words and expressions on the board. Then, she asked students to repeat all the written words one by one for several times, emphasizing the correct pronunciation, stress, rhythm, and intonation. Next, the teacher explained some important points about each word, including parts of speech, grammatical functions, collocation, and word usage by means of their definition, description, and translation. At the end, students were given time to note the vocabulary in their notebooks, apply them to make some sentences and translate sentences between English and Dari.

Reading

First, in order to elicit student's general information about a reading topic the teacher randomly selected some students to individually present their personal opinions to some pre-reading questions written in the textbook. Then, each student in turn was to read aloud a piece of the text and translate it into Dari. Next, once again, students were randomly selected to individually answer the questions, but this time

to check their comprehension and understanding of some specific information in the text.

Writing

At the end of each lesson, there was a different writing activity that all were to be accomplished by any student individually in this class. These activities which included form filling, linking words, sentence combination, describing writing, story writing, letter writing, composition, and punctuation rules were individually assigned to any individual student to do either as their class work or their homework. Then, the teacher checked their assignment, corrected their mistakes, and gave her comments.

Listening

First, the teacher asked some pre-listening questions and determined some volunteer students to individually present their answers in class. Then, all students had to listen to the audio parts to find some specific information and complete the textbook exercises. Textbook contained many different listening activities such as answering questions, filling the gaps, matching the words or sentences, and multiple choices, all of which were to be completed by each individual student in her own book.

Speaking

Each unit of the textbook contained different speaking activities, which mostly included making a dialogue or a conversation, arranging a role-play, discussing a topic, answering questions, and giving presentation. However, in this class, all speaking activities were well managed and modified by the teacher in some ways so that students would not practice speaking in cooperation as much as possible. For example, for fulfillment of conversation or dialogue part, the teacher translated the content between English and Dari and then asked

students to repeat after her for several times. Also, for practicing role plays, pairs of students were randomly selected, each was randomly assigned a role, and asked to present her parts in front of the class while the others remained silent, passively listened and watched the role-play. Answering the questions of the text book and presenting their lectures were also conducted certainly individually by each student in this group

IV. Results

Results of the First Research Question

To answer the first research question, in the beginning of the study, PET (2004) was administered in both groups. Then, One-Sample Kolmogrov-Smirnov normality test was conducted, the result of which showed that PET was normally distributed for both the experimental group ($z = 0.419$, $p = 0.995$) and the comparison group ($z = 0.893$, $p = 0.402$). **Afterwards,**

the descriptive statistics were conducted, the results of which are shown in Table 1.

Table 1

The Descriptive Statistics of Students' PET Scores in Both Groups

Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error of Mean
Experimental	32	48.78	7.268	1.285
Comparison	30	49.67	8.430	1.539

Based on Table 1, the mean of the comparison group ($M = 49.67$) is higher than the mean of experimental group ($M = 48.78$). However, to see whether this mean difference is significant or not, an independent samples t-test was run, the result of which is provided in Table 2.

Table 2

Independent Samples T-test for Students' PET Scores in Pre-test

Leven's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
Equal Variances assumed	F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of Difference	
								Lower	Upper
Equal Variances assumed	2.36	.129	-.444	60	.659	-.885	1.995	-4.87	3.10
Equal Variances not Assumed			-.442	57.4	.660	-.885	2.005	-4.89	3.12

As shown in Table 2, variances are equal ($F = 2.36$, $p = 0.129$), and the t-value shows that the difference is not significant ($t(60) = 0.444$, $p = 0.659$). It means that at the beginning of the study there was no significant difference in English language proficiency between the two groups, indicating their homogeneity in this respect.

At the end of study, PET (2004) was administered once again in both groups. Conducting One-Sample Kolmogrov-Smirnov normality test, PET was also normally distributed for both the experimental group ($z = 0.419$, $p = 0.995$) and the comparison group ($z = 0.893$, $p = 0.402$) when it was used as post-test at the end of the study. Then, students' gain scores were computed which could show any change in English language proficiency in the two groups.

Table 3

Descriptive Statistics of Students' PET Gain Scores in Both Groups

PET Gain Scores	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Experimental	32	7.2188	3.0025	0.5307
	Comparison	30	3.9333	4.2905	0.7833

As shown in Table 3, the descriptive statistics of these results showed that the mean of the experimental group ($M = 7.21$, $Std = 3$) is higher than the mean of the comparison group ($M = 3.93$, $Std = 4.29$). It means that cooperative language learning helped the experimental group to outperform the comparison group in English language proficiency after the treatment.

Table 4

Independent-Samples t-test for Students' PET Gain Scores

Leven's Test for Equality of Variances			T-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of Difference	
Equal Variances assumed	F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
	2.23	.140	3.51	60	.001	3.28542	.9356	1.4138	5.1570
			3.47	51.5	.001	3.28542	0.9462	1.3862	5.1845
Equal Variances not Assumed									

However, as Table 4 demonstrates, in students' gain scores, variances are equal ($F = 2.23$, $p = 0.14$), and the t-value shows that the difference is significant ($t_{60} = 3.51$, $p = 0.001$). It means that after the treatment there was a significant difference in English language proficiency between the experimental and the comparison groups.

Results of the Second Research Question

First, as it was mentioned, at the beginning of the study, the motivation questionnaire was administered in both groups, but due to any possible reason including having been so demotivated, bored of the previous English teaching project, or not being used to filling questionnaires, only 12 participants in both groups answered to some questions. Here it should be referred to Oates, Kwiatkowski, and Coulthard (2010) who argue that in order to conduct a good research, investigators should achieve participants' confidence, respect, and trust. Accordingly, "for ethical reasons, some areas of human experience and behavior may be beyond the reach of experiment, observation or other forms of psychological interventions" (p. 4).

Accordingly, respecting the participants' rights in the research, the teacher didn't impel the students to complete the questionnaire, and answered the second research question based only on students' answers to the motivation questionnaire which was administered at the end of the project. Then, conducting One-Sample Kolmogorov-Smirnov test, the normality of distribution for both the experimental group ($z = 0.967$, $p = 0.307$) and the comparison group ($z = 0.523$, $p = 0.947$) was secured. Afterwards, the descriptive statistics of students' motivation scores were conducted, the result of which are shown in table below.

Table 5

Descriptive Statistics of Both Groups in Motivation Questionnaire

Motivation Scores	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	Experimental	32	281.00	18.02	3.18
	Comparison	30	268.37	17.70	3.23

As shown in table 5, the experimental group with the mean of 281 (Std = 18.02) outperformed the comparison group with the mean of 268 (Std = 17.70) in English language motivation after the treatment. However, to see if this difference was statistically significant or not, an independent samples t-test was run, the result of which is provided in the table below.

Table 6

Independent Samples T-test for Motivation Questionnaire

Leven's Test for Equality of Variances			T-test for Equality of Means						
Equal Variances assumed	F	Sig	T	Df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of Difference	
								Lower	Upper
								3.54911	21.71756
Equal Variances not Assumed			2.78	59.86	.007	12.63333	4.53879	3.55398	21.71269

As shown in Table 6, in motivation questionnaire, variances are equal ($F = 0.094$, $p = 0.760$) and the t-value shows that the difference is significant ($t_{60} = 2.78$, $p = 0.007$). It means that cooperative language learning was effective enough to bring statistically significant difference in students' motivation level.

VI. Discussions

Discussion of the First Research Question

The findings for this research question shows that not only those who did cooperative language learning obtained a higher mean score than those who did non-cooperative language learning, but also this difference is statistically significant. In other words, cooperative language learning was effective enough to bring a statistically significant difference in English language proficiency between those who did cooperative language learning activities and those who did not.

This result is in agreement with what Dornyei (1997) asserts about the effects of cooperative language learning on EFL students' English language proficiency. As he says, the majority of previous researchers that studied cooperative language learning concluded that this method of instruction provides the EFL students with more English language gains. This result also confirms what Richard and Rodgers' (2001) claim about the applicability of this type of language learning. That is, as these researchers believe that cooperative language learning can be used in a variety of curriculum settings, for students with different learning styles and different communicative strategies, the result of this research show that this method of instruction can end in success in Afghanistan, a country where EFL students are not so familiar with cooperative language learning.

However, this result is in disagreement with Thanh, Gillies, and Renshaw (2008), who say that incomparability of educational system of western countries with that of Asian countries may cause the application of such

method for Asian students to end in some negative and unwanted results such as low-achiever students. This result doesn't confirm Annette's (1994) belief that "difference in language and culture are often subtle but affect students' classroom participation in several ways" (p. 3) either. She says, for example, that though the teacher may prefer cooperative language learning such as class discussions, the students who have experienced a teacher-centered learning environment may not feel comfortable with this activity and not succeed in their English language learning efforts. In contrast, in this study, though students had been totally unfamiliar with cooperative language learning, this method helped the experimental group to outperform the comparison group in English language proficiency.

Discussion of the Second Research Question

In respect to the second research question it should be said that the statistical analysis of students' results in motivation questionnaire shows that there is statistically a significant difference in students' English learning motivation between those who did cooperative language learning compared to those who did non-cooperative language learning in this study.

This finding is in disagreement with what Fotovatnia and Namjoo (2013) concluded about the effects of cooperative word games as an example of cooperative language learning on EFL students' motivation in Iran. That is, this researcher found out that there was not a noticeable difference between learners' amount of motivation after playing cooperative word games and their amount of motivation after competitive games. This finding also rejects Thanh, Gillies, and Renshaw's (2008) belief about the inapplicability of cooperative learning principles in Asian contexts and that this method of teaching may end in some negative or unwanted results. However, this result confirms what other researchers concluded about the positive effects of cooperative language learning on EFL students' motivation in other Asian contexts (Emanuelsson, 2012 in Gothenburg, Hynes, 2012 in Japan, Jafari

& Nejad Ansari, 2012 in Iran, Liang, 2002 in Taiwan, and Wang, 2012 in China).

At the end, it should be noted that due to lack of cooperation of participants in filling the questionnaire in the beginning of the study, unfortunately the motivation level was not examined between the two groups and, therefore, the significance difference which was found just in English language motivation was based only on their results in motivation questionnaire which was administered at the end of the study. However, referring to Cacciattolo & McKenna (2012), who claim that motivation is the most and the first essential condition that should be certainly met in order to achieve a successful and effective learning, it can be logical to conclude that the experimental groups' outperformance in English language proficiency certainly relates to the higher level of motivation that this group shows at the end of the study. Otherwise, if the experimental group didn't outperform the comparison group in English language motivation, **we wouldn't have had the outperformance of the experimental group in English language proficiency.**

Sorry teacher, I couldn't understand the comment 31!

V. Conclusions, Implications, & Suggestions for Further Researches

Based on statistical analysis which was emerged through running independent samples t-test, it is concluded that with the mean difference of 3.28 and the p-value of 0.001 those who learned English cooperatively outperformed significantly those who learned the language non-cooperatively in English language. Also, with the mean difference of 12.63 and the p-value of 0.007, it is concluded that the experimental group outperformed the comparison group in English language learning motivation as well.

Accordingly, if cooperative language learning program is regarded as a necessary part of curriculum and some cooperative learning activities are

integrated seriously into English language learning process, it would bring a marked improvement in Afghan EFL students' motivation and proficiency and, therefore, would benefit both teaching and learning English in Afghanistan. However, it should not be ignored that as Kagan (2001) says, in order to obtain the most success in all language learning purposes that are supposed to be met in cooperative language learning, some important conditions, including positive interdependence, individual accountability, equal participation, and developing social skills should be truly applied.

Therefore, the teachers of English had better to increase their knowledge and develop their skills in using different methods of English language teaching in general and CLL in particular. They should explicitly explain for students what they need to know about the usefulness, the purpose, and the ways of truly applying this method. In fact, if both the teachers and the students are competent enough of the required knowledge about cooperative language learning, this method will end in more success, even more than what resulted in this study.

Also, it should not be ignored that in spite of the fact that CLL is a time consuming process which should be socially and culturally constructed (Byrd, 2009), in this study, due to lack of time a text book was used, which was planned to be taught just in three months and included western culture, but fortunately, it caused a significant difference both in students' English motivation and achievement. Therefore, with the positive results obtained in this study, which approves the success applicability of this method of instruction for Afghan EFL students, the material developers are suggested to think of developing some material, being designed specifically for CLL, including the culture of Afghanistan, and specifying more time that should be allocated for this method of instruction so that it ends in the most success that is expected.

Further, since this study investigated the effects of CLL on students' English language proficiency in general, further researches need to be conducted to

investigate this method of instruction for each language skill in particular. Because as each skill by itself may demand a different type and a different level of students' motivation, further studies need to be conducted to investigate the effects of CLL on EFL students' motivation toward learning each language skill and sub-skill in particular.

Also, since each student obtained an overall score from the whole motivation questionnaire, it is not clear what reasons exactly stand behind the students' English learning motivation. Therefore, if each question in the questionnaire is closely examined, quantitatively and qualitatively, more information would have been achieved. Besides, since this study only searched how CLL would change the learners' motivation in general, further studies would examine how such method would change each type of motivation in particular. Further, since using a survey method, this study examined the effects of CLL only across female intermediate students with a wide age range; further studies are suggested to investigate the effects of such method on the same variables across male students with other levels of English proficiency and with more specific age range.

Besides, since this method of instruction is socially and culturally constructed, other researches can compare its effects among English learners in different cities, and even in different Asian countries including Iran, a country which has many cultural similarities and Japan or China, which have many cultural differences with Afghanistan. In this case, the effects of the interactions between cultural diversity and CLL on English language proficiency and motivation will be investigated as well.

Finally, the results obtained in this study were concluded only after a short time, i.e., a three-month program. Further studies should be conducted, taking more time for investigating the effects of such method on learners' motivation and proficiency, which may demand more time to attribute some

changes. Also, it needs to be examined whether these effects are just temporary or may continue for a longer time.

References

Annette, Zehler. (1994). Working with English language learners: Strategies for elementary and middle school teachers. NCBE Program Information Guide Series, 19, 1-17.

Basiri, M. Amin. (2012). The impact of scaffolding as a strategy for teaching reading on the motivation of Iranian L2 learners. British Journal of Social Sciences, 1 (1), 32-46.

Byrd, A. Hammond. (2009). Learning to learn cooperatively. English Teaching Forum, 4, 18-28.

Cacciattolo, Marcelle & Mckenna, Tarquam. (2012) What drives motivation in ESL/EFL classroom? Journal of Asian Critical Education, 1(1), 57-69.

Coriolano, Bruno. (2011). The English language experience: The importance of students' motivation in English as a foreign or second language classes. Revista Litteris, (8), 201-213.

Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

Dornyei, Zoltan. (1997). Psychological process in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. The Modern Language Journal, 81(4), 482-493.

El-Saghir, Khalil. (2003). The benefits of cooperative learning to ELLs. Teaching Methods in Bilingual/Bicultural Education. Retrieved from <http://www.t-2k/WSU>.

Fotovatnia, Zahra & Namjoo, Maryam. (2013). The Effects of cooperative versus competitive word games on EFL learners`. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4 (1), 189-208.

- Gillies, Robyn; Renshaw, Peter; & Thanh, Hong. (2008). Cooperative learning and academic achievements of Asian students: A true story. *Journal of International Education Studies*, 2(3), 18-29.
- Hynes, Martin. (2002). Motivation in the Japanese L2 classroom. *Academic Reports Fact Journal*, 25 (2), 36-41.
- Jafari, Narges & Nejad Ansari, Dariush. (2012). The effect of collaboration on Iranian EFL learners' writing accuracy. *Journal of International Education Studies*, 5 (2), 125-13.
- Javadi, Ziba. (2010). Cooperative learning strategies and reading comprehension. *California Linguistic Notes*, 35 (2), 1-15.
- Liang, Tsailing. (2002). Implementing cooperative learning in EFL teaching process and effects. Taiwan: National Taiwan Normal University Press.
- Lifrieri, Veronica. (2005). A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of Escuelas Plurilingües in Argentina. A Thesis Submitted to University of Pittsburgh. Retrieved from etd.lib.umsysu.edu.tw
- Oates, John, Kwiatkowski, Richard, & Coulthard, L. Morrison. (2010). Code of human research ethics. United Kingdom: The British Psychological Society
- Preliminary English Test. (2004). Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.
- Richards, C. Jacks & Rodgers, S. Theodore. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, Tatsuya, Magid, Michigan, & Papi, Mostafa. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparison study. In Z. Dornyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol:
- Wang, Min. (2012). Effects of cooperative learning on achievements motivation of female university students. *Journal of Asian Social Science*, 18 (15).

The Manipulation Rate in the Persian Translation of George Orwell's Novel with Regard to its Function

Omid Noori¹

Abstract

This paper attempts to elaborate on some translation strategies leading to any kind of changes happened at the time of translation, in other words, the kind of manipulation applied by the translator due to the policies, norms and conventions. To do so, first and foremost, the term manipulation is accounted for, regarding some strategies applied in this respect. Then the novel "A Clergyman's daughter" written by George Orwell, 1935, in the UK, and its Persian translation by Mohammad Ali Jadiri, published in Tabriz in 1388 (solar Year), are investigated in order to find the items manipulated in the Persian translation. The results show that the translator applied non-manipulation in his translation as there are many items unchanged in his translation. However, there exist other manipulative strategies in his translation. Among them attenuation is the strategy found in the translation that sets to make the items in accordance with the target culture.

Keywords: Manipulation, Non-manipulation, Translation Strategies, Function of Translation, Norms, Conventions, Ideologies

1. Introduction

The translators all around the world face some restrictive policies, ideologies, norms and conventions that they have to consider while translating. Regarding this fact that these factors influence translation, the translators follow certain strategies to cope with the difficulties and to fill the gaps in the target context. Manipulation happens when an item in the ST does not exist in the TT or when an item in the ST is not

¹ Pro. of Eshraq University literature faculty

commensurate with the TT culture, norms and credence. Thus the translators manipulate the text by means of adding or deleting some items or substituting an item with another, so that the text seems more natural to the target text readers and has no discrepancy in the TT culture. On the other hand, some other translators do not change the items that might bear sensitivity in TT culture, and they use their existing established equivalents without change, a strategy which is called 'non-manipulation'.

In this paper it is attempted to highlight those items, existing in the novel "A clergyman's Daughter", that are not compatible with the culture of Iran and to see what strategies are used by the translator to adapt them to the Iranian culture.

2. Functional Based Translation

A text always carries a context with itself and the context is shaped within a culture (Lefevere, 1992). Before 1980s, when "cultural turn" was put forward by Bassnett and Lefevere, translation happened at word level and it was just linguistic elements that frequently were taken into account, and almost no translator was aware of the influence of culture on translation, thus their product was a mere linguistically based equivalent to the respective ST. But then, and by the impact of "cultural turn" on translation studies, a new era of translation arrived and a categorical horizon opened for translators, through which they could look at the text in much further scope and they tended to set culture as the level of translation (Lefevere and Bassnett, 1990). This fact, however, creates a very important gap in translation. Where cultures are not in line with each other, translators have to change some items in order to adapt the text to the specified needs of the target culture. Since, based on Vermeer (1970), this is the needs and the expectations of the target text readers that set the goal and purpose of translation. With this regard it can be said that

translators should not be only bilingual, but also bicultural, so that they become able to readjust the cultural references properly (Lefevere, 1992). According to Toury (1985), it is the target culture recipients who serve as the initiator of the decision of what to translate and how to translate. Since the translation should be based on the interest of the target readers. Based on skopos theory put forward by Vermeer (1970), knowing why a source text is being translated and what function it has, is of great significance for translators. A TT must be fit with ST in purpose, they must be of the same direction and that is to say it must be 'functionally adequate' (Vermeer, 1970), meaning that TT purpose should be compatible with the original author's intentions. A culture, then allocates different functions to translations of different texts (Lefevere, 1992). The function assigned to translation depends both on the audience and the status of the source text, which is supposed to be presented in the target culture (ibid). If the culture is the unit of translation, there will be two types of translation, i.e. 'intracultural' and 'intercultural' translation. The former represents texts from the same culture, which can be said it is a form of rewriting, and the latter represents texts from different cultures (ibid). What is deemed important is the 'image' created for the audiences or receivers through manipulation and rewriting, rather than the 'reality' itself (ibid), since the majority of audiences are non-experts and they place credence in what they receive.

From the view point of TT culture and TT literature, "all translation implies a certain degree of manipulation of the source text for a certain purpose" (Hermans, 1985:11). The kind of manipulation is determined based on the purpose and function of the ST and more importantly, the ideology of the patronage.

3. Patronage and Policy of Translation

Patronage is defined as the powers that can hinder or further some factors in the literary system (Lefevere, 1992). They include political parties, religious bodies, social classes, royal courts, publishers and, the last but not the least, the media (ibid). Literary system is controlled by two important factors. i.e. "Ideology and Poetology" (ibid). Basically, poetological factors control the system from inside the text, while patrons hold special ideologies to control the text from outside (ibid). According to Lefevere (1992) patronage, on the one hand, consists of three interactive elements. Namely, 'ideological, economic and status components'. On the other hand, patronage can be differentiated or undifferentiated, it is undifferentiated if all the elements are controlled by one person in authority (ibid).

It is obvious that all kinds of writing fall within a certain policy, and translation is not exceptional since it is a form of writing. Thus translation and politics are interrelated. This fact is rather among translation scholars that all translators' choices, from what to translate and how to translate are determined by political decisions (Schaffner, 1995). Based on Schaffner (1995), all the patronage elements are political in nature and politics influence the literary system by influencing patronage. Bearing this fact in mind, manipulation occurs under specific policy. But the term 'manipulation' carries a very vast sense that should be illuminated in order to have a better understanding and framework.

4. Manipulation as an Adjustment Tool

Manipulation mostly covers the area of literary translation. Most of the scholars of this field, including Hermans, Toury, Lefevere, etc. have concentrated on the literary translation and manipulation. Manipulation is used to advance an ideology or to keep the readers away from an ideology (Lefevere, 1992). In Longman Contemporary Dictionary 5th

edition, manipulation is defined as “to work skillfully with information, systems etc to achieve the result that you want, or to use skill in moving or handling something”. This means that manipulation is not just working with a text. It can be in other technical disciplines where one can work with his or her hand to make something work better, sometimes through deceiving others (Dukate, 2007).

Manipulation is of some types and classifications that many scholars on the field of translation have considered. The first type based on Dukate (2007) covers manipulation as being ‘habitual manipulation’ versus ‘translational manipulation’. Habitual manipulation happens in everyday context, as stated in Longman dictionary; manipulation is not just about translation. Thus habitual manipulation deals with our everyday activity and “is perceived as the use of devious means to achieve certain, usually, mischievous ends” (Dukate, 2007:66). But if habitual manipulation happens in professional contexts such as, “medicine, finances or statistics, computing, mathematics, agriculture, religion, etc, manipulation acquires a wider scope and may be of positive, negative or neutral nature” (ibid). On the other hand, translational manipulation is one that according to many scholars exists in every kind of translation. Thus this type of manipulation is specific for translation and is the objective of this paper as well. Translational manipulation includes some strategies to meet the related ideology.

As the manipulative strategies are considered at the time of translation investigation, they are mentioned on the table discussed in the following section. This type of text handling could be termed as deletion, substitution, attenuation, addition (Dukate, 2007). Deletion happens when an item existing in the source text is omitted in the target text and therefore no reference to that item can be found. Substitution occurs when an item in the target text is replaced with another that can be of same type

regarding its reference with the source text item. Attenuation is another type of manipulation in which one tries to “mitigate some taboo words or upgrade standard language” (Dukate, 2007:56). Attenuation is mainly a moral consideration. The other kind of translational manipulation is addition. It happens when an item is added to the target text, and so there is no reference to the respective item in the source text.

The other classification is ‘conscious’ or ‘unconscious’ manipulation (Dukate, 2007). Conscious manipulation is deliberate. Meaning that a translator is of course aware of his/her work and does this in order to achieve his or her objectives set by a certain ideology. Conscious manipulation is either “ideological” or “lingua-cultural” (Dukate, 2007:82, and also quoted in Bolouri, 2015). Based on Dukate (2007) ideological manipulation is intended to fulfill a specific kind of ideology imposed or set by the so-called patronage. Manipulation, on the other hand, can be lingua-cultural in which cultural references and linguistic items are changed due to the cross-linguistic and cross-cultural differences between two languages (ibid). In contrast, manipulation is unconscious, in which a translator manipulates the text ‘unintentionally’ and it results from “workings of human psyche which may manifest themselves as normalization, explicitation or digressions” (Dukate, 2007:83). It is because of specific source text features that attempts to find “a suitable target culture version for a source culture phenomenon” (ibid), and on the other hand it can be as the result of “ignorance, which manifests itself as errors of various kinds” (ibid). She considers human psyche as being related to psychological factors and thus unconscious manipulation is psychologically induced that some types of errors happen because of this factor (ibid).

Manipulation is also divided into another type based on Dukate (2007). This type includes manipulation as handling, manipulation as distortion

and manipulation as improvement (ibid, also quoted in Blouri, 2015). Manipulation as handling maintains that any text involves manipulation, since it “changes the state of affairs, i.e. it brings something new into the Target Culture (TC), thus changing its environment to a larger or smaller extent” (Dukate, 2007:69). Thus due to the changed context in every translation, any kind of translation is regarded as being manipulated. Manipulation as distortion is “the changing of the meaning or purpose of something which does not correspond to the truth” (ibid). Thus it is a form of misrepresentation of the meaning of the source text. This can be done in various ways, for example by “adding or omitting parts of the message, changing the tone or meaning of the original” (ibid). Manipulation as improvement is any kind of change that makes the text better for the target text reader (Dukate, 2007). “Among the changes, there are shifts of punctuation, lexical choice, change of style, sentence structure and textual organization” (Dukate, 2007:70).

Still another type of manipulation based on Dukate (2007) is text-internal manipulation and text-external manipulation. Text-external manipulation “proceeds outside the text” (Dukate, 2007:85). It involves all kinds of constraints and hindrances affecting translation from outside (Dukate, 2007). This is the kind of manipulation that can be referred to the Polysystem theory put forward by Even-Zohar, in which a system is influenced by some external factors (Dukate, 2007). The text-internal manipulation deals with the inside text changes and shifts that happen at micro or macro level linguistic or cultural manipulation (Dukate, 2007). The text-internal and text-external manipulations consist of other stated types of manipulation and there is interrelation among them i.e. handling, improvement and distortion (Dukate, 2007).

5. Methodology and Procedure

The model of analysis of this paper was the kind of translational conscious text-internal manipulation. As for examining the manipulated items, the novel named 'A Clergyman's Daughter' written by George Orwell, published in the UK in 1935 was scrutinized in deep analysis, as well as its Persian translation by Mohammad Ali Jadiri, published in Tabriz in 1388 (solar Year). The analysis was based on browsing the items which would have been of sensitivity in Persian language and culture and they would have been regarded as taboo or not recommended to be used. Then they were found and listed on table 1 besides the strategy applied by the translator to manipulate those items. On the other hand, those non-manipulated items that had not been changed by the translator were taken into account and were represented on the table in detail.

6. Findings and Discussion

After the two books were analyzed, based on the objective of the paper, some items that were highly likely to be marked as not suitable were found and afterwards their respective translation into Persian were analyzed. The purpose of the paper was the manipulated and non-manipulated items in the translation regarding the strategy the translator applied. Considering the manipulative strategies, as were discussed in the review of literature section, the items included deletion (0), addition (1), substitution (0), attenuation (7), intensification (0), borrowing (2), generalization (0) and those non-manipulated items (8) that can be seen on table 1 by their respective source text items.

It became clear that the translator had been trying to attenuate the items, meaning that he wanted to make the items sound less improper in the target culture. The attenuated items in the translation constituted 38.88 percent of the total number. As it can be seen the words or phrases used in the original language are supposed to be used in the culture of

original language but are deemed to be improper in Persian. Therefore the manipulative strategy of the translator was propitiously applied to make the sense of those items sound better.

However, he had not manipulated some other items, which covered 44.44 percent of the total number of manipulated items along with those non-manipulated ones. This shows that the translator was not so much restricted by the target culture. It can be due to the fact that the patronage supporting the translator had not imposed the translator to be completely in line with the target culture. In contrast, it may be supposed that the patronage and the translator himself had intended to be more original-based and bring the original culture in the vicinity of the target text culture, so that the target readers become familiar with the original text culture.

There are still other strategies applied by the translator. They were borrowing and addition, which in order constituted 11.11 percent and 5.55 percent. The borrowed items were usually used in the target culture. Thus more or less it can be said that these items too, were not manipulated so much by the translator. Nevertheless, the item added to the target text and there was no reference to which in the original text, was a manipulative strategy since it aimed at making the sense of the original item sound better.

Finally, the strategies deletion, intensification and generalization were not applied in the translation and no translated items seemed to be translated considering these strategies. Once again this fact reveals that the translation was more original-culture based rather than target-culture based. Table 1 shows all the findings in detail with their respective translations.

Table 1- Manipulations and Non-manipulations found in the translation of "A Clergyman's Novel" into Persian

No.	Item		Deletion	Addition	Substitution	Attenuation	Intensification	Borrowing	Generalization	Non-manipulation
	English	Persian								
1	Sexual Coldness	سرد مزاجی				*				
2	sex-appeal	جذاب				*				
3	bastard	خرومزه‌داده								*
4	I dance	می رقصم								*
5	The influence of alcohol	مست و لایعقل				*				
6	Whisky bottle	بطری ویسکی						*		*
7	warmth of his wine	گرمای مشروبش				*				
8	gave her a wet kiss	بوسه‌ی آبداری بر روی گونه‌های او نشاند		*		*				
9	Seized her and kissed her	او را گرفت و بوسید								*
10	Only women had breasts	فقط زنان دارای سینه‌ای برجسته هستند.								*
11	bitter scent of sulphur and cool beer	بوی زننده‌ی سولفور و آبجوی خنک						*		*
12	Partially undressed	تیمه برهنه								*
13	'You on the beach, kid?'	"بچه تو بی خاتمانی؟"				*				
14	if you want the lend of a lipstick,	اگر به رژ لب نیاز داشتی فقط لب								*
15	rape	تجاوز به عنف				*				
Total			0/18 (0%)	1/18 (5.55%)	0/18 (0%)	7/18 (38.8%)	0/18 (0%)	2/18 (11.11%)	0/18 (0%)	8/18 (44.44%)
Total No. of manipulations and non-manipulations found			Manipulations: 10/18 Non-manipulations: 8/18							

7. Conclusion

The present paper attempted to find the manipulated and non-manipulated items in the translation of the book "A Clergyman's daughter" written by George Orwell, 1935, in the UK based on its literary function in the target culture. The translation was by Mohammad Ali Jadiri that was published in Tabriz in 1388 (solar Year). Manipulation occurs mostly based on an ideology and a kind of patronage that both of

which control the literary system in a specific culture and thus they dominate what to be translated and how a text to be translated.

After analyzing the two books it was revealed that the translator mainly applied the non-manipulation strategy. After that for some other items, mostly attenuation was the strategy used by the translator to make them sound better in the target culture.

Generally speaking manipulation is an issue that can be researched about in many ways and with much closer scope. I considered some of the matters affecting the kind of manipulative strategy that causes the text deviate from its normal path. However other aspects can be considered by researchers while browsing books and libraries in order to illuminate what happens in translation. This leads to a better understanding and awareness in translation studies and translation practice and so they are the translators themselves that can benefit the fruits of the useful research on the discipline.

References

- Bolouri, M. (2015). Manipulative Strategies Used in the Anglo-American Novels Translated into Persian. *Language and Translation*, 5, (1). 43-52.
- Dukate, A. (2007). Manipulation as a Specific Phenomenon in Translation and Interpreting, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Hermans, T. (1985). Introduction: Translation Studies and New Paradigm. In T. Hermans (ed.). *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. London and Sydney: Croom Helm, 7-15.
- Lefevere, A. (1992). Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Frame. London & New York: Routledge, 1-25.
- Lefevere, A. & Bassnett, S. (1990). The Cultural Turn in Translation Studies, In S. Bassnett & A. Lefevere (eds.) *Translation, History and Culture*. New York: Wellington House.

Schaffner, C. (1995). Culture in Translation and Translation Studies. In C. Schaffner & H. Kelly-Holmes (eds.) Cultural Functions of Translation (pp. 1-10). Clevedon: Multilingual Matters.

Toury, G. (1985). A Rationale for Descriptive Translation Studies. In T. Hermans (ed.) The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation. London & Sydney: Croom Helm, 16-42.

Vermeer, H. J. (1970). Skopos and Commission in Translational Action. In L. Venuti (ed.) (2004), pp. 227-238.



Eshraq Higher Education Institute

Eshraq
Research and Scientific Quarterly

Issue No. 6 – Fall 2018