

# اسلام و پژوهش های تربیتی

سال شانزدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «اسلام و پژوهش های تربیتی» به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۱۰۱۰۰ مورخ ۱۳۹۳/۱۰/۲۷ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه های علمیه، از شماره ۶ حائز رتبه «علمی - پژوهشی (ب)» گردید.

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی

سیدحسن حسینی امینی

صفحه آرا

امیرحسین نیک پور

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

Nashriyat.ir

شاپا الکترونیکی: ۸۳۶۷-۲۹۸۰

اعضای هیئت تحریریه

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

استاد جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،

اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۳

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۸۲ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

پیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

## اهداف و رویکردهای نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی

نشریه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی» دوفصل‌نامه‌ای علمی - پژوهشی در زمینهٔ تعلیم و تربیت با رویکردی اسلامی است که با اهداف زیر منتشر می‌شود:

۱. نظریه‌پردازی در قلمرو تعلیم و تربیت؛
۲. زمینه‌سازی برای تحقق نظام تعلیم و تربیت اسلامی؛
۳. تبیین فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی (ماهیت، مبانی، اصول، روش‌ها و مسایل)؛
۴. بررسی و نقد فلسفه‌های تربیتی موجود بر اساس مبانی اسلامی؛
۵. بررسی و نقد رویکردها و دیدگاه‌های موجود در تعلیم و تربیت معاصر بر اساس مبانی اسلامی؛
۶. روش‌شناسی استنباط موضوعات و مسائل تعلیم و تربیت، با تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی؛
۷. بومی‌سازی دانش علوم تربیتی با توجه به فرهنگ اسلامی ایرانی؛
۸. تحلیل مسایل روز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سطوح نظری و کاربردی.

ضمن استقبال از دستاورد تفکرات و تأملات دین‌پژوهی، پیشنهادها و انتقادهای شما را در مسیر کمال و بالندگی نشریه پذیراییم. خواهشمندیم مقالات خود را از طریق تارنمای نشریه ارسال فرمایید.

<http://nashriyat.ir>

**اشتراک:** قیمت هر شماره مجله، ۵۰۰,۰۰۰ ریال، و اشتراک دو شماره آن در یک سال، ۱,۰۰۰,۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب شبای IR910600520701102933448010 بانک مهر ایران، واریز، و اصل فیش بانکی یا تصویر آن را همراه با برگ اشتراک به دفتر مجله ارسال نمایید.

## راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

### الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط **WORD** با پسوند **Doc** از طریق تارنمای نشریه به <http://nashriyat.ir> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

### ب) نحوه تنظیم مقالات

مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.

۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛

ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛

ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛

د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.

۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

### ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از چهار ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.



**تبیین تربیتی چگونگی تبدیل علم به ایمان در دیدگاه علامه مصباح یزدی / ۷**

کتاب مهدی علیرضالو / سعید بهشتی / سیداحمد رهنمایی

**برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایی اسلامی از منظر فارابی / ۲۱**

کتاب رسول توکلی / محمدجواد زارعان / علی لطیفی

**بررسی پدیدارشناسانه‌ی عوامل و آثار انس با قرآن از منظر دانش‌آموزان / ۳۹**

کتاب نعیمه شفیعی اپورواری / سیدحمیدرضا علوی

**تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی از جهت فعال بودن یا غیرفعال بودن عواطف دینی ... / ۵۹**

ابوالفضل نیکونظر

**مبانی و اصول تربیت اقتصادی کارگزاران از منظر نهج‌البلاغه / ۷۳**

محمد پارسائیان

**بررسی اثربخشی بسته‌ی آموزشی مبتنی بر طرح فهم قرآن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان / ۹۳**

راضیه کیانی بروجنی / کاترین فاطمه فیاض




## تبیین تربیتی چگونگی تبدیل علم به ایمان در دیدگاه علامه مصباح یزدی

✉ مهدی علیرضالو/ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \*

alirezalou62@gmail.com

beheshti@atu.ac.ir

rahnama@qabas.net

 orcid.org/0009-0002-1160-7871

سعید بهشتی/ استاد دانشگاه علامه طباطبائی

سیداحمد رهنمایی/ دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \*

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۶ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳

### چکیده

در تربیت دینی که مهم‌ترین بعد تعلیم و تربیت است، باید علم و آگاهی و احساسات متربی در مسیری مثبت جاری شود و عواطف او درگیر ایمان گردد. تحقق یا شکل‌گیری ایمان و به‌ویژه ایمان به خدا، از مسائل پیچیده در فلسفه، الهیات و بلکه روان‌شناسی بوده است. اندیشمندان در ضمن مباحث فلسفی، کلامی، اخلاقی، تفسیری و روان‌شناختی، اشاراتی به بحث ماهیت علم و ایمان و ارتباط این دو برحسب استنباط خود از متون دینی نموده‌اند. یکی از دیدگاه‌های مطرح در این زمینه، دیدگاه نظام‌مند و منسجم علامه مصباح یزدی است که ارزش بررسی توسط پژوهشگران عرصه علوم انسانی و معارف دینی را داراست. تبیین تربیتی نحوه شکل‌گیری ایمان برای تدوین الگوی تربیت دینی، مسئله‌ای است که نبودش احساس می‌شود. لذا هدف پژوهش حاضر این است که با روش تحلیل محتوا، دیدگاه علامه مصباح را در مورد ماهیت علم و ایمان و ارتباط این دو عنصر با یکدیگر، مورد تجزیه و تحلیل قرار داده، تا از این طریق تبیینی تربیتی از چگونگی تبدیل علم به ایمان از منظر ایشان ارائه دهد. یافته تحقیق این است که بر اساس تحلیل‌های انجام‌شده، تصدیق عقلی بایستی با یکی از گرایش‌های فطری نفس همگام شود تا خوشایند نفس انسان گردد و بدان شوق پیدا کند و سرانجام به تصدیق قلبی تبدیل شود و ایمان حاصل گردد.

**کلیدواژه‌ها:** تبیین تربیتی، علم، ایمان، ارتباط علم و ایمان، تبدیل علم به ایمان، دیدگاه علامه مصباح یزدی .

تربیت، عبارت است از فراهم آوردن زمینه‌ها و عوامل به‌فعلیت رساندن یا شکوفا ساختن استعدادهای بالقوه انسان در جهت رشد و تکامل اختیاری او به‌سوی هدف‌های مطلوب و منطبق بر اصولی معین و برنامه‌ای منظم و سنجیده (شکوهای یکتا، ۱۳۹۶، ص ۵). تربیت دینی به‌عنوان مهم‌ترین بعد تعلیم و تربیت، مؤلفه محوری‌اش ایمان است. لذا اگر ایمان به‌درستی شکل نگیرد، تربیت دینی صورت نپذیرفته است. بنابراین بایستی این نوع از تربیت بر احساسات و عواطف شاگردان متمرکز شود. در چنین تربیتی نخست باید علم و آگاهی و احساسات شاگرد را در مسیری مثبت جاری کرد و عواطف او را درگیر ایمان نمود (بلندهمتان، ۱۳۹۲، ص ۵۷ [با اندکی تصرف]).

تحقق و شکل‌گیری ایمان، به‌ویژه ایمان به خدا، از جمله مسائل پیچیده‌ای است که در فلسفه، الهیات و بلکه روان‌شناسی بحث شده است. در این میان، بحث از رابطه علم و ایمان جایگاه برجسته‌ای داشته است. سؤال اصلی در این بحث این است که: چه ارتباطی بین ایمان و معرفت انسان وجود دارد؟ آیا فقط با کسب معرفت است که ایمان حاصل می‌شود یا برای حصول ایمان، علاوه بر معرفت، به عامل دیگری نیاز است؟ در صورت متکی بودن ایمان به معرفت، چه معرفتی زمینه‌ساز ایمان است؟ گرایش چه نقشی در حصول ایمان دارد؟

بررسی و تحلیل متفکران غربی و اسلامی در رابطه با این مسائل، باعث به‌وجود آمدن دیدگاه‌های مختلفی شده است. برخی حقیقت ایمان را مساوی با معرفت گرفته‌اند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۲) و عده‌ای ایمان و معرفت را مغایر هم دانسته‌اند. برخی از ایمان‌گرایان (پذیرش ایمان بدون دلیل)، از جمله کرگگور، ایمان و معرفت را در تعارض با هم می‌دیدند (کرگگور، ۱۳۷۴). برخی مانند ویتگنشتاین و اخلافس معتقد بودند که ایمان و معرفت ارتباطی با هم ندارند (لگنهاوزن، ۱۳۷۹). عده‌ای مانند پلانتینگا با وجود معتبر دانستن دلایل اثبات وجود خدا، برای ایمان‌آوری، آنها را ضروری نمی‌دانستند (پلانتینگا، ۱۳۷۶). در مقابل ایمان‌گرایان، برخی معتقدند ایمان باید توجیه برون‌دینی داشته باشد. گروهی توجیه‌کننده ایمان را استدلالی برهانی یا قیاسی می‌دانند (اکبری، ۱۳۸۹) و گروهی دیگر مانند سوئین برن، استدلال تجربی و استقرایی را مفیدتر دانسته‌اند (سوئین برن، ۱۳۸۷). عده‌ای مانند پاسکال و جیمز نیز به دلایل عمل‌گرایانه متوسل می‌شوند (آذربایجانی، ۱۳۸۳). برخی نیز مانند بارت ایمان را تنها از طریق درون‌دینی توجیه‌پذیر می‌دانند (مک گراث، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۳۳۹-۳۳۱).

بررسی دیدگاه‌های گوناگون درباره حقیقت ایمان نشان می‌دهد که سه مقوله در ماهیت ایمان دخالت دارد که تمام اقوال بر محور آنها دور می‌زند. این سه امر عبارت‌اند از: تصدیق عقلی، تصدیق قلبی و عمل جوارحی. اقرار زبانی نیز ذیل عمل جوارحی قرار می‌گیرد. بنابراین برای رسیدن به تصویری روشن از ایمان باید حقیقت ایمان را در میان آنها جست‌وجو کرد. بحث تبدیل علم و معرفت به ایمان از مسائلی است که اندیشمندان در ضمن مباحث فلسفی، کلامی، اخلاقی، تفسیری و روان‌شناختی، که بیشترین دل‌مشغولی آنان را تشکیل می‌داده است، اشاراتی به این مسئله برحسب استنباط خود از متون دینی نموده‌اند. در دهه‌های اخیر در زمینه ارتباط علم و ایمان از دیدگاه اندیشمندان اسلامی،



تک‌نگاره‌هایی صورت گرفته که در جای خود ارزشمند بوده و شایسته تقدیر است (برای نمونه: بدخشان و همکاران، ۱۳۸۸؛ قلی‌زاده و جعفری، ۱۳۹۳؛ میرباباپور، ۱۳۹۶؛ نوذری، ۱۳۹۶). علامه مصباح یزدی در زمره آن دسته از اندیشمندان اسلامی است که به‌صورت نظام‌مند و منسجم به اسلامی‌سازی علوم انسانی ورود پیدا کرده است. ایشان نیز مانند دیگر اندیشمندان اسلامی به‌صورت مجزا به بحث از تبدیل علم به ایمان نپرداخته‌اند، ولی در آثار فلسفی، اخلاقی، روان‌شناختی و تفسیری و درس‌های اخلاق و معارف قرآن خود مباحثی مربوط به این حوزه از جمله: ماهیت علم و ایمان، رابطه این دو با هم و مراتب ایمان نگاشته و بیان داشته‌اند. برخی از پژوهشگران با استفاده از این مباحث، به پژوهش‌هایی پرداخته (برای نمونه: شجاعی، ۱۳۹۲؛ میرباباپور، ۱۳۹۶) و به نتایجی دست یافته‌اند که هرکدام حاصل نگاه خاصی بوده که به این مسئله داشته‌اند، که ارزنده و شایسته تقدیر می‌باشند. نکته حائز اهمیت، این است که در غالب این آثار به نحوه و چگونگی تبدیل شدن علم به ایمان یا مراحل شکل‌گیری ایمان توجهی نشده و در صورت توجه، درصد این نبوده‌اند که به تبیین تربیتی این امر مهم بپردازند. این در صورتی است که در بسته و مبهم ماندن تبدیل علم به ایمان، باعث به‌وجود آمدن مشکلات عدیده‌ای برای نظام آموزشی کشور به‌خصوص در بعد تربیت دینی شده و نیز باعث می‌شود تا راه‌حل‌هایی که برای برطرف کردن آن مشکلات به کار بسته می‌شود، مثر ثمر واقع نگردد. انسانی که ذاتاً مشتاق دین است و مذهب در درون او ریشه‌های بنیادین دارد، چرا فاصله گرفتن از آموزه‌های دینی در نسل جوانش به‌ویژه در بین دانش‌آموزان شیوع و نمود بیشتری دارد؟ به‌نظر می‌رسد با تحلیل چگونگی تبدیل علم به ایمان و تبیین تربیتی از آن، بتوان بسیاری از مشکلات و آسیب‌های نظام آموزش و پرورش به‌خصوص در بعد تربیت دینی را به حداقل رساند. این همان خلأی است که محقق آن را احساس کرده و برای پژوهش در رابطه با آن مصمم شده است.

این تحقیق از سه جهت دارای اهمیت و ضرورت می‌باشد: تولید محتوای درسی، بالاخص محتوا برای تربیت دینی؛ مجریان و دست‌اندرکاران در حیطه عمل، مانند معلمان و بالاخص معلمان پرورشی؛ و همچنین ارزشیابی و بررسی عمل تربیتی. این تحقیق درصدی است که با تحلیل و بررسی نظریات علامه مصباح یزدی در مورد ماهیت علم و ایمان و ارتباط علم و ایمان، تبیینی تربیتی در زمینه چگونگی تبدیل علم به ایمان ارائه دهد و از این طریق می‌کوشد مشکلات و آسیب‌های نظام آموزش و پرورش را به‌خصوص در بعد تربیت دینی به حداقل برساند. لذا مسئله اصلی تحقیق حاضر این است که با روش تحلیل محتوا، تبیینی تربیتی از دیدگاه علامه مصباح یزدی در زمینه چگونگی تبدیل علم به ایمان ارائه دهد. برای پرداختن به این مهم، بیان اینکه ماهیت و ارتباط علم و ایمان در دیدگاه علامه مصباح چیست، ضروری می‌باشد.

## ۱. ماهیت علم و ایمان از دیدگاه علامه مصباح

برای اینکه بتوانیم فرایند تبدیل شدن علم به ایمان را مبتنی بر دیدگاه علامه مصباح یزدی به‌دست بیاوریم، ابتدا نیاز است که ماهیت علم و ایمان و رابطه بین این دو را در نزد ایشان تحلیل و بررسی نماییم.

## ۱-۱. ماهیت علم

منظورمان در این پژوهش از علم، علم حصولی است. علم حصولی علمی است که در آن، علم با واسطه به ذات معلوم تعلق می‌گیرد. به عبارت دیگر، وجود خارجی معلوم از طریق صورت یا مفهوم ذهنی برای عالم نمایانگر می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۶۶). به عبارت دیگر، منظور از علم حصولی همان «تصدیق عقلی» است.

## ۱-۲. ماهیت ایمان

استاد مصباح یزدی دیدگاه خود در باب حقیقت ایمان را چنین بیان می‌کند:

ایمان عبارت است از اینکه دل چیزی را که عقل و ذهن تصدیق کرده، بپذیرد و بخواهد به همه لوازم آن ملتزم شود و تصمیم اجمالی بر انجام لوازم عملی آن بگیرد. ایمان راستین و واقعی وقتی در انسان پدید می‌آید که وی ملتزم به آثار و لوازم عملی ایمان باشد. همچنان که وقتی کسی پذیرفت آتش سوزاننده است، دست خود را به آن نزدیک نمی‌کند و دست نزدن به آتش از لوازم انفکاک‌ناپذیر اعتقاد به سوزاندگی آتش است. همین‌طور لازمه ایمان التزام به مقتضیات و ملزومات ایمان است. بنابراین نمی‌شود که انسان به خداوند و پیامبر او ایمان داشته باشد، اما به آنچه پیامبر از جانب خداوند آورده عمل نکند. پس ایمان منوط و مشروط به شناخت است؛ ولی نه عین علم است و نه لازم دائمی آن (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ب، ص ۶۷ و ۱۸۲؛ ۱۳۸۳، ص ۱۲۵، ۴۴۴ و ۴۵۳؛ ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۲؛ ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۷۲؛ ۱۳۸۰، ص ۳۱۰؛ ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۲۵).

استاد مصباح تأکید می‌کند که ایمان غیر از علم است؛ زیرا علم غیراختیاری است؛ درحالی که ایمان عمل اختیاری نفس است و کاملاً امکان‌پذیر است که شخص در عین عالم بودن، به متعلق علم کافر باشد؛ چنان که آیات قرآن کریم بدان تصریح دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۱۷ و ۱۱۸). خداوند متعال می‌فرماید: «وَجَدُوا بِهَا وَأَسْتَيْقَنَتْهَا أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا» (نمل: ۱۴)؛ فرعونیان از روی ستم و برتری‌جویی، به آیات خدا کفر ورزیدند؛ درحالی که در دل به آنها یقین داشتند.

از نظر استاد مصباح، علم و ایمان دو مقوله‌ای هستند که در ظروف جداگانه محقق می‌شوند. ایشان تصریح می‌نمایند که علم و ایمان جدا از یکدیگر هستند. ظرف علم، ذهن است و ظرف ایمان، دل. کار دل پس از علم آغاز می‌شود. علم روابط اشیا را درک می‌کند، ولی دل پس از آن باید به آن معلوم ذهنی ملتزم شود که البته نفس در این التزام یا عدم التزام مختار است (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۵۵).

استاد مصباح ریشه اعمال اختیاری انسان را بینش و گرایش معرفی کرده، تصریح می‌کند که این دو از مقوله‌های متفاوتی هستند و گرایش، منشأ مستقلی در نفس دارد؛ هرچند بدون علم گرایشی حاصل نمی‌شود. بر همین اساس برای فراهم کردن شرایط حصول ایمان و تقویت آن باید برای هر دو مقوله (تقویت شناخت و انگیزش میل فطری) تلاش کرد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۵۶).

بنا بر نظر استاد، علم دو نقش ایفا می‌کند: اول آنکه حقیقت را برای ما روشن می‌کند تا بر اساس آن، حق و باطل را بشناسیم؛ دوم آنکه برای میل‌های فطری بالقوه، مصداق و جهت تعیین می‌کند و باعث شکوفایی آنها می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۵۶).

استاد مصباح تصریح دارد که دانستن، تمام حقیقت ایمان نیست؛ بلکه علاوه بر علم، تسلیم بودن و التزام به لوازم علم نیز در حقیقت ایمان شرط است. بنابراین علم به تنهایی کافی نیست و شرایط روانی و گرایشی نیز باید مساعد باشد تا رکن دیگر ایمان، یعنی التزام به لوازم علم، محقق شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۳۴ و ۱۵۶). در بیان دیگری، استاد تصریح به علت ناقصه بودن علم برای ایمان دارند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۵۳).

ایشان تأیید آیات و روایات را مبنی بر تأثیر معرفت در ایجاد حالات و صفات نفسانی متعالی را مورد توجه قرار می‌دهد و به برخی از آنها اشاره می‌نماید و در نهایت، ارتباط وثیق بین علم و حالات نفسانی را مدلول آیات و روایات و مورد تأکید خود معرفی می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۳۰۲). البته در ادامه، باز استاد تصریح می‌نماید که علیت علم برای حالات نفسانی، علیت ناقصه است و نه علیت تامه و در تعبیری مهم، علم را جزءالعله برای حالات نفسانی معرفی می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۳۰۳-۳۰۹ و ۳۰۹).

استاد در همان بیان که شوق را مقوله‌ای مستقل از علم بیان می‌کند، تصریح دارند که بین علم و شوق ترتب وجود دارد و همان‌طور که حکما گفته‌اند، علم علت شوق است؛ البته نه علت تامه. در نهایت، استاد در تفسیر دیدگاه حکما علم را علت متمم شوق معرفی می‌کند و تنها راه فعال شدن و فعلیت یافتن امیال و حالات نفسانی الهی همچون خشیت، خشوع و اخبات را در برابر امیال حیوانی، ادراک و فکر می‌داند و حتی ایجاد و تقویت خوف و رجا را که ریشه همه فعالیت‌های انسان است، در اثر تفکر می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۵۴، ۱۵۶، ۱۸۸-۱۹۰، ۳۱۴، ۳۶۳).

در بیان دیگر، استاد مصباح تأثیر علم در تکامل ایمان را در دو چیز می‌داند: نخست تأثیر کیفی، بدین صورت که هرچه استحکام و قطعیت علم بیشتر باشد، به همان میزان ایمان نیز قوی‌تر و التزام شخص به لوازم عملی بیشتر و عمیق‌تر خواهد بود؛ دوم تکرار توجه به علم به دست‌آمده باعث شدت یافتن ایمان و زنده و فعال و پویا بودن آن و در نتیجه التزام بیشتر و عمیق‌تر به لوازم عملی خواهد شد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۲۴۸).

نتیجه‌ای که از مجموع این بیانات به دست می‌آید، این است که از دیدگاه استاد مصباح ایمان از دو مقوله مستقل بینش و گرایش به همراه التزام عملی تشکیل می‌شود. امیال در عین اینکه حقیقتی مستقل و متفاوت از بینش و دارای منشأ مستقلی در نفس هستند، مترتب بر بینش‌ها می‌باشند؛ به گونه‌ای که بدون علم، امیال فعال نمی‌شوند پس بینش شرط لازم و ضروری و به تعبیری زمینه‌ساز برای فعال شدن امیال و جهت دادن به آنهاست. بر این اساس، انسان با بینش صحیح و فعال شدن امیال الهی متأثر از آن، به حدی که التزام به لوازم عملی را در پی داشته باشد، دارای ایمان حقیقی می‌شود.

### ۱-۲-۱. علم عرفی مقدمه ایمان

بیان شد که ایمان دارای دو عنصر است: یکی علم و معرفت و دیگری التزام عملی و حالت تسلیم و پذیرش. نکته‌ای که اینجا باید به آن اشاره شود، این است که علمی که مقدمه برای ایمان است و حصولش برای پیدایش ایمان لازم است، چه نوع علمی است؟ آیا علم یقینی است یا علم عرفی؟ علامه مصباح یزدی معتقدند علمی که مقدمه و لازمه ایمان است، «علم عرفی» است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۸).

علم یقینی یعنی انسان به یک واقعیت نفس‌الامری به‌گونه‌ای اعتقاد داشته باشد که هیچ احتمال خلافی به آن را ندهد و یقین به محال بودن غیر از آن داشته باشد؛ مانند «اجتماع نقیضین محال است». استاد مصباح منظور خود از علمی را که مقدمهٔ ایمان است، چنین علمی نمی‌داند؛ بلکه علمی را لازمهٔ ایمان می‌داند که با وجود آن، دغدغه و اضطراب درونی در رابطه با مطلب، دیگر وجود ندارد و انسان با آن به آرامش خاطر خواهد رسید. در اصطلاح، به چنین علمی اطمینان یا علم عرفی می‌گویند. در علم عرفی احتمال خلاف از حیث عقلی و فلسفی وجود دارد، اما این احتمال خلاف بسیار ضعیف است؛ به طوری که غالب انسان‌ها به آن اعتنایی ندارند و با بودن خلاف اندک، نفسشان به آن مطلب قانع شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۹).

### ۲-۱-۲. فرایند تحقق ایمان

حال که با بیان مقدماتی به دیدگاه استاد مصباح دربارهٔ حقیقت ایمان واقف شدیم، نوبت آن است که به نحوهٔ تحقق و شکل‌گیری ایمان پردازیم. فرایند شکل‌گیری ایمان در نگاه ملاصدرا کاملاً فرایند علم‌النفسی و در حوزهٔ معرفتی است؛ چراکه او ماهیت ایمان را تصدیق عقلانی دانسته و مؤلفهٔ گرایشی را درحقیقت از جنس ادراک می‌داند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۲۵۲). نوصدرائیان با اندکی تفاوت، ایمان را فعل جوانجی - اختیاری نفس می‌دانند و علاوه بر مؤلفهٔ شناختی، قائل به گرایشی بودن ایمان هستند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۷۳).

برای ترسیم فرایند تحقق ایمان از نگاه استاد مصباح، ابتدا بایستی فرایند تحقق فعل اختیاری را مرور کنیم؛ چراکه ایشان ایمان را امر اختیاری نفس می‌دانند.

### ۳-۱-۲. فرایند تحقق فعل اختیاری

به‌اذعان فلاسفه، «نفس» مبدأ فاعلی رفتارهای انسان است. یکی از مباحثی که در علم‌النفس فلسفی پس از اثبات تجرد نفس بدان پرداخته شده، رابطهٔ نفس با فعل و رفتار صادر از انسان است (حسن‌زاده، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۲۳۴ و ۲۳۵). نفس ناطقهٔ انسانی یک مبدأ فاعلی علمی است که در سایهٔ شناخت، فعل از او صادر می‌شود و در این میان، فقط اموری را که برای خودش کمال تشخیص دهد، انجام می‌دهد. لذا بایستی پیش از انجام هر کاری، آن را تصور کند و کمال بودن آن را برای خود تصدیق نماید. به‌دنبال تصدیق به فایده، شوق انجام آن کار در نفس به‌وجود می‌آید و به‌دنبال شوق، اراده تحقق می‌یابد. پس از تعلق اراده به فعل، نیروی عامل باعث حرکت عضلات می‌شود و فعل مورد نظر انجام می‌پذیرد. درواقع هنگام ارادهٔ انجام کار، ابتدا انسان آن را تصور می‌کند و در مرحلهٔ بعد فوایدش را مورد توجه قرار می‌دهد و آن را تصدیق می‌کند. تا اینجا مربوط به مرتبهٔ علم و آگاهی است. به‌موازات شکل‌گیری علم، یک کیف یا حالت نفسانی دیگری به‌نام «میل و شوق» در نفس تحقق پیدا می‌کند. به‌دنبال میل و شوق، اگر شرایط برای انجام کار فراهم باشد، شوق مؤکد می‌شود و اراده به انجام کار تعلق می‌گیرد. در ادامه، نیروی عامل، عضلات را به حرکت درمی‌آورد و درنتیجه رفتار صادر می‌شود (شبروانی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۳۹۹-۴۰۰). بنابراین مبادی فعل ارادی انسان را می‌توان چنین برشمرد: علم، تصدیق فایده، شوق، شوق مؤکد، اراده و قوهٔ عمل که به‌حرکت‌درآوردندهٔ عضلات است.

شناخت به مثابه چراغی نقش روشنگری را در کارهای اختیاری بازی می‌کند. اختیار و انتخاب بدون علم و آگاهی امکان ندارد. بنابراین انتخاب صحیح و درست به علم و تشخیص صحیح بستگی دارد. به هر میزان امکان کسب دانش‌های یقینی بالا باشد و دایره معلومات وسیع‌تر گردد، امکان استفاده درست از آنها برای تکاملات اختیاری بیشتر خواهد بود (مصباح یزدی، ۱۳۸۰، ص ۸۹). شکی در ضرورت شناخت هدف و کمال واقعی و مسیر صحیح آن وجود ندارد و برای کسی که خواهان دستیابی به کمال واقعی است، لازم است که قبل از حرکت تکاملی خویش به این شناخت دست یابد. اما شناخت به تنهایی انسان را به حرکت و تصمیم‌گیری نمی‌رساند؛ بلکه فقط راه را نشان می‌دهد (عثمان، ۱۳۶۷، ص ۳۸). عنصر بعدی مورد نیاز در فعالیت‌های اختیاری، میل و گرایش است که نقش انرژی را دارد. با فراهم بودن چراغ راه و انرژی برای انجام کار، اگر امکانات و ابزار کافی وجود نداشته باشد، فعالیت‌های اختیاری به سرانجام نخواهند رسید. قدرت، آخرین عنصر اساسی است که انسان در فعالیت‌های اختیاری بدان نیازمند است. قدرت در این زمینه نقش امکانات و ابزار را بازی می‌کند. انسان در پرتو شناخت و استفاده از میل‌ها، می‌تواند هرآنچه را در راستای کمال واقعی خود می‌داند، محقق کند یا کارهایی را که مانع رسیدن او به کمال نهایی می‌شوند یا او را از آن دور می‌کنند، ترک نماید (مصباح یزدی، ۱۳۸۰، ص ۵۱). پس فعل اختیاری، هم مؤلفه شناختی و هم گرایشی و هم توانشی دارد که در فرایند تولید این نوع افعال، مؤثر واقع می‌شوند (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۸۲).

از آنجا که در دیدگاه علامه مصباح، ایمان - برخلاف علم - یک امر و فعل اختیاری نفس قلمداد می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۱، ص ۱۱۷)، بنابراین فرایند تحقق ایمان مطابق با همان فرایند کلی صدور افعال اختیاری است. برای تحقق و شکل‌گیری ایمان که یک امر اختیاری است، نیاز به بینش صحیح و فعال شدن امیال الهی متأثر از آن است تا التزام عملی را در پی داشته باشد. سؤال این است که چگونه باید امیال الهی را فعال نمود؟

«حب ذات» نقطه آغاز همه تلاش‌های انسان است و حب بقا، حب کمال، علم و قدرت، و حب لذت نیز شاخه‌ها و فروع آن هستند. این حب ذات که فطری انسان است، او را به سمت خدادوستی نیز می‌کشاند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ج ۲، ص ۶۶).

شایان ذکر است که بیشتر گرایش‌ها و به تبع آن، رفتارهای انسانی بر اساس حب ذات شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، اصل با لذت بردن از خویش است و لذت بردن از سایر چیزها به این علت است که به نحوی با انسان ارتباط پیدا می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۰، ص ۹۱). انسان به جهت خوددوستی، به هر فرد یا چیزی که متعلق این دوستی باشد و همچنین به متعلقات آن فرد یا چیز علاقه‌مند می‌شود و به اندازه دوست داشتن آن شیء یا فرد، محبتش به آنها نیز شدیدتر می‌شود. حاصل آنکه انسان چون کمال خود را دوست دارد، فرد یا افرادی را که دارای کمال‌اند نیز دوست می‌دارد.

بر این اساس برای فعال کردن میل و شوق، بایستی لذت و خوشایندی طبع برای نفس اتفاق بیفتد تا فرایند گرایشی نفس که ایمان نیز در همان بعد قرار دارد، فعال گردد؛ چراکه انسان ذاتاً نفس خویش را دوست می‌دارد.

به عبارت دیگر، آموزه‌های اعتقادی یا غیراعتقادی باید دلپذیر و خوشایند نفس شوند تا قابل پذیرش گردند. اگر آن آموزه با حب ذات و شاخه‌های آن همگام شود، انسان از آن لذت خواهد برد و حالت خوشایندی به انسان دست می‌دهد. در این صورت است که آن آموزه در نفس مستقر می‌شود و نفس آن را پذیرفته، تبدیل به باور خواهد کرد. این گونه نیست که آن آموزه فقط با عقل پذیرفته شده باشد؛ بلکه در نفس نیز مستقر شده و نفس هم آن را پذیرفته و به اصطلاح، درونی کرده است. اینجا نفس چون آن آموزه را باور کرده است، به آن ملتزم خواهد شد. پس فرایند فعال شدن میل و شوق الهی این است که آموزه از هر مبدائی که وارد نفس شود - چه از طریق بُعد شناختی و چه بُعد گرایشی و چه بُعد توانشی - بایستی مسیر را بر اساس بُعد گرایشی طی نماید؛ چراکه میل و شوق و ایمان مربوط به بُعد گرایشی هستند و برای شکل‌گیری آنها باید فرایند آن گرایشی باشد. به عبارت دیگر، آموزه‌ای شناختی یا گرایشی یا رفتاری باید با یکی از امیال ذاتی انسان - که انسان آنها را ذاتاً دوست دارد - پیوند حاصل کند تا دلپذیر گردد. در این صورت، نفس وقتی لذت ببرد و آن را مناسب طبع خود ببیند، سعی خواهد کرد تا علم و آگاهی را از ذهن خود به قلب جریان دهد و تبدیل به باور نماید. اینجاست که علم و شناخت در نفس مستقر خواهد شد و ایمان شکل خواهد گرفت. لذا مادامی که فکر و اندیشه و استدلال‌های عقلی و عقلایی در قالب تصورات و تصدیقات و براهین عقلی باقی بماند و به دل و قلب انسان رسوخ نکند و تبدیل به باور قلبی نگردد، عمل و رفتاری متناسب با آن را در پی نخواهد داشت.

باید توجه داشت، ایمان یک حالت درونی است که با علم حضوری قابل درک است و برای توصیف آن فقط می‌توان آثار و علائم آن را توضیح داد. لازمه این حالت قلبی و روانی این است که انسان به لوازم آن ملتزم شود، یعنی بنا بگذارد که در مقام عمل به لوازم آن پایبند باشد. بسیاری از افراد هستند که معارفی را می‌دانند و به آنها علم دارند؛ اما بنا ندارند که در مقام عمل، لوازم آن را رعایت کنند. افراد زیادی هستند که می‌دانند استعمال دخانیات و سیگار ضررهای زیادی دارد و می‌تواند مشکلات متعددی را به همراه آورد؛ اما بنا ندارند که به این علم ترتیب اثر دهند؛ چنان که گویی نمی‌دانند. به تعبیر علمی، اینجا علم هست، اما ایمان نیست. چرا؟ چون همراه با «تصمیم به ترتیب آثار و لوازم» نیست. به بیان دیگر، اگر انسان به چیزی عالم باشد و بعد هم تصمیم بگیرد که در مقام عمل پای این علمش بایستد، به آن چیز ایمان آورده است؛ در مقابل، اگر با وجود اینکه علم دارد، تصمیم به عمل بر طبق آن ندارد یا اصلاً تصمیم به عمل نکردن دارد، اینجا کافر به آن چیز است؛ گرچه علم دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۴). بنابراین ایمان را می‌توان از وجود آثارش شناخت و بدان پی برد.

#### ۴-۲-۱. چگونگی تبدیل شدن علم به ایمان

حال که فرایند شکل‌گیری ایمان بیان شد، به سؤال اصلی مقاله برمی‌گردیم و آن این بود که علم حصولی را چگونه می‌توانیم به ایمان تبدیل کنیم؟ به عبارت دیگر، چگونه می‌توان تصدیق عقلی را به تصدیق قلبی تبدیل نمود؟

قبلاً بیان شد که منظور ما از علم حصولی، تصدیق عقلی است. تصدیق عقلی یعنی وقتی عقل، دو طرف قضیه (موضوع و محمول یا مقدم و تالی) را در نظر می‌گیرد، منطقاً بین آنها رابطه مثبت می‌بیند و آن را تصدیق می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۷۴).

به اعتقاد استاد مصباح، «ایمان» نیز به صورت مطلق همراه «تصدیق» است. به عبارت دیگر، وقتی کسی ایمان به چیزی می‌آورد، نوعی «تصدیق» به وجود آن شیء در نفس او به وجود آمده است؛ اعم از اینکه ایمان به یک شخص یا وجود صفتی در یک شخص یا ایمان به یک شیء باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۷۴). آنچه در این فضا مورد سؤال و دغدغه است، این است که این تصدیق چه نوع تصدیقی است؟ آیا همان تصدیق عقلی است؛ یعنی به صرف علم پیدا کردن و ایجاد تصدیق عقلی، ایمان نیز حاصل می‌شود؟ یا علاوه بر آن، به همراهی امر دیگری نیز نیاز دارد؟

قبل از اینکه بخواهیم به جواب این سؤال بپردازیم، باید به نکته‌ای اشاره نماییم و آن این است که استاد مصباح در بحث ایمان، علاوه بر تصدیق منطقی (عقلی)، تصدیق روان‌شناختی را نیز مطرح می‌کنند. ایشان بیان می‌دارند که تصدیق روان‌شناختی یعنی شخص به دلیل برهان اثبات قضیه‌ای که منطقاً بین موضوع و محمول آن رابطه مثبت وجود دارد، علم ندارد و به همین دلیل در وجود چنین رابطه‌ای شک دارد. به عبارت دیگر، او از لحاظ روان‌شناختی شک دارد، نه تصدیق. بنابراین تصدیق منطقی، یک رابطه واقعی و باصطلاح «نفس‌الامری» است که ما چه بدانیم و چه ندانیم، بین دو چیز وجود دارد، اما تصدیق روان‌شناختی در گرو اقامه دلیل و برهان است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۷۴).

با این بیان مشخص می‌شود که تصدیق منطقی همیشه همراه و ملازم با تصدیق روان‌شناختی نیست. باید این را نیز بدان افزود که حتی برعکس آن هم ممکن است: گاهی شخص از نظر روانی اعتقاد و تصدیق به وجود چیزی پیدا می‌کند؛ درحالی که چنین رابطه‌ای واقعیت ندارد.

انکون سؤال این است که در ایمان، کدام تصدیق مراد است؟ آیا تصدیق منطقی مراد است یا تصدیق روان‌شناختی یا هر دو؟ یا اینکه ممکن است با وجود اقامه برهان و تصدیق به وجود رابطه، و وجود هر دو تصدیق منطقی و روان‌شناختی برای شخص، باز هم ایمان وجود نداشته باشد و اضافه دیگری لازم باشد؟

بسیاری از اندیشمندیانی که درباره حقیقت ایمان بحث کرده‌اند، بر این باورند که وقتی هم تصدیق منطقی و هم تصدیق روان‌شناختی وجود دارد، ایمان نیز وجود خواهد داشت. به عبارت دیگر، ایمان همان تصدیق است و علم و ایمان با یکدیگر مساوی هستند؛ تنها قیدش این است که علم مطابق با واقع باشد، نه پندار و وهم. همین که برهان وجود داشت و شخص هم به آن برهان آگاه شد و ذهن او آن برهان را پذیرفت، اینجا ایمان حاصل شده است. بر این اساس نمی‌شود کسی چیزی را بداند، ولی به آن ایمان نداشته باشد؛ چون تعریف ایمان همان تصدیق است. اما استاد مصباح این نظریه را با توجه به آیات قرآن تأیید نمی‌کنند؛ چراکه قرآن به شواهدی اشاره دارد که شخص عالم به چیزی است، اما درعین حال نسبت به آن، موضع نفی و انکار گرفته است و این حاکی از آن است که به آن ایمان نیاورده است. از این شواهد قرآن

مشخص می‌شود که در اصطلاح قرآن، علم و ایمان جدای از یکدیگرند و ایمان چیزی بیش از «دانستن» است و علاوه بر علم، اضافه دیگری نیز لازم دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۷۵).

در اصطلاح قرآن، علم امری جبری و غیراختیاری است؛ چراکه وقتی دلیل و برهان بر چیزی اقامه شد، عقل انسان چاره‌ای جز تصدیق ندارد، اما ایمان امری اختیاری است و جبراً حاصل نمی‌شود و ممکن است با حصول علم، ایمان در نفس مستقر نشده باشد. داستان فرعون و فرعونیان با حضرت موسی علیه السلام را می‌توان شاهد مثال قرآن بر این مطلب دانست.

در این داستان، قرآن بیان می‌دارد که خداوند متعال حضرت موسی علیه السلام را با نه معجزه سوی فرعون و قومش فرستاد. آن حضرت یکی پس از دیگری معجزه‌ها را برای مردم ظاهر کرد. فرعون در واکنش به این معجزه‌ها به قومش می‌گفت: «يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ مَا عَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي» (قصص: ۳۸)؛ ای بزرگان قوم! من جز خویشتن برای شما خدایی نمی‌شناسم؛ یعنی علم به الهی غیر از خود برای شما ندارم. قرآن از زبان حضرت موسی علیه السلام این مسئله را با تأکید رد می‌کند و می‌فرماید: «لَقَدْ عَلِمْتَمَا أَنْزَلَ هَؤُلَاءِ إِلَّا رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ» (اسراء: ۱۰۲)؛ قطعاً می‌دانی که این [نشانه‌ها] را جز پروردگار آسمان‌ها و زمین نازل نکرده است. در ادبیات عرب برای تأکید کردن، از حروفی استفاده می‌شود؛ مانند «لام مفتوح» و دیگری «قد». در این آیه، هر دو وجود دارد: «لَقَدْ عَلِمْتَمَا»؛ یعنی ای فرعون! تو به یقین می‌دانی و حتماً «علم» داری که این معجزه‌ها را فقط پروردگار آسمان‌ها و زمین نازل کرده است. بنابراین به نص قرآن، فرعون به وجود پروردگار و معجزه‌ها، یعنی هم به «توحید» و هم به «نبوت»، علم دارد؛ ولی با این همه به آنها «ایمان» نیاورده است.

همچنین در مورد دیگر، قرآن درباره فرعونیان می‌فرماید: «وَجَحَدُوا بِهَا وَاسْتَيْقَنَتْهَا أَنفُسُهُمْ...» (نمل: ۱۴)؛ و با آنکه دل‌هایشان بدان یقین داشت، آن را انکار کردند. فرعونیان یقین داشتند و ذهن و عقلشان به این مسئله تصدیق داشت که این معجزه‌ها آیات و نشانه‌های الهی‌اند و موسی علیه السلام پیامبر خداست؛ اما قلب و دلشان به آن ایمان نداشت. بنابراین با مراجعه به قرآن کریم مشخص می‌شود که علم و ایمان یک چیز نیستند و با یکدیگر ملازمه ندارند. این گونه نیست که هر جا علم بود، حتماً ایمان هم وجود داشته باشد.

با توجه به مطالب گذشته، اینکه چگونه می‌شود انسان با آنکه چیزی را می‌داند و علم قطعی درباره آن دارد، بنا بگذارد که ترتیب اثر ندهد، به اعتقاد استاد مصباح، این مسئله مربوط است به لذتهایی که انسان در ارتکاب یا ترک آن چیز می‌بیند؛ و به طور کلی، هوا و هوس‌ها و دلبستگی‌هاست که مانع می‌شود انسان ایمان بیاورد. ایشان داستان مباحثه پیامبر صلی الله علیه و آله با مسیحیان نجران را شاهد خوبی برای این مسئله می‌دانند. مسیحیان به علت عادت و علقه‌ای که به خوردن گوشت خوک و شراب داشتند و در اسلام هم هر دو حرام است، نتوانستند از لذت خوردن گوشت خوک و شراب صرف نظر کنند و زیر بار حق نرفتند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۳).

بنابراین ممکن است که انسان با وجود یقین به چیزی، به علت هوا و هوس و لذت و غرور و... زیر بار آن نرود و آن را انکار نماید؛ نظیر فرعون که اگر ایمان می‌آورد، دیگر کسی او را به خدایی قبول نمی‌کرد و مجبور بود آن همه قدرت و ثروت و شکوه و جلال و جبروت ظاهری را رها کند و مانند یک انسان معمولی زندگی کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ج ۲، ص ۱۸۴).



عکس این داستان نیز صادق است؛ یعنی همان طور که لذت بردن باعث ایمان نیاوردن مسیحیان به پیامبر خاتم صلی الله علیه و آله شد، لذت بردن نیز می‌تواند باعث ایمان آوردن انسان گردد. هوا و هوس و دلبستگی‌ها، به حب ذات و خوددوستی گره خورده است و انسان در سایه خوددوستی دچار هوا و هوس و دلبستگی منفی می‌شود. از همین حربه، در جهت مثبت نیز می‌توان بهره جست. به عبارت دیگر، چاره کار این است که «علم» به گرایش‌های فطری انسان (حب ذات و شاخه‌های اصلی و فرعی آن) گره بخورد و بین آنها ارتباط مثبتی حاصل گردد. در این صورت، تصدیق با یکی از گرایش‌های فطری موجود در نفس انسان پیوند خورده، تبدیل به ایمان خواهد شد. باید توجه داشت که در فرایند فعل اختیاری، تصور، تصدیق و تصدیق به فایده، هنوز در مرحله علم حصولی (تصدیق عقلی) قرار دارند و در این مرحله، هنوز علم به قلب وارد نشده است تا به ایمان تبدیل شود. ورود به مرحله شوق و شوق اکید است که نفس را در مرحله ایمان قرار می‌دهد.

بنابراین برای اینکه «تصدیق» به «شوق» تبدیل شود، باید به یکی از گرایش‌های فطری نفس گره بخورد؛ مثلاً می‌توان این پیوند را این گونه ایجاد کرد: از انسان‌ها بعضاً اعمالی صادر می‌شود که پاداش و جزایی که در ازای آن باشد، وجود ندارد. سؤال اینجاست که اینها کجا باید جبران شوند؟ چه کسی می‌تواند چنین جزایی را بدهد؟ چه کسی می‌تواند بهشت و جهنمی را درست کند که جزای آن اعمال در آنجا داده شود؟ انسان در درون خود می‌باید که نیاز به یک حقیقت برتر و قدرت برتر دارد تا جواب‌گوی این مسائل باشد. اینجاست که «تصدیق» به گرایش‌های فطری انسان گره می‌خورد و به هم وصل می‌شوند. حقیقت‌جویی و کمال‌گرایی از گرایش‌های فطری نفس هستند. وقتی علم به خداوند به این گرایش‌های نفس پیوند می‌خورد، آن حالت خوشایندی و لذت برای نفس انسان به وجود می‌آید، یعنی نفس آن را خوشایند و مناسب طبع خود می‌داند؛ لذا به آن میل و رغبت و شوق پیدا می‌کند و آن را می‌پذیرد و به آن ملتزم می‌شود. پذیرفتن همان و ملتزم شدن به آن همان.

بنابراین فرایند تبدیل علم حصولی به ایمان یا تصدیق عقلی به تصدیق قلبی این است که باید تصور ذهنی به تصدیق عقلی تبدیل شود و تصدیق عقلی با یکی از گرایش‌های فطری نفس همگام شود تا خوشایند نفس انسان گردد و به آن شوق پیدا کند تا در نهایت به تصدیق قلبی تبدیل شود و ایمان حاصل گردد. وقتی تصدیق عقلی به گرایش‌های فطری وصل شود، این گرایش‌های فطری مانند مَرکبی هستند که نفس را سوار می‌کنند و با خود به سوی تصدیق قلبی و ملتزم شدن عملی می‌برند.

در این بستر، نقش محیط (خانواده، دوستان و رفقا) و در معرض شبهه قرار نداشتن، خیلی مهم است تا امواج منفی ندهند. اینها موانعی هستند که نمی‌گذارند تصدیق عقلی به تصدیق قلبی پیوند بخورد و تصدیق عقلی موافق با طبع نفس شود. شبهه حتی نمی‌گذارد که تصدیق عقلی به تصدیق روان‌شناختی تبدیل شود، چه رسد به اینکه تصدیق با گرایش‌های فطری گره بخورد. لذا محیط خیلی مهم است که نگذارد تا شبهه سنگین به نفس بخورد. بایستی در ابتدای راه، محیط را کنترل کرد تا آموزه‌ها با گرایش‌های فطری خوب پیوند بخورند و بعداً خود نفس به مرحله‌ای می‌رسد که می‌تواند در مقابل شبهات سنگین نیز دوام بیاورد.

## نتیجه‌گیری

از آنجاکه برخلاف علم، ایمان به‌عنوان یک امر و فعل اختیاری نفس قلمداد می‌شود، از این‌رو فرایند تحقق ایمان مطابق با همان فرایند کلی صدور افعال اختیاری است. به‌تعبیر علامه مصباح، ایمان ماهیت‌گرایشی دارد که مبتنی بر گرایش‌های فطری است که درون نفس نهادینه شده‌اند. درون نفس انسان، همان‌گونه که معارفی به‌صورت اجمالی حضور دارند و تحت عنوان علوم حضوری شناخته می‌شوند، کشش‌هایی نیز به‌صورت فطری در نهاد انسان گذاشته شده‌اند که گرایش‌های فطری نام دارند. حضور این معارف و گرایش‌ها در نفس انسانی که از لحظه تولد همراه اوست، قوه و استعداد لازم را برای رشد و تربیت او و دستیابی به هدف آفرینش فراهم نموده است. این معارف و گرایش‌ها، خود مبنا و منبع معارف و گرایش اکتسابی بعدی می‌شوند. فرایند تحقق ایمان نیز از همین‌جا شروع می‌شود. نیازهای اولیه‌ای که از درون احساس می‌شوند، نقطه آغاز حرکت نفس را در تحقق ایمان فراهم نموده‌اند. درحقیقت، توجه انسان همان درک این حالت نفسانی یا به‌تعبیر رایج، میل است و میل آن کشش ذاتی به‌سوی ارضا و پاسخ‌نیاز است. از این‌رو لزوماً قبل از هرگونه گرایشی، نوعی بینش و علم وجود دارد و اساساً بدون علم، میل و محبت ایجاد نمی‌گردد. با ادراک حالت خوشایندی، فرایند تصدیق عقلی آغاز می‌شود. در این فرایند، نفس انسانی از ورودی‌های متعدد (حواس ظاهری، حواس باطنی، علوم حضوری، عقل و نقل) (ر.ک: حسین‌زاده، ۱۳۹۶، ص ۶۱-۱۹۰)، تصویری را دریافت می‌کند و طی یک فرایند منطقی (تصور موضوع، محمول، نسبت و حکم) (ر.ک: مظفر، ۱۴۲۴، ص ۴۵)، تصدیق شکل می‌گیرد. در این مرحله، علم اجمالی اولیه به‌کمک انگیزه‌ها و امیال فطری، در بستر ذهن تبدیل به علم تفصیلی و تصدیق عقلانی می‌شود. پس از این مرحله، فرایند تحقق ایمان در جهت تبدیل ایمان عقلی به ایمان قلبی با درونی‌سازی و پذیرش قلبی تصدیقات عقلی، که حاصل مرحله قبل بود، ادامه می‌یابد. در این مرحله نیز گرایش‌های نفسانی به‌همراه تصدیقات ایجادشده، فرایند را ادامه می‌دهند؛ بدین‌گونه که از یک‌سو متربی وضعیت موجود را که حالتی از جهل، فقر و نیاز است، درک می‌کند و از سوی دیگر، حالت خوشایند به‌دست آوردن آگاهی و ارضا یا رفع آن نیاز را درک نموده، مبتنی بر لذت رسیدن به هدف، از برقراری رابطه این دو، ضرورت دستیابی به آن را جعل می‌کند (این بیان، حاصل قاعده‌ای به‌نام «ضرورت بالقیاس» است که از ابتکارات علمی علامه مصباح یزدی می‌باشد) (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۴). ترسیم درست و صحیح هدف و نقطه مطلوب در اینجا بسیار اهمیت دارد؛ چراکه می‌تواند میل به دستیابی به آن را فعال کند و آن حالت خوشایند اجمالی قلبی را در این مرحله، در مقایسه با دیگر لذت‌ها و امیال، با کمیت و کیفیت بیشتر طلب نماید. درحقیقت، با تکرار و توجه بیشتر می‌تواند آن آموزه‌ها را ملکه‌نفس نماید. پذیرش قلبی آموزه‌ها در این مرحله به‌معنای تبدیل تصدیقات عقلی به باوری قلبی است که تصدیق به فایده شده و به آن، میل تفصیلی و شدید پیدا کرده است. برای این منظور، بایستی تصدیق عقلی به یکی از گرایش‌های فطری نفس گره بخورد تا دلپذیر گردد.

در این صورت، نفس وقتی لذت ببرد و آن را مناسب طبع خود ببیند، ناگزیر آن علم و آگاهی، درونی نفس شده، تبدیل به باور می‌شود. اینجاست که علم و شناخت در نفس مستقر می‌شود و ایمان شکل خواهد گرفت. اکنون زمان آن رسیده است که نفس خود را ملزم به لوازم آن بداند. درحقیقت، نشانه پذیرش قلبی و واقعی متعلقات ایمان این است که اگر شرایط بروز رفتار متناسب فراهم باشد، شخص آن گونه رفتار خواهد کرد. به عبارت دیگر، ملتزم شدن به لوازم آن عقیده، منزلگاه اخیر این فرایند است. اگر این فرایند در هر کدام از مراحل فوق متوقف شود، حد نصاب ایمان تحقق نیافته است و هرچه این فرایند عمیق تر و با کیفیت بیشتر طی شود، ایمان حاصله باکیفیت تر خواهد بود. البته انجام عمل و رفتار متناسب جهت بروز این ایمان نیز به تقویت آن کمک می‌کند.

## منابع

- آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۳). توجیه ایمان از دیدگاه ویلیام جیمز. پژوهش‌های فلسفی - کلامی، ۵ (۱۹)، ۱۶-۳.
- اکبری، رضا (۱۳۸۹). رویکردهای مختلف به مسئله وجود خداوند و نگاه ابن‌سینا به قرینه‌گرایی. آئینه معرفت، ۹ (۲۵)، ۱۰۵-۲۲.
- بدخشان، نعمت‌الله؛ مزیدی، محمد و رحیمیان، سعید (۱۳۸۸). کاوشی در رابطه با ایمان و معرفت فلسفی. اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۹ (۳۳)، ۱۱۴-۸۹.
- بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۲). جایگاه مفهوم ایمان در تربیت اسلامی. تربیت اسلامی، ۸ (۱۶)، ۷۷-۵۷.
- پلاتینینگ، آلوی (۱۳۷۶). فلسفه دین: خدا، اختیار و شر. ترجمه محمد سعیدی مهر. قم: مؤسسه فرهنگی طه.
- حسن‌زاده، حسن (۱۳۶۲). دروس معرفت نفس. تهران: علمی و فرهنگی.
- حسین‌زاده، محمد (۱۳۹۶). جستاری فراگیر در ژرفای معرفت‌شناسی. قم: حکمت اسلامی.
- سویین برن، ریچارد (۱۳۸۷). اثبات وجود خدا. ترجمه مرتضی فتحی‌زاده، کتاب ماه (دین)، ۱۲ (۱۳۵)، ۴۰-۴۷.
- شجاعی، محمدصادق (۱۳۹۲). دیدگاه‌های روان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۶). تعلیم و تربیت اسلامی (مبانی و روش‌ها). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی.
- شیروانی، علی (۱۳۷۰). ترجمه و شرح نه‌ایة الحکمه. تهران: الزهراء.
- صدرالمطلبین، محمد بن ابراهیم (۱۳۶۰). أسرار الآیات و انوار البینات. تهران: انجمن اسلامی حکمت و فلسفه اسلامی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۶۶). تفسیر القرآن الکریم. قم: بیدار.
- عثمان، عبدالکریم (۱۳۶۷). روان‌شناسی غزالی. ترجمه سیدمحمدباقر حجتی. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- قلی‌زاده، محمد و جعفری، امرالله (۱۳۹۳). رابطه ایمان و معرفت از دیدگاه علامه طباطبائی با محوریت تفسیر المیزان. معرفت، ۲۳ (۲۰۷)، ۹۱-۱۰۰.
- کرگور، سورن (۱۳۷۴). انفسی بودن حقیقت است. تقد و نظر، ۱ (۳ و ۴)، ۶۲-۸۱.
- لطیفی، علی (۱۳۹۶). مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- لگنهاوزن، محمد (۱۳۷۹). گناه ایمان‌گرایی ویتگنشتاین. تقد و نظر، ۷ (۲۵ و ۲۶)، ۱۵۱-۱۶۵.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۰). به‌سوی خودسازی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۲). کاوش‌ها و چالش‌ها. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۳). آموزش عقاید. تهران: امیرکبیر.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸الف). اخلاق در قرآن. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸ب). انسان‌سازی در قرآن. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۱). رساترین دادرخواهی و روشنگری (شرح خطبه فدکیه). قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۴). آموزش فلسفه. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مظفر، محمدرضا (۱۴۲۴). المنطق التعلیمی؛ منهج جدید فی تعلیم المنطق للعلامه المظفر. قم: دارالفکر.
- مک‌گراث، آلیستر (۱۳۹۲). درس‌نامه الهیات مسیحی. ترجمه محمدرضا بیات و دیگران. قم: دانشگاه ادیان و مذاهب.
- میرباباپور، سیدمصطفی (۱۳۹۶). رابطه ایمان و معرفت از منظر علامه مصباح یزدی. حکمت اسلامی، ۴ (۲)، ۶۵-۶۹.
- نوذری، محمود (۱۳۹۶). روان‌شناسی تحول دینداری. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

## برنامه درسی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایی اسلامی از منظر فارابی

✉ رسول توکلی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \*

r.tavakoli63@gmail.com

mjzarean@gmail.com

alilatifi@rihu.ac.ir

 orcid.org/0000-0003-2967-8387

محمدجواد زارعان / دانشیار گروه علوم تربیتی جامعه المصطفی العالمية

علی لطیفی / استادیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۹ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

### چکیده

در دنیای امروز پرداختن به اخلاق و تربیت اخلاقی در قالب برنامه درسی مشخص ضروری است. این برنامه بر اساس نظرات اندیشمندان فضیلت‌گرایی مسلمان می‌تواند مسیر مشخصی را پیش روی نظام‌های آموزشی قرار دهد. فارابی تلاش دارد تا بر اساس «فضیلت»، نظام اخلاقی اسلامی را شکل دهد. این پژوهش با روش استنتاجی، برنامه درسی تربیت اخلاقی را از منظر ایشان بیان می‌کند. نتایج تحقیق حکایت از آن دارد که هدف غایی در نگاه فارابی سعادت است و کسب فضایل، به‌عنوان هدف میانی برای دستیابی به هدف غایی بیان شده است. در بخش محتوای برنامه درسی چنین به‌دست آمد که فارابی محتوا را فضایی می‌داند که در راستای سعادت باشند و گام‌هایی کاربردی برای شکل‌گیری فضایل بیان می‌کند. همچنین می‌توان روش‌های «فراهم کردن موقعیت‌های مشابه عمل»، «عمل وارونه»، «گفت‌وگویی برهانی، اقناعی و اکراهی»، «احتذاء» و «مقایسه لذت‌ها» را از آثار فارابی به‌دست آورد. در ارزیابی نیز فارابی محور اصلی را سنجش فضایل اخلاقی و ملکه شدن آنها می‌داند که این با سهولت در انجام عمل نیک و ترک عمل زشت، قابل ارزیابی است.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی تربیت اخلاقی، فارابی، فضیلت‌گرایی، اندیشمندان مسلمان.

انتقال فضایل و ارزش‌های اخلاقی همیشه دغدغه نظام‌های تربیتی بوده است؛ اما آنچه در این میان اهمیت بیشتری دارد، این است که چگونه می‌توان این فضایل را در وجود افراد درونی کرد. در این راستا، مسئولان و برنامه‌ریزان تربیت اخلاقی به دنبال راهکارهای عملی پیاده‌سازی تربیت اخلاقی به‌نحو کامل و صحیح هستند. «برنامه درسی» یکی از روش‌های تحقق تربیت اخلاقی است که می‌تواند نقش هماهنگ‌کننده برای عوامل دخیل در تربیت را ایفا نماید (کازمی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۷۹).

برنامه درسی چهارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌آورد که در قالب آن با بحث از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نظایر آن، تلاش می‌شود تجربیات یادگیری و یاددهی سازمان‌دهی شود (خسروی و باقری، ۱۳۸۷، ص ۸۲). می‌توان گفت: به تعبیری ساده، برنامه درسی نقشه راه یادگیری است؛ یا برنامه درسی سازمان‌دهی کردن عناصر برنامه درسی در جهت تحقق اهداف مورد نظر آموزشی خواهد بود.

برای برنامه درسی، عناصری (اجزا / مؤلفه‌ها) بیان می‌شود؛ اما میان صاحب‌نظران درباره تعداد عناصر برنامه درسی اتفاق نظر وجود ندارد. دامنه این اختلاف‌ها، از یک جزء تا نه جزء را دربر می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۷، ص ۳۳۰). رایج‌ترین دیدگاه در این زمینه، معرفی چهار جزء است: هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی (گودلد، ۱۹۸۵م، ص ۱۱۴۲-۱۱۴۳، به نقل از: مهرمحمدی، ۱۳۹۷). در این پژوهش از همین الگوی چهارعنصری استفاده شده است.

برنامه درسی و عناصر آن را باید بتوان به خوبی در حیطه اخلاق، مفهوم‌شناسی و اجرا کرد تا به اهداف مهم تربیت اخلاقی دست یافت. به همین دلیل، در تعریف «برنامه درسی تربیت اخلاقی» باید به هر دو واژه «برنامه درسی» و «تربیت اخلاقی» توجه کرد. تربیت اخلاقی به شکل‌گیری صفات و رفتار پسندیده و دوری از صفات و رفتار ناپسند، و برنامه درسی به فراهم کردن فرصت‌ها و برنامه‌ریزی برای تعلیم و تربیت تمرکز می‌کند. بنابراین «برنامه درسی تربیت اخلاقی» عبارت است از: برنامه‌ریزی برای چگونگی به‌کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی - قابلیت‌های اخلاقی - و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی به‌منظور نیل به فضایل عالی اخلاقی و دوری از ردیلت‌ها و از بین بردن آنها (کازمی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۸۱).

اهمیت والایی که در اسلام برای اخلاق بیان شده، کافی بوده است تا اندیشمندان مسلمان نیز به مباحث اخلاقی بسیار توجه داشته باشند؛ از همین رو آثار اخلاقی بسیاری از دانشمندان مسلمان باقی مانده است. این اندیشمندان نیز با رویکرد و روش یکسانی به اخلاق نپرداخته‌اند؛ بلکه تنوع در رویکرد آنها قابل مشاهده است.

از نگاه حسنی، متفکران مسلمان دست‌کم چهار رویکرد در اخلاق داشته‌اند. این رویکردها عبارت‌اند از: اخلاق فلسفی، اخلاق عرفانی، اخلاق روایی یا نقلی، و اخلاق تلفیقی. در هریک از این رویکردها، آثار بارز و ماندگاری از متفکران بر جای مانده است. اگرچه این رویکردها خود به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم حاوی دستوراتی برای عمل اخلاقی و درنهایت تربیت اخلاقی است، اما در حوزه تربیت اخلاقی به‌صورت ویژه کمتر اثری دیده می‌شود (حسنی و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۱۱).

در این میان، رویکرد فضیلت‌گرایی که زیرمجموعه‌ی رویکرد اخلاق فلسفی قلمداد می‌شود، از قدیمی‌ترین و اصیل‌ترین رویکردهای اخلاقی در جهان اسلام بوده و بیشتر مورد توجه فیلسوفان مسلمان قرار گرفته است. اندیشمندان مسلمان اخلاق را ملکه‌ای (حالت یا هیئتی نفسانی) می‌دانند که به‌واسطه‌ی آن، افعال ارادی متناسب با آن به‌راحتی و بدون نیاز به تروی و تصمیم‌گیری جدید، از انسان صادر می‌شوند؛ و در برابر، انجام افعال مخالف آن همراه با دشواری است و نیازمند تلاش فکری و صرف نیرو برای ایجاد تصمیم نسبت به آن است (ابن‌سینا، ۱۳۷۶، ص ۴۷۰؛ ۱۳۷۹، ص ۶۹۳؛ جرجانی، ۱۳۷۰، ص ۴۵؛ صدرالمتألهین، ۱۳۶۸، ج ۴، ص ۱۱۴). آنها «فضیلت» را خلق پسندیده می‌دانند؛ خلقی که انسان را در دستیابی به خیر و سعادت حقیقی یاری می‌رساند. از سوی دیگر، چنانچه خلق ناپسند باشد و انسان را به شقاوت نزدیک کند، «ذلیت» نامیده می‌شود. بنابراین فضیلت‌گراها در اندیشه‌ی اسلامی کسانی هستند که اولاً خلق را ملکه‌ی نفسانی می‌دانند و ثانیاً خلق پسندیده را عامل دستیابی انسان به سعادت معرفی می‌کنند.

فارابی نیز بر اساس فضیلت، نظام اخلاقی اسلامی را بیان می‌کند. وی سهم بسیار زیادی در تحول فلسفه‌ی اسلامی دارد. او علاوه بر فلسفه‌ی نظری، به فلسفه‌ی عملی و اخلاق نیز توجه کرده و آثار او نشانگر نگاه خاص ایشان به تربیت اخلاقی است. او با توجه به اینکه انسان شدن آدمی را در گرو رسیدن به سعادت، و سعادت را با اخلاق و بازشناسی نیک از بد میسر می‌داند، به‌صورت ژرف به اخلاق پرداخته است.

بنابراین این پژوهش این پرسش را دنبال می‌کند که برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرای اسلامی از منظر فارابی چیست؛ اهداف، محتوای روش‌های یادگیری - یاددهی و ارزشیابی تربیت اخلاقی از دید فضیلت‌گرای فارابی چگونه توضیح داده می‌شود. با این پژوهش، اخلاقی شدن در فضای آموزش و پرورش جدید و چگونگی برنامه‌ریزی برای تحقق آن از منظر فضیلت‌گرای فارابی مشخص می‌شود و برای نظام عمومی تعلیم و تربیت راهگشا خواهد بود.

## ۱. پیشینه‌ی پژوهش

پیشینه‌ی پژوهش‌های انجام‌شده پیرامون موضوع این پژوهش را می‌توان از جهات مختلف تقسیم کرد. محقق در این تحقیق پژوهش‌های قبلی را از جهت نزدیک بودن به موضوع پژوهش در چند بخش بیان می‌کند:

### ۱-۱. دیدگاه‌های فارابی و دلالت‌های آن در تربیت و تربیت اخلاقی

این دسته از پژوهش‌ها به برنامه‌ی درسی توجه نداشته‌اند؛ ولی به مفاهیمی همچون سعادت (دهقانی فیروزآبادی و بنیانی، ۱۳۹۳)، فضیلت (بهارنژاد، ۱۳۹۲)، ویژگی‌های معلم (ریاضی و دیگران، ۱۴۰۰)، تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های آن (هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹؛ کیان و نظام‌الاسلامی، ۱۳۹۳) از منظر فارابی پرداخته‌اند.

### ۱-۲. برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی مبتنی بر اسلام

پژوهش‌هایی که سعی کرده‌اند از گزاره‌های دینی یا نظرات اندیشمندان مسلمان برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی (چه فضیلت‌گرا، چه غیر آن) را استخراج و بیان کنند، دسته‌ی دوم این پژوهش‌ها هستند. اندیشمندان بزرگ اسلام در دوره‌ی معاصر، مانند علامه طباطبائی، علامه مصباح یزدی و علمای متأخر، مانند ملاحمد نراقی، از جمله‌ی این اندیشمندان هستند.

کازمی و همکاران ایشان (۱۳۹۰، ص ۹۶) در پژوهشی با عنوان «برنامه‌ی درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، تحقیق خود را بر اساس نظرات علامه مصباح یزدی انجام داده‌اند. ایشان به دنبال بیان الگویی مناسب در طراحی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی هستند که با نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی سازگار باشد و رویکرد تلفیقی فطرت‌گرا را ارائه می‌دهد. در این دیدگاه، «فطرت» نقش محوری دارد.

عقیلی و همکاران ایشان (۱۳۹۷، ص ۳) نیز به دنبال «طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی در دوره‌ی ابتدایی نظام آموزشی ایران» بوده‌اند. الگوی مفهومی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی را در دو بعد چرایی و ضرورت تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی و مشتمل بر مقولاتی مانند ضرورت و نیاز، رویکرد، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، نقش نیروی انسانی، ارزشیابی، مواد و منابع، مکان و زمان بیان می‌کنند. مرکز ثقل یا مقوله‌ی محوری این الگو، رویکرد شایستگی‌محوری و فراگیر بودن آن است که بر اساس دو ویژگی اصلی آن، یعنی «توجه سازگار به ابعاد دانشی، بینشی و مهارتی» و «شمولیت قلمرو آن به تمام زیست مدرسه‌ای»، سایر عناصر برنامه‌ی درسی را تحت تأثیر قرار داده است.

دو پژوهش (خلیل‌خانی و دیگران، ۱۳۹۸، ص ۱۲۳؛ عباسی و دیگران، ۱۳۹۶، ص ۲۳) نیز بر اساس تفسیر *المیزان* برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی را بیان کرده‌اند. در این دو تحقیق، عناصر برنامه‌ی درسی مورد توجه بوده؛ ولی آرای عالمان اخلاق مبنای تحقیق ایشان قرار نگرفته است.

### ۱-۳. برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا

دسته‌ی سوم پژوهش‌ها در حیطه‌ی موضوع این تحقیق، مواردی است که به برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها دیدگاه اسلام را محور تحقیق خود قرار ندادند و غالباً با محوریت فلسفه‌ی ارسطویی به نتایج دست یافته‌اند. پروژه‌ی فضیلت‌های نارنیایی در دانشگاه لیدز، از جمله برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی است. این پژوهش بیان می‌کند که چگونه والدین، معلمان و کودکان ده تا چهارده ساله یاد می‌گیرند که با خواندن و پاسخ به سه رمان نارنیا توسط سی اس لوئیس، فضایل خرد، عشق، عدالت، صداقت، خویشتن‌داری (خودکنترلی) و شکیبایی (فضیلت‌های شخصیت خوب) را رشد دهند. پروژه‌ی نارنیا بر اساس رویکرد تربیت‌منش طراحی شده و توماس لیکونا یکی از همکاران اصلی این پروژه است (Lickona, 2006, p60).

هاشم‌زاده (۱۳۹۸، ص ۷۳) در تحقیقی با عنوان «بررسی کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها»، به اخلاق فضیلت‌محور و کاربست عملی رویکردهای فضیلت‌محور در تربیت اخلاقی پرداخته است. وی بیان می‌کند که تمرکز تربیت اخلاقی نخست باید بر ساختن یک شخصیت «تربیت‌پذیر» باشد و به ساخت شخصیتی با تمامی فضایل بسنده نکند.

تحقیق آرمند و مهرمحمدی (۱۳۸۸، ص ۲۵) که در آن به «نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا بر اساس آرای علامه طباطبائی» پرداخته، از جمله تحقیق‌های نزدیک به موضوع این پژوهش است. یکی از رویکردهای مهم تربیت



اخلاقی، تربیت منش است که در آن بر ایجاد و پرورش چند ارزش اساسی تأکید می‌شود. هدف این پژوهش، معرفی و نقد الگوی منش لیکونا بوده است و به دنبال بازسازی الگو و ارائه یک برنامه بر اساس نظرات علامه طباطبائی بوده است. بر اساس پیشینه این پژوهش، به برنامه درسی تربیت اخلاقی که بر اساس نظرات فضیلت‌گرایان اسلامی باشد، کمتر توجه شده است. با توجه به نظرات اندیشمندان مسلمان، می‌توان تربیت اخلاقی در برنامه درسی را نتیجه گرفت. فارابی دانشمندی است که گرچه مورد توجه پژوهشگران بوده است، اما گسترش نظرات تربیت اخلاقی او در برنامه درسی با پژوهش‌های بیشتر قابل دستیابی خواهد بود.

## ۲. روش تحقیق

این پژوهش با روش استنتاجی انجام شده است. مراحل اجرای تحقیق به این صورت است: الف) مطالعه متن و ارائه یک تعبیر و تفسیر کلی از آن؛ ب) تحلیل دقیق‌تری از متن صورت می‌گیرد و واژه‌ها و عبارات مهم متن شناسایی می‌شوند تا معانی غالب بر متن شناسایی شود. درواقع، تحلیل دقیق متون به پژوهشگر کمک می‌کند تا معانی و مفاهیم مورد نظر متن را دریابد؛ ج) با تعیین مقوله‌های مورد نظر که با توجه به مبانی نظری و مسئله تحقیق تعیین شده‌اند، به استنتاج نهایی پرداخته شد.

فارابی در کتاب‌های مختلف به مباحث اخلاقی توجه داشته است. هرچند تسلط بر تمام نظرات یک اندیشمند ما را به استخراج نظر او در موضوعی می‌رساند، اما دیدگاه او پیرامون اخلاق، به صورت مشخص در سه کتاب *فصول منترعه*، *تحصیل السعاده* و *التنبیه علی سبیل السعاده* بیان شده است. البته در بقیه آثار این اندیشمند نیز هر جا درباره انسان یا اخلاق در جامعه گفت‌وگو کرده و حتی در لابه‌لای گفتارهای فلسفی ایشان، برای این پژوهش بهره‌برداری شده است.

با مطالعه آثار فارابی، به جمع‌آوری یافته‌ها در زمینه تربیت اخلاقی از نظر ایشان پرداخته شد. جمع‌آوری داده‌ها از کتاب‌های فارابی، با محوریت نکاتی که دیدگاه ایشان در تربیت اخلاقی را نشان می‌داد، گام مهم در مراحل پژوهش بود. این گام با محوریت مؤلفه‌های تعلیم و تربیت، یعنی مفاهیم، مبانی، اهداف، مراحل، روش‌ها، موانع و عوامل در ساحت تربیت اخلاقی، صورت گرفت.

پس از آن با محوریت عناصر برنامه درسی، یافته‌ها از کلام این اندیشمند مسلمان استخراج شد. تجزیه و تحلیل یافته‌های تربیت اخلاقی از منظر فارابی و استخراج اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی تربیت اخلاقی از دیدگاه ایشان، گام مهم بعدی بود که در پژوهش دنبال شد. این گام با پردازش دقیق و درآمیخته شدن یافته‌ها با ادبیات برنامه درسی محقق گردید.

## ۳. تحلیلی بر عناصر چهارگانه برنامه درسی از منظر فارابی

با وجود اختلاف نظر در عناصر برنامه درسی، رایج‌ترین دیدگاه در این زمینه، معرفی چهار جزء هدف، محتوا، روش و ارزشیابی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۷، ص ۲۳۰). در این پژوهش نیز با محور قرار دادن تقسیم‌بندی چهارگانه، نظرات فارابی بیان

می‌شود. هدف، اولین عنصر در برنامه‌دستی و عنصر اصلی برنامه‌ریزی درسی است و برنامه‌ها برای دستیابی به آن طراحی و سپس اجرا می‌شوند. هدف‌ها، در واقع قصد نهایی تعلیم و تربیت یا نتایجی را مشخص می‌سازند که انتظار می‌رود پس از اجرای یک برنامه‌دستی، بتوان در رفتار یادگیرندگان مشاهده نمود (یارمحمدیان، ۱۳۸۸، ص ۱۵۸).

پس از انتخاب هدف، محتوای برنامه‌دستی انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۷۰، ص ۲۰۷). محتوا عبارت است از مجموعه‌حقایق، مفاهیم، تعمیم‌ها، فعالیت‌ها، فرایندها، ارزش‌ها و نگرش‌ها، که در ارتباط با یکدیگر و در جهت هدف‌های یادگیری برای یادگیرنده پیش‌بینی می‌شود (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۷۰).

موفقیت برنامه‌دستی و تحقق هدف‌های آن، در گرو اجرای بهتر برنامه‌دستی است. ممکن است برنامه‌دستی از ویژگی‌های بسیار مثبت برخوردار باشد، اما به علت فقدان روش‌های یاددهی - یادگیری مناسب، ناکام بماند (ملکی، ۱۳۹۴، ص ۷۷). روش یاددهی - یادگیری، مجموعه‌فعالیت‌ها و مراحل است که برای نیل به هدفی معین انجام می‌شود و بهترین روش، روشی است که با صرف کمترین مدت و با توجه به امکانات موجود، بیشترین بهره و نتیجه را فراهم آورد.

عنصر پایانی و تکمیل‌کننده بقیه اجزای برنامه‌دستی، ارزشیابی است. ارزشیابی ناظر به اهداف و متناسب با شرایط یادگیرندگان طراحی می‌شود. انواع سنجش‌ها را باید تدارک دید تا بتواند شواهد مورد نیاز برای قضاوت در خصوص سطح درک و هدف‌های کسب‌شده را فراهم نماید.

### ۱-۳. اهداف برنامه‌دستی تربیت اخلاقی فارابی

اهداف برنامه‌دستی تربیت اخلاقی از نظر فارابی، با بیان نظام اهداف در نظر ایشان مشخص می‌شود. ایشان برای انسان و تربیت اخلاقی او هدف غایی و اهداف واسطی و میانی در نظر می‌گیرد. این نظام اهداف با کنار هم قرار دادن کلام‌های مختلف ایشان در بحث گوناگون استخراج می‌شود.

#### ۱-۱-۳. هدف غایی و اهداف واسطی

سعادت غایتی است که انسان برای آن خلق شده (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۶۲) و هر انسانی به آن مشتاق است. همچنین سعادت، مطلوب‌ترین خیرها و بزرگ‌ترین و کامل‌ترین آنهاست (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۲۹). اینکه هر فردی از هر راهی با تلاش خویش به سوی سعادت گام برمی‌دارد، به این دلیل است که سعادت نوعی از کمال است. علت اشتیاق انسان به هر کمال و غایتی، «خیر» بودن آن کمال است؛ و خیر در هر صورت، مقصود انسان است (فارابی، ۱۳۸۴، ص ۸۳).

فارابی رابطه بدن، نفس و کمال نهایی انسان را به زیبایی توضیح می‌دهد. او می‌گوید: بدن به خاطر نفس و نفس برای رسیدن به کمال نهایی (که همان سعادت و فضیلت است)، آفریده شده‌اند؛ بنابراین فلسفه وجودی نفس، رسیدن به حکمت و فضیلت است (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۱۰۰). بدن و نفس جنبه‌مقدمی برای رسیدن انسان به کمال و سعادت نهایی دارند.

فارابی غیر از سعادت فردی انسان، به زندگی اجتماعی او نیز توجه دارد. وی قائل است که انسان در ذات خود موجودی ناقص است و بدون مشارکت دیگر هم‌نوعان خود نمی‌تواند به غایت حقیقی و نهایت کمالی که برای وی متصور است، دست یابد؛ چراکه هر فردی نمی‌تواند به تنهایی نسبت به تأمین تمام نیازمندی‌های جسمی و روحی خود به نحو احسن اقدام نماید. به همین خاطر است که افراد در استعدادها و توانایی‌ها و همچنین انگیزه‌های شخصی برای انجام صناعات و فعالیت‌های مختلف، متفاوت و متنوع‌اند (فارابی، ۱۹۹۵م، ص ۱۱۲).

همچنین از سوی دیگر، وضع زندگی اجتماعی، روابط بین‌فردی و حتی نوع مسکن و چگونگی ساخت آن، در پدید آمدن اوصاف و ملکات نفسانی فضیلتی و ردیلتی در انسان‌ها تأثیرگذارند (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۴۰، ۴۵-۴۷، ۷۰-۷۳، ۹۲ و ۱۰۱) و نمی‌توان بدون توجه به این اقتضائات اجتماعی، بشر را به سوی وضعیت حداکثری سعادت هدایت نمود. فارابی، به‌عنوان یکی از فیلسوفانی که به‌تفصیل به علم مدنی و سعادت اجتماعی پرداخته است، حصول سعادت در یک جامعه را متوقف بر تحصیل چهار دسته از کمالات و فضایل می‌داند: ۱. فضایل نظری؛ ۲. فضایل فکری؛ ۳. فضایل خلقی؛ ۴. صناعات عملی (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۱۱۹). با توجه به این توضیحات، آشکار می‌گردد که سعادت اجتماعی بشر، کمالی واسطی برای دستیابی به سعادت حقیقی و اخروی انسان است و بدون تأمین آن نمی‌توان از زمینه‌سازی حداکثری برای استکمال سخن گفت.

از سوی دیگر، فارابی سعادت را خیر مطلق می‌داند و هر آنچه انسان به‌وسیله آن به سعادت نائل شود، خیر است؛ اما نه خیر ذاتی؛ بلکه خیری که به‌دلیل نفعش در سعادت، خیر قلمداد می‌شود (فارابی، ۱۹۹۶م، ص ۷۹)؛ به‌عبارت‌دیگر، سعادت همان خیری است که مطلوب بودن آن به‌خاطر ذات اوست و چیز دیگری ورای آن و بزرگ‌تر از آن برای انسان وجود ندارد که به آن دست یابد.

به افعال ارادی‌ای که در رسیدن به سعادت مفیدند، افعال پسندیده و نیکو (جمیله) گفته می‌شود و هیئت‌ها و ملکاتی که این افعال از آنها صادر می‌شوند، فضایل هستند (فارابی، ۱۹۹۵م، ص ۱۰۱). فضایل، درحقیقت همان امور خیر هستند؛ اما نه خیر بالذات؛ بلکه از آن جهت خیرند که انسان را به سعادت نائل می‌سازند و سعادت، خیر مطلوب بالذات، و فضیلت، خیر بالعرض است (فارابی، ۱۹۹۵م، ص ۱۰۱).

بنابراین دستیابی به فضایل اخلاقی - چه از جنبه‌ی یکی از فضایل چهارگانه در رسیدن به سعادت اجتماعی (که در قسمت قبلی بیان شد) و چه با مقایسه‌ی خیر بالذات - یک جنبه‌ی واسطی و میانی برای رسیدن به سعادت را در خود جای داده است.

## ۲-۱-۳. تقدم فضایل نظری بر عملی و هدف میانی بودن فضایل نظری برای سعادت

این اندیشمند اسلامی فضایل نظری و فکری را سبب و مبدأ برای فضایل عملی می‌داند (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۹۶). وی قائل است که فضایل خلقی و رفتار شخص به‌مقدار نیرومندی فکر و فضایل فکری اوست. هر اندازه فرد بتواند امر نافع‌تر و زیباتر را استنباط کند، فضایل خلقی او نیز متناسب با آن شدیدتر و قوت بیشتری خواهد داشت (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۱۵۴-۱۵۵). سبب بودن فضایل نظری بر عملی و شرط لازم بودن فلسفه‌ی نظری، دیدگاهی است که تقدم مباحث نظری را مشخص می‌کند.

فارابی در قلمرو شناخت خوبی‌ها و فلسفه‌ی نظری، علم جداگانه‌ای نیز در نظر می‌گیرد و به تعریف آن می‌پردازد. ایشان قائل است که انسان باید هم خوبی‌ها را بشناسد و هم نقص‌ها و بدی‌ها را که مانع رسیدن انسان به کمال هستند. این همان علمی است که فارابی آن را «علم مدنی» می‌نامد (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۱۴۱-۱۴۲).

پس از فضایل نظری، فضایل فکری و خلقی را چنین می‌توان بیان کرد. بر اساس نظر فارابی، عقل عملی دو جهت تشخیصی و ملکاتی دارد: جنبه‌ی اول با عنوان «تروی» مطرح می‌شود. ایشان - علاوه بر واژه‌ی تروی - از اصطلاح «تعقل»

نیز استفاده می‌کند و فضیلتِ ناظر به آن را «فضیلتِ فکری» می‌نامد (آشکار است که فضیلت در اینجا به‌معنای مطلق کمال است، نه یکی از اقسام «خُلُق» به‌معنای خاص آن). بر اساس این ادبیات، قوهٔ عامله - حداقل - دو دسته فضیلت خواهد داشت: فضیلتِ فکری و فضیلتِ خلقی (فارابی، ۱۳۶۴، ۵۶-۵۵؛ ۴۱۳ق، ۱۱۹ و ۱۶۵-۱۶۵).

کمال این قوه در این است که بتواند در موقعیت‌های عمل، به‌دقت و سهولت و سرعت (به‌نحو یقینی یا حداقل ظنی) تشخیص دهد که کدام عمل پسندیده یا ناپسند است و کدام‌یک انسان را به سعادت می‌رساند یا از آن بازمی‌دارد (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۵۸-۵۴؛ ۴۱۳ق، ص ۱۴۵-۱۵۶).

البته در مواردی ممکن است که انسان خود توان چنین تشخیصی را نداشته باشد و از مشاورهٔ دیگران استفاده نماید (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۵۸-۵۷)؛ چراکه آنچه در واقع مهم است، شناخت فعل مناسب (یا نامناسب) و انجام (یا ترک) آن است. تقویت این قوهٔ تشخیصی، وابسته به حصول عادات و ملکات اخلاقی پسندیدهٔ متناسب با اعمالِ مورد مواجهه و همچنین افزایش تجربهٔ انسان در موقعیت‌های مختلف است (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۵۵ و ۵۹-۶۰؛ ۴۱۳ق، ص ۱۶۱-۱۶۲)؛ به‌گونه‌ای که می‌توان گفت: با قوت یافتن ملکات اخلاقی، عقل عملی بی‌درنگ و بدون نیاز به تأمل و بررسی، فعل فضیلت‌مند را تشخیص می‌دهد و آن را اراده می‌نماید. به همین دلیل، اهمیت این جهتِ تشخیصی در طول اهمیت جهتِ ملکاتی است؛ بدین معنا که کمالِ تروی و تفکر عملی جزئی، ابزار و واسطه‌ای برای نیل به کمال ملکاتی قوهٔ عامله است؛ تا آنجا که شاید بتوان گفت کمال واقعی و اصلی قوهٔ عامله، همان کمال ملکاتی آن (حصول هیئت انقبادی در قوای بدنی نسبت به نفس انسانی) است.

قوهٔ عامله از جهت ملکاتی نیز با برقرار کردن حالت اعتدال و توسط در هریک از قوای بدنی، به مطلوب خواهد رسید. این اعتدال همان چیزی است که در اخلاق، «عدالت» گفته می‌شود. با حصول ملکهٔ عدالت، از یک‌سو بقای بدن (که مورد حاجت نفس است) تأمین می‌شود و از سوی دیگر، قوای بدنی حداقل منع ممکن را در مسیر استکمال نفس ناطقه ایجاد خواهند نمود. بنابراین عدالت (به‌معنای جامع آن، که در بردارندهٔ تمامی فضایل اخلاقی است)، از آن‌رو کمال و خیر است که زمینه را برای کمال حقیقی انسان - یعنی رها شدن از تعلقات مادی و اتصال و اتحاد با حقایق فرازین هستی - مهیا می‌کند. به‌عبارت دیگر، عدالت - و به‌تبع آن، تمامی فضایل اخلاقی دیگر - کمال واسطی و ابزاری‌اند و مقدمهٔ ضروری دستیابی به کمال حقیقی هستند (فارابی، ۱۹۹۵م، ص ۱۰۱).

نمودار ۱. واسطی بودن فضائل اخلاقی برای کمال انسان



## ۳-۲. محتوای برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فارابی

منظور از محتوای اخلاقی، مضامین اخلاقی و ارزش‌های اساسی اخلاقی است که در قالب برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی طراحی می‌شود. فضایل، محتوای اساسی برای انتقال به مخاطب در دیدگاه فضیلت‌گرایی فارابی است. به همین منظور، قبل از برشمردن و توضیح محتوای برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی، باید معنا و ویژگی‌های فضایل را از دیدگاه فارابی بیان کرد.

### ۳-۲-۱. فضیلت در نگاه فارابی

چهار ویژگی هبیت نفسانی بودن (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۲۴؛ ابن سینا، ۱۳۷۹، ص ۱۵۵-۱۵۶)، طبیعت اولیه نبودن (اکتسابی بودن) (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۳۰-۳۱)، اعتدال (حد وسط نسبی بودن) (فارابی، ص ۳۶؛ ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۰) و بدون سختی و با لذت همراه بودن (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۳۴)، دیدگاه فارابی در درباره‌ی فضیلت بیان می‌کنند. این ویژگی‌ها باید در همه‌ی فضایل وجود داشته باشند تا بتوان آنها را فضیلت اخلاقی برشمرد. آنها به ترتیب، سیر شکل‌گیری و نهادینه شدن فضیلت را نیز مشخص می‌کنند. در گام اول باید حتماً تلاش برای عمل فضیلت‌مندانه در نفس را آغاز کرد؛ در مرحله‌ی بعدی باید آن عمل را به حد وسط و اعتدال رسانید و در گام پایانی باید تا جایی پیش رفت که دیگر هیچ سختی در انجام فضایل وجود نداشته باشد و حتی انجام آن با لذت برای فرد همراه باشد.

### ۳-۲-۲. گام‌های عملیاتی شکل‌گیری خلق

پس از توضیح فضایل، دیدگاه فارابی در محتوای برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی با مشخص شدن گام‌های علمیماتی شکل‌گیری خلق و برشمردن فضایل تکمیل می‌گردد. محتوا با طراحی مراحل یا گام‌ها سیر کارآمدی را در تربیت اخلاقی رقم خواهد زد. فارابی نیز قائل است که برای به‌دست آوردن اخلاق نیکو باید گام‌ها و مراحل ذیل را دنبال کرد:

۱. شناسایی خلق‌ها: ابتدا باید به تک‌تک خلق‌ها شناخت حاصل گردد؛
۲. شناسایی افعال تک‌تک خلق‌ها: از هر خلقی افعالی پدید می‌آید که فرد باید به همه‌ی آنها نیز آگاهی داشته باشد؛
۳. تأمل در خلق‌های درونی خود: پس از شناخت، افراد باید به کنکاش در درون خود بپردازند و خلق‌های خود را شناسایی کنند؛
۴. سنجش زیبا یا زشت بودن خلق درونی: پس از شناخت خلق‌های خود باید نسبت به زیبا یا زشت بودن آنها آگاهی کسب شود. برای تشخیص زشت و زیبایی خلق‌ها باید تأمل کرد که از انجام کدام فعل برای فرد لذت ایجاد می‌شود یا اگر آن فعل انجام شود، شخص از آن اذیت نمی‌شود. زمانی که این فعل تشخیص داده شد، باید در خلق آن دقت شود که آیا آن فعلی است که از خلقی خوب صادر می‌شود یا از خلقی زشت پدید می‌آید. پس اگر فعل از خلق نیکویی نشئت گرفته بود، شخص دارای خلقی نیکوست و اگر از خلق زشتی نشئت گرفته بود، دارای خلقی زشت است؛
۵. برطرف کردن خلق زشت با روش عمل وارونه (به ضد): پس از شناسایی خلق زشت، آن خلق یکی از دو طرف حالت اعتدال است که باید به حالت اعتدال برگردانده شود. اگر خلق بیش از حد اعتدال بود، باید نفس را به افعالی که

در جهت ضد آن هستند، عادت داد؛ و اگر خلق کمتر از حد اعتدال بود (در جهت نقصان بود)، باید نفس را به افعالی که در جهت ضد آن هستند، عادت داد (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۲-۲۴۵). البته در کنار روش عمل به ضد، که اینجا بیان شده است، از بقیه روش‌های تربیت اخلاقی نیز - که در ادامه بیان می‌شود - می‌توان بهره برد.

### ۳-۲-۳. اصل اساسی در تعیین محتوا: فضایل در راستای سعادت

فارابی با بیان این نکته که فضایل، مطلوب یا خیر بالعرض هستند (فارابی، ۱۹۹۵م، ص ۱۰۱)، بر این نکته مهم تأکید می‌کند که برای تعیین محتوا باید فضایل حتماً در راستای سعادت انسان تعیین گردند. اگر فضیلتی از این قاعده خارج باشد، نمی‌توان به‌عنوان اخلاق به‌دنبال آن رفت؛ چون گام برداشتن در مسیری غیر از سعادت خواهد بود.

### ۴-۲-۳. فضایل نطقیه و خلقیه

با توجه به آنچه گفته شد، باید محتوای برنامه درسی را با برشمردن فضایل مشخص کرد. فارابی با توجه به قوای نفس، فضایل را برمی‌شمارد. او از پنج قوه اصلی برای نفس نام می‌برد: غاذیه، حاسه، متخیله، نزوعیه و ناطقه (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۲۷). در اینجا به دو قوه نزوعیه و ناطقه، که در بحث مورد نیاز است، پرداخته می‌شود. قوه نزوعیه قوه‌ای است که به‌وسیله آن، حیوانات به چیزی کشش و گرایش پیدا می‌کنند (شهویه) یا از آن گریزان می‌شوند (غضبیه). قوه ناطقه نیز قوه‌ای است که به‌وسیله آن انسان می‌اندیشد و بین زیبا و زشت تمایز قائل می‌شود. این قوه به عملی و نظری تقسیم می‌شود (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۲۹).

متناسب با این قوا، فضایل به دو دسته خلقیه و نطقیه تقسیم می‌شوند. فضایل نطقیه فضایل قوه ناطقه انسان هستند؛ مانند حکمت، عقل، ذکاوت (تیزفهمی) و خوش‌فهمی. فضایل خلقیه نیز فضایل قوه نزوعیه انسان هستند؛ مانند عفت، شجاعت، سخاوت و عدالت. ردایل نیز همانند تقسیم‌بندی بالا به نطقیه و خلقیه تقسیم می‌شوند (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۳۰).

فارابی در تقسیم‌بندی دیگری فراتر می‌رود و فضایل را بر اساس دستیابی به سعادت، به چهار دسته تقسیم می‌کند. وی سعادت دنیا و آخرت را در گرو دستیابی به چهار فضیلت می‌داند: ۱. فضیلت نظری؛ ۲. فضیلت فکری؛ ۳. فضیلت اخلاقی؛ ۴. فضیلت صناعی (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۱۱۹).

بنابراین بر اساس تقسیم‌بندی اول، دو دسته فضایل خلقیه و نطقیه، و بر اساس تقسیم‌بندی دوم، سه دسته فضایل نظری، فکری و اخلاقی، محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی فارابی قرار می‌گیرند. این دو تقسیم‌بندی، درحقیقت یک محتوا را بیان می‌کنند؛ زیرا قوه نطقیه از دو قوه نظری و عملی تشکیل شده است که بیان‌کننده همان فضایل نظری و فکری هستند. برنامه‌ریزان باید هم به فضایی مانند حکمت، تیزفهمی و ذکاوت و هم به فضایی مانند شجاعت، عفت و عدالت توجه داشته باشند. نباید محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی به فضایل اخلاقی محدود شود؛ چراکه فضایل نظری و فکری سبب و زمینه‌ساز فضایل اخلاقی هستند (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۹۶). با این توضیح مشخص می‌شود فضائل اخلاقی در نظر این اندیشمند به معنای عام آن در نظر گرفته شده است که معادل کمال یا سعادت است و همه آنها برای تعالی انسان لازم هستند.

### ۳-۳. روش‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی فارابی

برای اجرای مطلوب، برنامه‌ی لازم است. در فرایند برنامه‌ی درسی، باید روش‌های یاددهی - یادگیری مناسب و هماهنگ با هدف‌ها و محتوای برنامه‌ی درسی ارائه شود (یارمحمدیان، ۱۳۸۸، ص ۲۰۴). از آثار فارابی روش‌های برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی نیز به‌دست می‌آید. این روش‌ها، با در کلام فارابی به‌صورت مستقیم بیان شده‌اند یا از کلام ایشان به‌دست آمده‌اند.

#### ۳-۳-۱. فراهم آوردن موقعیت‌های مشابه عمل

در شکل‌گیری همه‌ی فضایل و رذایل، تکرار افعال آن خلق خاص در زمان‌های مختلف و شکل‌گیری عادت، رکن اصلی است. به همین دلیل در تعریف فضایل و رذایل و به‌وجود آمدن آنها در نفس، تکرار وجود دارد (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۳۰). فارابی به‌روشنی بیان می‌کند که به استعداد طبیعی، فضیلت یا رذیلت گفته نمی‌شود؛ بلکه آنها با تکرار افعال شکل خواهند گرفت (فارابی، ۱۳۶۴، ص ۳۱). او روش تغییر خلق را چنین بیان می‌کند: «آنچه انسان به‌وسیله‌ی آن خلقی را کسب می‌کند یا نفس خود را از خلقی که در درونش در حال شکل‌گیری است، به خلق دیگری منتقل می‌کند، عادت است» (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۳۵).

این روش شکل‌گیری اخلاق را با تشبیه کردن به مهارت‌ها می‌توان بیان کرد. برای نمونه، نویسندگی مهارتی است که با تکرار و تمرین ایجاد می‌شود و اگر این تکرار در زمینه‌ی نگارش محتوای نیک و شایسته باشد، مهارت نویسندگی متعالی حاصل می‌شود و اگر در زمینه‌ی نگارش مطالب ناشایست باشد، مهارت نویسندگی در آنها ایجاد می‌شود (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۲۷؛ ۱۳۶۴، ص ۳۰). فارابی قائل است به اینکه در اخلاق و صناعات، تکرار و تمرین موجب فعلیت بخشیدن به آنها می‌شود و درنهایت به شکل‌گیری هیئت‌های نفسانی و صدور افعال متناسب با آنها می‌انجامد.

#### ۳-۳-۲. عمل وارونه

تمامی خلق‌ها، چه زیبا و چه زشت، اکتسابی‌اند و انسان می‌تواند تا زمانی که برایش خلق حاصل نشده باشد، برای خود خلقی ایجاد کند و هرگاه نفسش در موردی به خلقی نزدیک شد، خوب یا بد، بازهم برای انسان ممکن است که با اراده‌ی خویش به ضد آن خلق منتقل شود (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۳۵).

اساس این روش، بر تقابل با نفس استوار است و با از بین بردن خوی و عادت ناپسند، تلاش می‌شود به خوی و عادت مطلوب روی آورده شود. با این روش، اندک‌اندک عادت جدید جایگزین عادت موجود می‌شود. این جایگزینی با بردباری و تسلط بر نفس و تکرار بسیار، به نتیجه خواهد رسید (فارابی، ۱۹۹۶م، ص ۶۵).

#### ۳-۳-۳. روش گفت‌وگوی برهانی، اقتناعی (خطابه و جدل) و اکراهی

فارابی دو روش کلی گفت‌وگوی برهانی و اقتناعی را برای تعلیم و تربیت بیان می‌کند. در معلومات انسان، گاهی خود معلوم (آنچه به آن علم حاصل شده)، همان‌گونه که در حقیقت موجود است، نقش می‌بندد و مستقیم شناخته می‌شود و گاهی مشابه آن یا امری که از حقیقت آن حکایت می‌کند، نقش می‌بندد؛ مانند اینکه گاهی خود یک شیء دیده می‌شود و گاه در آب (یا آینه) یا عکس آن در آب دیده می‌شود. راه دستیابی به علم اول (علم معقول)، «برهان»، و راه دستیابی به علم مثالی یا خیالی، «خطابه و جدل» است (فارابی، ۱۹۹۶م، ص ۹۶).

در جای دیگری نیز فارابی بیان می‌کند که فضایل عملی با عادت دادن افراد به انجام فضایل ایجاد می‌شود که این تکرار و عادت، با دو روش امکان‌پذیر است: ۱. با گفت‌وگو و کلامی که اقناع را به‌دنبال داشته باشد یا گفته‌های دیگری که این افعال و ملکات را در نفس ایجاد کند؛ به‌گونه‌ای که اراده فرد به‌راحتی برای انجام فعل پیش رود؛ ۲. با اجبار و اکراه برای افرادی که جزء متمردين و خلافکاران جامعه‌اند و با گفت‌وگو به‌سمت فضایل گام برنمی‌دارند (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۱۶۸). داودی و همکارانشان نیز در توضیح نظرات فارابی، روش برهانی را در کنار روش اقناعی بیان می‌کنند و هر دو را زیرمجموعه روش گفت‌وگو (مخاطبه) می‌دانند (داودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۱۱۶).

بنابراین می‌توان در یک بیان کلی قائل شد به اینکه فارابی بر اساس روش گفت‌وگو و شناخت دادن و با توجه به اختلاف مخاطبین، به سه روش تربیت اخلاقی قائل است: یکی روش گفت‌وگوی برهانی، که برای خواص جامعه به کار می‌رود. این افراد نسبت به مسائل با اندیشیدن و تأمل روبه‌رو می‌شوند که می‌توان آنها را با روش گفت‌وگوی برهانی به‌سمت فضایل سوق داد؛ دیگری روش گفت‌وگوی خطابی و جدلی است که برای عوام جامعه به کار می‌رود؛ افرادی که با مسائل مختلف با عقل عرفی روبه‌رو می‌شوند و با دقت عمیق عقلی مسائل را دنبال نمی‌کنند؛ گروه سوم هم افرادی هستند که جزء خلافکاران جامعه قلمداد می‌شوند و با روش اکراهی و اجباری باید آنها را تربیت کرد.

#### ۳-۳-۴. احتذاء (تقلید)

احتذاء در زبان عربی به‌معنای پیروی و تقلید است. فارابی منظور خود از احتذاء را چنین بیان می‌کند: «در آموزش احتذائی، شاگرد معلم را در حال انجام کاری خاص یا غیر آن می‌بیند و خود را به او شبیه می‌کند و از این طریق یادگیری به‌دست می‌آید» (فارابی، ۱۴۰۴ق، ص ۸۶). فارابی تلقین را از مصادیق آموزش احتذائی می‌داند (فارابی، ۱۴۰۸ق، ج ۱، ص ۳۲۷). از نظر وی، آموزش احتذائی گاه به این صورت است که معلم کاری را انجام می‌دهد تا شاگرد آن را ببیند و انجام دهد و یاد بگیرد و گاه واژه‌های را تلفظ می‌کند تا شاگرد آن را تلفظ کند و یاد بگیرد.

روش تقلید از یک الگوی مناسب در تربیت اخلاقی نیز راهگشاست. روش تقلید در تربیت اخلاقی، از جهت غیرمستقیم بودن برای تربیت اخلاقی می‌تواند نتایج بهتری را مخصوصاً برای کودکان و نوجوانان داشته باشد؛ زیرا به‌دلیل شرایط خاص سنی این دوره‌های زندگی، به‌کارگیری روش‌های مستقیم مانند انواع گفت‌وگوها کمتر مؤثر خواهد بود.

#### ۳-۳-۵. مقایسه لذتها

لذتها و رنج‌ها به‌دنبال افعال می‌آیند و از همین خصوصیت می‌توان برای آراسته شدن به اخلاق نیک بهره برد. باید لذتهایی را که با انجام دادن افعال حاصل می‌شوند و دردهایی را که در پی آن افعال می‌آیند، در نظر گرفت. در گام بعدی، آن لذاتی را که زود می‌آیند و زود می‌روند و پس از رفتنشان درد و رنج به‌جا می‌گذارند، تشخیص داد.

زمانی که به فعل ناپسندی به‌دلیل لذتی که گمان می‌شود در پی آن به‌طور زودگذر حاصل می‌شود، کششی ایجاد شد، آن لذت را باید با رنجی که عاقبت در پی آن می‌آید، مقایسه کرد. در تقابل این لذت و رنج، آن لذتی که ما را به انجام فعل ناپسند دعوت می‌کند، از بین می‌رود. بدین ترتیب، ترک کردن عمل زشت آسان خواهد شد (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۹-۲۵۰).



### ۳-۳-۶. روش یاددهی - یادگیری بر اساس مقایسه لذت‌ها (و رنج‌ها) و دسته‌بندی انسان‌ها

انسان‌ها بر اساس قدرت سنجش (تفکر) و نیروی اراده به چهار دسته تقسیم می‌شوند: دسته اول افرادی هستند که دارای قدرت سنجش اطراف و عواقب امور هستند و همچنین از نیروی اراده در مورد آنچه این سنجش‌ها اقتضا می‌کنند، برخوردارند. به این افراد، آزادگان (احرار) گفته می‌شود؛ دسته دوم افرادی هستند که این دو (قدرت سنجش و اراده) را نداشته باشند که به آنها چهارپایان (بهیمی) می‌گویند؛ دسته سوم افرادی‌اند که فقط از نیکویی قدرت سنجش بدون نیروی اراده برخوردار باشند. به این افراد، غلام طبیعت گفته می‌شود؛ دسته چهارم کسانی هستند که دارای نیروی اراده هستند؛ اما از قدرت تشخیص و سنجش جوانب و عواقب امور بهره‌ای ندارند. برای این افراد، شخص دیگری باید جوانب و عواقب امور را بسنجد. در این حالت، او یا مطیع شخصی است که برای او این سنجش و اندیشه را انجام می‌دهد یا مطیع نیست. پس اگر او مطیع نباشد، او هم بهیمی است؛ اما اگر مطیع باشد، در اکثر افعالش پیروز و کامیاب است و به همین وسیله از غلام بودن رها می‌شود و با آزادگان مشارکت می‌نماید (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۵۱).

لذت‌ها و رنج‌های افعال نیز متفاوت هستند. برخی از لذت‌ها شناخته‌شده‌تر از بعضی دیگرند و شدیدتر درک می‌شوند و برخی مخفی‌تر هستند. برخی از لذت‌ها و رنج‌ها، مانند لذت و رنج امور محسوس، با سرعت ایجاد می‌شوند. این امور برای انسان واضح‌تر و ملموس هستند. لذت‌ها و رنج‌هایی که با طبیعت انسانی هماهنگ‌اند و پس از گذشت زمان طولانی روی می‌نمایند و مواردی که غیر محسوس‌اند، از لذت‌ها و رنج‌های مخفی هستند (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۵۱).

بنا بر تقسیم‌بندی انسان‌ها و انواع لذت و رنج‌ها، چگونگی تربیت اخلاقی افراد متفاوت می‌شود. آزادگان به دلیل اراده‌ای که دارند، انجام دادن کار خوب و ترک کار زشت از آنان به‌آسانی محقق می‌شود؛ زیرا با روش مقایسه لذت و رنج، افعال پسندیده را انجام می‌دهند و مخفی‌تر و آشکارتر نزد آنان یکسان است. پس این افراد لذت‌هایی را که فرد را به‌سوی عمل زشت دعوت می‌کند، با مقایسه رنج آن، ولو از رنج‌های مخفی باشد، درهم می‌کوبند. به همین صورت، لذتی را که آشکارتر است نیز درهم می‌کوبند؛ چراکه نیکویی اندیشه و سنجش آنها در مورد عواقب و جوانب امور، برای آنان چیزی را که برای اکثر مردم مخفی است، مانند چیزی می‌کند که آشکار است.

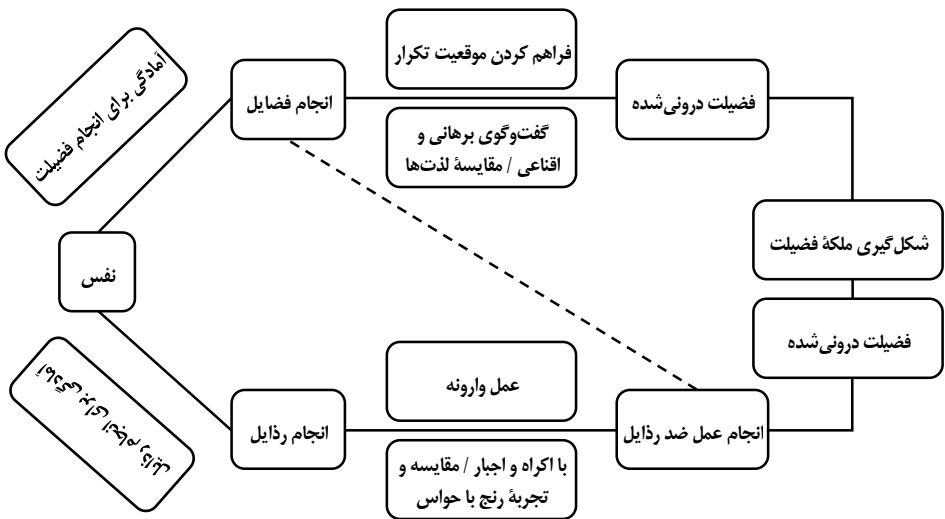
اما درباره سایر مردم، روش بالا کفایت نمی‌کند؛ مگر اینکه لذت‌ها با دردی که آشکارتر از آن لذت باشد، از بین بروند. برای سایر مردم باید به‌وسیله لذت دیگری که برای ترک آن فعل زشت به‌وجود می‌آید یا با کاری که بر ضد آن است، لذت فعل زشت را مقهور ساخت. با این روش باید کودکان را ادب کرد. آن‌گاه اگر بیان لذت برای برخی کارساز نبود، باید اضافه بر بیان لذت، اذیت و رنجی را که پس از انجام عمل به‌وجود می‌آید، بر آن افزود و از آشکارترین نوع اذیت ممکن استفاده شود (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۵۱).

ممکن است برای برخی باز روش‌های بالا کفایت نکند؛ پس باید کاری کرد که به‌وسیله حواسشان رنج را تجربه کنند. خوارکننده‌ترین حالات که به‌وسیله حواس برای انسان پدید می‌آیند، حالتی هستند که از حس لامسه ایجاد می‌شوند؛ پس از آن، آنچه از حس شامه حاصل می‌شود؛ سپس ذائقه؛ و بعد از آن، آنچه از بقیه حواس پدید می‌آید. با این روش است که انسان قادر می‌شود راه خیر را بر خود و دیگران هموار سازد و بدی را از خود و دیگران دور کند (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۵۳).

جدول ۱. الگوی برنامه‌دستی تربیت اخلاقی فضیلت‌گرای فارابی

روش تربیتی	دسته‌بندی انسان‌ها	دارای قدرت اراده	دارای قدرت تشخیص عواقب امور
مقایسه لذت فعل نیک و رنج فعل زشت؛ چه آشکار باشد چه مخفی.	آزادگان	دارد	دارد
علاوه بر روش بالا، لذت دیگری که برای ترک آن فعل زشت مفید باشد یا با کاری که بر ضد آن است، لذت فعل زشت مقهور شود.	غلام طبیعت	ندارد	دارد
علاوه بر روش بالا، لذت دیگری که برای ترک آن فعل زشت مفید باشد یا با کاری که بر ضد آن است، لذت فعل زشت مقهور شود.	در صورت اطاعت از نظر کسی که عواقب را می‌سنجد و بیان می‌کند - مشارکت با آزادگان	دارد	ندارد
علاوه بر روش‌های بالا، تجربه کردن رنج به‌وسیله حواس به ترتیب اولویت لامسه، شامه و ذائقه.	در صورت عدم اطاعت از نظر کسی که عواقب امور را می‌سنجد و بیان می‌کند - بهیمی	ندارد	ندارد

نمودار ۲. نمای کلی الگوی تربیت اخلاقی فارابی



### ۳-۴. ملاک‌های ارزیابی رشد اخلاقی فارابی

برای اینکه مشخص شود اخلاق افراد به حد اعتدال رسیده است، باید ملاکی وجود داشته باشد. بررسی چگونگی انجام دادن فعل در حالت نقصان، راهنمای مناسبی برای این هدف است. فرد باید این پرسش را

در درون خود بررسی کند که آیا فعلی که از حالت نقصان خُلق ناشی می‌شود، به راحتی از او سر می‌زند یا خیر؟ پس اگر این دو (انجام دادن و انجام ندادن فعل نقصانی) از جهت سهولت یکسان بودند یا به هم نزدیک بودند، بیانگر حالت اعتدال در فرد خواهد بود (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۶).

برای آزمون سهولت دو فعل (انجام دادن و ترک کردن فعل) در مجموع بررسی می‌شود: اگر شخص از هیچ‌یک از آن دو حالت اذیت نشود یا از هر دو لذت ببرد یا از یکی لذت ببرد و از دیگری اذیت نشود یا اینکه اذیتی که از آن می‌شود، واقعاً اندک باشد، واضح می‌گردد که آن دو از جهت سهولت، برای فرد یکسان اند یا به هم نزدیک‌اند و حالت اعتدال برقرار است (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۶).

تذکر دو نکته نیز اینجا ضروری است: اول اینکه لازم است از وقوع در چیزی که شبیه اعتدال است، دوری شود. برای مثال، بی‌باکی که شبیه شجاعت، تذبذب که شبیه سخاوت، گستاخی (بی‌حیایی و پررویی) که شبیه ظرافت طبع و نکته‌سنجی، چاپلوسی که شبیه دوستی، و تحاسر (واماندگی) که شبیه تواضع است، همگی به دلیل وجود شباهت و نزدیکی، فرد را به اشتباه می‌اندازند؛

نکته دوم اینکه دو طرف حد وسط، اموری هستند که طبع ما به آنها مایل‌تر است. به همین دلیل باید از وقوع در آنها بیشتر دوری شود؛ مانند رسیدن، که با طبیعت انسان سازگارتر است یا خساست که با میل افراد تناسب بیشتری دارد. گستاخی (بی‌حیایی و پرده‌داری در شوخی و نکته‌سنجی) نیز از این موارد است؛ چراکه زیاده‌روی در شوخی، از آن روی که لذت‌بخش است و اذیت‌کننده نیست، برای فرد خوشایند و آسان است؛ بنابراین به آن گرایش بیشتری وجود دارد (فارابی، ۱۴۱۳ق، ص ۲۴۶).

### نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد که می‌توان بر اساس نظرات فارابی یک برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی منظمی را تدوین کرد. آثار این اندیشمند به‌خوبی گویای عناصر تدوین یک برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی است. اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ملاک ارزیابی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی، از کتب ایشان استخراج می‌شود و می‌توان به‌عنوان یک برنامه‌ی کامل آن را ارائه کرد. این یافته‌ی پژوهش (وجود برنامه‌ی درسی از نظر فارابی) با تحقیق میرزامحمدی توافقی دارد (میرزامحمدی، ۱۳۹۲، ص ۱۶۳).

در خصوص هدف برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی از منظر فارابی، هدف غایی، «سعادت» است و کسب فضایل، اهداف میانی برای دستیابی به هدف غایی بیان شده‌اند. این نظام اهداف که در یک سلسله و طبقات منظم بیان می‌شود، مسیر دستیابی به نقطه‌ی مطلوب را تبیین می‌کند. این یافته با نتیجه‌ی پژوهش بهارنژاد هماهنگی دارد. وی نیز کسب انواع فضایل را ابزار و واسطه‌ی نیل انسان به سعادت بیان کرده‌اند (بهارنژاد، ۱۳۹۲، ص ۱۱۹).

محتوای اصلی در برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی بر اساس آثار فارابی، فضایل هستند. هیئت نفسانی بودن، طبیعت اولیه نبودن، حد وسط یا اعتدال داشتن، و بدون سختی و با لذت انجام دادن فضایل، چهار ویژگی فضایل از نظر این

اندیشمند مسلمان هستند. پس از مشخص شدن ویژگی‌های فضایل، گام‌های عملیاتی برای رسیدن به تحقق تربیت اخلاقی و سعادت‌محور بودن فضایل به‌عنوان اصل اساسی برای تعیین محتوا بیان شد. در نهایت، فضایل نطقیه و خلقیه به‌عنوان محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی از آثار فارابی برشمرده شد.

در عنصر بعدی برنامه درسی، روش‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی بیان شد. روش فراهم کردن موقعیت‌های مشابه عمل، عمل وارونه، گفت‌وگوی برهانی اقناعی و اکراهی، احتذاء و مقایسه لذت‌ها، از آثار فارابی به‌دست می‌آیند. برخی از این روش‌ها را پژوهشگران دیگری نیز از کلام فارابی نتیجه گرفته‌اند. روش فراهم کردن موقعیت‌های مشابه (ایمانی و بابائی، ۱۳۸۷، ص ۹۶؛ میرزاحمدی، ۱۳۹۲، ص ۱۷۷)، روش گفت‌وگو و مباحثه برهانی و اقناعی (میرزاحمدی، ۱۳۹۲، ص ۱۷۷؛ اسلامیان و کشتی‌آرای، ۱۳۹۳، ص ۱۸)، روش عمل وارونه (هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۴) و روش احتذاء (داودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۱۱۶) برای ملکه شدن فضایل اخلاقی مورد توافق پژوهش‌های مختلف است. روش مقایسه لذت و رنج، که در این پژوهش بیان شد، کمتر مورد توجه بقیه پژوهش‌ها قرار گرفته است.

در عنصر ارزیابی برنامه درسی تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی، ملاک‌هایی برای ارزیابی رشد اخلاقی به‌دست آمد. وی محور اصلی را سنجش فضایل اخلاقی و ملکه شدن آنها می‌داند که این با سهولت در انجام عمل نیک و ترک عمل زشت قابل ارزیابی است.

## منابع

- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۷۶). *الاهیات من کتاب الشفاء*. تحقیق: حسن حسن‌زاده‌آملی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم. — (۱۳۷۹). *النجاة*. تهران: دانشگاه تهران.
- اسلامیان، مرضیه و کشتی‌آرای، نرگس (۱۳۹۳). تبیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی مبتنی بر دیدگاه‌های تربیتی افلاطون و فارابی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱ (۱۳)، ۱۸-۳۳.
- ایمانی، محسن و بابائی، محمداسماعیل (۱۳۸۷). ارزش‌شناسی فارابی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی (با تأکید بر اهداف اصول و روش‌ها). *تربیت اسلامی*، ۳ (۷)، ۸۱-۱۰۴.
- آرمند، محمد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا بر اساس آرای علامه طباطبائی. *مطالعات برنامه‌ی درسی*، ۴ (۱۳ و ۱۴)، ۲۵-۶۲.
- بهارنژاد، زکریا (۱۳۹۲). فضیلت از دیدگاه فارابی. *فلسفه و کلام اسلامی آئینه معرفت*، ۱۲ (۳۶)، ۱۱۷-۱۴۶.
- جرجانی، علی بن محمد (۱۳۷۰). *التعریفات*. تهران: ناصر خسرو.
- حسینی، محمد؛ چناری، مهین؛ وجدانی، فاطمه؛ سجادیه، نرگس؛ نامی، شمس؛ سلمان ماهینی، سکینه؛ اشعری، زهرا؛ غلام آزاد، سهیلا و بیگدلی، شعله (۱۳۹۴). *رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- خسروی، زهره و باقری، خسرو (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی. *مطالعات برنامه‌ی درسی*، ۲ (۸)، ۸۱-۱۰۵.
- خلیل‌خانی، وحیدرضا؛ ناطقی، فائزه و رحیمی، عبدالله (۱۳۹۸). طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی در آموزش ابتدایی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم بر اساس تفسیر میزان. *مجله قرآن و طب*، ۴ (۲)، ۱۱۸-۱۲۴.
- داودی، محمد، بهشتی، سعید و بهشتی، محمد (۱۳۹۹). *فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دهقانی فیروزآبادی، وحید و بنیانی، محمد (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی سعادت از دیدگاه فارابی و علامه طباطبائی. *اخلاق*، ۴ (۱۶)، ۶۷-۱۰۰.
- ریاضی، اعظم؛ میرزامحمدی، محمدحسن و ایمانی، محسن (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی ویژگی‌های معلم از دیدگاه فارابی و شهید ثانی و ارائه دستاوردهای آن برای نظام تربیت معلم در ایران. *پژوهش‌نامه تربیتی*، ۱۶ (۶۵)، ۱-۲۴.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۰). *جامعه و تعلیم و تربیت*. تهران: مؤسسه امیرکبیر.
- صدرالمثالیین، صدرالدین محمد بن ابراهیم (۱۳۶۸). *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*. قم: مکتبه المصطفوی.
- عباسی، ذکیا؛ ملکی، حسن؛ عباس‌پور، عباس و بهشتی، سعید (۱۳۹۶). بررسی عناصر الگوی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای قرآن کریم بر اساس تفسیر میزان. *پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ی درسی*، ۲ (۸)، ۱-۲۷.
- عقبلی، سیدرمضان؛ علم‌الهدی، جمیله و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *تدریس پژوهی*، ۶ (۴)، ۱-۲۳.
- فارابی، ابونصر محمد بن محمد (۱۳۸۴). *سعادت از نگاه فارابی*. ترجمه علی‌اکبر جابری. قم: دارالهدی.
- (۱۴۰۵ق). *فصول مستتره*. حقیقه و قدم له و علق علیه فوزی متری نجار. الطبعة الثانیة. تهران: المکتبه الزهرا.
- (۱۴۱۳ق). *الاعمال الفلسفیه*. بیروت: دارالمنهل.
- (۱۹۹۵م). *آراء اهل المدینة الفاضلة*. بیروت: دار مکتبه الهلال.
- (۱۹۹۶م). *کتاب السیاسة المدنیه*. بیروت: دار مکتبه الهلال.

کاظمی، حمیدرضا؛ شاملی، عباسعلی و ملکی، حسن (۱۳۹۰). برنامه‌دستی ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳ (۲)، ۷۷-۹۷.

کیان، مرجان و نظام‌الاسلامی، فهیمه (۱۳۹۳). تبیین و تحلیلی بر مفاهیم تربیتی - اخلاقی از نظر فارابی، کومنیوس و روسو. *اخلاق*، ۴ (۱۳)، ۶۷-۹۳.

ملکی، حسن (۱۳۹۴). *برنام‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۷). *برنامه‌دستی در: علوم تربیتی؛ ماهیت و قلمرو آن*. تدوین جمعی از نویسندگان زیر نظر علی‌محمد کاردان. تهران: سمت.

میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۲). بررسی نظریه‌شناسی اخلاقی فارابی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت (با تأکید بر برنامه‌دستی). *تربیت اسلامی*، ۸ (۱۶)، ۱۶۳-۱۸۳.

هاشم‌زاده، سیدعلی‌اصغر (۱۳۹۸). بررسی کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *اخلاق پژوهی*، ۲ (۵)، ۴۷-۷۶.

هاشمی، فاطمه و نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۹). تحلیلی بر تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی. *معرفت / اخلاقی*، ۲ (۱)، ۹۵-۱۱۴.


یارمحمدیان، حسن (۱۳۸۸). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: یادواره کتاب.

Lickona, T (2006). Character Education: Restoring Virtue to the Mission of Schools. In: L. E. Harrison & J. Kagan (Eds.). *Developing Cultures: Essays on Cultural Change* (p. 57-76). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

## بررسی پدیدارشناسانه عوامل و آثار انس با قرآن از منظر دانش آموزان

نعیمه شفیعی اپوروری / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

naime.shafiee@ens.uk.ac.ir

 orcid.org/0000-0001-8092-7970

سیدحمیدرضا علوی / استاد فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

hralavi@uk.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۰

### چکیده

یکی از مهم‌ترین مباحث حوزه قرآنی، انس با قرآن است. پژوهش حاضر با هدف واکاوی فهم دانش‌آموزان درخصوص عوامل و آثار انس با قرآن به‌انجام رسید. در این پژوهش سعی شد تا با رویکرد پدیدارشناسانه، به بازسازی معنایی و استخراج مقولات از نوع فهم و ارزیابی دانش‌آموزان درباره عوامل و آثار انس با قرآن پرداخته شود. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه بازپاسخ و مصاحبه انجام شد. از میان دانش‌آموزان استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، هفده نفر نمونه پژوهشی به‌صورت هدفمند مطابق با اصل اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل یافته‌ها براساس دیدگاه کرسول (۲۰۱۲) و کاترین کارتر (۱۹۹۳) انجام گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از عوامل مؤثر در انس با قرآن در دانش‌آموزان تحت سه مقوله فراگیر فردی، خانوادگی و اجتماعی بدین شرح است؛ مقوله فردی با زیرمجموعه عوامل ماورای طبیعی، خدمت به جامعه، علایق شخصی، ارضای نیازها و اجر اخروی؛ مقوله خانوادگی با عوامل ترغیب، توصیه و همراهی خانواده و فضا و جو حاکم بر خانواده؛ و مقوله اجتماعی با عوامل معلم، دوستان، رسانه جمعی، مسجد و جلسات قرآنی. همچنین آثار انس با قرآن با تأکید بر سه عامل دانش، نگرش و رفتار در ساحت تربیت دینی، اخلاقی، علمی، عاطفی و اجتماعی به‌صورت روابط پایدار و متقابل در این مقاله بیان شدند.

**کلیدواژه‌ها:** قرآن، عوامل انس با قرآن، آثار انس با قرآن، پدیدارشناسی، فهم دانش‌آموزان.

مذهب شامل باورها، اعمال و آداب و رسوم، مربوط به یک امر متعالی (الله) است. دین سیستمی از اعمال و نمادهای مذهبی برای تسهیل و نزدیکی به خداوند به‌منظور پرورش درک رابطه و مسئولیت خود در برابر دیگران در زندگی مشترک در یک جامعه است (کونینگ، کینگ و کارسون، ۲۰۱۲، ص ۳۶). از دیدگاه علامه طباطبائی، دین سلوک (فکری و قلبی، و عملی و رفتاری) در زندگی دنیاست که تأمین‌کننده صلاح و سعادت انسان در این جهان است؛ به‌گونه‌ای که مطابق کمال اخروی و زندگی جاودان حقیقی است (رمضانی، ۱۳۸۷، ص ۱۸۰). تأثیر معارف و آموزه‌های الهی تا جایی است که منجر به دستیابی مدارج عالی ایمان و رسیدن به هدف غایی خلقت انسان می‌شود: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات: ۵۶) (باقری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۷۳). عبودیت برای انسان با مفهوم برتری مطرح می‌شود و علاوه بر جنبه تکوینی، بعد تشریحی هم دارد که از اراده و اختیار انسان ناشی می‌شود. بنابراین، عبادت نوعی ارتباط انسان با خدای خود از روی معرفت و احساس و اراده و اخلاص است (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۳، ص ۱۴۳). معنویت، هم شامل جست‌وجوی امر متعالی است و هم شامل کشف امر متعالی. امر متعالی آن چیزی است که در عین خارج بودن از خود، در درون خود است (کونینگ، کینگ و کارسون، ۲۰۱۲، ص ۳۶). علامه طباطبائی معنویت را برآیندی از فرایند معرفت، ایمان و عمل صالح در چارچوب شریعت اسلامی می‌داند (الهامی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۳). انسان با کسب مدارج متعالی به کمال مطلق نزدیک می‌شود و عبادات او و تمام وجودش رنگ تعبد می‌گیرد: «قُلْ إِنْ صَلَّاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ» (انعام: ۱۶۲) و هم‌نوا با مجموعه هستی، با عبادت و ذکر خدا جاودانه‌ترین و زیباترین حالات وجودی خویش را درک می‌کند. انس با قرآن یکی از حالات جاودانه محسوب می‌شود.

از آنجاکه قرآن کریم مجموعه‌ای از معارف و آموزه‌های اعتقادی، معرفتی و رفتاری است (چمن‌پیما و همکاران، ۱۳۹۷)، انسانی که این معارف را دربردارد، آثار ایمان در نیت، افکار و کردارش متجلی می‌شود (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۳، ص ۱۴۴). با رشد ایمان و اخلاص در عمل، به‌تناسب آن، معنویت رو به رشد و فزونی می‌گذارد و آثارش را آشکار می‌سازد (الهامی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۲۴): ذکر خداوند عاملی برای طمأنینه و آرامش نفس می‌شود: «إِلَّا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸)؛ و تابش انوار ربوبی بر قلب از سوی خدای تعالی است، که ایمان و عمل صالح زمینه آن را فراهم می‌کند (الهامی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۲۴). بنابراین، قرآن کتاب خداست؛ مانند یک دریا با ظاهری زیبا و باطنی ژرف، که از درون آن گوهرهای بدیع استخراج می‌شود (مرادی کشاورز و خدزی، ۱۳۹۰، ص ۲۳۳).

با رجوع به منابع گوناگون روشن می‌شود که در جامعه معاصر آرامش و شادی رو به کاهش، و اضطراب، افسردگی و ناآرامی رو به افزایش است (بوک، ۱۳۹۶؛ روث، ۱۳۹۵؛ کلاین، ۱۳۹۴؛ دورانت، ۱۳۹۶؛ اسونسن، ۱۳۹۶؛ آقاجانی و میرباقر، ۱۳۹۴؛ مور، ۱۳۹۸). از سوی دیگر، منابع متعدد در کنار منابع یادشده، اصلی‌ترین عامل بروز مشکلات فوق را دور شدن مردم از معنویت و معنا و گرایش به‌سمت ماده ذکر می‌کنند (دورزن، ۱۳۹۶؛ فری، ۱۳۹۵). براین اساس، علاوه بر نویسندگان ذکرشده، صاحب‌نظران و نویسندگان و پژوهشگران مختلف به این نتیجه دست یافته‌اند که برای رفع معضل یادشده در جهان، باید به زندگی معنا بخشید (همیلتون، ۱۳۹۶؛ هالیس، ۱۳۹۶؛ لونوار، ۱۳۹۶)؛ چراکه بهبود معنویت و دیانت می‌تواند با افزایش شادی افراد مرتبط باشد (مارتین، ۲۰۰۵؛ نیتل، ۲۰۰۵؛ هوگارد، ۲۰۰۵؛ علوی، ۲۰۰۷؛ همو، ۲۰۰۹) و موجب کاهش استرس و اضطراب شود و از افسردگی بکاهد (ایرانمنش و همکاران، ۱۳۹۳).



معنویت موجب اتصال انسان به امور ماوراءالطبیعی و عرفانی می‌شود و اعتقاد به قدرت الهی به حس کنترل درونی در مواقع استرس‌زا می‌انجامد و از وابستگی خارجی می‌کاهد و این ارمغان را برای بشر دارد که از طرف یک نیروی مطلق و لایتناهی حمایت می‌شود (کونینگ، ۲۰۱۲، ص ۲-۴؛ ایرانمنش و همکاران، ۱۳۹۳). ارتباط معنوی با خداوند باعث آرامش دل‌ها می‌شود و از اضطراب امتحان جلوگیری می‌کند (کوهستانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ایرانمنش و همکاران، ۱۳۹۳) و موجب پیشگیری و بهبود اختلالات روانی، طیف گسترده‌ای از بیماری‌های جسمانی و یک عامل مقابله‌ای در برخورد با ناملایمات ژنتیکی، بیرونی و درونی می‌شود (آقاجانی و میرباقر، ۱۳۹۴؛ کونینگ، مک کالو و لارسون، ۲۰۰۱؛ کونینگ، ۲۰۱۲).

احساس آرامش و سکینه درونی محصول ارتباط مستمر و پیوسته با قرآن (رعند: ۲۸) است (شکوری و فریدونی، ۱۳۹۵). انس با قرآن موجب قرب الهی، هدایت‌یافتگی، پرورش عقل، بیداری وجدان، رهایی از قید و بند مادی و مانند آن می‌شود (کوهستانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ بنام و امینی، ۱۳۹۶؛ فاضلی‌دهکردی و رضوان‌خواه، ۱۳۸۹). قرآن کتابی است خواندنی: «أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ» (علق: ۱) که پیامبر اسلام ﷺ در حدیث ثقلین به پیروی از آن سفارش می‌کند: «إِنِّي تَارِكُ فِكْرِكُمْ الثَّقَلَيْنِ كِتَابَ اللَّهِ وَ عِتْرَتِي أَهْلَ بَيْتِي مَا إِنَّ تَمَسَّكْتُمْ بِهِمَا لَنْ تَضَلُّوا أَبَدًا وَ إِنَّهُمَا لَنْ يَفْتَرِقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَيَّ الْحَوْضَ»؛ و امیرمؤمنان علیؑ آن را عامل آرامش در غربت و تنهایی می‌داند: «اللَّهُمَّ إِنَّكَ أَنْسُ الْأَنْسِينِ لِأَوْلِيَائِكَ وَ...؛ إِنَّ أَوْحَشَتَهُمُ الْعُرْبَةُ أَنْسَهُمْ ذِكْرُكَ» (نهج‌البلاغه، ۱۳۸۷، خطبه ۲۲۷)؛ بنابراین باید آن را تلاوت کرد و در عمق معانی و به الفاظ آن عمل کرد: «إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ» (قیامت: ۱۷)؛ «فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ» (قیامت: ۱۸).

از مهم‌ترین اهداف فعالیت‌های قرآنی، همچون آموزش قرآن در نظام آموزش و پرورش، تبلیغ فرهنگ قرآنی در صداوسیما، وجود رشته‌های تحصیلی چون علوم و قرآن و حدیث، طرح ۳۳ روزه انس با قرآن در پایه سوم ابتدایی، انس با قرآن از دوران کودکی در سند برنامه پیش‌دبستانی و...، انس با قرآن است. کارگزاران نظام تعلیم و تربیت کشور نیز بر اهمیت انس با قرآن واقف بوده و در متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در بحث گزاره‌های ارزشی، متفق‌القول بر لزوم هماهنگ بودن گزاره‌ها با آموزه‌های قرآن کریم و سنت تأکید داشته‌اند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۹). این گزاره‌ها در کارکرد اساسی نظام توسعه فرهنگ قرآنی دارای سه مؤلفه‌اند: ۱. تعمیم و تعمیق ایمان و شناخت قرآن؛ ۲. تعمیم و تعمیق ارتباط و انس با قرآن؛ ۳. تحقق آموزه‌های قرآنی در رفتار فردی و اجتماعی. بدین معنا، این مؤلفه‌ها موجب ارتقای دانشی، بینشی، مهارتی، احساسی، انگیزشی و رفتاری درباره قرآن است (دبیرخانه شورای فرهنگ توسعه قرآنی، ۱۳۹۰، ص ۳۶).

بنابراین، این تحقیق درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش‌های اساسی است که چه عواملی در تجربه زیسته دانش‌آموزان موجب انس با قرآن در زندگی آنان شده است؟ و تجربه زیسته دانش‌آموزان با قرآن موجب شکل‌گیری چه آثاری در آنان شده است؟

#### پیشینه

در زمینه انس با قرآن پژوهش‌های متعددی انجام شده است:

کتاب *انس با قرآن* (میبدی، ۱۳۸۹) که این موضوع را یکی از مهم‌ترین برنامه‌ها در فرهنگ و جامعه اسلامی و جزء جدایی‌ناپذیر دین معرفی می‌کند.

یدالله‌پور (۱۳۹۰) در پژوهشی راه‌های تقویت انس با قرآن را برای دانشجویان در سه حوزه قلب، عقل و رفتار معرفی کرده است.

کونیک (۲۰۱۲) در مقاله‌ای به بررسی رابطه دین و معنویت با سلامت روانی و جسمانی پرداخته است. کوهستانی و همکاران (۱۳۹۲) به تبیین تجارب دانشجویان پرستاری از انس با قرآن در کنترل اضطراب امتحان پرداختند. حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) در بررسی خود، ارتباط انس با قرآن و سلامت روان دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه تهران را از نظر گذرانده‌اند.

رستمی‌نسب دولت‌آباد (۱۳۹۶) در تحقیقی به بررسی تأثیر انس با قرآن بر بهداشت و سلامت روانی نوجوانان و جوانان پرداخته است.

شکوری و فریدونی (۱۳۹۶) به تعیین شاخص‌های کمی برای تشخیص میزان انس با قرآن پرداخته‌اند. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که درخصوص عوامل انس با قرآن، آن‌گونه که در این پژوهش آمده، پژوهشی صورت نگرفته است. همچنین تحقیقات بسیاری که درخصوص آثار انس با قرآن انجام شده‌اند، این موضوع را به صورت موردی و اغلب در قالب آثار فردی، مانند اضطراب امتحان، استرس و... مورد توجه قرار داده‌اند. آنچه پژوهش پیش‌رو را از دیگر پژوهش‌ها متمایز می‌کند، پرداختن به آثار انس با قرآن در سه حیطه دانشی، نگرشی و رفتاری و در پنج ساحت تربیتی - اخلاقی، دینی، عقلانی، اجتماعی و عاطفی است. با توجه به اهمیت دوران نوجوانی در زندگی هر فرد و شکل‌گیری تدریجی شخصیت افراد، لازم است ضمن شناسایی عوامل تأثیرگذار بر انس با قرآن، زمینه‌های لازم اشاعه آن را فراهم کرد.

## ۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر با عنوان بررسی برداشت و فهم دانش‌آموزان درباره عوامل و آثار تأثیرگذار انس با قرآن، پژوهشی کیفی و پدیدارشناسانه (Phenomenology) است (کرسول، ۱۹۹۴). در این نوع از پژوهش، ابتدا به گردآوری داده‌ها و سپس به تجزیه و تحلیل آنها پرداخته می‌شود و پژوهشگر در طی پژوهش، پرسش‌ها، عنوان و نمونه مورد مطالعه را پالایش می‌کند (میکاووت و مورهاوس، ۱۹۹۴، ص ۴۴). در این روش تلاش می‌شود تا از منظر نگاه درونی کنشگرهای دخیل در یک فرایند یا پدیده، تجربه زیسته آنها بازنمایی و تحلیل شود (فلیک، ۱۳۹۱). پژوهشگر با افرادی سروکار دارد که با پدیده مورد بررسی ارتباط نزدیکی دارند؛ لذا آگاهی بهتری صورت می‌گیرد. گال، بورگ و گال، ۱۳۹۲، ص ۱۰۴۷-۱۰۵۰). بنابراین با این روش به بررسی فهم و برداشت دانش‌آموزانی پرداخته می‌شود که با قرآن انس داشته و آن را تجربه کرده‌اند.

هدف این پژوهش واکاوی عوامل تأثیرگذار بر انس با قرآن بر روی دانش‌آموزان و بررسی آثار آن در ابعاد مختلف زندگی ایشان است. نمونه آماری، هفده نفر از دانش‌آموزان مقطع تحصیلی متوسطه اول و دوم در استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اصل اشباع نظری داده‌ها، انتخاب شده‌اند. معیارهای روند یک مصاحبه کیفی، براساس دیدگاه کرسول (۲۰۱۲) انجام گرفته است. معیار شناسایی و انتخاب این افراد، کسب رتبه‌های برتر قرآنی در جشنواره‌های استانی و کشوری و حفظ دست‌کم سه جزء قرآن و

دغدغه‌مندی این دسته از دانش‌آموزان بوده است. پژوهشگران پس از شناسایی و انتخاب افراد، ضمن تشکر از شرکت‌کنندگان، اهداف مطالعه، مدت‌زمان و... را با آنها در میان گذاشتند. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مدت‌زمان حداقل ۵۰ و حداکثر ۱۲۰ دقیقه صورت گرفت و دست‌کم ده دقیقه پس از مصاحبه به بحث و یادداشت‌برداری اختصاص داده شد. در طول جریان مصاحبه، پرسش‌ها و پاسخ‌ها ضبط و یادداشت‌برداری شدند و برای به‌دست آوردن اطلاعات عمیق‌تر، از پرسش‌های فرعی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه نیمه‌باز بود که به‌صورت گسترده‌پاسخ از دانش‌آموزان جمع‌آوری شد و پرسش‌های پژوهش از قبل در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا جریان مصاحبه بدون تشویش و نگرانی برگزار شود.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها براساس دیدگاه کرسول (۲۰۱۲) و کارتر (۱۹۹۳) انجام گرفت. طبق دیدگاه کرسول، مراحل ذیل انجام شد: ۱. کاوش در مفهوم کلی داده‌ها؛ ۲. معنایی مقوله در متن و یافتن یک مضمون گسترده؛ ۳. شناسایی بخش‌های مهم متن؛ ۴. قرار دادن یک کلمه در حاشیه؛ ۵. اختصاص دادن یک کلمه یا عبارت رمزی؛ ۶. شکل دادن یک قطعه متنی (جملات مربوط به یک کد)؛ ۷. فهرست کردن مقولات و گروه‌بندی در یک لیست؛ ۸. بازگشت به داده‌های اولیه و سازمان‌دهی طرح؛ ۹. کاهش فهرست مقولات برای رسیدن به مضمون کلی در شکل دادن به ایده اصلی (کرسول، ۲۰۱۲، ص ۲۴۳-۲۴۵). با توجه به دیدگاه کارتر، ابتدا توصیف واقعه، سپس شناسایی و استخراج معنا و نهایتاً تفسیر و معنایی انجام شد (کارتر، ۱۹۹۳). پس از کسب تجربه، به‌ترتیب به توصیف، معنایی و تفسیر معانی پرداخته شده است. بنابراین، «تفسیر» ابزار اصلی برای فهم تجربه است (کانگ، ۲۰۱۵).

درنهایت محقق از روش‌های زیر برای اعتمادسازی (Trust worthiness) نسبت‌به روش کار و نتایج حاصل از تحقیق کیفی موردنظر، استفاده کرده است. لینکن و گیویا (۱۹۸۵) چهار روش چندانگانه جمع‌آوری داده‌ها، ساخت ممیزی یا ساخت مسیر بررسی منظم، کار با تحقیق و مطابقت دادن با اعضا یا روش کنترل اعضا را به‌عنوان راه‌های اعتمادسازی معرفی کرده‌اند (میکاوت و مورهاوس، ۱۹۹۴، ص ۱۴۶)؛ لذا به‌منظور اعتبارسازی پژوهش اقدامات زیر انجام گرفت: ۱. استفاده از روش‌های مختلف گردآوری داده‌ها؛ مانند مصاحبه، پرسش‌نامه بازپاسخ، یادداشت‌برداری و...؛ ۲. برگزاری جلسات مصاحبه در کانون قرآن و کتابخانه، که از نظر علمی و مدیریتی وجه مناسبی برای تحقیق به‌شمار آمد؛ ۳. ضبط و ثبت جلسات مصاحبه به‌صورت صوتی و نوشتاری؛ ۴. زمان طولانی ارتباط با موضوع توسط مصاحبه‌شوندگان، که در سال‌های متوالی رتبه‌های برتری را کسب کرده‌اند؛ ۵. تأیید مجدد یادداشت‌ها پس از پایان هر مصاحبه از افراد شرکت‌کننده؛ ۶. تأیید نتایج نهایی پژوهش توسط شرکت‌کنندگان در مصاحبه و بازبینی مجدد افراد مورد پژوهش درخصوص نتایج به‌دست‌آمده.

## ۲. یافته‌های پژوهش

### ۲-۱. عوامل گرایش و انس با قرآن

مسئله دین و پرستش از جمله امور فطری هستند؛ اما این مایه فطری به‌تنهایی برای تربیت کافی نیست؛ زیرا اگر چنین بود، پیامبری مبعوث نمی‌شد. «حس مذهبی» به‌عنوان نشانه تعالی روح، در سرشت همه وجود دارد؛ ولی این گرایش باید در

مسیر رشد قرار گیرد؛ در غیر این صورت، ممکن است به بیراهه بگراید و فاسد شود یا به تدریج از بین برود. «حس مذهبی را باید به‌وسیلهٔ باورهای متقن و محکم، درست پرورش داد و به آن جنبهٔ عقلی و معرفتی بخشید تا بتواند جلوه‌های خود را در زندگی بنمایاند» (کیومرثی، ۱۳۸۹، ص ۴۳). عوامل و شرایط متنوعی در شکوفا شدن استعدادهاى متربی مؤثر است. غفلت از این عوامل ممکن است زنگاری بر روح متربی بر جای گذارد. شناخت و تعمیم عوامل مؤثر در انس با قرآن موجب خودآگاهی، خودسازی و دیگرسازی است. بنابراین اولین پرسش در این مقاله به بررسی این عوامل می‌پردازد.

سؤال اول: چه عواملی موجب گرایش و انس با قرآن در زندگی شما شده است؟

یافته‌های پژوهش حاکی از اهمیت عوامل بسیاری در گرایش و انس با قرآن است که در جدول (۱) به آنها اشاره می‌شود:

جدول ۱: عوامل مؤثر در انس با قرآن

مقولات فراگیر	مقولات سازمان‌دهنده	مفاهیم پایه	کد ناظر	فراوانی
	ماورای طبیعت	۱. رؤیاهای صادقانه ۲. الهامات غیبی	۵، ۴، ۳، ۱۶	۵
	خدمت به جامعه	۱. مفید بودن ۲. انتقال تجربیات	۷، ۱۵، ۱۲، ۶، ۴، ۱۶، ۱	۷
فردی	علائق شخصی	۱. احساس آرامش ۲. ارتقای منش و شخصیت	۱۶، ۱۰، ۷، ۵، ۱۲	۱۷
	ارضای نیازها	۱. کسب مقبولیت و احترام ۲. پذیرفته شدن ۳. دیده شدن	۱، ۱۰، ۱۵، ۹، ۲، ۶، ۵	۷
	اجر اخروی	رضایت الهی	۲، ۱، ۶، ۵، ۴ ۷، ۳، ۱۲	۱۷
خانوادگی	ترغیب، توصیه و همراهی خانواده	۱. تشویق کلامی و رفتاری ۲. پیشنهاد والدین ۳. حضور همیشگی	۱۶، ۹، ۵، ۴، ۱، ۲، ۸ ۱۰، ۷	۱۷
	فضا و جو حاکم بر خانه	۱. تربیت الگویی ۲. لقمه حلال و...	۴، ۲، ۱، ۸	۴
	معلم	۱. توصیه و پیشنهاد ۲. همراهی و پشتیبانی	۱۵، ۲، ۹، ۸، ۱۱، ۱، ۳، ۵ ۱۶، ۱۲	۱۰
	دوستان	۱. تشویق و ترغیب ۲. احساس رقابت	۱۵، ۹، ۱۲، ۱۴، ۷، ۳، ۱۳	۷
اجتماعی	رسانه‌های جمعی	۱. تلویزیون ۲. فضای مجازی	۵، ۱۵، ۹، ۸، ۱، ۷	۶
	مسجد	۱. امام جماعت ۲. فضا و جو مسجد	۱۲، ۱۴، ۶ ۱۱، ۱، ۲، ۱۵، ۳، ۱۳	۹
	جلسات قرآنی	۱. جلسات قرائت خانگی ۲. طرح صالحین	۴، ۲، ۱، ۱۶ ۳، ۶، ۱۵، ۱۱، ۱۲	۹

عوامل مختلفی در گرایش و انس با قرآن تأثیر دارند. مقولات فردی، یا در درون هر شخص به صورت فطری و خدادادی وجود دارند یا در مسیر زندگی ایجاد می‌شوند. در این بُعد، مقولات سازمان‌دهنده عوامل ماورای طبیعی، ارضای نیازها، علایق شخصی و خدمت به جامعه قرار دارد. هر کدام از این مقولات تحت مفاهیم پایه‌ای بیان شده است که در ذیل نمونه‌هایی بیان خواهد شد.

در بین مصاحبه‌شوندگان، برخی، تجارب درونی از امداد و الهامات غیبی را از عوامل مؤثر بیان کرده‌اند:

پس از اولین جلسه حفظ قرآن (جزء ۳۰) با خداوند عهد بستم که اگر در توانم باشم، کل قرآن را حفظ کنم و به دیگران کمک دهم. در همین حین تصادف مرگباری به‌فاصله چند متری ام رخ داد که چندین نفر در دم جان باختند و من در کمال تعجب خودم و اطرافیان کوچک‌ترین آسیبی ندیدم؛ اینکه خدا من را می‌بیند و می‌شنود، موجب شد به عهد خود وفا کنم (کد ۳).  
قبل از حافظ شدنم، حتی چهار قل را هم دست‌وپا شکسته می‌خواندم. وقتی به‌سوی قرآن رفتم، بسیار ناباورانه قرآن به‌سوی من شتاب گرفت (تو به راه من بنه گامی تمام / تا منت نزدیک گردم بیست گام) (کد ۱۶).  
وقتی برای شرکت در کلاس‌های قرآنی دارالقرآن به خدا تمسک کردم، در عین ناباوری آیه‌ای آمد که خداوند گویی دقیقاً من را خطاب کرده بود. تمام بدنم سرد شد و تا چند لحظه مات و مبهوت به آیه نگاه می‌کردم (کد ۶).  
در فاصله حفظ و مرور قرآن، چنددقیقه‌ای به خواب رفتم و در عالم رؤیا خود را معلق میان زمین و آسمان یافتم. فرشتگانی سراسر سفیدپوش را دیدم که از کف پایم به سمت سرم حرکت می‌کردند. بیدار که شدم، حال بسیار عجیبی داشتم. هنوز هم منتظر تکرار چنین رؤیاهایی هستم (کد ۴).  
منتظر اعلام نتایج یکی از مسابقات مهم قرآنی بودم که چندمدتی دیر شده بود. با خانواده در سفر مشهد بودیم. در عالم رؤیا حضرت آقا را دیدم که به من انگشتر و چغیه هدیه دادند. این خواب چهار شب متوالی حضور من در مشهد به‌صورت‌های مختلف و با همین مضمون تکرار شد. همین که از سفر برگشتم، تماس گرفتم و گفتند رتبه اول را کسب کردید (کد ۵).  
وجود انسان تنها به بعد مادی او خلاصه نمی‌شود؛ بلکه دارای بعد غیرمادی و جنبه‌های روحانی نیز است (علوی، ۱۳۹۱، ص ۱۱۳): «ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوْحِهِ» (سجده: ۹)؛ آنگاه او را درست و معتدل ساخت و از روح خود در وی دمید. تجربه درونی نشان‌دهنده التهاب‌ها و هیجانان درونی انسان است. تأثیر عنصر عاطفه در تجربه درونی بسیار پررنگ است و لذا شخص دین‌دار یک رشته هیجانان درونی را تجربه می‌کند که اغلب در ارتباط با مبدأ جهان، یعنی خداوند، ظهور می‌کند (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۶۹).

احساس مفید بودن و خدمت به خلق یکی از احساسات خوش افراد نزدیک به خداست. افرادی که به دیگران کمک می‌کنند، آرامش خود را در گرو کمک به خلق به‌دست می‌آورند. نظرات مصاحبه‌شوندگان بدین شرح است:  
جلسات آموزش قرآن را در یک روستا برای بیست شاگرد آغاز کردم. در مدت‌زمان حضورم در روستا، آرامشی و صفت‌نشدنی را در کنار کودکان هفت تا دوازده‌ساله تجربه کردم (کد ۶).  
جلسات حفظ قرآن را در روستا داشتم. پس از آموزش، احساس مفید بودن داشتم و لذت می‌بردم (کد ۴).  
بعد از اینکه مادرم من را به دارالقرآن بردند و من حافظ شدم، تصمیم گرفتم قرآن خواندن را به ایشان بیاموزم. در مدت‌زمان کوتاهی، نه تنها ایشان در روخوانی تبحر یافتند، بلکه سه جزء را هم حفظ کردند (کد ۱۶).  
در منزل کلاس‌های قرآنی برای کودکان فامیل و همسایه‌ها داشتم. تعداد شاگردانم اندک، اما وسعت کلاسمان بی‌نهایت بود. کودکان پاکی که با یادگیری هر حرف و عبارت شادمان می‌شدند، احساس شادی را به من منعکس می‌کردند (کد ۱).  
وقتی روش‌های جدید حفظ قرآن براساس صفحات و آیه‌ها را برای دوستان و برخی شاگردانم بیان می‌کنم و تجربیات خودم در این زمینه را برایشان بازگو می‌کنم، خودم را در حال خدمت به دیگران می‌بینم (کد ۷).

هنگامی که حس مذهبی و ایمان واقعی در انسان تحقق یابد و بر خدا توکل کند، فرد به واسطه ارتباط با منبع آرامش، چنان از لحاظ روحی تقویت می‌شود که در مصیبت‌ها و حوادث نیرویی معنوی وجودش را فرامی‌گیرد. انسان بدون ایمان و عقیده مذهبی قادر به زندگی آرامش‌گون نیست (کیومرثی، ۱۳۸۹، ص ۳۰). انسان درونی آکنده از میل و رغبت و شادی دارد و زیرساخت شخصیت او با حس آرامش بنیان نهاده شده است. ظواهر زندگی دنیایی، هرچند در مدت‌زمان کوتاهی میل به لذت را در انسان ایجاد کند، اما این حس مادی‌گرایانه نمی‌تواند بادوام باشد. قرآن درباره نقش آرامش‌دهنده بودن خود می‌فرماید: «أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸). طبق مفهوم این آیه می‌توان گفت که تنها یاد خدا آرامش‌بخش دل‌هاست. مصاحبه‌شوندگان این‌گونه اذعان می‌کنند:

آرامشی که زمان قرآن خواندن دارم، هیچ زمان دیگری تجربه نمی‌شود (کد ۱۲):

توصیف برخی حالات معنوی هنگام بودن با قرآن، دشوار است. برای توصیف حالات، با مادرم گفت‌وگو می‌کردم. کلمات قاصر بودند. به مادرم گفتم: چقدر کلمات برای بیان احساسات واقعی کم هستند؛ ما به لغات جدید نیاز داریم (کد ۵). حدود دو هفته از آغاز حفظ کردنم گذشته بود که احساساتم تعدیل شد. بودن با قرآن من و عواطفم را ارتقا داد (کد ۷). قرآن، خود مرا جذب کرد. آغاز این راه، من بودم و مسیر آن، قرآن و تنها قرآن (کد ۱۰). وقتی به سمت قرآن رفتم، من یک قدم به سوی قرآن رفتم و قرآن بیست قدم به سمت من برداشت. تو به راه من بنه گامی تمام / تا ممت نزدیک کردم بیست گام (کد ۱۶).

بنابراین می‌توان گفت که رسیدن به هیچ‌چیز حس مطلوب کامل را برای انسان به‌ارمغان نمی‌آورد. تنها حقیقتی که وقتی به آن دست یابیم، محال است دل‌زدگی در ما پیدا شود، خداوند متعال است و این زمانی است که قلب انسان به «حقیقت»، به «او»، یعنی به «توحید»، رسیده باشد.

مازلو معتقد بود که ارضای نیازهای انسان یکی از مهم‌ترین عوامل زیربنایی رشد و شکوفایی است. به عقیده وی، با برآورده شدن نیازهای کمبودی می‌توان انتظار داشت که فرد به خودشکوفایی برسد (آزادی، ۱۳۷۳، ص ۱۶). در این حوزه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

وقتی اولین بار در کودکی رتبه کسب کردم، توجهات بسیاری به سمت من شد. دعوت در جلسات خاص، قدردانی و... این احساس را خیلی دوست داشتم (کد ۵).

مطرح شدن و دیده شدن را بسیار دوست داشتم؛ ولی نه از هر راهی. حضورم در مجالس قرآنی با وجود سن کم و صوت زیبا توجهات بسیاری را به سویم جلب کرد و من راهم را پیدا کردم (کد ۶).

دست زدن در مسجد محله ما رسم نبود. یک روز خیلی اتفاقی مکبر مسجدمان نبود و از من که کودکی شش‌ساله بودم، درخواست کردند تکبیر بگویم. بعد از پایان نماز، تمام مردم برایم دست زدند و این حس ارزشمندی بسیاری به من داد (کد ۲).

علاقه‌ای به شرکت در فعالیت‌های علمی و فرهنگی نداشتم و از تنهایی لذت می‌بردم. همیشه در تنهایی با خدا حرف می‌زدم؛ تا اینکه معلممان گفت: قرآن خواندن صحبت کردن با خداست. قرآن را در تنهایی خود شریک کردم و خدا همراه همیشگی‌ام شد (کد ۱).

«مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (نحل: ۹۷)؛ از مرد و زن، هرکس کار شایسته انجام دهد، درحالی که مؤمن باشد، مسلماً او را به زندگی پاک و پاکیزه‌ای زنده می‌داریم و

پاداششان را بر پایه بهترین عملی که همواره انجام می‌داده‌اند، می‌دهیم. «التزام» با «انتخاب» رابطه تنگاتنگی دارد و یکی از لوازم متدین شدن است. ظهور و بروز التزام در درون انسان، با مفهوم ایمان سرشته شده است. ایمان نیز وضعیتی درونی است که در آن، انتخاب و گزینش وجود دارد (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۷۰). دیدگاه مصاحبه‌شوندگان قابل تأمل است: خود نسخه مهم است که بخوهد و علاقه داشته باشد. گام نهادن در راه قرآن، فقط خواندن و حافظ شدن ... نیست. باید به آنچه می‌خوانی، عمل کنی. یک اراده قوی می‌خواهد؛ چون راه دشوار، اما شیرینی است (کد ۴). تلاش و پشتکار و اراده خودم عاملی بسیار تأثیرگذار بود. شوق دیدار خداوند با رویی پاک و وعده‌هایی که در آیات و روایات داده شده است، من را بسیار ترغیب کرد (کد ۵). پدرم همیشه می‌گفتند: خداوند در روز قیامت می‌گوید: بخوان و پله‌های بهشت را بالا برو. دوست داشتیم درحالی که از ابتدا تا انتهای قرآن را می‌خوانم، رضایت خداوند را حس کنم و اجرم را بگیرم (کد ۶).

در رویکرد فرد پیش - اجتماعی، انسان به‌عنوان فردی مستقل از جامعه دیده می‌شود. فرد نیازهایی دارد که با به‌دوش کشیدن این نیازها وارد جامعه می‌شود. در این رویکرد، جامعه همچون محملی است که فرد در آن، فرصت بروز خود را دارد و به نیازهای فردی خویش پاسخ می‌دهد. از همین رو موجودیت طبیعی فرد، همراه با نیازهایی که دارد، اولی و بنیادی تلقی می‌شود (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۱۷۱).

## ۲-۱-۲. مقوله خانوادگی

خانواده به‌منابۀ اولین مدرسه و دانشگاهی است که از اساسی‌ترین عوامل تشکیل شخصیت کودک به‌شمار می‌رود (نوابی‌نژاد، ۱۳۷۲، ص ۵۲) و نقش مهمی در پرورش کودک در همه جنبه‌ها دارد (کاربخش‌راوری، ۱۳۹۰، ص ۴۴). با نظر به دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، این مقوله در دو بعد «ترغیب، توصیه و همراهی» و «جو و فضای حاکم بر خانه و خانواده» تقسیم شده است. ایجاد علاقه و انگیزه و عادت در کودکان توسط والدین، اهمیت بسیاری دارد. مصاحبه‌شوندگان در این خصوص چنین اظهار می‌کنند:

برادرم همیشه من را به‌صورت کلامی تشویق می‌کردند. هر آیه و سوره‌ای که حفظ می‌شدم، خوشحالی و شادمانی اعضای خانواده انگیزه من را بیشتر می‌کرد (کد ۴).

پدر و مادرم اولین مرتبه‌ای که رتبه قرآنی کسب کردم، برایم طلا خریدند. این مجاورت در دوران کودکی بسیار به من انگیزه داد (کد ۵).

اولین بار در کلاس سوم دبستان مربی پرورشی اسم من را برای مسابقات قرآن فرستادند و به خانواده‌ام هم اطلاع دادند. بعد از مدرسه که وارد خانه شدم، پدرم (خدا بیامرز) و مادرم چنان با شور و شغف از من استقبال کردند که آن روز را فراموش نمی‌کنم (کد ۹).

مادرم علاقه زیادی به قرآن خواندن من داشتند. از آنجاکه خودشان نمی‌توانستند قرآن بخوانند، از من خواستند به مؤسسه دارالتحقیظ برویم. چندین جلسه من را همراهی کردند تا احساس غریبی من کم شد و همین که شروع به قرآن خواندن کردم، جذبه‌ای از سوی قرآن مرا به‌سوی خود کشید (کد ۱۶).

وابستگی شدیدی به مادرم داشتم. ایشان با صبر و حوصله مدت کلاس و بازی و ... که حدود چهار ساعت بود را در کنار من سپری می‌کردند. همراهی مادرم موجب انگیزه بیشتر من شد (کد ۷).

اولین بار پدرم به من پیشنهاد دادند که همراه ایشان به جلسات قرآنی بروم. به خاطر دارم که چندین مرتبه قبول نکردم؛ اما ایشان هر دفعه تکرار می‌کردند تا اینکه یک‌بار همراهی‌شان کردم و حضورم در جلسات و قرآن خواندنم بسیار مورد توجه قرار گرفت و من عضو ثابت جلسات قرآنی شدم (کد ۱۰).

بنابراین خانهٔ مسلمان در هر سرزمینی که هست، باید پرتوی از وحی، جلوه‌ای از یاد خدا، محصولی از رفعت و بلندی و عظمت، و میوه‌ای از تسبیح حق در شب و روز باشد. چنین خانه‌ای با چنان اوصافی خانهٔ مؤمن است که اطاعت و بندگی در آن رونق دارد: «فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَنْ تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْأُدْوَى وَالْأَصَالِ» (نور: ۳۶)؛ این نور در خانه‌هایی است که خدا اذن داده است رفعت یابند و نامش در آنها ذکر شود؛ همواره در آن خانه‌ها صبح و شام او را تسبیح می‌گویند (انصاریان، ۱۳۷۵، ص ۶۴).

الگوگیری کودکان و نوجوانان از والدین، عاملی مهم است. در این روش، از فرد یا افرادی که دارای رفتار مطلوبی هستند، به‌مثابهٔ سرمشق و الگو استفاده می‌شود و چنین کسی در معرض مشاهدهٔ فرد موردنظر قرار می‌گیرد تا از رفتار او پیروی کند و خود را با او همسان سازد (کاربخش‌راوری، ۱۳۹۰، ص ۴۵). از این رو حالت نیکویی مطابق یک عمل نمونه در فرد پدید می‌آید و موقعیت فرد را دگرگون می‌کند (باقری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۴۴). در اهمیت این عامل همین بس که در خود قرآن به دو صورت به آن پرداخته شده است: به‌صورت مستقیم: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا» (احزاب: ۲۱) و به‌صورت غیرمستقیم: «وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الضُّرُّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ» (انبیاء: ۸۳). مصاحبه‌شوندگان این‌گونه اظهار کرده‌اند: پدرم قاری قرآن هستند و طنین صوت قرآن از کودکی با من همراه بوده است (کد ۸).

پدرم همیشه سحرها یک جزء قرآن می‌خواند؛ گویی صوت قرآن لالایی خواب و بیداری ماست. صدای دل‌نشین پدر و خواندن قرآن توسط ایشان را بسیار دوست داشتم (کد ۱).  
در زمان کودکی، خواهر بزرگ‌ترم کلاس قرآن می‌رفتند و صوت بسیار زیبایی داشتند. پس از هر بار تلاوت، پدرم بوسه‌ای به پیشانی ایشان می‌زدند. به‌تبعیت از خواهرم و برای جلب توجه پدرم، قبل از سن مدرسه قرآن خواندن را یاد گرفتم (کد ۲).  
پدر بزرگم در نیمه‌های شب نماز می‌خواندند و قرآن تلاوت می‌کردند و بسیار اهل حلال و حرام بودند. معتقد بودند باید در زندگی حتی به تکه‌نانی که می‌خوریم، توجه کنیم که چگونه و از چه راهی به‌دست آمده است. حافظ شدنم را از وجود ایشان می‌دانم و «کان أبوهما صالحاً...» آیه‌ای است که تفسیر آن مصداق همین موضوع است...؛ پاک‌ی نسل‌های قبل... (کد ۴).

بر سرپرست خانواده لازم است که قرآن را فراگیرد و زمینهٔ یادگیری آن را برای سایر اعضا نیز فراهم کند. خانه‌ای که اهلس اهل قرآن هستند، از برکت قرآن رشد عقلی و فکری پیدا می‌کند و زمینهٔ سعادت برای اهل خانه فراهم می‌شود (انصاریان، ۱۳۷۵، ص ۳۴۳).

### ۳-۱-۲. مقولهٔ اجتماعی

انسان موجودی اجتماعی است و برای زیستن و همزیستی نیازمند دیگران است. از نظر اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی عواملی هستند که اکثریت یک جامعه به اهمیت و اعتبار آن پی برده‌اند. این ارزش‌ها به‌مرور زمان به‌صورت واقعیت‌ها و اموری درآمده‌اند که نیازهای مادی و معنوی افراد جامعه را برآورده می‌سازند. بنابراین، هنجارهای دینی معلول آموزش‌های دینی یک جامعه، مفروض گرفته می‌شود (ستوده، ۱۳۸۲، ص ۲۴). آدمی علاوه بر دارا بودن فطرت،



کرامت و حریت، عضوی از یک جامعه معین است. فرد در بستر فرهنگی و اجتماعی جامعه تحت تأثیر عوامل متعددی واقع می‌شود (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۱۹۶)؛ به‌طوری‌که امروزه ثابت شده است بسیاری از عادات و مشکلات رفتاری، به دوران کودکی و نوع ارتباطات ما برمی‌گردد (اینله، ۱۳۸۳، ص ۷).

مدرسه همانند پلی نوجوان را با جامعه پیوند می‌دهد. مدرسه می‌تواند کودک و به‌ویژه نوجوانان را افرادی مؤثر، فعال و مفید برای جامعه تربیت کند؛ لذا دستگاه تعلیم و تربیت موفق همچون پلی روشن و نورانی نوجوان را با دنیای جدید آشنا می‌کند (شرفی، ۱۳۸۱، ص ۲۷۹).

وقتی در صف صبحگاه با صدای زیبایی که خداوند در وجود من نهادینه کرده بود، قرآن می‌خواندم، معلمان مدرسه می‌ایستادند و گوش می‌دادند و این برایم بسیار ارزشمند بود (کد ۹).

معلم ما در مدرسه صوت بسیار دل‌نشینی داشتند و وقتی قرآن می‌خواندند، تمام سلول‌های بدنم به‌لرزه درمی‌آمد. ایشان آیات الهی را با معنا و تفسیر برایمان می‌گفتند و این امر موجب شد حقیقت برخی امور برایم آشکار شود (کد ۲).

معلم کلاس چهارم من برخلاف سایر معلمان که از ساعت قرآن برای سایر دروس استفاده می‌کردند، بسیار به این ساعت اهمیت می‌دادند و این موجب دوست‌داشتنی شدن قرآن نزد من بود (کد ۱۵).

تشویق و ترغیب‌های معلم و مربی پرورشی دوران دبستانم را فراموش نمی‌کنم. به‌صورت مکرر و مداوم ادامه داشت تا حائز رتبه شدم و به‌تدریج قرآن دوست من شد (کد ۱۲).

صوت زیبای معلم کلاس سومم را در خاطر دارم. چنان زیبا کلمات را می‌خواندند که... که تمام بدنم نوعی لرزه و سرد شدن یک‌باره را تجربه می‌کرد. صدای معلم خیلی در گرایش من به قرآن مؤثر بود (کد ۶).

کیفیت تعاملات و رفتارهای میان معلم و دانش‌آموز تأثیرات عمیقی بر آنها می‌گذارد و معلم مانند الگویی در ضمیرشان باقی می‌ماند. محبوبیت معلم و دوست داشته شدن از جانب دانش‌آموزان موجب حضور آنان در کلاس می‌شود و چنین ویژگی‌هایی آنها را عمیقاً جذب می‌کند (هوانگ و لین، ۲۰۱۴).

بعد از خانواده، از گروه همسالان به‌عنوان دومین عامل جامعه‌پذیری نام‌برده می‌شود. گروه همسالان با انتخاب خود فرد برگزیده می‌شود و کاملاً حول محور منافع و علایق اعضا قرار دارد (ستوده، ۱۳۸۲، ص ۴۴).

در دوران متوسطه اول، از طرف مدرسه به یک اردو رفتیم. من روخوانی خوبی داشتم؛ اما هیچ‌وقت جدی تمرین نکرده بودم. در این اردو با چند تا از دانش‌آموزان قرآنی مدرسه دوست شدم. وقتی صدای من را شنیدند و خیلی اتفاقی برایشان خواندم، تعجب کردند که چطور تاکنون در مسابقات شرکت نکرده‌ام... آغاز راه جدید در زندگی من این‌گونه رخ داد (کد ۱۴).

از طرف بسیج دانش‌آموزی به یک تفریح رفته بودیم. یکی از دوستانم برنامه‌ها را با تلاوت قرآن آغاز کرد و آیاتی از سوره بقره را از حفظ خواند. برایم خیلی جالب بود و یک‌لحظه به این فکر افتادم که من هم می‌توانم. نمی‌دانستم در آینده‌ای نه‌چندان دور خودم حافظ کل قرآن خواهم شد (کد ۷).

یکی از دوستانم که قاری قرآن بود، به من پیشنهاد داد تا به‌همراه هم مسجد برویم. قبل از آغاز نماز در مسجد، دختران همسن ما قرآن می‌خواندند و دوستم عضو آن گروه بود. از رفتار و نوع پوشش و برخورد آنها با خودم خیلی خوشم آمد و عضو گروه آنها شدم (کد ۳).

در مسابقات استانی با یکی از رقیبان خودم دوست شدیم. از آنجاکه ایشان اساتید برجسته‌ای داشتند، اطلاعات و دانسته‌های خودشان را در اختیار من هم قرار دادند (کد ۹).

بنابراین شکل‌گیری قسمتی از شاکله فرد تحت تأثیر خود و دیگران، با عضویت گروهی پیوند دارد و متشکل از سه عنصر است: عنصر معرفتی (آگاهی فرد)؛ عنصر ارزشی (تأکید بر داورهای ارزشی)؛ و عنصر احساسی، که احساسات فرد در گروه یا کسانی را که رابطه خاصی با آن گروه دارند، بیان می‌کند (تاجفل و ترنر، ۱۹۷۸، ص ۵۹-۶۰). رسانه ارتباط جمعی به ابزاری گفته می‌شود که در یک جامعه از آن برای ابلاغ پیام‌ها و بیان افکار و انتقال مفاهیم به دیگران استفاده می‌شود (ستوده، ۱۳۸۲، ص ۴۵). تلویزیون نمونه‌ای است که ورود همه کس را به میدان خود ممکن می‌سازد؛ نیاز به تجارب قبلی یا اندوخته علمی و تئوری ندارد و بدون محدودیت می‌تواند مفید یا مضر واقع شود (پستمن، ۱۳۸۸، ص ۱۶۲). مصاحبه‌شوندگان به نقش و تأثیر رسانه‌های ارتباط جمعی این‌گونه اشاره کرده‌اند:

همیشه دوست داشتم بدانم آیاتی که از قرآن در مواقع خاص از تلویزیون پخش می‌شود، چه معنایی می‌دهد؛ یا آنها از کدام سوره هستند (کد ۷).

پخش صدای زیبایی استاد فروغی و نوع تلاوت ایشان را که از زمان کودکی‌شان بود، در یک کلیپ شنیدم و بسیار لذت بردم و با خودم می‌گفتم: من که صوت خوبی دارم، می‌توانم مانند ایشان تمرین کنم (کد ۱).

پخش صدای دل‌نشین استاد شحات انور از رادیو برایم بسیار دل‌نشین بود. سوره حمد را با زیبایی خاصی تلاوت کردند که روح انسان را نوازش می‌داد. هم‌اکنون هم کلیپ‌های ایشان را داندلود می‌کنم و گوش می‌دهم (کد ۸).

پدرم برای من یک ضبط صوت گرفتند و من اوقاتی از روز را به گوش دادن با آن می‌گذراندم و دوست و همراه من بود (کد ۹۶). مادرم از سفر حج یک پکیج کامل نوارهای صوتی قرائت قرآن خریده بودند و در خانه گوش می‌دادند. صدای قاریان در آن نوارها هر روز در فضای خانه‌مان شنیده می‌شد و چون شمرده و آرام تلاوت می‌شد و من هم می‌توانستم

حظ ببرم، به تدریج به آنها وابسته شدم (کد ۱۵).

چون فهم برخی آیات برایم دشوار بود، از تلویزیون برنامه درس‌هایی از قرآن را می‌دیدم و بسیاری از مجهولات برایم رفع می‌شد (کد ۵).

خداوند متعال خانه پرستش خود را خانه مردم جهان خوانده است و می‌توان خانه امن او را که مأمن آرامش و همدلی است، اولین مسجد دانست (راشدی، ۱۳۸۰، ص ۳۷): «إِنَّ أَوَّلَ نَبِيٍّ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بَنَى مَبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ» (آل عمران ۹۶)؛ یقیناً نخستین خانه‌ای که برای [عبادت] مردم نهاده شده، همانی است که در مکه است که پربرکت و وسیله هدایت برای جهانیان است. لذا حق مسجد این است که آن را غریب نگذاری و برای اقامه نماز در آن بشتابی (راشدی، ۱۳۸۰، ص ۱۳۲). از طرفی، متصدیان مسجد به دلیل نزدیکی با مظهر ذکر و یاد خدا، انسان را به پروردگار نزدیک می‌کنند؛ تا جایی که در رساله حقوق امام سجاد<sup>علیه السلام</sup> به این موضوع اشاره شده است: «حق گوینده اذان و منادی نماز این است که بدانی تو را به یاد پروردگارت می‌اندازد...» (حدیث ۲۸)؛ «و حق پیش نماز تو این است که بدانی ایلچی میان تو و خدا و نماینده تو در بارگاه اوست...» (حدیث ۲۹). درخصوص اهمیت نقش مسجد و متصدیان آن می‌توان موارد زیر را از نظر مصاحبه‌شوندگان بیان کرد:

علاقه زیادی به مکرر شدن در مسجد داشتم. متولی مسجد از من خواست تا سوره‌های کوچک را حفظ کنم تا اجازه دهد تکبیر بگویم. هدیه من یک شکلات و میکروفن بود و این علاقه به حفظ آیات را مدیون ایشان هستم (کد ۱۲).

در مسجد محله‌مان بعد از نماز مغرب و عشا یک صفحه از قرآن به همراه معنا و تفسیر توسط امام جماعت بیان می‌شد. من خیلی کوچک بودم و در این فاصله برنامه قرآنی، با دوستانم ساعات بیشتری را در مسجد بازی می‌کردیم (کد ۱۴).

متولی مسجد محله‌مان قبل از پخش اذان، آیاتی از قرآن را از طریق بلندگوی مسجد پخش می‌کردند. با بلند شدن صدای قرآن، ما برای وضو و نماز آماده می‌شدیم. تقارن صوت زیبای استاد عبدالباسط و مهیا شدن برای نماز موجب شد پیش‌ازپیش از شنیدن صدای قرآن لذت ببرم (کد ۶).  
در کانون فرهنگی مسجد محله کلاس‌های قرآن تشکیل می‌شد و من از طریق مسجد با این کلاس‌ها آشنا شدم و از دوران کودکی همیشه به این کلاس‌ها می‌رفتم (کد ۱۱).

سنت، فرهنگ و روابط اجتماعی، دامنه و بستری است که فرد در عرصه و میدان تأثیر آن قرار دارد. براین اساس تربیت اجتماعی به‌نحو اجتناب‌ناپذیری مستلزم آن است که فرد جایگاه خود را در دامنه سنت‌های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی باز یابد. از آنجاکه فرهنگ و سنت‌های اجتماعی راه و رسم گوناگونی دارند، از اعتبار یکسان نیز برخوردار نیستند و لذا باید رویکردی گزینشی به این امر داشت (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۲۰۹). بنابراین افراد قادرند در بستر و ساختار اجتماعی معینی هویت یابند (همان، ص ۱۸۲). براین اساس می‌توان چنین تأییراتی را از دید مصاحبه‌شوندگان بیان کرد:

جلسات قرائت خانگی در محله ما دایر بود و از کودکی همراه مادرم شرکت می‌کردیم. بزرگ‌تر که شدم، جلساتی مخصوص پسران تشکیل شد. بعد از مدتی از آن محله نقل مکان کردیم و من دیگر توانستم در این جلسات شرکت کنم. با خودم تصمیم گرفتم ارتباطم را با خدا حفظ کنم و خودم روزانه سه صفحه قرآن بخوانم (کد ۴).  
در دوران کودکی‌ام در محله‌های دیگر جلسات قرآن بود و من به‌همراه مادر و خواهرم به این جلسات می‌رفتم و شوق یادگیری قرآن جوانه زد؛ تا اینکه به پدر و مادرم پیشنهاد دادم خودمان در منزل جلسات قرائتی داشته باشیم (کد ۲).  
در محله جلسات قرآن دوره‌ای در خانه‌ها برگزار می‌شد و من روزهایی که در خانه ما بود را بسیار دوست داشتم (کد ۱).  
آنهايي که در محافل قرآنی حضور داشته‌اند و تا اندازه‌ای با معانی آن آشنا بوده‌اند، با شنیدن آیات رحمت به شوق آمده و مسرور شده‌اند و ایمانشان استوارتر شده است (هادوی کاشانی، ۱۳۷۸، ص ۷۷).

می‌توان گفت عوامل بسیاری در گرایش و انس نوجوانان و جوانان به قرآن مؤثر است: خود «فرد» برای پاسخ‌گویی به وجدان راستین و نیازهای درونی خویش؛ «خانواده» به‌عنوان اولین نهادی که کودک و نوجوان در آن وارد شده و شخصیت خود را براساس موازین آن ترسیم می‌کند؛ و «جامعه» و انواع ارتباطات اجتماعی که موجب پیوند بسیاری از روابط می‌شود. همه این عوامل در کنار یکدیگر می‌توانند موجب تمایل، پرورش، هدایت و پیمودن راه حق و حقیقت شوند.

## ۲-۲. آثار انس با قرآن

«قرآن، نامه حق به‌سوی عبد است که پاسخ این نامه توسط عبد واجب است. پاسخ آن از جهت قلب، آراسته شدن به حقایق حقه، و از جهت نفس، متصف شدن به حقایق اخلاقی، و از جهت جسم، قرار گرفتن در گردونه عمل صالح است» (انصاریان، ۱۳۷۵، ص ۳۴۱). خداوند متعال از طریق قرآن انسان را از صفات و رفتارهای پسندیده و قبیح آگاه می‌کند. انسان به‌واسطه عمل به قرآن و مداومت بر آن به‌تدریج صفات مذموم و نکوهیده را ترک می‌کند و صفات پسندیده را در خود رشد می‌دهد. کسی که به قرآن عمل کند و بنای کار خود را قرآن قرار دهد، لطیف شده، با قرآن مانوس می‌شود. چنین فردی الگو، اسوه و برنامه حقیقی عملی و علمی خود را قرآن می‌داند و به‌مرور، صفات و ملکات حمیده در او جوانه می‌زند و شخصیت و انسانیت حقیقی در او شکل می‌گیرد (حسینی طهرانی، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۲۰۰). بنابراین کسی که با قرآن انس گیرد، روش و منش قرآنی در رفتار او نمودار می‌شود (یدالله‌پور، ۱۳۹۰). انس با

قرآن بر رفتار، شخصیت و منش و نگرش فرد به نظام احسن هستی و سطح دانش و فهم او از این مقولات تأثیری ژرف دارد. فرد مأنوس با قرآن در تمام ساحت‌های تربیتی از این منبع فیض الهی بهره می‌گیرد و مواهب سودمند آن را در سراسر زندگی خود اشاعه می‌دهد. بنابراین دومین پرسش در این مقاله به بررسی آثار انس با قرآن می‌پردازد.

سؤال دوم: آثار و پیامدهای انس با قرآن در زندگی شما تا چه اندازه بوده است؟

یافته‌های پژوهش با توجه به بیانات مصاحبه‌شوندگان در ساحت‌های مختلف تربیتی، درخصوص آثار انس با قرآن

در سه سطح دانش، نگرش و رفتار، مطابق جدول (۲) تقسیم می‌شوند.

جدول ۲: سطوح شکل‌گیری آثار انس با قرآن

مضمون کلی	سطوح
آگاهی سازمان‌یافته، شناخت، فهم و معرفت‌یافتگی	دانش
بینش عمیق، بصیرت‌یافتگی	نگرش
نمود ظاهری در عمل، نمود باطنی در انگیزه‌درونی	رفتار

### ۱-۲-۲. تربیت دینی

کلیدواژه‌های اساسی تربیت دینی، «واجب» و «حرام» است (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۶۰). تدین و دینی شدن یک شخص، حاکی از دگرگونی‌هایی است که بدین واسطه در فرد ایجاد می‌شود و این تغییرات، تحت تأثیر عوامل، اعتقادات و افکار، تجربه‌درونی، التزام درونی و عمل است. بنابراین فرد متدین کسی است که به مقتضای اعتقادات و ایمان خود، اقدام به انجام عملی می‌کند (همان، ص ۶۸-۷۱). موارد زیر گوشه‌ای از سخنان مصاحبه‌شوندگان درخصوص تأثیرات انس با قرآن در تربیت دینی است.

وقتی حافظ قرآن شدم، قنوت نماز برایم معنای دیگری پیدا کرده؛ انگار خدا ایستاده تا من آنچه می‌خواهم، بگویم و او برایم مهیا کند. قنوت نماز را طوری می‌خواندم و حالات من به گونه‌ای بود که انگار فقط من و خدا هستیم و من در هر قنوت، خاضعانه و خاشعانه از خداوند سه مورد از درخواست‌هایم را بیان می‌کردم (کد ۴).

پس از مأنوس شدنم با قرآن، در مورد مسئله خمس با پدرم صحبت کردم و بلافاصله خمس اموالمان را و حتی سال‌هایی که خمس نداده بودیم را جبران کردیم. تا قبل از پرداخت خمس معیشت تنگی داشتیم؛ اما بعد از پرداخت خمس گرفتاری‌ها برطرف شد و از نظر مالی وسعت یافتیم. من با تمام وجود دریافتیم که خمس مثل هرس درختان است؛ گرچه در ظاهر کم می‌شود؛ اما در باطن ثمره فراوانی به‌بار می‌آورد (کد ۱۶).

در مدت سه هفته تصمیم گرفتم قبل از نماز ابتدا قرآن را حفظ و مرور کنم. در کمال تعجب دیدم همان مرورهای بیست دقیقه‌ای، سی یا چهل دقیقه طول می‌کشد. متوجه تذکرات و الهامات الهی از طریق قرآن شدم. احساس کردم خداوند از من دلگیر شده و دوست دارد نماز را سر وقت و همان دقایق منتهی به اذان بخوانم. تجدیدنظر کردم دیدم مدت‌زمان مرور کاهش یافت و خداوند لطف خود را از طریق نماز اول وقت شامل حال من کرد (کد ۴).

به این فهم رسیدیم که دستورات الهی نه سر سپردن، که دل سپردن است. با عقل، روزه سخت، خمس و زکات پول زور، امر به معروف کنجاوی در زندگی دیگران [است] و بسیار موارد دیگر قابل درک نیست. در راه حق باید دل داد تا دل‌داده شد (کد ۱۴).

اعمال عبادی مانند روزه و خمس و... را دیگر سختی نمی‌دیدم؛ بلکه برایم عین آسودگی و آرامش بود (کد ۱۷).

یک سال پیش پدرم از دنیا رفتند؛ اما درونم پر از آرامش بود؛ چون می‌دانستم از یک جای تنگ به جایی وسیع و بهتر و ابدی رفتند (کد ۱۲).

نگاهم به زندگی و مرگ کاملاً تغییر کرد. زندگی و مرگ به یک اندازه برایم شیرین است. زندگی زیباست؛ چون خدا هست؛ صاحب‌الزمان هست. مرگ هم زیباست؛ چون به آغوش خداوند رفتن است (کد ۳).

### ۲-۲-۲. تربیت اخلاقی

اخلاق عبارت است از شکوفا شدن همه ابعاد مثبت انسانی در مسیری که رو به هدف‌های عالی زندگی باشد و یکی از این جنبه‌ها خوش‌رویی و نرمی در برخورد با هم‌نوعان و آراستن خود برای دیگران است (جعفری، ۱۳۶۰، ص ۴۲). تربیت اخلاقی با بایدها و نبایدها سروکار دارد و موجب تعیین مرزها و حدود و ثغور رفتار آدمی می‌شود (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۶۰). در ادامه، نمونه‌ای از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان بیان شده است:

در دوران ابتدایی و حتی متوسطه اول، گاهی اوقات پدر و مادرم را با لفظ «تو» خطاب می‌کردم. بعد از مانوس شدن بیشتر با قرآن و فهم آیات الهی، در نوع گفتارم تجدیدنظر کردم (کد ۸).

دوستی داشتم که در این عرصه با هم رقابت داشتیم؛ ولی ایشان صدای بهتری داشتند. اوایل برایم سخت بود که اغلب ایشان نفر اول مسابقات بودند؛ اما به تدریج وقتی انس بیشتری پیدا کردم، به این فهم رسیدم که او که باید ببیند، می‌بیند (کد ۵).

در مورد بسیاری از اصول اخلاقی، گمان می‌کردم حرف روحانیون است؛ اما بعد از آشنایی با قرآن متوجه شدم اتفاقاً غیبت و تهمت ... سخن مستقیم الهی است و در قرآن به آنها اشاره شده است (کد ۱۴).

گاهی اوقات که می‌خواستم غیبت کنم، آیاتی از قرآن پیش چشمانم می‌آمد؛ گویی خودم را حین خوردن گوشت دوستانم می‌دیدم. خیلی سریع استغفرالله می‌گفتم و ادامه نمی‌دادم (کد ۱۳).

در مورد نوع رفتار و سطح روابط با محرم و نامحرم بسیار جدی‌تر شدم و بسیاری از اصولی را که رعایت نمی‌کردم، اکنون رعایت می‌کنم. در واقع من قرآن را حفظ نکردم؛ بلکه قرآن من را از فتنه‌های آخرالزمان و هوس‌ها و امیال شیطانی حفظ کرد (کد ۱۶).

### ۲-۲-۳. تربیت عقلی

حدود ۷۳۰ آیه در قرآن در خصوص موضوع شناخت است. آنچه در قرآن تحت عنوان حیات معقول نام برده شده، درک صحیح پدیده‌ها و مسائل و ارتباط آنها با معرفت الهی است (جعفری، ۱۳۶۰، ص ۳۲۷). از این رو عبودیت در مقام پذیرش دین نیست؛ پذیرش دین مستلزم فهم و عقلانیت است. زمانی که فردی امور را عقلانی تلقی می‌کند و آنها را معقول می‌داند، از آنها تبعیت می‌کند. انسان هنگامی اعتقادات خود را اصیل می‌داند که موجه و مدلل بودن آنها از نظر عقلی برجسته شود (باقری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۷۳). مصاحبه‌شوندگان در این خصوص به موارد زیر اشاره کرده‌اند:

همیشه سعی می‌کنم قبل از شروع درس خواندن، آیاتی از قرآن را برای خودم تلاوت کنم. معتقدم موجب تمرکز حواس می‌شود و دروس را بهتر متوجه می‌شوم (کد ۱۱).

قرآن وسعت دید مرا افزود؛ به نحوی که تمام عالم را خدا می‌بینم تا اینکه عالم را محضر خدا ببینم (کد ۷). قرآن من را به انسان نرمال و معتدلی تبدیل کرد. در سختی و مشکلات زندگی اجازه نداد حرف‌های خام، تصمیمات عجولانه، سخنان نسجیده ... از من سر بزنند. من با قرآن خودم را سازمان‌دهی می‌کردم؛ شاید هم قرآن مرا (کد ۴). قرآن نگاه و دید مرا نسبت به هستی و کائنات تغییر داد (کد ۱۰).

#### ۴-۲-۲. تربیت عاطفی

تربیت عاطفی با کانون احساسات آدمی، یعنی قلب او سروکار دارد. این جنبه از شخصیت انسان بسیار پیچیده است و اهمیت و حساسیت خاصی دارد؛ به گونه‌ای که بسیاری از رفتار، افکار، تخیلات و تصمیمات روزانه انسان تحت تأثیر وضعیت عاطفی و حالات احساسی اوست (زینلی و همکاران، ۱۳۹۶). قرآن ذکر خداست و ذکر خدا خود موجب آرامش و مأمّن سکینه است. مصاحبه‌کنندگان در این خصوص به موارد ذیل اشاره کرده‌اند:

از اتفاقاتی مانند کم‌آبی، آتش‌سوزی، جنگ‌ها، حیوان‌آزاری به‌قدری ناراحت می‌شوم که تنها با قرآن خواندن آرام می‌شوم (کد ۱۰).

قرآن قلب من را مهربان کرد؛ حتی گاهی اوقات از دیگران ناراحت نمی‌شوم و فرض را بر شرایط دشوار می‌گذارم (کد ۴).

معلمی داشتیم که همیشه اصرار داشتند با وضو باشیم و به‌جای خطبر، از نوک انگشتمان برای خط بردن استفاده کنیم؛ بعد از پایان کلاس دست را بر صورت بکشیم تا آثار قرآن بر زندگی‌مان مشخص شود. من به این درک رسیدم که لمس آیات الهی نوعی شفاست (کد ۲).

در فصل امتحانات، اضطراب و استرس زیادی را تجربه می‌کنم. انتظارات از یک فرد قرآنی واقعاً زیاد است و من همیشه نگرانم؛ اما این اضطراب چند دقیقه بیشتر به‌طول نمی‌انجامد و من با قرائت آیاتی که از حفظ دارم، آرامش خود را به‌دست می‌آورم (کد ۸).

#### ۵-۲-۲. تربیت اجتماعی

اصول سیاست هر بینشی براساس نگرشی است که صاحب آن اندیشه یا مکتب از انسان، جهان و نظام ارزشی آن دارد. ارزش‌هایی مانند تهذیب نفس، تصحیح روابط بین‌فردی، قیام به قسط و عدل، ترجیح غیر بر خویشتن، محوریت تقوا در تکریم انسان، احسان به همه افراد جامعه، و اتحاد و برادری، از این قسم‌اند (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۷).

همیشه در نوع رفتار و برخورد با دوستانم دقت می‌کنم. خیلی مراقب هستم رفتار نادرستی از من سر نزند و موجبات دلخوری و ناراحتی دوستانم را فراهم نکنم؛ چون حق الناس است (کد ۳).

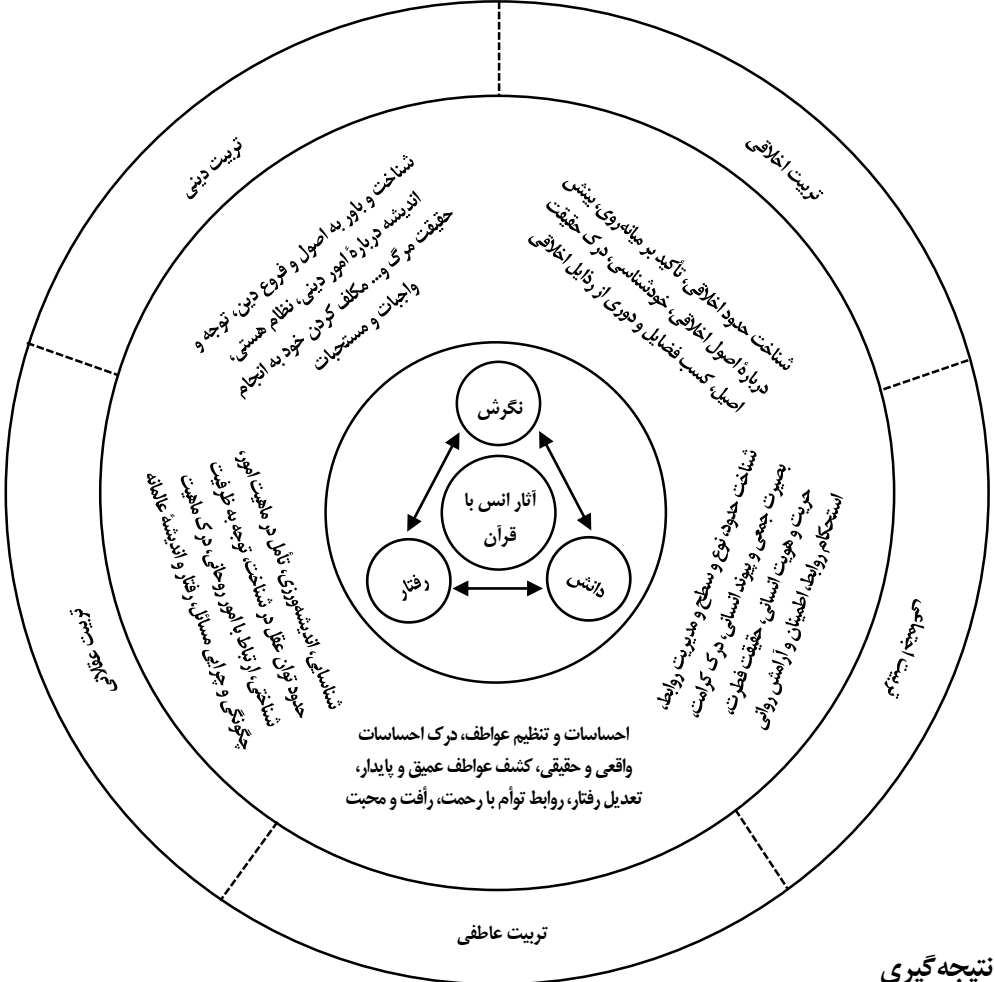
موقعیت‌های گوناگون و مشاجره‌های خانوادگی و دوستانه برای همه رخ می‌دهد. قرآن خواندن من را آرام می‌کرد و با احساس خونسردی و منطق در مورد موضوع بحث می‌کردم. انگار بودن با قرآن من را تکمیل می‌کرد و اجازه نمی‌داد رفتاری کنم که پشیمانی به‌بار آورد (کد ۴).

از زمانی که قرآن دوست و همراه من است، هر زمان که قصد دارم برای دوست و آشنایی هدیه‌ای تهیه کنم، به‌یاد آیه ۸۶ سوره نساء می‌افتم و یا هدیه‌ای مثل آن و یا بهتر از آن را به دوستم می‌دهم (کد ۱).

در نوع برخورد و ارتباط با دیگران به این فکر می‌کنم که رفتار من نمایانگر آیات الهی است و همه من را فردی مأنوس با قرآن می‌شناسند (کد ۱۵).

آثار و پیامدهای انس با قرآن در ساحت‌های مختلف تربیتی متفاوت است؛ اما نمی‌توان این موارد را به‌صورت مستقل از هم قرار داد. فرد مأنوس با قرآن باطن و حقیقت امور را درمی‌یابد و در ارتباط با خدا، خود و دیگران جوانب احتیاط را رعایت می‌کند. نمودار (۱) نشان‌دهنده ابعاد آثار قرآن در ساحت مختلف تربیتی است.

نمودار ۱: آثار قرآن در ساحات تربیتی



### نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور بررسی عوامل مؤثر در شکل‌گیری انس با قرآن و آثار مرتبط با آن انجام شده است. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که انس با قرآن فرایندی است متأثر از شرایط و موقعیت‌های گوناگون که به‌صورت تدریجی در افراد شکل می‌گیرد. در این پژوهش، عوامل مؤثر در شکل‌گیری انس با قرآن در قالب سه مقوله زیر بیان شد: مقوله فردی با زیرمقولات عوامل ماوراءالطبیعی، خدمت به جامعه، علائق شخصی، ارضای نیازها و اجر اخروی؛ مقوله خانوادگی با عوامل ترغیب، توصیه و همراهی خانواده، و فضا و جو حاکم بر خانواده؛ و مقوله اجتماعی با عوامل معلم، دوستان، رسانه جمعی، مسجد و جلسات قرآنی. به‌علاوه، این عوامل در سه حوزه دانش، نگرش و رفتار منجر به شکل‌گیری آثاری مرتبط با ساحات تربیت دینی، اخلاقی، عقلی، اجتماعی و عاطفی در افراد شده است؛ از همین‌رو با ورود امور دینی و معنوی به زندگی، انتظار می‌رود سطح شادی و احساس آرامش درونی افراد، با توجه به دشواری‌های زندگی انسان در جامعه کنونی، افزایش یابد.

## منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۹). ترجمه حسین انصاریان. قم: آیین دانش.
- نهج البلاغه (۱۳۸۷). ترجمه محمد دشتی. قم: امام عصر علیه السلام.
- انصاریان، حسین (۱۳۷۵). نظام خانواده در اسلام. قم: ام‌بیها.
- اسونسن، لارنس (۱۳۹۶). فلسفه ملال. ترجمه افشین خاکباز. تهران: فرهنگ نشر نو.
- الهامی‌نیا، علی اصغر و همکاران (۱۳۹۰). معنویت اسلامی (چیستی، چرایی و چگونگی). قم: زمزم هدایت.
- ایلخ، ایزوله (۱۳۸۳). مشکلات رفتاری کودکان، ترجمه سپیده خلیلی. تهران: پیدایش.
- ایرانشمنش، اعظم و همکاران (۱۳۹۳). آثار انس با قرآن بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر کرمان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۲۰)، ۳۴-۵۲.
- آزادی، محمدکریم (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت از دیدگاه سعدی. تهران: رهگشا.
- آقاجانی، محمد و میرباقر، ندا (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انس با قرآن و سلامت روان در دانشجویان پرستاری. *اسلام و سلامت* (دانشگاه علوم پزشکی بابل)، ۲(۴)، ۷-۱۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- بنام، خدیجه و امینی، نوروز (۱۳۹۶). مفهوم انس با قرآن و آثار آن در سبک زندگی اسلامی. *احسن الحدیث*، ۲(۳)، ۱۰۷-۱۲۰.
- بوک، سببلا (۱۳۹۶). در جست‌وجوی خوشبختی از ارسطو تا علم مغز. ترجمه افشین افشار. تهران: فرهنگ نشر نو با همکاری آسیبم.
- پستمن، نیل (۱۳۸۸). نقش رسانه‌های تصویری در زوال دوران کودکی. ترجمه صادق طباطبایی. تهران: اطلاعات.
- جعفری، محمدتقی (۱۳۶۰). شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن. تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی.
- چمن‌پیما، سکینه و همکاران (۱۳۹۷). وحی قرآنی و پدیدارشناسی وحی قرآن براساس نظریه رؤیای رسولانه داوری میان نظریه‌های وحیانی بودن الفاظ قرآن و رؤیایانگاری وحی بر مبنای پاره‌ای از آیات قرآن. *مطالعات تاریخی قرآن و حدیث*، ۲۴(۶۴)، ۵۱-۷۰.
- حسین‌زاده، مهدی و همکاران (۱۳۹۵). ارتباط انس با قرآن و سلامت روانی در بین دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. *طب و ترکیب*، ۲۵(۱)، ۲۹-۳۶.
- حسینی‌طهرانی، سیدمحمدحسین (۱۴۱۰ق). علوم و معارف اسلام نور ملکوت قرآن از قسمت انوار الملکوت. تهران: علامه طباطبائی.
- دبیرخانه شورای توسعه فرهنگ قرآنی (۱۳۹۱). آشنایی با منشور توسعه فرهنگ قرآنی، به کوشش: محمدحسین فریدونی و همکاران. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- دورانت، ویلیام جیمز (۱۳۹۶). درباره معنی زندگی. ترجمه شهاب‌الدین عباسی. تهران: کتاب پارسه.
- دورزن، امی‌وان (۱۳۹۶). روان‌درمانی و جست‌وجوی شادکامی - بر مبنای چشم‌انداز وجودی. ترجمه احمدرضا کیانی و یاسمن جمشیدیان. تهران: کتاب ارجمند.
- راشدی، حسن (۱۳۸۰). نمازشناسی. قم: مهر.
- رساله حقوق امام سجاد علیه السلام (۱۳۸۴). ترجمه لطیف راشد. تهران: امیرکبیر.
- رستمی‌نسب دولت‌آباد، زینب (۱۳۹۶). تأثیر انس با قرآن بر بهداشت و سلامت روانی جوانان و جوانان. *مطالعات قرآنی*، ۸(۳۰)، ۳۷-۴۸.
- رضائی، رضا (۱۳۸۷). آرای اخلاقی علامه طباطبائی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.




- روث، مایکل (۱۳۹۵). *چرا حال انسان امروزی خوب نیست!*. ترجمه فریبا مقدم. تهران: بنیاد فرهنگ زندگی.
- رهبر، محمدتقی و رحیمیان، محمدحسن (۱۳۸۳). *اخلاق و تربیت اسلامی*. تهران: سمت.
- زینلی، فاطمه و همکاران (۱۳۹۶). بررسی مفهوم و روش‌های تربیت عاطفی از دیدگاه علامه طباطبائی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵(۳)، ص ۴۳-۱۱.
- ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۲). *آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات)*. تهران: آوای نور.
- سلطانی‌نژاد، نجمه و همکاران (۱۳۹۷). دلالت‌های حاکم بر برنامه دینی در رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی به پدیده جهانی شدن با تأکید بر دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی. *پژوهش در برنامه‌ریزی دینی*، ۱۵(۳۰)، ص ۴۳-۵۶.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران* (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۱). *دنیای نوجوان*. تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- شکوری، مجتبی و فریدونی، محمدحسین (۱۳۹۵). طبقه‌بندی شاخص‌های دانشی و مهارتی پیامد انس با قرآن کریم از منظر کارشناسان حوزه آموزش و مدیریت امور قرآنی. *تحقیقات علوم قرآن و حدیث*، ۱۴(۱)، ص ۸۱-۱۰۷.
- علوی، سیدحمیدرضا (۱۳۹۱). *نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی - تربیتی*. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.
- فاضلی دهکردی، مهدی و رضوان‌خواه، سلکتم (۱۳۹۷). بررسی ذکر و یاد خدا به‌عنوان یکی از شاخصه‌های انس با قرآن و تأثیر آن در تربیت اخلاقی. *مطالعات قرآن و حدیث*، ۴(۱)، ص ۱۲۹-۱۵۷.
- فاکر میبیدی، محمد (۱۳۸۹). *مراحل انس با قرآن*. قم: زمزم.
- فری، لوک (۱۳۹۵). *راهنمای فلسفی زیستن*. ترجمه افشین خاکباز. تهران: فرهنگ نشر نو.
- فلیک، اووه (۱۳۹۱). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- کاربخش‌راوری، ماشالله (۱۳۹۰). *چگونه کودکان و نوجوانان را به مطالعه علاقه‌مند کنیم؟*. تهران: مدرسه.
- کوهستانی، حمیدرضا و همکاران (۱۳۹۲). تبیین تجارب دانشجویان پرستاری از انس با قرآن در کنترل اضطراب امتحان: یک مطالعه کیفی. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۴(۲)، ص ۳۷۹-۳۹۲.
- کیومرثی، غلامعلی (۱۳۸۹). *مبانی اصول تربیت دینی و تفاوت آن با تعلیمات دینی*. تهران: مدرسه.
- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۲). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- لونوار، فردریک (۱۳۹۶). *خوشبختی در پیش‌رو - سفری فلسفی*. ترجمه هوشمند دهقان. تهران: پیام امروز.
- مرادی کشاورز، محمدرضا و خدری، لیلا (۱۳۹۰). *قرآن‌المکتاب*. تهران: دستان.
- مور، توماس (۱۳۹۸). *مراقبت از روح - راهنمای پرورش معنادر زندگی روزمره*. ترجمه ندا صابری. تهران: علمی و فرهنگی.
- نویی‌نژاد، شکوه (۱۳۷۲). *رفتارهای بهنجار و نابهنجار*. تهران: انجمن و اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- هادوی کاشانی، علی اصغر (۱۳۷۸). مراتب انس با قرآن در روایات. *علوم حدیث*، ۱۳(۱)، ص ۷۱-۹۱.
- هالیس، جیمز (۱۳۹۶). *یافتن معنا در نیمه دوم عمر*. ترجمه سیدمرتضی نظری. تهران: بنیاد فرهنگ زندگی.
- همیلتن، کریستوفر (۱۳۹۶). *فلسفه زندگی - تأملاتی در باب حیات، معنا و اخلاق*. ترجمه میثم محمد امینی. تهران: فرهنگ نشر نو.
- یدالله‌پور، بهروز (۱۳۹۰). بررسی مستندات راه‌های انس بیشتر دانشجویان با قرآن. *مطالعات تفسیری*، ۲(۶)، ص ۱۱۶-۱۴۶.

- Alavi. H. R (2007). Correlative of happiness in university students of Iran (A Religious Approach). *Journal of Religion & Health*. N. 46 (4). p. 480-499.
- Alavi. H. R (2009). Quantifying Happiness: A study of shi'a university students in Kerman, Iran. *journal of shi'a Islamic studies*. N. 2 (1). p. 85-101.
- Carter, Katherine (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Education Researcher*. N. 22 (1). p. 5-18.
- Creswell, J (1994) *Research Desig Qualitative & Quantitative Approaches*. Lodon. sage publications.
- Creswell, John W (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4 edition. University of Nebraska–Lincoln publications.
- Hoggard, L (2005). How to be happy. London:B.B.C. Books.
- Huang, Y.C., Lin, S.H (2014). Assessment of Charisma as a Factor in Effective Teaching. *Educational Technology&Society*. N. 17 (2). p. 284-295.
- Kang, Hyeon-Suk (2015). Development of Narrative- Based Pedagogical Content Knowledge. *Advanced Science and Technology Letters*. N. 31-35, p. 109-113.
- Koenig H.G, King D.E, Carson V.B (2012). *Handbook of Religion and Health*. 2 edition. New York. NK USA. Oxford University Press.
- Koenig, H. G, McCullough, M. E and Larson, D. B (2001). *Handbook of Religion and Health*. Oxford University Press. New York. NY. USA.
- Koenig, Harold G (2012). Religion, Spirituality, and Health: The Research and Clinical Implications. International Scholarly Research Network ISRN Psychiatr,V (1391), p.1-33, doi:10.5402/2012/278730 .
- Martin, P (2005). *Making happy people*. London. Harper Perennial.
- Maykut, P. & Morehouse, R (1994). *Beginning Qualitative Research*. London. The Falmer Press.
- Nettle.D (2005). *Happiness*. Oxford. Oxford University Press.
- Tajfel, H, & Turner, J.C (1979). *Social identity and intergroup behaviour "An Integrative Theory of Intergroup Conflict"*. *Organizational Identity: University of Bristol, England*.

## تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی از جهت فعال بودن یا غیر فعال بودن عواطف دینی بر اساس روش ویلیام رومی

ابوالفضل نیکونظر / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی \*

anikounazar@gmail.com

 orcid.org/0000-0003-1867-0435  
دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۵ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۹

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی از نظر میزان درگیری فعال فراگیران با محتوای ناظر به عواطف دینی انجام شد. جامعه آماری، پنج جلد کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدای سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. برای دستیابی به اهداف پژوهش، از روش تحلیل محتوا تکنیک ویلیام رومی استفاده شد. ابتدا محتوای ناظر به عواطف دینی با استفاده از سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته مشخص شد. برای برآورد روایی ابزار گردآوری داده‌ها، از نظر چهار نفر از متخصصان علوم تربیتی استفاده شد. برای بررسی اعتبار ابزار نیز ضریب هولستی به کار گرفته شد و عدد ۰/۸۳ که نشان از اعتبار ابزار دارد، به دست آمد. پس از آن، عواطف دینی به عنوان واحد مطالعه در نظر گرفته شد. متن، تصاویر و پرسش‌ها نیز به عنوان واحد تحلیل تعیین و بر اساس مقوله‌های فعال و غیرفعال با فرمول ویلیام رومی تحلیل و ضریب درگیری آنها مشخص گردید. نتایج پژوهش نشان داد که ضریب درگیری متن کتاب ۰/۱ می‌باشد که حاکی از غیرفعال بودن آن است. همچنین پرسش‌های کتاب با ضریب درگیری ۰/۹۳ به صورت فعال طراحی شده است. بررسی تصاویر کتاب نیز ضریب درگیری ۰/۶ را نتیجه داد که بر فعال بودن آن دلالت دارد.

**کلیدواژه‌ها:** عواطف دینی، تحلیل محتوا، ضریب درگیری، کتاب درسی، هدیه‌های آسمانی.

انسان توانایی‌ها و استعدادهای گوناگونی دارد. این استعدادها در فرایند تعلیم و تربیت شکوفا می‌شوند و به‌فعلیت می‌رسند. در میان ساحت‌های مختلف تربیت، تربیت دینی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. شکل‌گیری هویت دینی و ارزش‌های والای انسانی، در پرتو تربیت دینی تحقق می‌یابد. قرآن کریم در آیات متعددی هدف از بعثت انبیا را تربیت دینی عنوان می‌کند. برای نمونه، در این آیه به‌صراحت به این نکته اشاره می‌فرماید: «لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَ يُزَكِّيهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ وَ إِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ» (آل عمران: ۱۶۴). زمانی که درباره‌ی بزرگ‌ترین نعمت خداوند، یعنی نعمت بعثت پیامبر اسلام ﷺ سخن به‌میان آمده است، می‌فرماید: خداوند بر مؤمنان منت گذاشت (نعمت بزرگی بخشید)، هنگامی که در میان آنها پیامبری برانگیخت. سپس می‌گوید: این پیامبر قرار است سه برنامه‌ی مهم را درباره‌ی آنها اجرا کند: نخست اینکه آیات پروردگار را بر آنها بخواند و (دیگر اینکه) آنان را پاک کند و سرانجام کتاب و حکمت به آنها بیاموزد؛ هرچند پیش از آن در گمراهی آشکار بودند (مکارم شیرازی و علی‌بابی، ۱۳۸۲، ج ۱، ص ۳۴۶). با توجه به ضرورت تربیت دینی افراد جامعه، تلاش برای فراهم کردن مقدمات تربیت دینی یکی از وظایف مهم دولت اسلامی است. تربیت دینی در بسیاری از کشورهای جهان از جمله موضوعات درسی مدارس است (الیاس، ۱۳۹۳، ص ۱۳۹). تربیت دینی به‌معنای شکوفاسازی و به‌فعلیت رساندن جمیع استعدادها در جنبه‌های گوناگون؛ یعنی ابعاد جسمانی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی در مسیر حرکت به‌سوی کمال مطلوب و قرب الهی است (ضرابی، ۱۳۹۸، ص ۱۱۷). از آنجاکه انسان چندبعدی است و همه‌ی ابعاد وجودی او باهم در تعامل‌اند، برای دستیابی به اهداف تربیت دینی باید از تمام ابعاد تربیتی انسان (شناختی، عاطفی و رفتاری) بهره‌گرفت؛ یعنی به‌طور هم‌زمان، هم باید به‌متربی شناخت‌هایی داد و هم از عواطف او در تکوین این داده‌ها بهره‌گرفت و از فرایندهای رفتاری استفاده کرد (ابوطالبی، ۱۳۸۶، ص ۳۵).

بخش عمده‌ای از آسیب‌های تعلیم و تربیت به فقدان نگاه جامع و متوازن و نظام‌وار بازمی‌گردد و یک‌جانبه‌گرایی و نگرش کاریکاتوری خسارت‌های زیادی به‌بار می‌آورد. یکی از مصادیق توجه همه‌جانبه، توازن در ارائه‌ی محتوای متناسب با حیطه‌های مختلف وجودی انسان (شناختی، عاطفی و رفتاری) است. با وجود این، در نظام‌های آموزشی مختلف، از جمله در نظام آموزشی ایران، شاهد نوعی تحویل‌نگری در امر آموزش و پرورش هستیم. در نظام آموزشی ما اصالت دادن به یادگیری و رشد عقلی جریان دارد (زینلی و دیگران، ۱۳۹۶، ص ۱۲). در غرب نیز با ظهور پارادایم اثبات‌گرایی در علم، حیطه‌ی شناختی در نظام‌های آموزشی غلبه پیدا کرد (معتدنسب، ۱۳۹۷، ص ۱). این در حالی است که نقش عواطف در فرایند یادگیری، در پژوهش‌های متعدد به‌اثبات رسیده است (ضرابی، ۱۳۸۸، ص ۳۶۳). تمرکز زیاد بر جنبه‌های شناختی در آموزش و پرورش ممکن است باعث مشکلاتی از جمله کاهش انگیزه و علاقه‌ی دانش‌آموزان به یادگیری، نادیده گرفتن سایر جنبه‌های یادگیری و عدم آمادگی آنها برای مواجهه با زندگی واقعی شود.

بر اساس راهنمای برنامه‌ی درسی تعلیم و تربیت دینی، اهداف درس دینی در سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و کنشی (رفتار و عمل) تعیین شده است؛ یعنی دانش‌آموزان باید در پایان دوره‌ی ابتدایی به شناخت‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای معینی برسند. تعیین اهداف در این سه قلمرو به برنامه‌ریزان و معلمان کمک می‌کند که آنها صرفاً در اهداف شناختی متمرکز نشوند؛ بلکه محتوای درسی و روش‌های تدریس و نیز ارزشیابی را به‌گونه‌ای تنظیم کنند که دانش‌آموز به هر

سه هدف برسد (اعتصامی و راصد، ۱۳۹۰، ص ۶۷). همچنین در اسناد بالادستی بر چندبعدی بودن دین و لزوم توجه به بعد عاطفی دین تأکید شده است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۰۰). عواطف در دو دسته یا دو قطب مثبت و منفی دسته‌بندی می‌شوند (نودهی، ۱۳۹۵، ص ۳۳).

در پژوهش حاضر، منظور از عواطف دینی حب و بغض در راستای تقرب به خداست (خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۶۸). عواطف دینی در دو دسته اصلی مثبت و منفی دسته‌بندی شده‌اند. عواطف مثبت در راستای پذیرش قلبی نسبت به پروردگار یکتا، انبیا، اولیا و مؤمنان در فرد دین‌دار به وجود می‌آید و عواطف منفی عبارت‌اند از: احساس دشمنی یا کراهت نسبت به کسانی که دشمن خدا، پیامبران و اولیای دین‌اند (خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۷۷). برای هر دسته از عواطف مثبت و منفی مؤلفه‌هایی در نظر گرفته شده است. مؤلفه‌های عواطف مثبت عبارت‌اند از: محبت به خدا، محبت به انبیا، ائمه، اولیای خدا و محبت به مؤمنین؛ و مؤلفه‌های عواطف منفی عبارت‌اند از: دشمنی با دشمنان خدا و دشمنی با دشمنان انبیا، ائمه و اولیای خدا (خدایاری فرد و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۷۳).

در سال‌های اخیر، توجه به نیازهای نو در عرصه آموزش دین، رویکردهای جدید در امر آموزش، توجه بیش‌ازپیش به جنبه‌های نگرشی آموزه‌های دینی، لزوم بهره‌گیری از روش‌های نوین در تعلیم و تربیت دینی و به‌کارگیری تربیت دینی به‌منظور شکل‌گیری رفتارهای دینی و تقویت احساس دینی از طریق شناخت دین و تفکر در آن، متخصصان تعلیم و تربیت دینی را بر آن داشته است تا با برنامه‌ریزی دقیق و مطالعه جامع در این زمینه، کار تهیه برنامه‌ای نوین برای تعلیم و تربیت دینی را بر عهده گیرند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷). در برنامه درسی، کتاب جایگاه ویژه‌ای دارد و عمده مطالب و مفاهیم مورد نیاز کودک در تربیت دینی به‌صورت مطالب نوشتاری و تصویری در کتاب گنجانده می‌شود و به‌تبع آن، دیگر فعالیت‌ها و کارهای معلم سمت‌وسو می‌یابد. کتاب درسی مفاهیم جزئی معین‌شده در راهنمای برنامه درسی را در قالب درس شرح و بسط می‌دهد و در شکلی آموزشی ارائه می‌کند (اعتصامی و راصد، ۱۳۹۰، ص ۹۹). بنابراین بخش عمده‌ای از هدف مورد نظر برنامه‌ریزان با تدوین کتاب‌های درسی قابل تحقق است. کتاب‌های درسی به‌خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی آموزشی دارند، کانون توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش هستند. به همین منظور، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان متولی سیاست‌گذاری در حوزه تألیف و تدوین کتب درسی در چند سال اخیر به ارائه و تغییر محتوای کتاب درسی «هدیه‌های آسمان» در راستای طرح تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور پرداخته است. با توجه به اهمیت تربیت دینی در مقاطع گوناگون تحصیلی، این بخش از برنامه درسی به‌تناسب سطح سنی دانش‌آموزان و به‌منظور پاسخ‌گویی به نیازهای دینی آنها و جلب مشارکت افراد در فرایند آموزش و یادگیری تدارک دیده شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷).

کتاب‌های درسی باید منطبق با استانداردها و اهداف آموزشی باشند تا بهترین اثر را در فرایند یادگیری داشته باشند. از جمله ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی، میزان دعوت به فعالیت و کنشگری دانش‌آموزان است که از آن به ضریب درگیری یاد می‌شود. در سند تحول بنیادین، درباره اهمیت این موضوع چنین ذکر شده است:

از آنجاکه بر مبنای فلسفه اسلامی، در شناخت، شناسنده (عالم) نقشی مؤثر دارد، لذا می‌توان گفت که عمل و فعالیت یادگیرنده در موقعیت‌های تربیتی، ضروری و بااهمیت است. به‌سخن دیگر، یادگیری عمل‌متربی است و این عمل، عملی اختیاری و آگاهانه است و قصد و جهد متربین شرط لازمی برای آن است. بر اساس این مبنای، کسب معرفت و شایستگی‌های پایه برای تعالی وجودی متربی مستلزم مواجهه فعال متربی با جهان هستی، و به‌سخن عام‌تر، با موقعیت‌های زندگی است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۷۹).

همچنین گفته شده است که جهت‌گیری ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی باید دارای این خصوصیت باشد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۰۰). علاوه بر این، یکی از اصول حاکم بر برنامه درسی تعلیم و تربیت دینی، اصالت قائل شدن به کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری و استفاده از روش آموزش فعال است. چنان‌که در راهنمای معلم هدیه‌های آسمانی پایه ششم ذکر شده است، برای نیل به زیستن دینی که هدف اصلی تربیت دینی است، لازم است دانش‌آموختگان فرایند یادگیری را به‌خوبی آموخته باشند تا در مواجهه با هر مسئله تازه‌ای، راه‌حل مناسب آن را پیدا کنند و جریان یادگیری را تداوم بخشند. بر این اساس، فقط نتیجه یادگیری مهم نیست؛ بلکه آنچه طی فرایند آموزش اتفاق می‌افتد نیز از اهمیت فراوان برخوردار است. ثمره این بحث آن است که اولاً درگیری دانش‌آموزان در جریان یادگیری موجب عمیق‌تر و پایدارتر شدن آموخته‌های آنان می‌شود؛ ثانیاً معلم را یاری می‌دهد تا برای ارزشیابی پیشرفت یادگیری آنان، هم به فرایند و هم به محصول توجه کند و به نتایج بهتری دست یابد؛ ثالثاً اینکه به‌واسطه فعالیت بیشتر در امر یادگیری، در دانش‌آموزان احساس خوب و خوشایندی ایجاد می‌کند که به‌ویژه برای درس دینی، فوق‌العاده حائز اهمیت است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷، ص ۳).

همچنین فعال بودن محتوای کتب درسی می‌تواند بر توانایی‌ها و تفکر دانش‌آموزان تأثیر بگذارد و روند یادگیری را بهبود بخشد. تعامل و فعالیت دانش‌آموزان با محتوای درسی می‌تواند به شکل‌دهی به تجربیاتشان کمک کند و این امکان را فراهم می‌کند تا مفاهیم را بهتر درک کنند. چنان‌که اشاره شد، بین کیفیت محتوای کتاب‌های درسی و میزان یادگیری تأثیر مستقیم وجود دارد. نقطه اتصال علایق، نیازها و توانایی‌های ذهنی فراگیران با برنامه درسی، هدف‌های برنامه درسی است (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۳۵) و نخستین گام برای ایجاد امکان برای تحقق هدف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۴۷). از این‌رو محتوای کتاب‌ها باید مورد ارزیابی قرار گیرند و در صورت نیاز تغییر یابند. ممکن است به همین دلیل مبحث ارزشیابی و پژوهش را از مهم‌ترین مباحث قلمرو برنامه درسی عنوان کرده باشند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰، ص ۳۴۳).

یکی از روش‌های ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی، تحلیل محتواست. تحلیل محتوا به‌عنوان یک شیوه پژوهشی کاربردهای متعددی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی، از جمله علوم تربیتی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و... دارد (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۲۹). تحلیل محتوا یک روش علمی برای بررسی و تفسیر محتوای کتب، مقالات، رسانه‌های ارتباط جمعی و سایر منابع است. در این میان، کتاب‌های درسی به‌طور ویژه‌ای مورد علاقه پژوهشگران قرار گرفته‌اند؛ چراکه حاوی اطلاعات زیادی درباره برنامه درسی هستند (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۶). این روش می‌تواند برای بررسی

محتوای کتاب‌های درسی از نظر اهداف آموزشی، محتوای علمی، روش‌های تدریس و سایر جنبه‌ها مورد استفاده قرار گیرند. برای بررسی میزان درگیری فراگیران با محتوای آموزشی، روش ویلیام رومی مورد استفاده قرار می‌گیرد. پژوهش حاضر با هدف ارائه پاسخی شایسته به این پرسش انجام شده است که «محتوای ناظر بر عواطف دینی کتاب درسی هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی به صورت فعال ارائه شده است یا خیر؟» بنابراین فعال بودن محتوایی که حاکی از عواطف دینی است، کانون توجه پژوهشگر بوده است.

#### پیشینه

در زمینه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پژوهش‌های متعددی انجام شده است که بخشی از آن به تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی اختصاص دارد. در میان این پژوهش‌ها نیز تعدادی با روش ویلیام رومی صورت پذیرفته است (ایمانی و مظفر، ۱۳۸۳). در یک پژوهش به مقایسه میزان ضریب درگیری کتاب هدیه‌های آسمانی و کتاب کار آن در مقایسه با محتوای کتاب *تعلیمات دینی* سال دوم دبستان پرداختند. نتیجه پژوهش حاکی از این بود که کتاب هدیه‌های آسمانی موجب درگیری بیشتر دانش‌آموزان با محتوا شده و کتاب *تعلیمات دینی* ضریب درگیری پایینی داشته است (افضل‌خانی و سمیعی، ۱۳۹۲).

در پژوهش تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی (متن، پرسش‌ها و تصاویر)، از منظر فعال و غیرفعال بودن بر اساس روش ویلیام رومی در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ به این نتیجه دست یافتند که متن کتاب هدیه‌های آسمانی متنی غیرفعال است و بیشتر به بیان حقایق و ارائه اطلاعات می‌پردازد؛ اما پرسش‌های کتاب فعال و پویا هستند و زمینه را برای یادگیری فعال فراهم می‌کنند؛ اما تصاویر کتاب نشان‌دهنده غیرفعال بودن تصاویر است. پژوهش بررسی میزان فعال و غیرفعال بودن محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه پنجم ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی نشان داد که متن کتاب هدیه‌های آسمانی پایه پنجم ابتدایی به روش غیرفعال، اما فعالیت‌ها و تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی به روش فعال تدوین شده‌اند (مصلح امیردهی و احمدی جویباری، ۱۳۹۸).

یافته‌های پژوهش تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی این نتیجه را به دست داد که متن و تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به روش غیرفعال و پرسش‌های کتاب به روش فعال تدوین شده‌اند (زائرپور تمبکی و زائرپور تمبکی، ۱۳۹۵). امیری (۱۳۹۸) در پژوهش خود، کتاب هدیه‌های آسمانی دوم، سوم و چهارم ابتدایی را مورد تحلیل قرار داد و به این نتیجه رسید که تصاویر و سؤالات فعال‌اند و دانش‌آموز را به خوبی درگیر می‌کنند؛ درحالی که متن کتاب غیرفعال و غیرپویاست. نتایج به دست آمده از پژوهش تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی سوم دوره ابتدایی به روش ویلیام رومی، نشان می‌دهد که متن کتاب هدیه‌های آسمانی متنی غیرفعال است؛ تصاویر این کتاب فعال‌اند و سؤالات مطرح شده در کتاب با ضریب درگیری بالا بسیار فعال‌اند (یوسفی مقدم و دیگران، ۱۳۹۴).

بر اساس پژوهش تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی چهارم مقطع ابتدایی به روش ویلیام رومی، مشخص شد که متن و تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم ابتدایی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ به روش غیرفعال و پرسش‌های کتاب

به‌روش فعال تدوین شده‌اند (محمدی و دیگران، ۱۳۹۵). بر اساس پژوهش مفیدیان نائینی (۱۳۹۶)، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل کتاب هدیه‌های آسمانی پایه پنجم نشان داد که متن کتاب در تمامی دروس پایین‌تر از ضریب درگیری بوده و غیرفعال است. تصاویر کتاب نیز در دامنه قرار دارد و فعال است. هارونی (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیده است که متن کتاب هدیه‌های آسمانی پایه دوم و سوم غیرفعال است، اما نتایج تحلیل تصاویر و فعالیت‌ها نشان داد که تصاویر و فعالیت‌های مندرج در متن کتب از شاخص مطلوبیت نسبی برخوردارند.

تعدادی از پژوهش‌ها نیز کتاب هدیه‌های آسمانی را بر اساس برخی ابعاد یا آموزه‌های دینی مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج پژوهش تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های عاطفه دینی نشان داد که مؤلفان بیشتر بر طرح عواطف دینی مثبت، مانند محبت به خدا، اهتمام داشته‌اند. همچنین در شکل ارائه محتوا، بیشترین استفاده، از کلمات و گزاره‌های متن، و کمترین استفاده، از تصاویر صورت گرفته است (نیکونظر و دیگران، ۱۴۰۰). طبق نتایج پژوهش امینی و دیگران (۱۳۹۱)، توجه به نمادها و مؤلفه‌های مهدویت و آموزش آن در کتاب هدیه‌های آسمانی، بسیار کم است. یافته‌های پژوهش عبدالرحیمیان و صمدی (۱۳۹۹) نشان داد که در این کتب به موضوع مهدویت به‌صورت مطلوب پرداخته نشده است. بر اساس یافته‌های پژوهش اسفندیاری (۱۳۹۵) بخش مهدویت کتب هدیه‌های آسمانی از لحاظ اصول طراحی پیام آموزشی در دامنه مطلوب قرار دارد.

مهربان (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که در هیچ بخشی از متن کتاب هدیه‌های آسمانی پایه دوم و ششم به‌صورت آشکار و مستقیم سخنی از امر به معروف و نهی از منکر به‌میان نیامده است؛ ولی به‌طور غیرمستقیم و با روندی متناسب با رشد ابعاد سنی و عقلی دانش‌آموزان، آموزه امر به معروف و نهی از منکر به‌خوبی آموزش داده می‌شود. چنان‌که مشاهده می‌شود، تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی مورد توجه پژوهشگران بوده است، اما با وجود اهمیت انکارناپذیر نقش عواطف دینی در فرایند تربیت دینی و میزان فعال بودن محتوای مربوط به عواطف دینی، به این مسئله پرداخته نشده است. بنابراین تمایز اصلی پژوهش حاضر با پژوهش‌های دیگر، تأکید و تمرکز بر میزان فعال بودن محتوای ناظر به عواطف دینی در کتاب هدیه‌های آسمانی است.

## ۱. روش پژوهش

برای دستیابی به اهداف پژوهش، از روش تحلیل محتوا و به‌طور مشخص از تکنیک ویلیام رومی استفاده شده است. تکنیک ویلیام رومی یکی از روش‌های رایج و کاربردی در میان روش‌های مختلف تحلیل محتواست. این روش بر اساس نظریه یادگیری فعال است و هدف آن بررسی میزان درگیر بودن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری است. از نظر ویلیام رومی، محتوای کتاب‌های درسی باید موضوعات را به‌شیوه‌ای اکتشافی ارائه کند؛ زیرا یادگیری واقعی نتیجه فعالیت خود یادگیرنده است. اگر محتوا به‌گونه‌ای ارائه شود که انگیزه کشف را در دانش‌آموز به‌وجود آورد و او خودش به‌دنبال پاسخ دادن به سؤالاتش باشد، نتایجی که به‌دست می‌آورد، او را برای یادگیری بیشتر تقویت می‌کند. وی چنین محتوایی را (فعال) می‌نامد و در مقابل، محتوایی که صرفاً با ارائه دانش و اطلاعات، حقایق و مفاهیم را معرفی می‌کند و سپس نتایج و اصول کلی را مطرح می‌سازد، محتوای (غیرفعال) معرفی می‌کند (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸، ص ۱۳۹).



در این تکنیک، محتوای یک کتاب درسی به سه بخش اصلی تقسیم می‌شود: بخش متن که شامل تمامی توضیحات، مثال‌ها و فعالیت‌های کتاب درسی است؛ بخش تصاویر که دربردارنده نمودارها، جداول و هر نوع شکل گرافیکی دیگری است که در کتاب درسی وجود دارد؛ بخش سؤالات نیز شامل سؤالات پایان فصل، پرسش‌های چهارگزینه‌ای و هر نوع فعالیت ارزیابی است. متن کتاب در این مقوله‌ها دسته‌بندی می‌شود: (a) بیان واقعیات و حقایق علمی به صورت جملات خبری؛ (b) نتایج اصول کلی و ارتباطات بین موضوعات و مفروضات مختلف؛ (c) تعاریف مربوط به تعریف پدیده یا مفهوم خاص؛ (d) سؤالات و جواب‌های فوری ارائه شده توسط نویسندگان؛ (e) سؤالاتی که نیاز به تجزیه و تحلیل دانش آموز از اطلاعات و مفروضات دارند؛ (f) درخواست برای تجزیه و تحلیل نتایجی که توسط دانش آموز به دست آمده است؛ (g) درخواست برای انجام آزمایش و تجزیه و تحلیل نتایج آن؛ (h) سؤالات برای جلب توجه دانش آموز که جواب آنها ارائه نشده است؛ (i) جملاتی که در هیچ‌یک از مقولات فوق نمی‌گنجد (رسولی و امیر آشنایی، ۱۳۹۰، ص ۱۶۷). مقوله‌های abcd با شیوه ارائه غیرفعال و مقوله‌های efgh ناظر به محتوایی است که دانش‌آموزان را به فعالیت و پژوهش وامی‌دارد. سؤالات آخر درس در چهار مقوله دسته‌بندی می‌شود: مقوله a سؤالاتی که جواب آنها را می‌توان در کتاب پیدا کرد؛ مقوله b سؤالاتی که به نقل تعاریف می‌پردازد؛ مقوله c سؤالاتی که برای جواب دادن به آنها فراگیر باید از آنچه در درس آموخته است، برای نتیجه‌گیری درباره مسائل جدید استفاده کند؛ مقوله d سؤالاتی که از دانش آموز می‌خواهد مسئله بخصوصی حل کند. از بین این مقوله‌ها، c و d فعال و a و b غیرفعال تلقی می‌شوند.

تصاویر و اشکال نیز در چهار مقوله abcd دسته‌بندی می‌شوند: مقوله a تصاویری است که فقط برای تشریح و بیان موضوع خاصی در کتاب آمده‌اند؛ مقوله b تصاویری است که فراگیر را به انجام آزمایش خاصی دعوت می‌کنند؛ مقوله c تصاویری است که روش جمع‌آوری وسایل لازم برای آزمایش را تشریح می‌کنند؛ مقوله d تصاویر و اشکالی است که در هیچ‌یک از مقوله‌های فوق نگنجد (رسولی و امیر آشنایی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۰). مقوله a غیرفعال، مقوله b فعال و مقوله‌های c و d خنثی تلقی می‌شوند. بعد از این دسته‌بندی، هر بخش از محتوا بر اساس سه مقیاس ارزیابی مورد بررسی قرار می‌گیرد: مقوله‌های فعال شامل محتواهایی است که دانش‌آموزان را به فعالیت و مشارکت در فرایند یادگیری ترغیب می‌کنند. مقوله‌های غیرفعال حاکی از محتواهایی است که دانش‌آموزان را به فعالیت و مشارکت در فرایند یادگیری ترغیب نمی‌کنند و مقوله‌های خنثی به محتواهایی اطلاق می‌شود که در دو دسته یادشده قرار نمی‌گیرند.

جامعه آماری در این پژوهش، پنج جلد کتاب درسی هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی است. عواطف دینی به عنوان واحد مطالعه، و متن، تصاویر و پرسش‌ها به عنوان واحد تحلیل تعیین شده‌اند. چک‌لیست تحلیل محتوای محقق ساخته به عنوان ابزار گردآوری داده برای مشخص کردن عواطف دینی مورد استفاده قرار گرفته است. برای برآورد روایی آن، از نظر چهار نفر از متخصصان علوم تربیتی استفاده گردید. برای بررسی اعتبار نیز ضریب هولستی به کار گرفته شد و عدد ۰/۸۳ که نشان از اعتبار ابزار دارد، حاصل شده است.

## ۲. یافته‌های پژوهش

ابتدا تمام پنج جلد کتاب‌های هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ از جهت میزان توجه به عواطف دینی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. هر بخش از متن، تصاویر و پرسش‌ها که به عواطف دینی اشاره داشت، مشخص شد (جدول ۱). پس از آن، میزان دعوت به پژوهش و به‌عبارت‌دیگر ضریب درگیری متن، تصاویر و پرسش‌ها محاسبه گردید.

جدول ۱. فراوانی و درصد عواطف دینی در کتاب هدیه‌های آسمانی

پایه تحصیلی	پایه دوم			پایه سوم			پایه چهارم			پایه پنجم			پایه ششم			فراوانی	درصد
	متن	تصاویر	پرسش‌ها	متن	تصاویر	پرسش‌ها	متن	تصاویر	پرسش‌ها	متن	تصاویر	پرسش‌ها	متن	تصاویر	پرسش‌ها		
محبت به خدا	۱۰	۰	۸	۷	۰	۸	۷	۰	۶	۹	۰	۲	۹	۰	۱۱	۷۷	۳۱/۱۷
محبت به انبیا و اولاد الهی	۸	۱	۱۰	۸	۳	۸	۸	۳	۳	۹	۰	۳	۸	۱	۷	۸۰	۳۲/۳۸
محبت به مؤمنان	۹	۵	۲	۷	۳	۰	۰	۱	۴	۲	۰	۱	۷	۰	۲	۴۳	۱۷/۴
بیزاری از دشمنان خدا	۰	۱	۱	۰	۲	۴	۲	۲	۲	۴	۲	۱	۷	۰	۷	۳۴	۱۳/۷۶
بیزاری از دشمنان انبیا و اولاد الهی	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۵	۰	۲	۱	۰	۲	۱۳	۵/۲
فراوانی	۵۶			۵۰			۴۰			۳۹			۶۲			۲۴۷	۱۰۰
درصد	۲۲/۶			۲۰/۲			۱۶/۱۹			۱۵/۷			۲۵/۱			۱۰۰	

### ۳. بررسی متن کتاب‌ها

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل واحدهای متن در همه کتاب‌ها (جدول ۲) نشان می‌دهد که حدود ۶۳ درصد واحدهای بررسی شده در مقوله *a* قرار دارد. بنابراین بیش از نیمی از محتوای متن کتاب به بیان واقعیات و حقایق اختصاص داده شده است که این موارد برای درگیر کردن دانش‌آموز در فرایند یادگیری مناسب نیست. ۱۲ درصد واحدهای بررسی شده در مقوله *b*، که برای بیان نتایج است، قرار دارد. حدود ۱۰ درصد واحدها مربوط به تعریف پدیده یا مفهوم خاص بوده و حدود ۵ درصد نیز مربوط به سؤالات و جواب‌های فوری ارائه‌شده توسط نویسنده است که به ترتیب در مقوله *c* و *d* قرار می‌گیرند. در مجموع، ۸۹ درصد محتوای متن کتاب در این چهار مقوله قرار دارد. همان‌طور که بیان شد، بر اساس روش ویلیام رومی، این مقولات غیرفعال تلقی می‌شوند؛ از این رو تنها ۱۱ درصد متن کتاب در مورد عواطف دینی به صورت فعال طراحی شده است. طبق فرمول محاسبه ضریب درگیری، مجموع مقوله‌های فعال بر مجموع مقوله‌های غیرفعال تقسیم می‌شود. اگر ضریب درگیری عددی بین ۰٫۴ تا ۱٫۵ باشد، محتوا فعال می‌باشد؛ اگر پایین‌تر از ۰٫۴ باشد، غیرفعال، و چنانچه بالاتر از ۱٫۵ باشد، درگیری بیش از توان فراگیر است. ضریب درگیری متن کتاب هدیه‌های آسمانی برابر با ۰٫۱ می‌باشد که نشان‌دهنده غیرفعال بودن آن است.

جدول ۲. فراوانی و درصد متن کتاب هدیه‌های آسمانی

متن - مقوله	a	B	c	D	e	f	G	h	فراوانی	درصد
محبت به خدا	۱۹	۸	۶	۰	۳	۰	۰	۳	۳۹	۲۹/۷
محبت به اولیای خدا	۲۸	۲	۲	۲	۰	۳	۱	۳	۴۱	۳۱/۲
محبت به مؤمنین	۱۶	۳	۴	۲	۰	۰	۰	۰	۲۵	۱۹
دشمنی با دشمنان خدا	۱۵	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۱۹	۱۴/۵
دشمنی با دشمنان اولیای خدا	۵	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۷	۵/۳
فراوانی	۸۳	۱۶	۱۳	۶	۳	۳	۱	۶	۱۳۱	۱۰۰
درصد	۶۳/۳	۱۲/۲	۹/۹	۴/۵	۲/۲	۲/۲	۰/۷	۴/۵	۱۰۰	

$$\text{ضریب درگیری} = \frac{e + f + g + h}{a + b + c + d} = \frac{3 + 3 + 1 + 6}{83 + 16 + 13 + 6} = \frac{13}{118} = 0.1$$

### ۴. بررسی پرسش‌های کتاب‌ها

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش‌ها در همه کتاب‌ها (جدول ۳) نشان می‌دهد که حدود ۵۱ درصد واحدهای بررسی شده در مقوله *a* و *b* قرار دارد. از این میزان ۲۳٪ مربوط به پرسش‌هایی است که پاسخ آنها در متن آمده و ۱۸٪ در رابطه با پرسش‌هایی است که مربوط به نقل تعاریف است. ۴۸٪ واحدها نیز در مقوله *c* و *d* قرار گرفته‌اند؛ یعنی پرسش‌هایی که دانش‌آموز برای پاسخ دادن به آنها باید از آموخته‌های قبلی خود استفاده کند و پرسش‌هایی که از دانش‌آموز می‌خواهد مسئله ویژه‌ای را حل کند. با قرار دادن اطلاعات جدول ۳ در فرمول محاسبه ضریب درگیری، عدد ۰٫۹۳ به دست می‌آید. با توجه به اینکه این عدد در بازه ۰٫۴ و ۱٫۵ می‌باشد، مشخص می‌شود که پرسش‌های کتاب به صورت فعال طراحی شده‌اند.

جدول ۳ فراوانی و درصد پرسش‌های کتاب هدیه‌های آسمانی

پرسش‌ها - مقوله	A	b	c	d	فراوانی	درصد
محبت به خدا	۱۲	۳	۱۰	۷	۳۲	۳۴/۴
محبت به اولیای خدا	۱۰	۷	۹	۵	۳۱	۳۳/۳
محبت به مؤمنین	۴	۲	۲	۱	۹	۹/۷
دشمنی با دشمنان خدا	۵	۳	۴	۳	۱۵	۱۶
دشمنی با دشمنان اولیای خدا	۰	۲	۱	۳	۶	۶/۵
فراوانی	۳۱	۱۷	۲۶	۱۹	۹۳	۱۰۰
درصد	۳۳/۳	۱۸/۳	۲۸	۲۰/۴	۱۰۰	

$$\text{ضریب درگیری} = \frac{C+D}{a+b} = \frac{26+19}{31+17} = \frac{45}{48} = 0.93$$

### ۵. بررسی تصاویر کتاب‌ها

در جدول ۴، اطلاعات مربوط به بررسی تصاویر کتاب‌ها ارائه شده است. بر اساس این اطلاعات، ۳۴٪ تصاویر کتاب‌ها، دانش‌آموزان را به انجام کاری دعوت می‌کنند. در مقابل، ۵۲٪ تصاویر فقط برای تشریح و بیان موضوعی خاص در کتاب آمده‌اند. با تقسیم تعداد مقوله فعال بر تعداد مقوله‌های غیرفعال، ضریب درگیری تصاویر کتاب به دست می‌آید. ۱۲ تصویر در مقوله a و ۸ تصویر در مقوله b قرار دارد. بنابراین ضریب درگیری برابر است با ۰.۶. این بدان معناست که آن دسته از تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی که عواطف دینی را نشان می‌دهند، به صورت فعال طراحی شده‌اند. چنان‌که بیان شد، اگر ضریب درگیری در گستره ۰.۴ تا ۱.۵ باشد، محتوا فعال تلقی می‌شود، اما نباید از این نکته غفلت شود که ضریب درگیری هرچه به دامنه پایین این گستره نزدیک‌تر باشد، میزان دعوت به فعالیت و پژوهش محتوا کمتر است. بنابراین گرچه ضریب درگیری تصاویر کتاب در بازه ۰.۴ تا ۱.۵ قرار دارد؛ اما میزان دعوت به فعالیت آن بسیار اندک است.

جدول ۴ فراوانی و درصد تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی

تصاویر - مقوله	a	b	c	d	فراوانی	درصد
محبت به خدا	۰	۰	۰	۰	۰	۰
محبت به اولیای خدا	۲	۵	۰	۱	۸	۳۴/۸
محبت به مؤمنین	۷	۲	۰	۰	۹	۳۹
دشمنی با دشمنان خدا	۳	۱	۰	۲	۶	۲۶
دشمنی با دشمنان اولیای خدا	۰	۰	۰	۰	۰	۰
فراوانی	۱۲	۸	۰	۳	۲۳	۱۰۰
درصد	۵۲/۲	۳۴/۸	۰	۱۳	۱۰۰	

$$\text{ضریب درگیری} = \frac{b}{a} = \frac{8}{12} = 0.6$$

در جدول ۵، ضریب درگیری هریک از متن، پرسش‌ها و تصاویر کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی درج شده است.

جدول ۵ فراوانی، درصد و ضریب درگیری متن، پرسش‌ها و تصاویر

مؤلفه	فراوانی	درصد	ضریب درگیری
متن	۱۳۱	۵۳/۰۳	۰/۱
پرسش	۹۳	۳۷/۶۵	۰/۹۳
تصویر	۲۳	۹/۳۱	۰/۶

## نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیتی که عواطف در تربیت دینی افراد دارد، باید آن را در کتب درسی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی، به‌صورت یک موضوع حیاتی مورد توجه قرار داد. فعال بودن محتوای کتاب در زمینه عواطف دینی می‌تواند به بهبود فرایند تعلیم و تربیت در این حوزه کمک کند. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی در زمینه عواطف دینی، به‌طور کلی در سطح متوسطی از فعالیت قرار دارد. متن کتاب اغلب به بیان واقعیات و حقایق محدود شده است. این رویکرد نمی‌تواند دانش‌آموزان را به‌نحو مطلوب در فرایند یادگیری درگیر کند. از باب مثال، برای مؤلفه «محبت به خدا» گزاره «خداوند مهربان‌ترین مهربانان است»، مطرح شده است. این بیان تنها یک اظهارنظر خبری است و از دانش‌آموزان خواسته نمی‌شود که به تفکر و تعمق در این مسئله بپردازند. برای افزایش سطح فعالیت در متن کتاب می‌توان از روش‌های متنوعی مانند استفاده از پرسش‌های باز، ایجاد چالش و گفت‌وگوهای گروهی و اجرای فعالیت‌های عملی بهره برد. برای مثال، گزاره یادشده را می‌توان با ارائه یک سؤال پرسشی، مانند «چرا خداوند مهربان است؟» مطرح کرد. همچنین می‌توان فعالیت‌هایی را طرح کرد که دانش‌آموزان از طریق انجام یک فعالیت عملی نمادین، اظهار محبت خود به خداوند را نشان دهند. برخلاف متن کتاب، پرسش‌های آن در حوزه عواطف دینی به‌صورت فعالانه طراحی شده‌اند. این نکته نمایانگر آن است که پرسش‌های مطرح‌شده در کتاب به‌اندازه کافی دانش‌آموزان را به تفکر و پاسخگویی فعال و بهره‌گیری از آموخته‌های قبلی خود ترغیب می‌کنند. تصاویر موجود در کتاب نیز تا حدی در دعوت به فعالیت از دانش‌آموزان تأثیر دارند. برای بهبود سطح فعالیت محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی در زمینه عواطف دینی پیشنهاد می‌شود متن کتاب به‌گونه‌ای تنظیم شود که دانش‌آموزان را به تفکر و تأمل درباره عواطف دینی و انجام فعالیت‌های مرتبط با آن ترغیب کند.

## منابع

- ابوطالبی، مهدی (۱۳۸۶). *تربیت دینی از دیدگاه امام علی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- اسفندیاری، سمانه (۱۳۹۵). *تحلیل محتوای بخش مهدویت کتب هدیه‌های آسمانی مقطع ابتدایی از لحاظ اصول طراحی پیام آموزشی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- اعتصامی، محمدمهدی و راصد، سعید (۱۳۹۰). *مبانی و روش تدریس تعلیم و تربیت دینی در دوره ابتدایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- افضل‌خانی، مریم و سمیعی، اعظم (۱۳۹۲). *تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی از منظر فعال و غیرفعال بودن بر اساس روش ویلیام رومی در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱*. *پژوهش‌های برنامه‌دهی درسی*، ۶ (۳)، ص ۱۱۹-۱۳۶.
- الیاس، جان (۱۳۹۳). *فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و معاصر*. ترجمه عبدالرضا ضرابی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- امیری، فاطمه (۱۳۹۸). *تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی دوم، سوم و چهارم ابتدایی بر اساس مفهوم تربیت دینی، میزان درگیر بودن دانش‌آموزان و خوانایی*. *دستاورد‌های نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۱۴ (۲)، ص ۱۲۴-۱۳۶.
- امینی، محمد؛ ماشاء‌اللهی‌نژاد، زهرا و علیزاده زارعی، مرضیه (۱۳۹۱). *تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی و فارسی مقطع ابتدایی از نظر توجه به مهدویت، اسلام و روان‌شناسی*، ۶ (۱۰)، ص ۷-۲۶.
- ایمانی، محسن و مظفر، محمد (۱۳۸۳). *تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی و کتاب کار در مقایسه با محتوای کتاب تعلیمات دینی سال دوم دبستان*. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۳)، ص ۱۱۵-۱۴۲.
- حسن‌مرادی، نرگس (۱۳۸۸). *تحلیل محتوای کتاب درسی*. تهران: آبیژ.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ فقیهی، علی‌نقی؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن و رحیمی‌نژاد، عباس (۱۳۹۱). *مبانی نظری و روش‌شناسی مقیاس‌های دین‌داری*. تهران: آوای نور.
- رسولی، مهستی و امیرآشنایی، زهرا (۱۳۹۰). *تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی*. تهران: جامعه‌شناسان.
- زائرپور تمبکی، سمیه و زائرپور تمبکی، طاهره (۱۳۹۵). *تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی*. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۱۴ (۲)، ص ۱۵۱-۱۶۰.
- زینلی، فاطمه؛ شهریار بیسیانی، شهناز؛ نجفی، محمد و بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۹۶). *بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت عاطفی از دیدگاه علامه طباطبائی*. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۵ (۲۵)، ص ۱۱-۴۳.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *راهنمای معلم هدیه‌های آسمانی تعلیم و تربیت دینی ششم دبستان*. تهران: افست.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: (بی‌نا).
- ضرابی، عبدالرضا (۱۳۸۸). *مجموعه مقالات تربیتی، تربیت دینی، اخلاقی و عاطفی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۸). *جامعه‌شناسی تربیت دینی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- عبدالرحیمیان، شهرزاد و صمدی، افسانه (۱۳۹۹). *تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی از منظر توجه به مسئله مهدویت*. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۳ (۲۲)، ص ۳۴-۳۰.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری و زهره خسروی. تهران: سمت.

## تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی از جهت فعال بودن یا ... ♦ ۷۱

- محمدی، مصطفی؛ سالاری، علی و سالاری، نرجس (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی چهارم مقطع ابتدایی به روش ویلیام رومی. مقاله ارائه‌شده در اولین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روان‌شناسی.
- مصلح امیردهی، هادی و احمدی جویباری، مریم (۱۳۹۸). بررسی میزان فعال و غیرفعال بودن محتوای کتاب هدیه آسمانی پایه پنجم ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی. *پویش در آموزش علوم انسانی*، ۱۷ (۵)، ص ۳۹-۲۸.
- معلم‌دنب، فریده (۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر سطوح حیطه عاطفی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یاسوج.
- مفیدیان نائینی، بتول (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه پنجم ابتدایی بر اساس الگوی ویلیام رومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.
- مکارم شیرازی، ناصر و علی‌بابایی، احمد (۱۳۸۲). برگزیده تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الإسلامیه.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه درسی (راهنمای عمل). تهران: مدرسه.
- مهربان، زهرا (۱۳۹۵). تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمانی از منظر امر به معروف و نهی از منکر. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵۷ (۱۵)، ص ۴۶-۲۳.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). برنامه درسی: نظرها و رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- نودهی، سوسن (۱۳۹۵). پیش‌بینی عواطف مثبت و منفی بر اساس کنجکاو و پنج عامل شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهراء ع تهران.
- نیکونظر، ابوالفضل؛ کریم‌زاده، صادق و نجفی، حسن (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های عاطفه دینی. *معرفت*، ۲۸۵ (۳۰)، ص ۴۰-۲۹.
- هارونی، کامران (۱۳۹۵). بررسی محتوای کتب درسی هدیه‌های آسمانی دوره اول ابتدایی بر اساس تکنیک ویلیام رومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- یوسفی مقدم، مینا؛ عبدالرحیمی، سارا؛ نقوی‌زاده، ناسادات و اکبرنژاد هنزایی، محمد (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی سوم دوره ابتدایی به روش ویلیام رومی. مقاله ارائه‌شده در اولین کنفرانس علمی - پژوهشی راهکارهای توسعه و ترویج آموزش علوم در ایران.






## مبانی و اصول تربیت اقتصادی کارگزاران از منظر نهج البلاغه

محمد پارسائیان / پژوهشگر گروه قرآن و تربیت اجتماعی جهاددانشگاهی

mp.iqna@gmail.com

 orcid.org/0000-0003-1867-0435

دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۰۲ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۸

### چکیده

بی تردید یکی از مسائل مهم هر نظامی کارایی و بهینگی عملکرد کارگزاران آن به‌ویژه در زمینه اقتصادی است. امیر مؤمنان علیه السلام در دوره حکومت خود به توانمندسازی و تربیت اقتصادی کارگزاران توجه جدی داشت. سؤال اینجاست که آیا می‌توان از بررسی میراث حدیثی و سیره عملی برجای مانده از آن حضرت مؤلفه‌های اصلی نظام تربیت اقتصادی ایشان، شامل اهداف، مبانی و اصول را شناسایی کرد. نویسنده در این مقاله از رهگذر تحلیل محتوای اقتصادی و تربیتی نامه‌های امیرالمؤمنین علیه السلام به کارگزاران، مبانی تربیت اقتصادی امام علیه السلام را در چهار دسته خدانشناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، و مقاصد تربیتی ایشان را در سه محور توانمندسازی مدیریتی، امانت‌داری و رشد متوازن شخصیتی شناسایی و طبقه‌بندی می‌کند. بر اساس یافته‌های تحقیق، اصول تربیتی‌ای همچون توحیدمحوری، مدیریت منابع، نظارت و کنترل، مسئولیت‌پذیری، پاسداشت حقوق، عدالت‌خواهی و فسادستیزی، توجه به محرومان و ساده‌زیستی، ترجیح مصالح عوام بر خواص، آزادی، اعتدال، صبر و فرصت‌دهی و تقدم عمل بر گفتار به‌عنوان اصول تربیت اقتصادی در کلام امیر مؤمنان علیه السلام استخراج گردید. با کاربرد صحیح مبانی و اصول تربیتی امام علیه السلام به‌عنوان راهنمای عمل در برنامه‌ریزی‌های تربیتی می‌توان روش‌های کارآمد و به‌روزی برای رسیدن به مقاصد تربیت اقتصادی در جامعه امروز طرح‌ریزی کرد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اقتصادی، سید رضی، ۱۳۸۴، امام علی علیه السلام، کارگزاران، اصول تربیت.

در میان تمام مسائل و ابعاد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی یک جامعه، اقتصاد از مهم‌ترین و اثرگذارترین ارکان زندگی مردم است که نیازمند آموزش و تعلیم است. پژوهش‌های متعددی بر اهمیت تعلیم و تربیت اقتصادی به‌عنوان عاملی مؤثر بر رشد اقتصادی جامعه اذعان داشته‌اند (ر.ک: هپ و همکاران، ۲۰۱۸م، ص ۱۰؛ پورینگر و بویلر، ۲۰۱۸م، ص ۲۴۵)؛ چراکه هیچ کشوری نمی‌تواند بدون سرمایه‌گذاری در زمینه آموزش به توسعه اقتصادی پایدار دست یابد (بکر و همکاران، ۱۹۹۰م، ص ۱۵). تأثیر این تربیت، به‌ویژه بر کارایی و بهینگی عملکرد کارگزاران، امری درخور توجه برای هر نظام سیاسی است؛ زیرا رفتار فرد تربیت‌شده در مقام یک کارگزار در بستر انواع شاکله‌های جمعی و فردی، مانند فرهنگ بهره‌وری، استفاده کارآمد از منابع، تصمیم‌سازی‌های اثربخش، و تعامل با محیط انسانی و محیط زیست قرار می‌گیرد و طبیعی است که برآیند رفتارهای جمعی آنان موجب رشد یا انحطاط جامعه شود (پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰، ص ۴۳). اگرچه تربیت کارگزاران در تمام زمینه‌ها برای پویایی جامعه ثمربخش است، اما به‌دلیل نقش اقتصاد و تأثیر آن در بهره‌وری از منابع، اهتمام به این مسئله از اولویت‌های نخست و از شروط واگذاری مسئولیت است. بنابراین برای بهبود سطح معیشتی مردم، استحکام پایه‌های نظام سیاسی و سالم‌سازی فضای اقتصادی، علاوه بر کاربست تجارب عقلانی بشری، نیازمند تربیت کارگزاران شایسته در زمینه اقتصاد هستیم.

در جامعه اسلامی ضروری است که این تربیت هماهنگ با نظام تشریح، عقلانیت بومی و ارزش‌های اسلامی باشد؛ چراکه اگر تربیت اقتصادی کارگزاران سازگار با فرهنگ دینی باشد، بخش زیادی از هزینه‌های سنگین نظارت یا پیامدهای فساد و اهمال در مسئولیت کاهش می‌یابد. در سنت معصومان علیهم‌السلام نیز اصلاح امور اقتصادی جامعه اهمیت بسیار بالایی دارد؛ برای مثال، امیر مؤمنان علیه‌السلام اگرچه در برابر بخشی از نادرستی‌هایی پیشین مصلحت‌اندیشی نمود و اصلاح برخی را به بعد موکول کرد (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۰، ص ۳۷۰)، اما در عرصه اقتصاد، در برابر تمام مخالفت‌ها از موضع خویش کوتاه نیامد.

حضرت پس از به‌دست گرفتن حکومت، در برکناری کارگزاران ناشایست (ر.ک: طبری، ۱۴۰۳ق، ج ۳، ص ۴۴۵-۴۴۶ و ۴۶۲-۴۶۳) و تقسیم مساوی سرانه بیت‌المال (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۲۶) لحظه‌ای درنگ نکرد و یکی از علت‌های پذیرش بیعت مردم را میثاق الهی علما برای قیام علیه پرخوری ستمگر و گرسنگی ستم‌رسیده اعلام کرد (نهج‌البلاغه، خطبه ۳). از منظر امیر مؤمنان علیه‌السلام، تربیت صحیح، بنیان رستگاری انسان و سامان‌دهی جامعه است (آمدی، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۳) و زمامداران می‌بایست زمینه تربیت و رشد مردم را فراهم کنند و در ابلاغ موعظه و خیرخواهی آنان کوتاهی نکنند (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۰) و در این امر، خود را پیشگام بر دیگران قرار دهند (نهج‌البلاغه، حکمت ۷).

مبانی، اهداف، اصول و مقتضیات تربیت، زیرساخت‌های روش‌های عملیاتی و کاربردی در تربیت هستند که با سامان‌دهی آنها، علاوه بر طرح‌ریزی چهارچوب‌های معین، تربیت را از آسیب‌های افراط و تفریط و رفتارهای نابخردانه مصون می‌دارد و قواعدی علمی و اثرگذار در گونه‌های تربیتی مربی پدید می‌آورد. از این رو

در این تحقیق، سیره نظری و عملی امیر مؤمنان علیه السلام، به ویژه دوران پنج ساله حکومت ایشان، بررسی می شود تا در پرتو آن، مبانی و اصول کارآمد و به روز در تربیت اقتصادی کارگزاران استخراج گردد. موضوع این تحقیق از حیث استخراج مبانی و اصول تربیت، در گستره علوم تربیتی، و از حیث اهداف و مقاصد در دامنه اقتصاد، و از حیث جامعه آماری، یعنی کلام امیرالمؤمنین علیه السلام، در بستر دانش حدیث پژوهی قرار می گیرد. از این رو تلاش شده است که بعد از تبیین مفاهیم، در گام نخست تنها به بررسی نامه های حضرت به کارگزاران در مسائل اقتصادی پرداخته شود و در گام بعدی از مجموع سخنان ایشان برای تبیین دیدگاه حضرت در موضوع مورد بحث بهره برداری گردد.

### تعریف مفاهیم

کارگزاران (ترجمه عمّال)، افرادی هستند که امور شخصی، مالی و اجرایی یک فرد را بر عهده می گیرند (این منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۱، ص ۴۷۴). کارگزار اقتصادی فردی است که از سوی حاکم مسئولیتی در امور اقتصادی پذیرفته است و در نهج البلاغه شامل استانداران، فرمانداران، کارگزاران بیت المال، گردآوران صدقات (مالیات) و بازرسان می شود (ذاکری، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۳۲).

راغب واژه «تربیت» را از ریشه «رَبَب» می داند و آن را در معنای ایجاد کردن حالتی پس از حالت دیگر در چیزی تا به حد کامل خود برسد، تعریف می کند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۸). اصطلاح تربیت در متون کهن اسلامی به معنای گوناگونی به کار رفته؛ اما مهم ترین معنای تقریباً ثابت مانده آن، توجه به کمالات نفسانی و روانی است (توسلی، ۱۳۹۲). تعریف مختار تربیت در این مقاله، پرورش دادن و به فعلیت رسانیدن استعدادها و ایجاد تعاون و هماهنگی میان آنهاست تا مرتبی بتواند به حد اعلا کمال خود برسد (دفتر حوزه همکاری و دانشگاه، ۱۳۸۶، ج ۳، ص ۹۶).

مفهوم تربیت اقتصادی نیز از دیرباز مورد توجه فرهنگ ها، مکاتب و ادیان قرار گرفته است و هریک تلاش داشته اند در قالب آموزه های اخلاقی، فلسفی و حقوقی، در میان پیروان خود فرهنگ سازی و رفتارسازی اقتصادی داشته باشند؛ اما به طور رسمی با تأسیس شورای مشترک تربیت اقتصادی در امریکا (۱۹۴۹)، مفهوم تربیت اقتصادی معرفی و دیدگاه ها و تعاریف مختلفی درباره آن بیان گردید (ر.ک: پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰، ص ۳۳-۳۸). امروزه «تعلیم و تربیت اقتصادی» در معنای تحقق اهداف شناختی، گرایشی و رفتاری در زمینه اقتصاد، از لحاظ حجم ادبیات و تجارب حاصل در دنیای امروز، حوزه بسیار شناخته شده ای است (سوچیو و لاکتوس، ۲۰۱۰م). رسالت برنامه های این حیطه، تربیت تصمیم گیرانی شایسته و عاقل در زندگی فردی و جمعی، شهروندانی مسئولیت پذیر، افرادی مولد، کارآفرین و بهره ور، مشارکت کنندگانی مؤثر در اقتصاد، مصرف کنندگانی مطلع، پس انداز کنندگان و سرمایه گذارانی آینده نگر و حسابگر، و مشوقان و حامیان ایدئولوژی و فرهنگ اقتصادی حاکم و مطلوب جامعه است (ر.ک: سالمی و زیگفرید، ۱۹۹۹م).

### پیشینه

در بررسی ادبیات علمی تحقیق، مطالعات متعددی درباره تربیت سیاسی و اجتماعی یا سیره اقتصادی امیرالمؤمنین علیه السلام یافت گردید؛ لیکن پژوهشی که به شکل مستقل و تخصصی به بررسی مبانی، اهداف و اصول تربیتی اقتصادی در

نهج‌البلاغه بپردازد، یافت نشد. برای نمونه، احسانی (۱۳۷۹) در مقاله «تربیت سیاسی کارگزاران در سیره و کلام امام علی (ع)»، ضمن بررسی مفهوم و قلمرو و هدف تربیت سیاسی، به بررسی انواع، عوامل و روش‌های تربیت سیاسی کارگزاران پرداخته است. اصغری (۱۳۸۷) در مقاله «اصول راهبردی در سیره اقتصادی معصومین (ع)»، از مجموع روایات این بزرگواران برخی اصول راهبردی اقتصادی را استخراج کرده و به تحلیل تربیت اقتصادی نپرداخته است. حسینی (۱۳۹۳) در کتاب *سیره اقتصادی امام علی (ع)* نیز به شکل ویژه سیره اقتصادی آن حضرت را در دو ساحت حکومتی و شخصی بررسی نموده؛ ولی تربیت اقتصادی و مبانی و اصول آن را تحلیل نکرده است.

پیغامی و تورانی (۱۳۹۰) در «نقش برنامه دینی اقتصاد در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا» به بررسی تعلیم و تربیت اقتصادی با هدف ارائه یک برنامه دینی اقدام نمودند و تربیت کارگزاران را از منابع دینی پیگیری نکردند. مولایی (۱۳۹۳) در مقاله «اصول اخلاق تجاری و کسب‌وکار از دیدگاه امام علی (ع)»، با تعریف اخلاق تجاری و فلسفه آن در اسلام، به تبیین اصول و مقررات آن از دیدگاه امام (ع) پرداخته و متعرض مبانی تربیت اقتصادی نشده است. علم‌الهدی (۱۳۹۵) در «روش‌شناسی اقتصاد اسلامی بر اساس عملکرد اقتصادی امام علی (ع)»، به تشریح سیره اقتصادی امام (ع) و دستاوردهای روشی آن برای اقتصاد اسلامی پرداخته است.

صنعتی و موسوی‌زاده (۱۳۹۶) با هدف «تبیین مؤلفه‌های تربیت اقتصادی بر اساس آموزه‌های اسلامی» ۴۸ مؤلفه را در ذیل مفاهیم تولید، توزیع و مصرف، از آیات قرآن استخراج و دسته‌بندی کرده‌اند. جامعه آماری مورد مطالعه این تحقیق صرفاً آیات قرآن کریم است. یوسف‌زاده (۱۳۹۵) در «تبیین جایگاه و اصول رفتار اقتصادی مطلوب از دیدگاه امام علی (ع)»، رهنمودهایی چون پرهیز از لیبرالیسم اقتصادی، استعمار، انحصارگرایی و اسراف، توجه به عمران و آبادانی، نظارت و مشارکت اقتصادی را در حیطه رفتار اقتصادی مطلوب از دیدگاه امیر مؤمنان (ع) استخراج کرده است.

موسوی‌نسب (۱۳۹۹) در مقاله «تربیت اقتصادی در حوزه مصرف؛ اهداف، اصول و راهبردها»، به منظور جهت‌دهی مصرف‌متریبان در راستای هدف آفرینش، به بایستگی اصلاح باورها، توجه به ارزش‌های شرعی و تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری همگانی و مدیریت اقتصادی کارآمد در خانواده اشاره می‌کند. مطهری (۱۳۹۸) در مقاله «وظیفه والدین در تربیت اقتصادی فرزندان»، با روش تحلیلی و اجتهادی اثبات می‌کند که والدین در تربیت اقتصادی فرزندان وظیفه شرعی دارند.

طهماسب‌زاده و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی به شناسایی مؤلفه‌های تربیت اقتصادی قرآن کریم در سه حوزه اصلی تولید، توزیع و مصرف و بررسی میزان انعکاس آن در اسناد بالادستی پرداخته‌اند. مرتبط‌ترین پژوهش، اثر قبادی و همکاران (۱۳۹۸) با نام «تبیین مؤلفه‌های تربیت اقتصادی در سیره علوی» است که در آن دوازده مؤلفه تربیتی، همچون توکل، انصاف، روزی حلال، الگوی مصرف، خوش‌حلقی، امانت‌داری، کار و تلاش، آبادانی و برنامه‌ریزی در سیره اقتصادی امام (ع) استخراج شده است. تمایز مقاله پیش رو در آن است که به جای مؤلفه‌های تربیتی به استخراج مبانی و اهداف و اصول تخصصی تربیت اقتصادی امام (ع) پرداخته و به شکل ویژه بر تربیت کارگزاران متمرکز شده است.

## ۱. مبانی

مبانی تربیت از ویژگی‌های انسان، نیازها، امکانات، محدودیت‌ها و نیز ضرورت‌های حیات وی بحث می‌کند. این مبانی در علوم تربیتی به صورت «قضیه‌های هست» بیان می‌شود و از این رو معمولاً شامل یک یا چند دانش است که در کسب شناخت بهتر از جریان تربیت و تعیین اصول مقتضی کمک شایانی می‌کند (شکوهی، ۱۳۷۶، ص ۵۶). از این رو مبانی تربیت اقتصادی مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیفی و اخباری ناظر به ویژگی‌ها، محدودیت‌ها و توانایی‌های اقتصادی و مدیریتی انسان به منظور سامان‌دهی آنها در راستای تربیت اقتصادی مطلوب اوست.

بنابراین مبانی تربیت از طریق معرفت به ویژگی‌های انسان (انسان‌شناسی) و زیست‌محیط تربیتی (هستی‌شناسی) او حاصل می‌شود. البته شناسایی مسیر صیروت انسان و قواعد حاکم بر عالم، خداشناسی را ضروری می‌نماید. از این رو می‌توان از سه منبع علم، فلسفه و دین، مبانی علمی، فلسفی و دینی تربیت را استخراج کرد؛ برای مثال، یافته‌های روان‌شناختی یا زیست‌شناختی مانند ساختار نظام ذهنی «پیازه»، در گروه مبانی علمی تربیت، و رهاورد دین در تبیین نیازمندی بشر در ارتباط با خدا، جزء مبانی دینی تربیت است. هر دسته از این مبانی، از منظری خاص به حقیقت انسان می‌نگرند و استحکام بنیان‌های تربیتی در پرتو استفاده از هر سه منبع حاصل می‌شود (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۱۰).

بدیهی است رهاورد تربیت اقتصادی مبتنی بر خداشناسی طبیعی، اومانیسیم، فردگرایی، اصالت لذت، نسبی‌گرایی اخلاقی و حاکمیت سرمایه، بسیار متفاوت با خروجی تربیتی است که بر اساس مبانی توحیدی همچون خداپرستی، انسان‌محوری حق‌مدارانه و ثبات اخلاقی باشد. از آنجاکه یکی از رسالت‌های تربیت اقتصادی، تربیت مشوقان و حامیان ایدئولوژی و فرهنگ مطلوب جامعه است، مبانی تربیت اقتصادی امیرالمؤمنین علیه السلام هماهنگ و حامی فرهنگ و ارزش‌های علوی و اسلامی خواهد بود. در ادامه، این مبانی در قالب چهار محور خداشناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی پیگیری می‌شود.

### ۱-۱. خداشناسی

مطمئناً مهم‌ترین و اثرگذارترین مبنای تربیت اقتصادی امیرالمؤمنین علیه السلام خداشناسی است. رفتار کارگزاری که معتقد به خداوندی است که جهان را بعد از خلقت به‌طور خودکار رها کرده است، با کارگزار موحدی که خداوند را حاضر و مؤثر و دادگاه عدل الهی را در پیش رو می‌بیند، متمایز است. شواهد گفتاری این مبنا در نهج‌البلاغه، گاهی از سنخ بحث‌های عقلی و فلسفی است که تا سرحد اعجاز پیش می‌رود (نهج‌البلاغه، خطبه ۱) و گاهی با اشاره به آثار حکم و تدبیر الهی است. حضرت از این بینش توحیدی، در هدایت فکری کارگزاران بهره می‌برد و در نامه‌ها و دستورالعمل‌های رسمی، به بزرگی حکومت، قدرت و نظارت خداوند بر اعمال کارگزاران توجه می‌دهند؛ برای مثال، در عهدنامه مالک ضمن برشماری وظایف اقتصادی، یادآور می‌شوند که اگر قدرت موجب نخوت در تو شد، به قدرت و بزرگی حکومت پروردگار بیندیش (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). بنابراین در نتیجه تربیت اقتصادی علوی، کارگزار با نگاه به عظمت ملک الهی، دیگر فریفته قدرت اندک خود نمی‌شود و خوی سوءاستفاده از بیت‌المال در او فروکش می‌کند. همچنین اگر عقلانیت توحیدی او تحت تأثیر خواطر نفسانی غروب کرد، این بینش توحیدی آن را بازمی‌گردد: «بِمَا عَزَبَ عَنكَ مِنْ عَقْلِكَ» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳).

## ۱-۲. هستی‌شناسی

نوع نگرش به عالم و واقعیات آن در نظام موحدانه با دیدگاه‌های تربیتی سکولار بسیار متفاوت است و از این رو این مبنا، عنصری اثرگذار در محتوا و طرح‌ریزی‌های تربیتی است. کارگزار اقتصادی که جهان را با اوصافی چون هدفداری (دخان: ۳۷-۳۸)، حرکت به سوی خداوند (شوری: ۵۳)، برخوردار از خزائن غیبی (بقره: ۳)، دارای نظام علی و معلولی (ملک: ۳-۴) و محل آزمایش انسان (هود: ۷) می‌شناسد، با فردی که معتقد به حاکمیت قوانین طبیعی بر امور عالم است و جهان را بریده از خدا و تعالیم آسمانی (دبیسیم) و واگذار شده به سنت‌ها و نظام‌های طبیعی (طبیعت‌گرایی) می‌داند، متمایز است. از این رو سخنان امیرالمؤمنین علیه السلام در تبیین ماهیت جهان، فلسفه آفرینش، نقش دنیا و زرق و برق آن در آسودگی بشر، در بیش و رفتار کارگزاران اثر می‌گذارد؛ برای مثال، ایشان به حاکم حلوان تذکر می‌دهند که دنیا سرای بلاهاست و کسی در آن ساعتی آسودگی ندارد؛ مگر آنکه آسودگی‌اش سبب حسرت او در قیامت گردد (نهج‌البلاغه، نامه ۵۹). این باورمندی موجب تقویت مسئولیت‌پذیری، پاک‌دستی و رسیدگی تمام‌وقت به امورات مردم می‌شود و از رفاه‌جویی او می‌کاهد.

دنیا در کلام امیر مؤمنان علیه السلام، هماهنگ با منطق قرآنی، دو جلوه مذموم و ممدوح دارد: از یک سو آنچه در آسمان و زمین است، مظاهر توحیدی و آیات آفاقی و انفسی است (فصلت: ۵۳) و از سوی دیگر، تعلقات دنیایی چون لهو، زینت، تقاخر و تکاثر (حدید: ۲۰)، وجه اعتباری مذموم دنیاست. حضرت گاهی با اشاره به وجه خیر دنیا، آن را سرای راستی، خانه عاقبت، محل بی‌نیازی و تجارت‌خانه رحمت معرفی می‌فرمودند (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۳۱) و گاهی از وجه مذموم آن استبعاد می‌جستند (نهج‌البلاغه، نامه ۴۵)؛ برای مثال، دنیا را به ماری تشبیه کردند که پوستش نرم، ولی زهرش کشنده است (نهج‌البلاغه، نامه ۶۸). از این رو کارگزاران می‌توانند دنیا و فرصت حکومت را در راستای اهداف آخرت قرار دهند (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۵۶).

## ۱-۳. انسان‌شناسی

انسان‌شناسی یکی از مبانی مهم تربیت است که به تحلیل ویژگی‌ها و نیازهای انسان و کیفیت ظهور رفتار وی می‌پردازد. بدیهی است که کیفیت بهره‌برداری انسان از خودش، رابطه مستقیم با خودشناسی او دارد. از این رو امیر مؤمنان علیه السلام علت اینکه انسان نادرست‌ترین عذر را برای کارهایش اقامه می‌کند، «اصرار او بر عدم شناخت خودش» می‌داند (نهج‌البلاغه، خطبه ۲۲۲). هنگامی که فرد یا جامعه از نیازها و استعدادهای خود اطلاعی ندارد، نمی‌تواند با محاسبه منطقی و عملیاتی رفتار کند و در نتیجه به سمت اضمحلال می‌رود (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۴۹)؛ اما با شناخت آنها، دیگر تعدی نمی‌کند (آمدی، ۱۳۷۰، ص ۲۳۳).

## ۱-۳-۱. ویژگی‌های انسانی

از آنجاکه انسان موضوع تربیت است، تبیین ویژگی‌های او مهم‌ترین گام در طرح‌ریزی‌های مبانی تربیت است. اگرچه انسان در نگرش اومانیستی مرجع تعیین ارزش‌ها، قوانین و حاکمیت و دارای هویت فردگرایانه در ابعاد مختلف است، اما در دستگاه تربیتی اسلام، در چهارچوب تعالیم وحیانی رشد می‌کند و صرفاً در قالب مفهوم جانشینی مسئولانه می‌تواند روابط خود را با هستی تنظیم کند (بقره: ۳۰؛ حدید: ۷). در بیانات امیر مؤمنان علیه السلام به ویژگی‌های زیستی، اجتماعی و روانی متعددی از انسان اشاره شده است.

### الف) خردورزی

یکی از مهم‌ترین آنها خردورزی است. عقل در کلام امیرالمؤمنین علیه السلام منشأ غریزی و فطری دارد و با دانش و تجربه شکوفا می‌شود (آمدی، ۱۳۷۰، ص ۵۳). در مجموعه روایات نیز عقل به دو معنای معرفت (ساحت نظری) و حالت بازدارندگی (ساحت عملی) تعبیر شده است (حر عاملی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۲۰۸-۲۰۹). کارگزاران اقتصادی در شناخت واقعیت‌ها و قضاوت درباره آنها به عقل نظری، و در کنترل رفتار خود به عقل عملی نیاز دارند. بنابراین رفتار مبتنی بر عقلانیت، از مبانی اصلاح و تربیت کارگزار است؛ زیرا کارگزار ممکن است به سبب فقدان بینش صحیح، مردم را گمراه کند (نهج البلاغه، خطبه ۱۳۱) یا آنکه به علت اسارت عقل در هوای نفس، گرفتار دل‌بستگی دنیا گردد (نهج البلاغه، حکمت ۲۱۱) و درایت و تدبیر او کم‌رنگ شود. به همین جهت، آن حضرت تأکید می‌کند که رهبر جامعه، علاوه بر توانایی اجرایی، به قلبی اندیشمند نیاز دارد (آمدی، ۱۳۷۰، ص ۸۰۹) و باید داناترین فرد به فرمان خداوند در فهم مسائل باشد (نهج البلاغه، خطبه ۱۷۲).

بنابراین علاوه بر انتخاب کارگزار خردمند، باید مکرراً از طریق تعلیم، تذکر و زدودن پرده‌های غفلت، او را به آگاهی و عقلانیت خدامحور فراخواند. برای نمونه، زمانی که شریح خانه‌ای به هشتاد دینار خرید، برای اینکه اهتمام به امور اقتصادی هدف او قرار نگیرد، امیرالمؤمنین علیه السلام در ضمن یک نامه به بیان توضیحاتی پرداخت و خرد او را برانگیخت: «شَهَدَ عَلَى ذَٰلِكَ الْعُقْلُ إِذَا خَرَجَ مِنْ أَسْرِ الْهُوَىٰ وَ سَلِمَ مِنْ عِلَاقِ الدُّنْيَا»؛ بر این سند، خرد گواهی دهد، زمانی که از بند هوا و دل‌بستگی‌های دنیا رهایی یابد (نهج البلاغه، نامه ۳).

### ب) کرامتمندی

ویژگی دیگر انسان، کرامتمندی به معنای نزهت از پستی و فرومایگی است (جوادی آملی، ۱۳۶۷، ص ۲۱) که خداوند متعال به شکل ذاتی به انسان عنایت فرموده است (اسراء: ۷۰)؛ لذا مقابله با آن مقابله با سنت الهی است. از دیدگاه امیر مؤمنان علیه السلام نفی کرامت، حتی اگر موجب رسیدن به اهداف شود، مطلوب نیست؛ زیرا به اندازه آبرویی که از دست می‌رود، بهایی به دست نمی‌آید (نهج البلاغه، نامه ۳۱). کارگزاری که کرامت نفس داشته باشد، دنیا در چشمش کوچک (آمدی، ۱۳۷۰، ص ۶۶۳) و اموال در قلبش حقیر می‌گردد (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۳۳۷، ج ۲، ص ۳۲۷) و دیگر به سودجویی از بیت‌المال نمی‌اندیشد.

امیر مؤمنان علیه السلام کارگزاران خود را بر اساس حفظ کرامت انسانی تربیت می‌کرد؛ چنان که در جریان شرکت فرماندار بصره در مهمانی اشرافی، نوشتند: «فَانظُرْ إِلَىٰ مَا تَقْضِمُهُ مِنْ هَذَا الْمَقْضَمِ فَمَا اسْتَبَهَ عَلَيْكَ عِلْمُهُ فَالْفِطْهُ» (نهج البلاغه، نامه ۴۵). «قضم» خوردن با اطراف دندان است؛ یعنی آگاهی که پر خوری نکردی؛ ولی شرکت در این مهمانی در شأن تو نبود (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۳۳۷، ج ۱۶، ص ۲۰۷). حضرت از این طریق، کرامت عثمان را از بین نبرد؛ ولی یادآوری کرد که اگر انسان صرفاً به التذاد و سیر کردن شکم خود بپردازد و دغدغه دیگری نداشته باشد، از ورطه کرامت و انسانیت دور شده است (نهج البلاغه، نامه ۴۵).

### ج) مهرورزی

ویژگی دیگری که انسان ذاتاً از آن برخوردار است، نوع‌دوستی و مهرورزی است. این روحیه، ظرفیت عظیمی برای تقویت ساختارهای اجتماعی و پیوند میان کارگزار، مردم و حکومت ایجاد می‌کند. امیرالمؤمنین علیه السلام در تقویت مهرورزی کارگزاران

می‌فرمایند: قلب خود را از محبت مردم آکنده کن (بعد انگیزشی)؛ نگاه بدی به هیچ فردی نداشته باش و آنها را در دو مقام برادر دینی یا همسان در آفرینش قرار بده (بعد بینشی) و با مردم با گذشت (بعد کنشی) رفتار کن (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳).

امام علیه السلام حتی در اصلاح کارگزاری که در امور اقتصادی خیانت کردند، از این بُعد مهرورزی بهره می‌برد. ایشان در نامه‌ای سهم برداشته‌شده از بیت‌المال را اموال بیوه‌زنان و یتیمان معرفی کردند و خیانت در امانت را به حمله گریز به بزغاله‌ای مجروح توصیف نمودند (نهج‌البلاغه، نامه ۴۱). با این تصویرسازی ذهنی و انگیزش بعد احساسی، کارگزار به سستی رغبت به تعدی در بیت‌المال می‌کند. امیر مؤمنان علیه السلام برای پیشگیری از فساد عوامل زکات، بر حس نوع‌دوستی انگشت می‌گذاشت و شریکان ناتوانشان را یادآوری می‌کرد و می‌فرمود: ما حق تو را به تمام می‌پردازیم؛ تو نیز حقوق آنان را ادا کن (نهج‌البلاغه، نامه ۲۶). حضرت در ورطه عمل نیز اسوه‌ای دست‌نیافتنی در همدردی با فقیران بود و به‌خاطر اینکه شاید در حجاز یا یمامه کسی شکمی سیر نخورد، به خوراکی‌ها روی نیاورد (نهج‌البلاغه، نامه ۴۵).

### ۲-۳-۱. نیازهای انسانی

امام علیه السلام در تربیت کارگزاران ملاحظات و نیازهای متعدد انسانی را در نظر می‌گرفتند که در ادامه به برخی از آنها اشاره می‌شود.

#### الف) تأمین نیازهای معیشتی

رویکرد تربیتی ایشان مطابق با رویکرد جامع‌نگرانه اسلام، تنها منحصر به معنویات نبود و متناسب با نیازهای ضروری کارگزاران تنظیم شده بود؛ زیرا همان قدر که توجه به زندگی مادی و غفلت از نیازهای معنوی آسیب‌زا است، غفلت از نیازهای مادی نیز ضرر دارد. از این رو در عهدنامه مالک به تأمین نیازهای معیشتی کارگزاران امر می‌کند تا ضمن بی‌نیازی از دست‌درازی به اموال، توان لازم برای اصلاح نفس ایجاد گردد (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳).

#### ب) توجه به لوازم حیات جمعی

از دیگر ضروریات زندگی، توجه به لوازم حیات و مناسبات جمعی است. حضرت در عهدنامه مالک به تقسیم اصناف و تخصیص مزد و سهم متناسب با کار سپاهیان، دبیران، قاضیان، عاملان و اهل جزیه تأکید می‌کنند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). انتظارشان از کارگزاران نیز با واقع‌گرایی همراه بود و تنها توقع تلاش در مسیر پارسایی داشتند (نهج‌البلاغه، نامه ۴۵).

#### ج) ارتباطات خانوادگی

ارتباطات خانوادگی یکی دیگر از نیازهای بشری است که علی‌رغم ارتباط با حکم الهی صلۀ ارحام، نیازمند تعریف و آموزش دقیق در ساختارهای اجتماعی و سیاسی است؛ چراکه ارتباطات خویشاوندی زمامدار زمینه‌ساز تضييع حقوق مردم است (نهج‌البلاغه، خطبه ۲ و ۳). امیر مؤمنان علیه السلام ضمن توجه به این نیاز، حدود و راهکارهایی را تبیین فرمودند؛ از جمله به مالک یادآوری کردند: زمامداران نزدیکانی دارند که در تعامل با مردم برتری جویی و بی‌انصافی می‌کنند. تو ریشه این ستم‌کاری را با بریدن اسبابش بخشکان و به هیچ‌کدام از خویشاوندان خود زمین یا قراردادی واگذار نکن که به مردم زیان برساند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). نامه هشدارآمیز به منذر بن عبد جارودی درباره بریدن از دین به پهلای پیوند با خویشاوندان (نهج‌البلاغه، نامه ۷۱) یا نامه توبیخ‌آمیز به مصله بن هبیره شیبانی بعد از شنیدن خبر تقسیم اموال بیت‌المال میان خویشاوندان (نهج‌البلاغه، نامه ۴۳)، از این جمله است.



امیر مؤمنان علیه السلام در جریان ابن عباس (ر.ک: ابن ابی‌الحدید، ۱۳۳۷، ج ۱۶، ص ۱۷۲) نیز نامه‌ای بسیار تند خطاب به وی نوشت و فرمود که اگر این کار را حسن و حسین انجام دهند، تصمیمی به نفع آنها نخواهم گرفت (نهج‌البلاغه، نامه ۴۱). البته حضرت از عنصر خویشاوندی در جهت ترغیب به اوامر الهی و اصلاح انحراف بهره می‌برد؛ لذا در این نامه در چند نوبت از خود با عنوان «ابن‌عم» یاد نمودند و پیوند خانوادگی و احساسات را در جهت تقویت روحیه امانت‌داری و اعتماد ذکر کردند (نهج‌البلاغه، نامه ۴۱). ایشان حتی نزدیکانشان را به گذشت از منافع در جهت مصالح جامعه ترغیب می‌کردند. طبق نقل ابوعبیده، هنگامی که حسنین علیهم السلام، ابن عباس و عبدالله بن جعفر برای دریافت سهم خود از غنائم مراجعه کردند، فرمودند: البته این حق شماست؛ اما چون هم‌اکنون در حال جنگ با معاویه هستیم، در صورت امکان و تمایل، از آن بگذرید (ابوعبیده، ۱۳۹۵ ق، ص ۳۴۲).

#### د) امنیت

از دیگر نیازهای ضروری زندگی بشر، امنیت است که به‌مثابه زمینه و پیش‌نیاز تربیت است. امیر مؤمنان علیه السلام بعد از فساد اقتصادی مصقله و گریختن فرمودند: اگر مانده بود، آنچه در توان داشت می‌گرفتم و تا ایجاد گشایش مالی او صبر می‌کردیم (نهج‌البلاغه، خطبه ۴۴). در این سخنان، امنیت کارگزار مورد توجه قرار گرفته است تا موانع اصلاح و بازگشت او را برطرف کند. از آنجاکه احساس امنیت نیاز مشترک میان عموم مردم و کارگزاران است، امیر مؤمنان علیه السلام بر حفظ امنیت و آرامش مردم تأکید می‌فرمودند؛ برای مثال، تأکید می‌کردند که اگر قصد دریافت گاو و گوسفند داشتند، بی‌ریختن و مانند کسی که قصد آزار دارد، به میانشان نروند (نهج‌البلاغه، نامه ۲۵)؛ در نحوه تقسیم چهارپایان، با واگذاری حق انتخاب به آنها به احساس رضایت مالکان توجه کنند. این دقت نظر در جزئیات رفتار عاملان زکات و تأکید بر عدم تازیه‌بازی گرفتن درهم و دست نبردن به مال غیرمسلمان به جهت حفظ امنیت خاطر مردم، تا جایی صدق می‌کند که موجب سلب امنیت دیگران و کمک به دشمنان اسلام نشود (نهج‌البلاغه، نامه ۵۱).

#### ۱-۴. ارزش‌شناسی

دسته دیگری از مبانی تربیت که به‌نوعی برآیند مبانی پیشین در جهت اهداف است، مبانی ارزشی است که بخش عمده آن را ارزش‌های اخلاقی تشکیل می‌دهد. شناخت ارزش‌ها، تبیین معیارهای آن و مسئله ثبات یا تغییر در آنها، عنصری اثرگذار در گونه‌های تربیتی است. گام نخست در تربیت اقتصادی، ارزیابی ارزش‌های حاکم در جامعه است که آیا تحت هیمنه فرهنگ صحیحی خطدهی شده است یا خیر؛ چراکه طرح‌ریزی تربیت اقتصادی بدون ملاحظه زیست‌محیط اجتماعی و فرهنگی و سنت‌های حاکم بر جامعه، کارآمدی لازم را ندارد؛ از این‌رو امیر مؤمنان علیه السلام در نامه‌ای به منذر بن عبد جارودی، به تغییر و فراموشی ارزش‌ها تحت تأثیر فرهنگ جاهلی اشاره می‌کند (نهج‌البلاغه، نامه ۷۱)، اما در عهدنامه مالک به رعایت سنت نیک پیشتازان آن امت (ارزش‌های سازگار با دین در محور وحدت و زندگی شایسته) سفارش می‌فرماید (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳).

## ۱-۴-۱. ارزش‌های اخلاقی

پایداری به ارزش‌های اخلاقی در تمام صحنه‌ها، به‌ویژه در عرصه حکومت‌داری، اثرات سازنده‌ای برجای می‌گذارد و امیر مؤمنان علیه السلام در تربیت کارگزاران اهتمام جدی بدان داشت و شمول آن از احساسات مکنون قلبی تا جزئیات رفتار کارگزاران را دربر می‌گرفت؛ برای مثال، در هنگام نصب محمد بن ابی‌بکر به حکومت مصر، بر نرمش و ملائمت با مردم و داشتن چهره گشاده تأکید می‌فرمایند (نهج البلاغه، نامه ۲۷). در برخی موارد، ضمن توصیه اخلاقی، راهکارهایی نیز ارائه می‌دادند؛ برای مثال، در عهدنامه مالک به خویشان داری به هنگام خشم و مواظبت بر تند، سرکشی و تیزی زبان دستور می‌دهند و تحقق آن را با خودداری از «سخن ناسنجیده» و «تأخیر در قهر» ممکن می‌دانند (نهج البلاغه، نامه ۵۳) یا در نحوه اخذ وجوهات شرعی (نهج البلاغه، نامه ۲۵) و شیوه نظارت بر بازار، جزئیات رفتار اخلاق مدارانه را بیان می‌کنند (ر.ک: کلینی، ۱۳۶۹، ج ۵، ص ۱۵۱)؛ چراکه اخلاق خوب قلب‌ها را متوجه کارگزار می‌کند و بین او و مردم زمینه محبت و اعتماد بیشتری ایجاد می‌نماید (آمدی، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۱۶۱).

## ۱-۴-۲. تقوا

تقوا از منظر امیر مؤمنان علیه السلام یک قوت معنوی و روحی در انسان است که با ریاضت نفس در جهت پرورش و تبدیل آن به مرکبی راهوار، موجب حصن انسان در برابر خطرات و ایمنی در برابر لغزش‌ها می‌شود (نهج البلاغه، نامه ۴۵)؛ ولی به بریدگی از دنیا و ریاضت نمی‌انجامد؛ چراکه متقیان با اهل دنیا و حتی مترفین در خوراکی‌ها و سطح کیفی زندگی شراکت دارند؛ اما لذت زهد، استجاب دعا و توشه آخرت، مختص آنان است (نهج البلاغه، نامه ۲۷). امام علیه السلام در تربیت کارگزاران به‌طور چشمگیری به بحث تقوا می‌پردازد و تکرار این مسئله در جای‌جای نهج البلاغه نشان از ارزش، کارکرد و نقش آن به‌ویژه در خودکنترلی کارگزاران دارد؛ برای مثال، حضرت در ذیل بحث از وظایف کارگزاران در امور مالی، پیش از هر چیز به تقوا سفارش می‌کنند (نهج البلاغه، نامه ۵۳) یا در نامه‌ای به عامل جمع صدقات، به رعایت تقوا در خفیات رفتار توصیه می‌کنند (نهج البلاغه، نامه ۲۶). این تکرارها در جهت رعایت تقوای مالی و عدم ظلم به دیگران چنان است که حضرت در طلیعه دستورالعمل مأموران مالیاتی می‌فرماید: «نُطَلِّقُ عَلَى تَقْوَى اللَّهِ»؛ یعنی آغاز و اساس حرکت خود را بر اساس تقوی الهی قرار دهید (نهج البلاغه، نامه ۲۵).

## ۱-۴-۳. زهد

ارزش مؤکد دیگر در فرمایش‌های امیر مؤمنان علیه السلام، زهد است که دارای دو بُعد روانی و عملی است؛ بعد روانی زهد در قرآن آمده است: «لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ» (حدید: ۲۳)؛ یعنی کسی که بر گذشته افسوس نخورد و برای آنچه به دستش می‌رسد، شاد نشود، هر دو جانب زهد را گرفته است (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۱). این تعبیر از زهد به معنای دل‌ن بستن به مظاهر مادی است و نه محرومیت از امکانات مادی. بعد عملی زهد در تعریف شهید مطهری، برداشت کم برای بازدهی زیاد است (ر.ک: مطهری، ۱۳۸۱، ج ۶ ص ۵۴۳-۵۳۸)؛ یعنی کارگزار در مرحله عمل، با وجود کم‌بهره بردن از دنیا، بازدهی خود را در جهت آبادانی و کمک به دیگران زیاد کند. بنابراین

کارگزاران حکومتی باید زندگی زاهدانه داشته باشند (نهج البلاغه، خطبه ۲۰۹)؛ چراکه کارگزار بدون زهد و با دل بستگی به دنیا و طمع ورزی، به حق خود قانع نمی‌گردد و دچار لغزش می‌شود (نهج البلاغه، حکمت ۲۱۰).

## ۲. اهداف تربیت

تعیین اهداف و مقاصد تربیت اقتصادی نقش بسزایی در جهت‌گیری تربیت و گزینش اصول و روش‌های تربیتی دارد. اهداف عملیاتی تربیت اقتصادی دستیابی به مهارت‌هایی همچون «تصمیم‌گیری درست، استدلال منطقی، استفاده کارآمد و مؤثر از منابع، انتخاب گزینه‌های مؤثر درباره سرمایه‌گذاری و پس‌انداز، افزایش بهره‌وری در محیط کار و جامعه، بهبود کیفیت زندگی و مشارکت در توسعه اقتصادی جامعه و نحوه تعامل با جامعه و دولت» است (ایلان، ۲۰۰۸م، ص ۴۰).

علاوه بر اهداف عملیاتی، می‌توان سطوح اهداف میانی (واسطه‌ای) و هدف غایی را نیز در نظر گرفت. امیر مؤمنان علیه السلام در ابتدای عهدنامه مالک، رسالت وی را فراهم‌آوری خراج، پیکار با دشمنان، سامان دادن کار مردم و آباد کردن شهرهای مصر برمی‌شمرد (نهج البلاغه، نامه ۵۳)؛ یعنی تحقق پیشرفت اقتصادی، ایجاد امنیت و بهبود رفاه در جامعه به‌عنوان اهداف میانی تربیت اقتصادی کارگزاران مطرح است، اما ایشان در نهایت، وصول به خشنودی پروردگار و بقای نام و اثر نیک و رسیدن به شهادت را به‌عنوان هدف غایی کارگزاران از خداوند طلب می‌کردند (نهج البلاغه، نامه ۲۵). در ادامه به بررسی اهداف عملیاتی تربیت اقتصادی کارگزاران در تحلیل کلام امیر مؤمنان علیه السلام می‌پردازیم.

### ۲-۱. توانمندسازی مدیریتی

تربیت کارگزار دارای بیش از یک جنبه اقتصادی متناسب، موجب بهره‌وری، رشد و توسعه اقتصادی جامعه می‌شود؛ چراکه مواجهه کارگزاران با تمامی منابع بالقوه (انسانی، مالی و طبیعی) که حکومت امکان و فرصت بهره‌گیری را به آنها داده است، اتخاذ بهترین روش را اقتضا می‌کند که نیازمند توانمندسازی مدیریتی است؛ امیر مؤمنان علیه السلام اهتمام به آبادی زمین را عمل به آیه شریفه «أَنْشَأَكُمْ مِنْ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا» (هود: ۶۱) می‌دانست (حر عاملی، ۱۴۱۲ق، ج ۳، ص ۵۹۱) و یکی از وظایف حکومت را تنظیم مسائل اقتصادی و بیت‌المال «تَوْفِيرُ فَيْئِكُمْ عَلَيكُمْ» (نهج البلاغه، خطبه ۴۳) و آبادانی شهرها (مجلسی، ۱۳۶۹، ج ۴۰، ص ۷۲۳) بیان می‌کرد. از این رو ایشان به‌شکل مصداقی درباره تخفیف مالیاتی کشاورزان به‌دلیل آفت و خشک‌سالی، حمایت از بازرگانان و صاحبان صنایع به‌عنوان منابع اصلی تأمین وسایل زندگی مردم، کنترل بازرگانان بد معامله و محتکر (نهج البلاغه، نامه ۵۳)، مقابله با تجاوز به حریم بازار و حفظ امنیت آن، مراقبت و نظارت بر قیمت‌ها و دقیق بودن ترازوها، حل مشکلات بازار، ایجاد امنیت در راه‌های تجاری، منع دادوستد در مکان‌های غیرمجاز و سد معبر، و نظارت بر رفتار متولیان بازار توصیه‌هایی داشتند (ر.ک: عاملی، ۱۴۰۸ق، ص ۵۲).

### ۲-۲. امانت‌داری

از دیگر اهداف عملیاتی امیرالمؤمنین علیه السلام، تقویت روحیه امانت‌داری کارگزاران در اموال عمومی است؛ چراکه سبک‌شماری امانت، مجال را برای بزرگ‌ترین خیانت و دغل‌کاری، که خیانت در اموال مردم و حق امام است، فراهم می‌کند (نهج البلاغه، نامه ۲۶). در قرآن کریم نیز امانت‌داری از ملاک‌های مهم در واگذاری مسئولیت است؛ برای مثال، در جریان

انتصاب حضرت یوسف علیه السلام به خزانه‌داری، از دو وصف «حفیظ» و «علیم» (یوسف: ۵۵) یاد می‌شود و در داستان دختران شعیب علیهم السلام، بهترین استخدام بر اساس دو ویژگی امانت‌داری و قدرت (قصص: ۲۶) معرفی می‌گردد. امیر مؤمنان علیه السلام از قدرت و اختیار کارگزاران، به شراکت در امانت تعبیر می‌کردند (نهج‌البلاغه، نامه ۴۱) و هشدار می‌دادند که در صورت خیانت با شما برخورد جدی خواهیم داشت (نهج‌البلاغه، نامه ۴۰ و ۴۳). لحن تند و جدیت حضرت را می‌توان در نامه ایشان به زیادبن ابیه مشاهده کرد (نهج‌البلاغه، نامه ۲۰). البته حضرت برای تقویت روحیه امانت‌داری، به تبیین وظایف کارگزاران و معرفی حدود از جمله رعایت انصاف و صبر بر حوائج مردم، می‌پردازند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۱).

### ۲-۳. رشد متوازن شخصیتی و معنوی

تربیت اقتصادی امیرالمؤمنین علیه السلام هماهنگ با مکتب اسلام در پی رشد متوازن و ارتقای معنوی، علمی و عملی کارگزاران است. از این رو ایشان تنها در پی توانمندسازی کارگزاران در بعد اقتصادی نبود و اصلاح امور معنوی آنان را مد نظر قرار داد تا کارگزاری امین و توانمند تربیت نماید. حضرت پس از ذکر توصیه‌هایی به کارگزاران امور مالیاتی، نتیجه انجام این امور را رسیدن به رشد و دریافت اجر از جانب پروردگار دانستند (نهج‌البلاغه، نامه ۲۵). شواهد فراوانی در زمینه تربیت معنوی کارگزاران در سیره ایشان دیده می‌شود (نهج‌البلاغه، نامه ۳، ۷۱، ۴۱ و ۵۱).

### ۳. اصول

برخلاف مبانی، که اغلب شامل یک یا چند دانش نظری است، اصول تربیت تا حدودی از گستره معرفت‌شناسانه خارج می‌گردد و به‌عنوان راهنمای عمل در برنامه‌ریزی‌های تربیتی استفاده می‌شود. در واقع، اصول تربیتی قواعدی هستند که به‌عنوان دستورالعمل کلی، جریان تربیت را تحت سیطره خود قرار داده‌اند (باقری، ۱۳۸۰، ص ۶۸). از آنجاکه غایت تربیت اسلامی وصول به کمال انسانی است، محور تربیت به‌جای اینکه صرفاً رفتار ظاهری انسان باشد، رشد شخصیت اوست؛ از این رو اصول تربیت به‌خاطر کارکردهایش در ترقی ابعاد درونی انسان، نسبت به روش‌هایی که بر اصلاح رفتار انسان متمرکزند، اولویت بیشتری دارد.

### ۳-۱. توحیدمحوری

از آنجاکه رفتار و روابط اقتصادی مبتنی بر نگرش‌ها، گرایش‌ها و الگوهای رفتاری انسان‌ها تضح می‌یابد، تنظیم روابط و ارائه الگوهای مطلوب در تربیت اقتصادی کارگزاران نیازمند کاربرد آموزه‌های توحیدی در گستره عقاید، اخلاق و احکام شرعی است؛ یعنی تلاش کارگزار صرفاً در جهت تطبیق و تأمین خواسته‌های جامعه نیست؛ بلکه کنشگری او باید در چهارچوب موازین الهی باشد. امیر مؤمنان علیه السلام با توجیه و تحکیم باورهای دینی، پرورش وجدان، احیای ارزش‌های اخلاقی و ارائه الگوی زاهدانه حکومت‌داری در قالب قوانین اقتصادی اسلام، در تربیت موحدان کارگزاران کوشید؛ برای نمونه، بیان فرمودند که کارگزاران مالیاتی باید در تمامی امور، خود را نماینده خلیفه‌الله معرفی کنند و باور به توحید را در تمام جزئیات رفتار خود ظهور دهند (نهج‌البلاغه، نامه ۲۵).

## ۳-۲. مدیریت منابع

مدیریت طبق تعریف، فرایند به کارگیری مؤثر و کارآمد منابع مادی و انسانی در برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و کنترل بر اساس نظام ارزشی و برای دستیابی به اهداف است (رضائیان، ۱۳۸۳، ص ۸). در سیره حکومتی امیرالمؤمنین علیه السلام، تدابیر متعددی در زمینه مدیریت منابع مالی، طبیعی و انسانی به کار گرفته شد که همگی در تربیت اقتصادی کارگزاران مؤثر بود. برای مثال، ایشان به عبدالله بن عباس در زمینه تخصیص بهینه بیت‌المال نوشتند که درآمد را در محل‌های صحیح هزینه کند و مابقی را به مرکز حکومت بفرستد تا به اهلس برسد (مجلسی، ۱۳۶۹، ج ۳۲، ص ۳۹۹). دقت نظر، به‌ویژه در صرفه‌جویی و دوری از اسراف، تا جایی بود که به رعایت فاصله مناسب میان سطرها، حذف کلمات زاید و تیز کردن قلم در نوشتن نامه‌ها سفارش می‌کردند؛ چراکه اموال مسلمانان نباید متحمل ضرر شود: «فَإِنَّ أَمْوَالَ الْمُسْلِمِينَ لَا تَحْتَمِلُ الْإِضْرَارَ» (صدوق، ۱۴۰۳ق، ج ۱، ص ۳۱۰).

راهکار رشد اقتصادی در عهدنامه مالک، به‌جای تکیه بر دریافت مالیات، بر برنامه‌ریزی‌های اقتصادی، آبادانی زمین‌های کشاورزی و روش‌های بهینه تولید محصولات استوار است (نهج البلاغه، نامه ۵۳). نظام مالیاتی بدون درآمدزایی نتیجه‌ای جز تباهی ندارد؛ چراکه خراج تنها از طریق آبادانی به دست می‌آید و در غیر آن، موجب نابودی شهرها، انسان‌ها و تزلزل پایه‌های حکومت می‌شود (نهج البلاغه، نامه ۵۳).

ایشان بر سامان‌یابی نظام مالیاتی متناسب با توان مردم و بخشودگی ضعفا تأکید داشتند. به همین جهت، توصیه کردند که اگر مردم از سنگینی مالیات یا آسیب (کم‌آبی یا خرابی زمین) شکایت کردند، به آنان تخفیف بده تا امورشان سامان یابد (نهج البلاغه، نامه ۵۳). درحالی‌که منابع مالی (خمس، جزیه و خراج) در حکومت امیر مؤمنان علیه السلام به علی چون جنگ‌های داخلی (طبری، ۱۴۰۳ق، ج ۳، ص ۵۸، ۱۰۴ و ۱۲۳)، سوءعملکرد خلفای پیشین و نبود فتوحات جدید وضع مطلوبی نداشت، امام علیه السلام افزایش زودگذر منابع مالی را بر مصالح مردم اولویت نداد.

اولویت عمران و آبادی، در تمام توصیه‌های ایشان درباره تخصیص منابع مالی وجود دارد؛ برای مثال، در وصیت به امام حسن علیه السلام شرط می‌گذارند که اصل مال را حفظ و تنها از ثمره‌اش انفاق کنند و هرگز نهال‌ها را نفروشد تا تمام سرزمین زیر درختان خرما قرار گیرد (نهج البلاغه، نامه ۲۴). حضرت نابسامانی اقتصادی را معلول مستقیم بی‌تدبیری و سوءمدیریت می‌دانستند (آمدی، ۱۳۷۰، ج ۵۵۷۱)؛ لذا تأکیدشان بیش از میزان درآمد، بر حسن تدبیر و برنامه‌ریزی اصولی بود که می‌تواند مال اندک را رشد دهد (آمدی، ۱۳۷۰، ج ۸۰۷۹). ایشان توصیه اکیدی بر واریسی دقیق و برنامه‌ریزی مالیاتی داشتند؛ چراکه سروسامان یافتن کار خراج‌گزاران موجب سامان‌یابی کار دیگران می‌شود (نهج البلاغه، نامه ۵۳). به بیان دیگر، مهم‌ترین تکیه‌گاه مالی حکومت و اداره جامعه، مالیات است که با برنامه‌ریزی صحیح و رونق اقتصادی، وضع همگان را سامان می‌دهد. امیر مؤمنان علیه السلام در جهت جذب و حفظ منابع انسانی نیز دستورهای فراوانی دارند؛ از جمله اینکه نصب کارگزاران از طریق بررسی و آزمون از میان افراد باتجربه، آبرومند و خاندان‌های نیک باشد. همچنین افراد نیکوکار و بدکار هرگز در نظر حاکم یکسان نباشند تا موجب بی‌رغبتی نیکوکار به نیکی و تشویق بدکاران به اعمال بد نگردد (نهج البلاغه، نامه ۵۳).

## ۳-۳. نظارت

کنترل و نظارت، یکی از پنج قضیه و مفهوم کلیدی در مدیریت است (رضائیان، ۱۳۸۹، ص ۳) که ضامن حفظ و تکامل کارگزاران و پیشگیری از انحراف آنان است. این نظارت با مفهوم ارزیابی عملکرد کارکنان پیوند می‌خورد که از حساس‌ترین مسائل و فرایندها در سازمان است (رک: سعادت، ۱۳۸۳). امیر مؤمنان علیه السلام با توجه به گستره وسیع حکومت اسلامی، برای مراقبت بر رفتار کارگزاران، سیستم پیچیده‌ای را انتخاب کردند. دقت و نظارت بر اصل انتصابات، استفاده از عیون و نظارت همگانی، از جمله مؤلفه‌های دستگاه نظارتی ایشان است.

حضرت در عهدنامه مالک پس از تبیین شیوه گزینش و به کار نهادن کارگزاران بعد از آزمایش، می‌فرماید: «با فرستادن مأموران مخفی راستگو کارهای آنان را تحت نظر بگیر؛ زیرا بازرسی مداوم پنهانی موجب ترغیب آنان به امانت‌داری و مدارا با زیردستان می‌شود» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). نظارت سخت‌گیرانه بر دوستان و نزدیکان، تأکید بر نظارت حضوری و غیرحضوری در شهرهای دور، و عدم اکتفا به ناظران محلی و اعزام مأموران از مرکز، از دیگر توصیه‌های ایشان است (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). وصول گزارش‌های رسمی و غیررسمی بسیاری در نهج‌البلاغه ثبت شده است که در برخی به نحوه دریافت اطلاعات از مأمور («إِنَّ عَيْنِي بِالْمَغْرِبِ كَتَبَ إِلَيَّ» / نهج‌البلاغه، نامه ۳۳) یا مردم عادی («فَإِنَّ دِهَاقِينَ أَهْلَ بَلَدِكَ شَكُوا مِنْكَ» / نهج‌البلاغه، نامه ۱۹) تصریح شده و در مواردی صرفاً به اصل گزارش با عباراتی چون «بَلَّغْنِي عَنْكَ» اشاره شده است (نهج‌البلاغه، نامه‌های ۳، ۴۳، ۴۵، ۶۳، ۷۰).

تکرار تفقد در عهدنامه مالک نشان‌دهنده حیطه‌های مختلف نظارتی از دستگاه‌های اجرایی و مالی تا نظارت بر تولید (صنعت و کشاورزی) و سیستم توزیع و تجارت است. ایشان در نامه‌ای به یکی از والیان خود، ضمن اتصال نظارت زمینی به نظارت آسمانی، می‌نویسند: «حساب کارهایت را برای من بفرست و بدان هرآینه حساب خدا بالاتر و مهم‌تر از حساب انسان‌هاست» (نهج‌البلاغه، نامه ۴۰)؛ یعنی علاوه بر نظارت مالی، اصل خودکنترلی کارگزاران را تقویت کردند. تأکید بر بازرسی بر بازار و مبارزه با احتکار و گران‌فروشی، هم در سیره عملی (حرانی، ۱۴۲۹ق، ص ۲۱۶) و هم در توصیه به کارگزاران نمود داشت و ایشان بر لزوم مبارزه با بازرگانان تنگ‌نظر، بدمعامله، بخیل، احتکارکننده، زورگو و گران‌فروش تأکید داشتند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳).

## ۳-۴. مسئولیت‌پذیری

امام علیه السلام با اصلاح نگرش کارگزاران درباره مسئولیت و ارزشمندی کارشان، تلاش کردند تا تلقی خطیر بودن مسئولیت را به آنان القا نمایند. اگر بینش کارگزار به مسئولیت در قالب رویکرد امانت‌دارانه و توفیقی‌بازرش تنظیم شود، نوع تعامل او در قالب اغتنام فرصت خواهد بود، اما اگر نگرش او همچون طعمه‌ای برای رسیدن به مقاصد نفسانی باشد، جز تباهی چیزی به بار نمی‌آورد. امیر مؤمنان علیه السلام در نامه‌های خود به کارگزاران، به داشتن نگاه مسئولانه و دریافت متعهدانه از وظایف و ضرورت پایبندی به حدود توجه می‌دهند و آنان را حتی نسبت به قطعه‌های زمین و چهارپایان پاسخگو می‌دانند (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۶۷). ایشان در نامه به عامل آذربایجان یادآوری می‌کنند

که مسئولیت تو حلقه امانتی بر گردن توست که باید نگاهبان آن باشی (نهج البلاغه، نامه ۵). همچنین به امام حسن علیه السلام توصیه می‌کنند که برای هریک از کارکنان کاری تعیین کن تا او را در همان مورد مؤاخذه کنی و آنان کارها را به یکدیگر واگذار نکنند (نهج البلاغه، نامه ۳۱).

### ۳-۵. پاسداشت حقوق

شناخت و اهتمام به حقوق متقابل، به‌ویژه میان کارگزاران و مردم، تکیه‌گاهی است که موجب تعیین حدود و مرزها و مانع از بی‌عدالتی و تعدی به محدوده دیگران می‌شود. در حکومت علوی، همه چیز بر اساس حقوق مداری پیش می‌رود؛ چراکه مبنای هر حقی به جعل الهی بازمی‌گردد (نهج البلاغه، خطبه ۱۶۷). به همین دلیل، عدم رعایت حقوق ناگواری‌های بسیاری را موجب می‌شود (نهج البلاغه، خطبه ۲۱۶). اگر فضای حقوق مداری در جامعه به‌وجود نیاید، کارگزاران به وظایف خود واقف نمی‌شوند و مردم به‌جای مطالبه‌گری، به‌ناچار به روش‌های غیر صحیح روی می‌آورند و با خرید حق و رفتن به مسیر باطل، موجبات نابودی آنان را پیش می‌آورند (نهج البلاغه، نامه ۷۹).

امیر مؤمنان علیه السلام تأکید داشتند تا ارزش زحمات کارگزاران با عدالت و به‌دقت ارزشیابی شود و عملکرد افراد تحت تأثیر بزرگی و کوچکی شخصیشان قرار نگیرد و کار خوب کسی به دیگری نسبت داده نشود (نهج البلاغه، نامه ۵۳). ایشان حقوق مداری را سرمشق کارگزاران در اداره امور قرار داده بودند و تا زمانی که خود حقوق کارگزاران را پرداخت نمی‌کردند، انتظار ادای حقوق از سوی آنان نداشت (نهج البلاغه، نامه ۴۳). حضرت برای کاهش سختی‌های رعایت حقوق و ترویج روحیه حقوق مداری، به برکات صبر بر حقوق، به‌ویژه در کسب مکارم دنیا و فضایل آخرت، اشاره می‌کردند (نهج البلاغه، خطبه ۱۴۲).

### ۳-۶. فسادستیزی

عدالت، از محوری‌ترین اصول تربیتی امیر مؤمنان علیه السلام است؛ چراکه محکم‌ترین اساس در نظام اجتماعی (آمدی، ۱۳۷۰، ج ۳، ص ۳۷۴) و مبنای قوام عالم است (مجلسی، ۱۳۶۹، ج ۷۸، ص ۸۳). از این رو به مالک سفارش می‌کنند که امور خود را بر اساس رعایت حق و شمول عدالت اولویت دهد (نهج البلاغه، نامه ۵۳) و به کارگزار دیگری تذکر می‌دهند که مردم در نزد او یکسان تعریف شوند و هوای نفس مانع از تحقق عدالت نشود (نهج البلاغه، نامه ۵۹). اقدامات حضرت در تقسیم عادلانه سرائه بیت‌المال و عدم انضالام، سبب الگودهی به کارگزاران می‌شد؛ چراکه آنان می‌دیدند حضرت به خود اجازه نمی‌دهد که حق کسی را غصب کند (نهج البلاغه، حکمت ۲۲۴).

در جای‌جای نهج البلاغه، رهنمود و سیاستی در زمینه مبارزه با فساد اقتصادی وجود دارد. این رویکرد، گاهی به‌صورت برخورد قاطع با امتیازطلبی‌های نابجا، همچون اعلام بازپس‌گیری اموال نامشروع در روز دوم بیعت، ظهور می‌کرد (نهج البلاغه، نامه ۵۳)، گاهی در قالب توبیخ کارگزاری بود که دعوت ثروتمندان را پذیرفته (نهج البلاغه، نامه ۴۵) یا اطرافیان از بیت‌المال سوءاستفاده کرده بودند (نهج البلاغه، نامه ۴۳) و گاهی در اعتراض به فردی بود که طلب بیش از حق داشت (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۳۳۷، ج ۲، ص ۲۰۰). امیر مؤمنان علیه السلام در سیره حکومتی خود با نظارت کامل و احیای مراقبت درونی کارگزاران، به این مسائل خاتمه بخشید (کلینی، ۱۳۶۹، ج ۱۵، ص ۳۱۶).

### ۳-۷. توجه به محرومان و ساده‌زیستی

یکی از توصیه‌های مؤکد امیر مؤمنان علیه السلام، شناسایی و رسیدگی به مستضعفان و مسئله تأمین اجتماعی است. ایشان دستور دادند که بخشی از بیت‌المال و غله زمین‌های غنیمی هر شهر به طبقات محروم اختصاص یابد؛ افراد موثقی مأمور رسیدگی به آنان شوند و حاکمان همواره به فکر رفع مشکلاتشان باشند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). تخصیص سهمی از درآمد سرانه نظام، گامی در راستای برپایی رفع فاصله طبقاتی است. ایشان علاوه بر عطف نگاه کارگزاران به حل مشکلات محرومان، توجه جدی به ساده‌زیستی حاکمان داشت؛ چراکه «خداوند بر حاکمان واجب کرده است که به‌عنوان پیشوای خلق، در خوراک و پوشاک مانند مردم ناتوان عمل کنند تا فقیر به سیره فقیرانه ایشان تأسی کند و ثروتمند به‌وسیله ثروتش طغیان نکند» (نهج‌البلاغه، نامه ۴۵).

### ۳-۸. ترجیح مصالح عوام

از منظر امیرالمؤمنین علیه السلام، محبوب‌ترین کارها در نزد کارگزار حکومتی باید رعایت حق، شمول بیشتر عدالت و رضایت مردم باشد. ایشان با ترجیح رضایت عامه و اکثریت مردم بر خواص و اقلیت پرنفوذ، تأکید می‌کنند که هزینه خواص بر والی از نظر مخارج زندگی و سطح توقعات و خواسته‌ها، سنگین‌تر از عوام است؛ اما از سوی دیگر به‌هنگام بروز مشکلات، کم‌یاری‌ترند؛ از این‌رو نقطه توجه و اهتمام حاکم باید به عموم مردم باشد که ستون دین و رکن اصلی جامعه‌اند (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). بنابراین کارگزاری که متصدی امور عامه است، باید مصالح عامه را بر منافع خواص، حقوق عمومی را بر حقوق فردی، و خشنودی اکثریت را بر خرسندی اقلیت ترجیح دهد.

### ۳-۹. آزادی

امیرالمؤمنین علیه السلام در وصیت خود به امام حسن علیه السلام با این تعبیر که «تمامی انسان‌ها به‌طور یکسان آزاد به‌دنيا آمده‌اند» (کلینی، ۱۳۶۹، ج ۸، ص ۶۹)، به دو بعد آزادی تکوینی و تشریحی اشاره می‌فرماید (مجلسی، ۱۳۶۹، ج ۷۴، ص ۲۱۶). ایشان ضمن به‌رسمیت شناختن اصل آزادی و حق انتخاب مردم در حکومت، تأکید فرمودند که هیچ‌گاه شما را به آنچه دوست ندارید، مجبور نمی‌کنم (نهج‌البلاغه، خطبه ۲۰۸). ایشان نسبت به خودکامگی و سلطه‌گری کارگزاران هشدار می‌دهند: «نگویند من اکنون بر آنان مسلطم؛ از من فرمان دادن و از ایشان اطاعت کردن؛ زیرا این کار دل را سیاه و دین را پژمرده می‌کند» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳) و در نهایت، موجب هلاکت فرد مستبد می‌شود (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۶۱). حضرت اصل آزادی اقتصادی (در محدوده شرع) را در ارتباط با کارگزاران، مردم و روابط میان آنان اعمال کردند؛ برای مثال، در منطقه قرظة بن کعب قنات مخروبه‌ای وجود داشت که با احیای آن و رونق کشاورزی و آبادانی، درآمدهای مردم و مالیات افزایش می‌یافت. امیر مؤمنان علیه السلام در نامه‌ای به او نوشتند:

عده‌ای از مردم ایالت تو نزد من آمدند و از من خواستند به تو نامه بنویسم تا مردم را به بازسازی نهر و اداری؛ ولی من کسی را به کاری که مایل نیست، مجبور نمی‌کنم. مسئله را با مردم در میان بگذار و کسانی را که با اشتیاق از بازسازی نهر استقبال کردند، به کار گیر و پس از بازسازی، منافع فقط از آن کسانی است که در تعمیر مشارکت کرده‌اند (بالذری، ۱۴۱۷ق، ص ۳۹۰).



طبیعی است که این اصل بر اساس مصالح و مفاسد، حدود و ثغوری دارد و کارگزار باید به گونه‌ای تربیت شود که از آزادی به عنوان یک ارزش پاسداری کند، اما حفظ این امر نباید به بهای استمرار بی‌عدالتی‌ها تمام شود. امیر مؤمنان علیه السلام به همین جهت بر کالای کسی قیمت‌گذاری نکرد؛ لکن در برخورد با گران‌فروشان فرمودند: «یا آن‌گونه که مردم می‌فروشند بفروش یا از بازار بیرون برو» (مفیده، ۱۳۷۸ق، ج ۲، ص ۳۶).

### ۳-۱۰. اعتدال

اعتدال، اصلی ثابت در سیره اقتصادی و اجتماعی و تربیتی امیر مؤمنان علیه السلام بود و ایشان کارگزاران را به دوری از افراط و تفریط و نزدیکی به منطق وحی و سیره نبوی فرامی‌خواندند تا در همه زمینه‌ها میانه‌رو باشند (نهج البلاغه، نامه ۲۱). ایشان خود را تکیه‌گاه میانه‌روی (الْتُمْرُقَةُ الْوَسْطَى) معرفی کردند که عقب‌ماندگان و سبقت‌گرفتگان باید خود را به ایشان بازگردانند (نهج البلاغه، حکمت ۱۰۹). وقتی کشاورزی غیرمسلمان از یکی از والیان ایشان شکایت کرد، حضرت با توصیه به اعتدال در رسیدن به مقاصد مدیریتی فرمودند که این افراد نه شایسته نزدیک شدن هستند (چون مشرک‌اند) و نه سزاوار بدرفتاری (چراکه هم‌پیمانیم). بنابراین با رفتاری میان‌شده و نرمش با آنها برخورد کن (نهج البلاغه، نامه ۱۹). رهنمودهای اقتصادی امیرالمؤمنین علیه السلام نیز دو سوی افراط و تفریط را شامل می‌شد و ایشان تأکید داشتند که کارگزاران و نزدیکانشان با رویکرد میانه‌روی، از اسراف بپرهیزند (نهج البلاغه، نامه ۵۲) و در امور معاش مقتصد باشند (مجلسی، ۱۳۶۹، ج ۷۱، ص ۲۱۴).

### ۳-۱۱. صبر و فرصت‌دهی

تربیت، امری زمان‌بر است و تا زمانی که شخص نخواهد، محقق نمی‌شود. از این رو امیر مؤمنان علیه السلام در رفتارهای تربیتی خود، به‌ویژه در مواردی که کارگزاران دچار خیانت در اموال شده بودند، راه بازگشت را فراهم می‌کردند و اگر آنها تصمیم به بازگشت نداشتند، برخورد مقتضی صورت می‌گرفت؛ برای مثال، به برخی مهلت بازگرداندن اموال داد (نهج البلاغه، نامه ۴۱). ایشان که در طی ۲۵ سال انزوای سیاسی آزمون صبر را طی کرده بود، در دستورالعمل‌های حکومتی کارگزاران را به بردباری با مردم فراخواندند (نهج البلاغه، نامه ۵۱) و به افراد کم‌صبر توصیه کردند که خود را به بردباری وادارند تا به تدریج صبور شوند (نهج البلاغه، حکمت ۲۰۷).

### ۳-۱۲. تقدم عمل بر گفتار

امیر مؤمنان علیه السلام فرمودند: «هرکسی که خود را برای مردم امام قرار دهد، باید قبل از تعلیم دیگران به تعلیم خویش بپردازد و پیش از آنکه به زبانش تربیت کند، با رفتار خود تربیت نماید» (نهج البلاغه، حکمت ۷۳). این کلام چند نکته دارد: نخست آنکه هرکسی می‌خواهد کارگزار باشد، باید مقدمات آن، از جمله خودسازی را انجام دهد؛ نکته دوم تقدم «تربیت به سیرت» بر گفتار است. «تأدیب به سیرت» یعنی کارگزار با اخلاق و رفتارش به اصلاح دیگران بپردازد و بعد از آن به تربیت زبانی روی آورد. بنابراین در تربیت، زبان کالبدی و رفتاری مؤثرتر از زبان گفتاری است (ر.ک: قراملکی، ۱۳۸۹، ص ۴۹). سیره امیرالمؤمنین علیه السلام الگوی عملیاتی و عینی از زمامدار خدامحور، عادل، متقی، حقوق‌مدار، مسئولیت‌پذیر و ساده‌زیست را برای کارگزاران جلوه‌گر ساخته بود و آن حضرت هرگز چیزی را که خود عمل نمی‌کرد، به دیگران نمی‌فرمود (نهج البلاغه، خطبه ۱۷۵).

## نتیجه‌گیری

چهارچوب تربیت اقتصادی اسلام مبتنی بر ارزش‌گرایی آرمانی نیست؛ چراکه حرکت جامعه به سمت توسعه اقتصادی، بیش از بهره‌گیری از فناوری‌های برتر، رهاورد جهان‌بینی‌ها و رفتارهای انسان است. از جنبه‌های مغفول در کلام و سیره امیر مؤمنان علیه السلام، الگوی تربیت اقتصادی علوی است که علاوه بر کاربردی‌تجارب عقلانی بشر، به دنبال تحقق اهداف شناختی، گرایشی و رفتاری در زمینه اقتصاد متناسب با نظام تشریح، ارزش‌های اسلامی و سنت‌های بومی است. در این تحقیق با تحلیل کلام امیر مؤمنان علیه السلام، اهدافی چون توانمندسازی مدیریتی، پرورش روحیه امانت‌داری و رشد متوازن شخصیتی شناسایی شد که با پرورش فکری و معنوی و ارتقای توانمندی‌های مدیریتی و اقتصادی حاصل می‌شود. مبانی تربیت اقتصادی ایشان نیز در چهار محور خدانشناسی، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی سامان یافت و اصول تربیتی توحیدمحوری، مدیریت منابع، نظارت و کنترل، مسئولیت‌پذیری، پاسداشت حقوق، عدالت‌خواهی و فسادستیزی، توجه به محرومان و ساده‌زیستی، ترجیح مصالح عوام بر خواص، آزادی، اعتدال، صبر و فرصت‌دهی، و تقدم عمل بر گفتار استخراج گردید و تأثیر آنها تبیین شد. در چهارچوب این مبانی، اصول و زیرساخت‌ها، می‌توان روش‌های عملیاتی در تربیت اقتصادی حاکمان طرح‌ریزی کرد که در شرایط امروز جامعه نیز کارآمد باشد.

## منابع

- نهج البلاغه (۱۳۸۴). ترجمه جعفر شهیدی. تهران: علمی و فرهنگی.
- نهج البلاغه (۱۴۱۲ق). تحقیق: صبحی صالح. قم: دارالهجره.
- آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۷۰). غررالحکم و دررالکلم. ترجمه محمدعلی انصاری. تهران: بی‌نا.
- ابن‌ابی‌الحدید، عزالدین ابوحامد (۱۳۳۷). شرح نهج البلاغه. قم: مکتبه آیت‌الله المرعشی النجفی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). لسان العرب. الطبعة الثالثة. بیروت: دارالفکر.
- ابوعبید، قاسم بن سلام (۱۳۹۵ق). الاموال، بیروت: دارالفکر.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). نگاه‌های دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- بلاذری، احمد بن یحیی (۱۴۱۷ق). انساب الاشراف. بیروت: دارالفکر.
- پیغامی، عادل و تورانی، حیدر (۱۳۹۰). نقش برنامه‌دستی اقتصاد در برنامه‌تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا. نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳۷)، ۵۲-۳۱.
- توسلی، طیبه (۱۳۹۲). تربیت دینی، تربیت زمینه‌ساز، تربیت سکولار. مشرق موعود، ۷(۲۶)، ۱۴۳-۱۶۴.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۶۷). کرامت در قرآن. تهران: نشر فرهنگی رجا.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۱۲ق). وسائل الشیعه. قم: مؤسسه آل‌البت لاحیاء التراث.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۴۲۹ق). تحف العقول عن آل الرسول ﷺ. بیروت: منشورات الفجر.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: سمت.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۹۰). تراز حیات: ساختارشناسی عدالت در نهج البلاغه. تهران: دریا.
- ذاکری، علی‌اکبر (۱۳۸۶). سیمای کارگزاران علی بن ابی‌طالب امیرالمؤمنین ﷺ. قم: بوستان کتاب.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۶ق). مفردات الفاظ القرآن. بیروت: الدارالشامیه.
- رضائیان، علی (۱۳۸۳). مبانی سازمان و مدیریت. تهران: سمت.
- سعادت، اسفندیار (۱۳۸۳). مدیریت منابع انسانی. تهران: سمت.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۶). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: آستان قدس رضوی.
- صدوق، محمد بن علی (۱۴۰۳ق). النخصال. قم: جامعه مدرسین.
- طبری، محمد بن جریر (۱۴۰۳ق). تاریخ الأمم و الملوک. لبنان: مؤسسه الأعلمی للمطبوعات.
- عاملی، جعفر مرتضی (۱۴۰۸ق). السوق فی ظل الدولة الاسلامیه. بیروت: الدارالاسلامیه.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۹). بنیان اخلاقی اصل تقدم تربیت خویش بر تربیت دیگران. پژوهش‌های نهج البلاغه، ۱۰(۳۰)، ۵۷-۴۱.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۹). الکافی. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مجلسی، محمدتقی (۱۳۶۹). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار ﷺ. تهران: اسلامیه.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۱). مجموعه آثار. تهران: صدرا.
- مفید، محمد بن محمد بن نعمان (۱۳۷۸ق). الامالی. تصحیح: علی‌اکبر غفاری. بیروت: دارالتیاریت الجدید، دارالمرتضی.


- Becker, William; Greene, William and Sherwin, Rosen (1990). *Research on High School Economic Education*. Vol. 80, No. 2.
- Happ, R.; Troitschanskaia, O. & M. Förster (2018). How prior economic education influences beginning university students' *knowledge of economics*. *Train*, 10 (5), 2\_20.
- Ilhan, Ozturk, The role of education in economic development: a theoretical perspective, *Journal of Rural Development and Administration*, Volume XXXIII, No. 1, Winter 2001, pp. 39-47.
- Pühringer, S. & L. Bäuerle (2018). What economics education is missing: The real world internationali. *Journal of Social Economics Emerald Publishing Limited*, 35 (4), 241\_249.
- Salemi, M. K. & Siegfried, J. J (1999). The state of economics education. *American Economic Review*, 89 (2), 355-361.
- Sochio, T. & G. Lakatos (2010). Economic education in the contemporary world. *Quarterly Journal of Economic Knowledge*, 85(10), 111\_031.

## بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر طرح فهم قرآن بر هوش هیجانی دانش آموزان

راضیه کیانی بروجنی / کارشناس ارشد گروه روان شناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.  
rkiani2096@gmail.com

فاطمه فیاض / استادیار گروه روان شناسی و علوم تربیتی، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

f.fayyaz@alzahra.ac.ir

 orcid.org/0000-0003-0490-179X

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۴ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۰۳

### چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، طراحی و تدوین بسته آموزشی چند سوره از قرآن مبتنی بر طرح فهم قرآن و تعیین اثربخشی آن بر هوش هیجانی دانش آموزان پایه اول ابتدایی بوده است. روش پژوهش، نیمه آزمایشی با پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دربردارنده کلیه دانش آموزان پایه اول ابتدایی شهر بروجن در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده است و نمونه‌ای به حجم ۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شدند. پس از اجرای پیش آزمون‌ها، گروه آزمایش به مدت نه جلسه مورد آموزش قرار گرفت. ابزار استفاده شده در این پژوهش، مقیاس هوش هیجانی بار - اون بود. داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر توسط نسخه ۲۶ نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بسته آموزشی توانسته است در افزایش هوش هیجانی دانش آموزان به طور معناداری مؤثر واقع شود.

**کلیدواژه‌ها:** بسته آموزشی، دانش آموزان، طرح فهم قرآن، هوش هیجانی.

خداوند انسان را با فطرتی پاک خلق کرد؛ اما آدمی با قرار گرفتن در محیط و تربیت ناسالم و نیز پیروی از هواهای نفسانی خویش، زمینه دور شدن از این فطرت پاک را برای خود رقم می‌زند. بنابراین فراهم کردن محیط و تربیتی که انسان را به سمت رشد و تعالی سوق دهد، بسیار حائز اهمیت است (نوذری و شمشیری، ۱۳۹۷، ص ۱۵). دین مبین اسلام برنامه‌هایی دقیق و جامع برای تعلیم و رشد انسان‌ها در نظر دارد، که با پیروی از آنها می‌توان در تمام دوره‌های زندگی چراغ راهی برای تربیت انسان روشن کرد و رسیدن به این هدف، از راه تربیت امکان‌پذیر است (انصاری رکن‌آبادی، ۱۳۹۵). برای جاری شدن امر تعلیم و تربیت، وجود سه رکن دانش‌آموز، مربی و محتوا ضروری است که هریک ویژگی‌ها و خصوصیات خاص خود را دارد (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۱۷).

به‌استناد روایتی از رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم، مراحل تربیت‌پذیری کودک به سه دوره هفت‌ساله تقسیم می‌شود که عبارت‌اند از: هفت سال اول فرمانروایی، هفت سال دوم مطیع و پیرو، و هفت سال سوم وزیر (حائری شیرازی، ۱۳۹۶، ص ۱۳). اگر در هریک از دوره‌های زندگی نیازهای کودک که مبتنی بر ویژگی‌های آن دوره است، رفع نشود، رشد و تربیت فرد در دوره‌های بعدی به مشکل برمی‌خورد (مظفرپور سیاهکوهی، ۱۳۹۷). در اولین دوره رشد، لازم است کودک به دریافت طبیات مادی و معنوی انس گرفته باشد و رزق حلال را در قالب عواطف پدر و مادر و کلام و سخنان نیکو از جانب آنها دریافت کرده باشد. بنابراین کودک در انتهای دوره اول وضعیتی شاد و باشاط دارد و در اثر چنین نیرویی می‌تواند بقیه مسیر خود را در دوره بعدی طی کند (اخوت و رضازاده، ۱۳۹۸). دوره دوم رشد، هم‌زمان با مقطع دبستان است. کودک در این دوره طفولیت خود را سپری می‌کند و در فرایند آغازین بلوغ عقلی قرار می‌گیرد و از وابستگی به استقلال راه می‌یابد (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۱۸).

از دیدگاه پیاژه، کودک در دوره دوم رشدی در مرحله عملیات عینی قرار دارد. در این مرحله، کودک اعمال سازمان‌یافته‌تر و کارآمدتری را برای برخورد با محیط اطرافش در خود رشد می‌دهد؛ همچنین توانایی انجام اعمال منطقی به‌صورت عینی را کسب می‌کند؛ نظیر طبقه‌بندی و ردیف کردن امور مختلف، خواندن، حساب کردن و نوشتن. ظرفیت‌های شناختی در این مرحله از رشد به کودک اجازه می‌دهد که ارتباط خود با دیگران را بهتر کند و اجتماعی‌تر شود. اریکسون نیز بیان می‌کند که کودک در این دوره وارد مرحله نهفتگی می‌شود و این مرحله را دوره ثبات و آرامش نیز می‌خواند؛ چراکه سائق‌های جنسی و پرخاشگراانه دوره‌های قبلی به‌طور موقت به خواب می‌روند. در این مرحله، کودکان بر مهارت‌های اجتماعی و شناختی مهمی چیرگی می‌یابند و مشتاقانه می‌کوشند که مهارت‌ها و ابزارهای فرهنگی مفید و وسیع‌تری را نیز بیاموزند. وی همچنین عنوان می‌کند که در این دوره، کودکان به مدرسه می‌روند و کار کردن و بازی کردن با همسالان را یاد می‌گیرند (خوی‌نژاد و رجایی، ۱۴۰۰، ص ۲۰۴).

از این رو با توجه به ویژگی‌های مطرح‌شده در این دوره، رشد کودک به یک‌باره و ناگهانی رخ نمی‌دهد؛ بلکه امری تدریجی است و هر سال ویژگی مشخصی به فرد افزوده می‌شود (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۶۳). بنابراین رشد و تربیت کودکان و نوجوانان نیازمند برنامه‌های ویژه‌ای است که دین مبین اسلام برنامه‌ریزی و به‌کار بردن روش‌های خاص تربیتی را لازم و ضروری می‌داند و معتقد است که نحوه رفتار با کودکان باید با برخورد نسبت به بزرگسالان متفاوت

باشد. از طرفی دیگر، سفارش می‌کند که در تربیت کودکان باید شرایط و اقتضای محیط در نظر گرفته شود تا کودکان بتوانند با مردم جامعه و زمانه خود به‌نحو مطلوبی زندگی کنند (بیدی و رنجبرزاده، ۱۳۹۳، ص ۹). در این راستا، مجموعه‌ای مستند، هماهنگ و یکپارچه با هدف تبیین فرایند رشدی انسان در دوره‌های متفاوت سنی توسط اخوت و همکاران (۱۳۸۷-۱۳۹۸) تحت عنوان «منظومه رشد قرآنی» تدوین و منتشر شده است. ساختار اصلی این منظومه رشدی، مبتنی بر آیات قرآن کریم است و در ۳۵ جلد کتاب تحت عنوان‌های مختلف، نظیر مبانی، فرایندها، راهبردها و مهارت‌های دوره‌های متفاوت رشدی به‌نگارش درآمده است.

قرآن کریم نخستین سند و نسخه عظیم و بی‌همتای تعلیم و تربیت است که بایسته‌ها و شایسته‌های تربیتی را به انسان نشان می‌دهد و در پی آن، تربیت قرآنی سعادت و رستگاری انسان را تأمین می‌کند. همچنین قرآن کتاب خدا و کتاب رشد و هدایت انسان است. انسان به‌دنیا آمده است تا رشد کند و به کمال برسد. بهشت جایگاه انسان رشدیافته است. قرآن است که انسان را هدایت می‌کند و او را در مسیر کمال قرار می‌دهد و به رشد می‌رساند (دژبخش و خدادادی، ۱۴۰۱، ص ۷). بر مبنای این ساختار، مجموعه دوره‌های رشد را می‌توان بر اساس اصلی‌ترین مؤلفه‌های ساختار وجودی انسان، که در مراحل مختلف زندگی انسان فعال می‌شود، دسته‌بندی نمود. این دوره‌ها را با توجه به ویژگی‌های تربیتی هر مرحله می‌توان در قالب مراحل ذیل نام‌گذاری کرد (اخوت، ۱۳۹۷ ب):

۱. دوره تأدیب نطق و آموزش کلام (فعال شدن حواس و اداراکات)؛

۲. دوره مشورت و ادب (فعال شدن تفکر)؛

۳. دوره بلوغ عقلی (فعال شدن تعقل)؛

۴. دوره بلوغ عاطفی (فعال شدن علم و ایمان)؛

۵. دوره بلوغ لیبی (فعال شدن فعل)؛

۶. دوره بلوغ عبودیتی (فعال شدن عمل).

مراتب رشد را می‌توان در قرآن به شش مؤلفه کلی دسته‌بندی نمود: طیب، خیر، حسن، ایمان، صدق و ولایت. این مؤلفه‌ها، درحقیقت همان رشد هستند که در تمامی مراحل رشد می‌بایست جاری باشند (اخوت، ۱۳۹۲). هدف اصلی تعلیم و تربیت در دوره دوم رشد، فعال‌سازی اختیار و شکوفایی تفکر است (اخوت و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۹). کودک با نشاط و شادی و نیز پاکی فطری‌ای که دارد، دوره دوم را آغاز می‌کند و لازم است در این دوره به سمت‌وسوی «اختیار» سوق یابد. اختیار، بنا به نظر عرف، به‌معنای قدرت انجام دادن یا ندادن کاری است؛ درصورتی که در فرهنگ قرآن عمدتاً به‌معنای «پذیرش خیر» است. درواقع، محور اصلی این دوره، «فعال شدن توان شناخت خیر و انتخاب آن» است؛ یعنی فرد باید کاری کند که به جز خیر گزینه دیگری را نپذیرد و تنها خیر را انتخاب کند. شرط تحقق این مهم، فعال شدن شاخص‌های دوره دوم رشد است که این امر به‌تدریج حاصل می‌شود و فرزندان دبستانی باید بتوانند در هر پایه به بخشی از آن دست یابند. شاخص‌های رشد در دوره دوم عبارت‌اند از:

- توانایی تمییز و تمایز؛

- ظهور ادب یا عبودیت (شناخت بایدها و نبایدها، و الزام در رعایت آنها به صورت خودجوش)؛

- انواع تفکر؛

- برنامه‌ریزی؛

- نشاط و شادی؛

- تشخیص خیر و انجام آن.

تفکر نیز قرار گرفتن در وضعیتی است که انسان می‌تواند بهترین مصلحت خود را تشخیص دهد و مسیریابی درستی داشته باشد؛ چراکه با فعال شدن تفکر، سایر توان‌های تشخیصی انسان نیز فعال می‌شود. تفکر را می‌توان هم به‌عنوان شاخص رشد و هم به‌عنوان عامل رشد به حساب آورد (اخوت، ۱۳۹۷ ب). همچنین تفکر حقیقی مهم‌ترین محور تربیتی این دوره است که موجب سیر کودک از شناخت نیازهای حقیقی به سوی شناخت بایدها و نبایدهای الهی و عمل به آن می‌شود. بدین ترتیب با شناخت و بهره‌گیری از انواع تفکر می‌توان سیر برانگیختگی تا فهم ضرورت‌ها و عمل به آن را به خوبی در کودک طی نمود. در این دوره، با توجه به اینکه توان تفکر در کودک فعال می‌شود، استفاده از این توان برای رساندن کودک به غایت مهم رعایت آداب و باید و نبایدهای الهی و در مسیر عبودیت خداوند قرار گرفتن از اهمیت زیادی برخوردار است.

تفکر پرسشی، تفکر شنیداری، تفکر مشاهده‌ای، تفکر بنیادی، تفکر قرآنی و تفکر اجتماعی از انواع تفکرند (اخوت و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۹۴). در راستای فعال کردن انواع تفکر، به‌ویژه تفکر اجتماعی (تفکری که نتیجه آن سامان یافتن روابط کودک با دیگران از طریق تبعیت از افراد یا مرجعی است که برای کودک حجت دارد) و همچنین عملیاتی کردن دوره‌های رشد کودکان، الگویی آموزشی طراحی شده که متناسب با ویژگی‌ها و خصوصیات دوره دوم رشد، یعنی مقطع دبستان، تدوین گردیده است. این الگو با محور قرار دادن قرآن به‌عنوان کتاب قوانین و حقایق زندگی که مسلط بر سایر علوم است، به معرفی اصول و روش‌های آموزشی می‌پردازد که به کمک آنها دانش‌آموزان ضمن فراگیری علوم مختلف (قرآن، فارسی، ریاضی، علوم، هنر و...) در زندگی اهل تفکر می‌شوند و می‌توانند در امور مختلف خیرگزین باشند (اخوت، ۱۳۹۶). الگوی «فهم قرآن در دبستان»، بخشی از برنامه درسی قرآن آموزش و پرورش نیست و ارتباط مستقیمی با کتاب‌های درسی قرآن ندارد؛ بلکه برنامه‌ای برای پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است که می‌تواند به همه دروس و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، از جمله درس قرآن، کمک کند (دژبخش و خدادای، ۱۴۰۱، ص ۱۰).

در یک تعریف کلی می‌توان گفت که «فهم قرآن در دبستان» عنوان برنامه آموزش سوره‌های جزء سی قرآن کریم به دانش‌آموزان ابتدایی است؛ به طوری که سوره‌ها و پیام آنها باعث رشد بچه‌ها شوند و توان‌های نهفته آنها را فعال کنند. برای آموزش سوره‌های قرآن، مهم‌ترین کار، خواندن و شنیدن سوره است. در واقع اصلی‌ترین برنامه آموزش سوره در فهم قرآن، همین خواندن و شنیدن است. خواندن سوره باید به‌گونه‌ای باشد که بچه‌ها با آن انس بگیرند. برای خواندن سوره، از انواع روش‌ها می‌توان بهره برد. در فهم قرآن، الزامی برای ترجمه تک‌تک آیات برای بچه‌ها وجود ندارد؛ زیرا بچه‌ها در سطحی



نیستند که همه جزئیات سوره را درک کنند و آنها را به کار گیرند؛ اما در سطحی هستند که مفهوم کلی و کلیدی سوره را متناسب با رشد خود درک کنند. آنها مفهومی را درک می‌کنند که می‌تواند برای آنها کاربرد داشته باشد و می‌تواند به آن عمل کنند؛ یعنی در اجرای فهم قرآن، علاوه بر خواندن سوره، یک مفهوم کاربردی از سوره نیز به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. سوره‌ها توان‌های نهفته کودکان را فعال می‌کنند؛ به‌طریق معجزه‌آسایی سبب رشد آنها می‌شوند و توانمندی‌های آنان را شکوفا می‌سازند. سوره‌ها بستری از رشد را فراهم می‌کنند تا کودکان در پی شکوفایی تفکرشان به انتخابی درست دست بزنند و در انتهای مقطع دبستان خیرگزین شوند (اخوت، ۱۳۹۶).

در کتاب‌های درسی قرآن آموزش و پرورش، اولویت با آموزش روخوانی و سپس ارائه مفاهیم برخی کلمات و آیات است، که بیشتر جنبه افزایش اطلاعات دارد. به‌طور کلی در برنامه‌های متداول آموزش قرآن - چه در آموزش و پرورش و چه خارج از آن - گام اول، روخوانی و روان‌خوانی است؛ سپس بحث حفظ قرآن مطرح می‌شود و آموزش مفاهیم به بعد موکول می‌گردد. در بسیاری از موارد، این آموزش‌ها هرگز به مرحله عمل و وارد کردن حقایق قرآن به متن زندگی نمی‌رسند. برنامه «فهم قرآن» نیز برای آموزش روخوانی و حتی حفظ قرآن مفید است؛ با این تفاوت که در مقایسه با سایر روش‌ها، مسیر متفاوتی را دنبال می‌کند (اخوت، ۱۳۹۶).

در پایه اول دبستان بر تحرک و نشاط همراه با جهت‌گیری ابرازها تأکید می‌شود و از میان سوره‌های ارائه‌شده در این پایه، سوره حمد به ابراز مسرورانه و شادمانه در خصوص دیدن زیبایی‌ها همراه با تحسین و ایجاد حال خوب، سوره ناس به ابراز شادانه و سوره فلق به ابراز هوشیارانه در خصوص آموزش هوشیار و بانشاط بودن هنگام مواجهه با مشکلات اشاره دارد (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۲۳).

بر اساس الگوی آموزشی فهم قرآن در دبستان، اصل آموزش در پایه اول، بازی است. در کلاس اول حدود ۲۰ درصد زمان کلاس به قرآن و حفظ آن و ۸۰ درصد مابقی به بازی و فعالیت‌های مرتبط با سوره‌ها در فضای شاد و بانشاط اختصاص داده می‌شود. هرچه فضای کلاس شادتر باشد، قرآن برای دانش‌آموزان بهینه‌تر می‌شود. انتخاب سوره‌ها بر اساس اهداف در حوزه تفکر صورت می‌گیرد. در تفکر، بر خیرگزینی تمرکز می‌شود و بایستی کاری کرد که دانش‌آموز بتواند خیر را انتخاب کند و از شر جدا شود. سوره‌های انتخابی سوره‌هایی هستند که در راستای شناخت خیر و شر، انتخاب خیر و پناه بردن از شر است و این شناخت، فرایندی است که با ابراز کردن محقق می‌شود. ابراز را نیز می‌توان این‌گونه تعریف کرد: مقوله‌ای است که با تحرک و نشاط ارتباط دارد و در اثر آن، فرد می‌تواند از لاک خود خارج شود (اخوت، ۱۳۹۷ الف، ص ۲۴).

چنان‌که اشاره شد، شش تا هفت‌سالگی زمان آغاز دوره دبستان است. به‌طور تقریبی شش‌سالگی زمان آغاز دوره دوم کودکی است. شش تا یازده‌سالگی را دوره دوم کودکی می‌نامند. در این سن، تحولاتی تدریجی در خلق، هیجان و رفتارهای کودک به‌وجود می‌آید. آگاهی مربیان و والدین از این تحول‌ها به آنها کمک می‌کند که رفتار واکنشی نامناسبی از خود نشان ندهند. کودک شش‌ساله میل به برون‌ریزی هیجان‌هایش دارد. این برون‌ریزی را با حرکت نشان می‌دهد. بنابراین در مدرسه باید فرصت بازی و حرکت برای او تا حد امکان فراهم شود. از طرفی، کودک

شش‌ساله شوق و انگیزه زیادی برای یادگیری دارد؛ چراکه تجربه کردن برای او جذاب است. بنابراین فراهم کردن موقعیت‌هایی که برای او سؤال‌برانگیز باشد، بسیار مهم است؛ زیرا بر اساس آن موقعیت‌ها می‌توان به آموزش غیرمستقیم وی پرداخت. بنابراین والدین و مربیان بایستی تربیت مثبت را در امر آموزش دانش‌آموزان در پیش بگیرند (رحیمی، ۱۴۰۰). این پژوهش در راستای فعال کردن ابرازها از طریق این الگو برای ارتقای هوش هیجانی انجام گردیده است؛ چراکه پایین بودن یا نبود هوش هیجانی به‌عنوان یک متغیر هماهنگ با تفکر اجتماعی، مانعی مهم برای رشد تفکر کودک تلقی می‌شود و اگر تفکر کودک در این دوره شکوفا نگردد، زمینه برای بلوغ اجتماعی وی، که نتیجه مشورت و ارتباط‌گیری با والدین، معلمان، مربیان و همسالان است، فراهم نمی‌شود (اخوت، ۱۳۹۲).

«هوش هیجانی» توانایی توجه و درک خوب عواطف و احساسات خود و دیگران است (دراوشه و همکاران، ۲۰۲۳). هوش هیجانی سبب می‌شود که افراد به کشف توانمندی‌ها و استعدادها خود بپردازند و با فراهم کردن فرصت بتوانند میان هیجان‌های خود هماهنگی و توازن برقرار کنند (رضایی و عبدالرحیمی، ۱۴۰۱). بهان و فاردکوی (۲۰۱۳) هوش هیجانی را زمینه‌ساز ارتباط و تکریم دیگران، مدیریت اضطراب، مهارت‌های همدلی، کاهش اشتباهات و افزایش نوآوری می‌دانند. اگر کودک در دوران کودکی خود به مهارت‌های اجتماعی دست یابد، می‌تواند در سن دبستان با هم‌تایان خود ارتباطی مناسب و مؤثر برقرار کند و این ارتباط به‌مرور زمان به روابطی دوستانه تبدیل می‌شود، اما اگر فاقد مهارت‌های اجتماعی مناسب باشد، طردشدگی را تجربه می‌کند (نادی‌پور و آقامحمدی، ۱۴۰۰). مدارس می‌توانند در بهبود پرورش استعدادها هیجانی کارآمد باشند؛ چراکه رابطه‌ای مناسب بین دانش‌آموزان، دانش‌آموزان با معلمان و دانش‌آموزان با اولیای مدرسه برقرار می‌کنند (الیاس، ۲۰۰۳). از نظر اخوت (۱۳۹۶)، زمانی مدارس در این راستا کارآمدند که فضای صمیمی و به‌دور از ترس یا سختی فراهم کنند و کودکان را به محبت بیشتر نسبت به معلم و سایر دوستان ترغیب نمایند (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۴۴).

هوش هیجانی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تنظیم‌کننده در مسائل شناختی و نیز در طراحی برنامه‌های سازگاری هیجانی و اجتماعی نوجوانان و جوانان، مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان، مشاوران و سایر افرادی قرار گرفته است که به‌نحوی با دانش‌آموزان سروکار دارند. اهمیت این مبحث باعث شده است که امروزه هوش هیجانی به‌اندازه هوش تحلیلی و شناختی اهمیت یابد (سجادی‌نژاد و اکبری چرمینی، ۱۴۰۱). از دیدگاه گلمن (۱۹۹۵م) نیز هوش هیجانی حتی بیشتر از هوش تحلیلیگر پیش‌بینی‌کننده موفقیت در مدرسه، کار و محیط خانواده است (گلمن، ۱۹۹۵م).

اولین مکان اجتماعی، مدرسه است که می‌تواند نقص و کمبودهای کودکان را در زمینه‌هایی نظیر رقابت‌ها، عواطف و تعاملات اجتماعی اصلاح و بهبود بخشد (محمدی‌سیرت، ۱۳۹۵، ص ۵۰). این پژوهش درصدد اجرای این طرح در میان دانش‌آموزان پایه اول مقطع دبستان است تا با شکوفا کردن انواع ابراز در کودکان به‌صورت کاملاً عینی، کاربردی و مهارتی در جهت‌دار کردن عمل، کودکان را یاری دهد.

### ضرورت و اهمیت پژوهش

هر انسانی از زمان تولد سرشار از فطرتی الهی است که به‌واسطه آن و متناسب با ظرفیت وجودی‌اش می‌تواند خوب و بد را تمیز دهد. پایبند بودن انسان بر دین فطری تا زمانی ادامه می‌یابد که دیگر انسان‌ها به پهانه‌های مختلف نهاد

توحیدی وی را به شرک آلوده نساند. به‌دیگرسخن، مهم‌ترین کار در تربیت انسان از کودکی، تخریب نکردن فطرت و نابود نکردن نهاد خداجوی اوست (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۲). از همین رو تربیت از ابتدایی‌ترین و ضروری‌ترین نیازهای انسانی به‌شمار می‌رود و نقش بسزایی در سعادت یا شقاوت دنیوی و اخروی وی دارد (فرهادی، ۱۴۰۰، ص ۴). یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی انسان که بایستی در این خصوص توجه ویژه‌ای به آن داشت، مرحله دوم زندگی است که می‌تواند از پنج، شش یا هفت‌سالگی آغاز شود و سن آمادگی برای بلوغ عقلی به‌حساب می‌آید. این مرحله مرحله‌ای است که در آن لازم است قوه اختیار کودک به‌تدریج فعال شود و بتواند آگاهانه در زندگی خود تصمیم بگیرد و با اهداف مشخص و افق‌های بلند برنامه‌ریزی کند. لذا این دوره، دوره فعال‌سازی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در زندگی است و لازم است مقدمات و لوازم این فعال‌سازی مهیا شود. از جمله مقدمات و لوازم این فعال‌سازی، توان تفکر و تعقل در کودک است که می‌بایستی فعال شود و کودک از تقلیدهای کورکورانه و ناهشیارانه پرهیز کند. فعال‌سازی تفکر لازمه اصلی خیرگزینی در دوره دوم رشد است. آنچه در خیرگزینی مورد توجه قرار می‌گیرد، عبارت است از:

- شناخت تفصیلی و جزئی خوبی‌ها و بدی‌ها؛

- ترجیح دادن بهتر نسبت به خوب، و بد نسبت به بدتر؛

- دستیابی به توانایی در اخذ تصمیمات زندگی بر مبنای ترجیح حکم خداوند؛

- اراده در اجرای خیر و تحقق آن (اخوت و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۹).

در راستای این مطلب، بزرگ‌ترین خیری که انسان می‌تواند در دنیا نسبت به خود و دیگری انجام دهد، آشنایی با حقایق قرآن است؛ چراکه قرآن کتاب حقایق است. هر انسانی، چه خود بداند و چه نداند، با حقایق عجیب شده است و با خواندن قرآن می‌تواند رابطه خود را با حقایق بفهمد و بر اساس آن برنامه‌ریزی کند و به زندگی خود به‌نحو مطلوبی جهت دهد (اخوت، ۱۳۹۶، ص ۲۹).

آموزش قرآن کریم سه نوع تأثیر بر انسان دارد: تأثیر روحی، تأثیر تربیتی و تأثیر اجتماعی. اولین و اساسی‌ترین تأثیر قرآن کریم، تأثیر روحی آن است. با مراجعه به قرآن کریم مشخص می‌گردد که بهداشت روح و روان انسان در سرتاسر آیات و سوره‌ها مورد توجه قرار گرفته است. آموزه‌های قرآنی با روح و روان انسان ارتباط تنگاتنگی دارند و راهکارهای مناسبی را در این خصوص به بشر ارائه می‌دهند و در صورت حصول ایمان و پذیرش آن آموزه‌ها، اعتدال روحی در انسان برقرار می‌شود. تأثیر تربیتی قرآن کریم در نتیجه تأثیر روح حاصل می‌گردد. قرآن کریم تنها کتابی است که اسلوب‌های تربیتی سودمند را به‌طور کامل دربر دارد. جنبه تربیت عقلی و تربیت اخلاقی مهم‌ترین جنبه‌های تربیتی قرآن کریم است. تأثیر اجتماعی قرآن کریم در نتیجه تأثیر روحی و تربیتی حاصل می‌گردد (باغبانی، ۱۳۹۶، ص ۲). از آنجایی که رفتارهای کودکان در سن هشت‌سالگی تثبیت می‌شود، آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در اوایل دوران کودکی بسیار مهم است (برک، ۲۰۱۰، ص ۳۰-۵۵). اگر کودکان ما در برنامه‌های باکیفیتی که اهداف اجتماعی و هیجانی را مورد توجه قرار می‌دهند، شرکت نمایند، احتمال موفقیت تحصیلی، اجتماعی و هیجانی بیشتری در آینده دارند (کربی، ۲۰۱۹، ص ۳). از این رو پرورش

این مهارت‌ها در مراحل اولیه دوران کودکی، درک و فهم دانش‌آموزان ما را از نحوه پردازش و واکنش به شرایط هیجانی تقویت می‌کند. در نظر گرفتن برنامه‌های اجتماعی - هیجانی مؤثر از سوی آموزگاران، زمینه رشد و بلوغ دانش‌آموزان را در این حیطه فراهم می‌نماید، که خود سبب افزایش عملکرد تحصیلی آنها، تقویت تعاملات اجتماعی آنها با دیگران و کاهش رفتارهای شیطنت‌آمیز می‌شود. استفاده مؤثر کودکان از هیجان‌های خود، آنها را توانا می‌سازد که واکنش‌های طبیعی خود را در موقعیت‌های استرس‌زا کنترل کنند؛ بهتر ارتباط برقرار نمایند و روابط سالم‌تری با خانواده و دوستان خود داشته باشند و در نهایت، در مدرسه، حرفه و زندگی خود موفق و کارا شوند (اولتاس، ۲۰۰۷م، ص ۶).

مفهوم هوش هیجانی برای موفقیت تحصیلی مهم است؛ لذا بایستی کودکان را تشویق کرد تا مهارت‌های مرتبط با این نوع هوش را در دوران کودکی بیاموزند (سالیوان، ۱۹۹۹م، ص ۶). این نوع مهارت‌ها شامل همکاری با دیگران، نشان دادن همدلی با دیگران، کمک به دیگران و اشتراک‌گذاری و سهیم شدن با دیگران و دوستان است، که پیشرفت تحصیلی و موفقیت در مدرسه را پیش‌بینی می‌کند (کربی، ۲۰۱۹م، ص ۵). هنگامی که دانش‌آموزان می‌توانند به‌درستی احساسات خود و دیگران را شناسایی و توضیح دهند، می‌توانند به‌شیوه قابل قبول که برای محیط آنها مساعد است، پاسخ دهند و همین امر به موفقیت آنها از نظر تحصیلی، اجتماعی و فراتر از آن کمک می‌کند (دوی و لکشمی، ۲۰۱۴م، ص ۸۵-۹۲). در مجموع، هوش هیجانی به‌خصوص به کودکان کمک می‌کند تا یادگیری بهتری داشته و خوشحال‌تر، سالم‌تر و موفق‌تر باشند (پورشریعه، ۱۳۹۸، ص ۷-۳).

پورتاس ملارو و همکاران (۲۰۲۰م) معتقدند که هوش هیجانی در ارتقای بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان اهمیت و ضرورت دارد. اهمیت این موضوعات و ضرورت توجه به مقطع ابتدایی به‌عنوان اولین دوره آموزشی رسمی، انگیزه و علتی برای ارائه‌الگوی مبنی بر آموزش قرآن متناسب با ویژگی‌های این مقطع و اقتضات این دوره سنی، برای دانش‌آموزان شد. از این‌رو انتخاب سوره برای آموزش به کودکان در نوع مهارت و توانی که در آنها فعال می‌کند، با توجه به غرض سوره‌ها متفاوت است. هر سوره پیامی دارد که مربی فهم قرآن باید تلاش کند تا به‌صورت شناختی و انگیزشی و رفتاری در کودک در سطح کودکی خودش تحقق یابد. برای مثال، سوره هُزمه موضوع پرهیز دادن از تمسخر و همز و لمز دیگران است. برای ارتقای توان‌های هیجانی کودکان، سوره‌های ناس، فلق و حمد توصیه می‌شود. یکی از سه موضوع اصلی این سوره‌ها توان ابراز کردن است. ابراز آنچه برایش قابل ستایش و زیباست، اظهار پناهجویی از شرور و امور بد به مرجع و منبع آرامش، که همان خداست، از جمله موضوعاتی است که مربی قرآن در این سنین بر آنها تمرکز دارد. لذا در کنار اثرات تربیتی تکوینی قرآن کریم، هر سوره با توجه به غرضی که دارد، اثرات ویژه‌ای در تربیت کودکان دارد.

نوع آموزش و ایجاد مهارت در آن موضوع، هنر طرح درس و معلم است که باید مورد توجه قرار گیرد. ارتقای هوش هیجانی زمینه ارتقای تفکر اجتماعی را که عبارت است از قدرت ارتباط برقرار کردن با دیگران بر محور همبازی و همکاری و مساعدت و کمک به آنان، ایجاد می‌کند و کودک را به سمت گزینش خیر در امور اجتماعی سوق می‌دهد که هدف اصلی تربیت مبتنی بر منظومه رشد قرآنی در دوره رشد است (اخوت، ۱۳۹۷م، ص ۱۷-۲۴).

## ۱. روش‌شناسی

از آنجاکه هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته آموزشی چند سوره قرآن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبستان است، این مطالعه نیمه‌تجربی، یک پژوهش کاربردی محسوب می‌شود و از لحاظ روش اجرای پژوهش، در دسته پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل قرار دارد.

نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام گرفته است. بدین منظور، یکی از مدارس دخترانه ابتدایی شهر بروجن، مدرسه اسماعیل فرخی دوره اول، که در محدوده مرکزی این شهر موقعیت دارد، به صورت در دسترس انتخاب گردید؛ سپس از بین چهار کلاس پایه اول که مجموعاً ۱۱۷ نفر می‌باشند، یک کلاس به صورت تصادفی برای گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کلاس دیگر برای گروه گواه (۲۰ نفر) انتخاب گردید. قابل ذکر است که هر دو گروه گواه و آزمایش، آموزش مرسوم قرآن پایه اول را دریافت می‌کردند؛ با این تفاوت که گروه آزمایش در کنار این آموزش مرسوم، بسته آموزشی را که مبتنی بر الگوی آموزش فهم قرآن در دبستان هست، طی نه جلسه یک‌ساعته نیز آموزش دیدند و گروه کنترل از آموزش این بسته آموزشی بر دانش‌آموزان گروه آزمایش اطلاعی نداشتند.

به منظور بررسی این اثربخشی، قبل و بعد از اجرای بسته، پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از «پرسش‌نامه‌های هوش هیجانی بار - آن» از دانش‌آموزان گرفته شد. در آخر، هر دو گروه آزمایش و گواه پس از گذشت یک ماه تحت پیگیری قرار گرفتند و در انتهای یک ماه، مجدد از هر دو گروه، با پرسش‌نامه‌های ذکر شده، آزمون گرفته شد. در این پژوهش، با توجه به موضوع و ماهیت آن، از «پرسش‌نامه اطلاعات دموگرافیکی» و «پرسش‌نامه هوش هیجانی کودکان و نوجوانان بار - آن» کمک گرفته شد.

**الف) پرسش‌نامه اطلاعات دموگرافیکی:** این پرسش‌نامه دربردارنده اطلاعاتی مانند سن، پایه تحصیلی، تعداد فرزندان، چندمین فرزند، میزان تحصیلات والدین، شغل والدین و وضعیت نگهداری دانش‌آموز است؛

**ب) پرسش‌نامه هوش هیجانی کودکان و نوجوانان بار - آن (BarOn EQ-i:YV):** پرسش‌نامه هوش هیجانی کودکان و نوجوانان یک فرم کوتاه شده از «پرسش‌نامه هوش هیجانی - اجتماعی بار - آن» است. این پرسش‌نامه شامل سی سؤال است که دربردارنده و ارزیابی‌کننده پنج شاخص است؛ شامل: توانایی‌های درون فردی (حرمت نفس، خودآگاهی، ابراز وجود، استقلال و خودشکوفایی)؛ توانایی‌های بین فردی (ارتباط بین فردی، همدلی و مسئولیت اجتماعی)؛ سازگاری (انعطاف‌پذیری، واقعیت‌سنجی و حل مسئله)؛ مدیریت استرس (کنترل تکانه و تحمل استرس) و تصور مثبت (تلاش برای ایجاد یک تصور بیش از حد مثبت درباره خود). این پرسش‌نامه همچنین دارای مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای است که عبارت‌اند از:

۱. هرگز، به ندرت، در مورد من درست نیست.
۲. گاهی، فقط کمی در مورد من درست است.
۳. اغلب اوقات، تا حدی در مورد من درست است.
۴. اکثر اوقات، خیلی در مورد من درست است.

هریک از این شاخص‌ها، شش سؤال را شامل می‌شوند که زمان تقریبی برای پاسخ‌گویی، ده دقیقه است. نمره کل دانش‌آموز در هوش هیجانی از جمع نمرات وی در چهار شاخص نخست محاسبه می‌شود و این بدان معناست که مؤلفه برداشت مثبت جهت نمره دادن در نظر گرفته نمی‌شود (بار - آن، ۱۹۹۷م).

پرسش‌نامه هوش هیجانی بار - آن، یک ابزار دقیق جهت شناسایی هوش هیجانی کودکان و نوجوانان است؛ چراکه این پرسش‌نامه همبستگی بالایی با سایر پرسش‌نامه‌های شخصیت که عناصر هوش هیجانی را دربر می‌گیرند، دارد (پرسش‌نامه‌های «نتو» / NEO؛ «پنج عامل بزرگ» / Five Factor Inventory؛ «افسردگی کودکان» / the Children's Depression Inventory؛ و «مقیاس خودگزارشی کانرز - ولز نوجوان» / the Connors-Well's Adolescent SelfReport Scale) (لی و اولزوک، ۲۰۰۶م).

«بار - آن» این پرسش‌نامه را با اجرا در دو جامعه آمریکا و کانادا بر روی ۹۱۷۲ دانش‌آموز به تفکیک جنسیت و با گروه‌های سنی هفت تا هجده سال تنظیم و هنجاریابی نموده است. همچنین توسط کریم‌زاده (۱۳۸۸) به زبان فارسی ترجمه و مجدد به زبان انگلیسی برگردانده شد تا همگنی محتوای آن با نسخه اولیه مورد تأیید صاحب‌نظران (اساتید راهنما و مشاور) واقع شود؛ سپس با اجرای مقدماتی روی سی دانش‌آموز پایه چهارم و پنجم، سؤالات نامفهوم اصلاح شدند و در مرحله آخر، ۱۹۱۴ دانش‌آموز به سؤال‌های آن پاسخ دادند. با استفاده از تحلیل عوامل، روایی این پرسش‌نامه مجدد مورد ارزیابی قرار گرفت و روایی آن در چهار عامل به‌دست آمد و همبستگی این عوامل نیز بررسی گردید:

- ضرایب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای عوامل بدین شرح است: بین‌فردی: ۰/۵۸؛ مدیریت استرس: ۰/۶۵؛ سازگاری: ۰/۶۸؛ درون‌فردی: ۰/۷۹؛ هوش هیجانی: ۰/۷۳؛

- ضرایب همبستگی بین سؤالات، ۰/۷۲ و بالاتر گزارش شده است.

- «بار - آن» در بررسی پایایی این پرسش‌نامه از طریق روش بازآزمایی (پس از سه هفته) برای خرده‌مقیاس‌ها، مقادیر زیر را گزارش نموده است: درون‌فردی: ۰/۸۴؛ بین‌فردی: ۰/۸۱؛ سازگاری: ۰/۸۵؛ مدیریت استرس: ۰/۸۸؛ هوش هیجانی کلی: ۰/۸۷ (کریم‌زاده، ۱۳۸۸، ص ۱۰۶-۱۱۱).

- ضریب پایایی محاسبه‌شده از طریق آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش صورت‌گرفته، ۰/۸۱ است.

## ۲. یافته‌ها

فرضیه اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر بسته آموزشی چند سوره قرآن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان اول ابتدایی است. برای بررسی، از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شده است. از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در طرح‌های پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری استفاده می‌شود. قبل از انجام این آزمون، مفروضه‌های آن شامل نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس کواریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفتند.

آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، از جمله آزمون‌های پارامتریک است که در آن، علاوه بر رعایت مفروضه‌های عمومی آزمون پارامتریک (مثل فرض بهنجاری داده‌های پژوهش، مقیاس فاصله‌ای متغیرهای وابسته،

و مقیاس تربیتی متغیر مستقل و فرض همگنی واریانس‌ها)، رعایت برخی مفروضه‌های اختصاصی نیز لازم است. بنابراین قبل از اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، مفروضه‌های این آزمون بررسی شدند.

### ۲-۱. فرض نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش

برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون «شاپیرو ولیک» استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	زمان	آماره آزمون	سطح معناداری
هوش	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۰/۹۳۵	۰/۱۸۹
		پس‌آزمون	۰/۹۸۲	۰/۹۵۴
هیجانی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۰/۹۷۳	۰/۸۱۳
		پس‌آزمون	۰/۹۴۱	۰/۲۵۳
		پس‌آزمون	۰/۹۴۶	۰/۳۱۵
		پیش‌آزمون	۰/۹۸۰	۰/۹۳۸

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها در هر دو گروه کنترل و آزمایش و در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، نرمال است ( $Sig. > 0/05$ ). بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها در متغیرهای مورد بررسی تأیید می‌شود و از این مفروضه، تخطی صورت نگرفته است.

### ۲-۲. فرض همگنی ماتریس واریانس - کواریانس

فرض همگنی واریانس - کواریانس از مفروضه‌های پیش‌نیاز جهت تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر است. فرض همگنی واریانس - کواریانس به همگنی همبستگی‌های متقابل بین چند متغیر اشاره دارد. برای هریک از سطوح متغیر بین‌آزمودنی‌ها (متغیر گروه)، الگوی همبستگی متقابل بین سطوح متغیر درون‌آزمودنی‌ها (متغیر دفعات اندازه‌گیری) باید یکسان باشد. برای بررسی این مفروضه، از آزمون M-BOX استفاده می‌شود.

جدول ۲. آزمون Box's M

ماتریس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۳۲/۷۳۰	۱/۲۹۲	۲۱	۵۳۱۱/۰۳۰	۰/۱۶۷

فرض صفر همگن بودن ماتریس واریانس - کواریانس است. مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس - کواریانس، در متغیر هوش هیجانی رعایت شده و تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است ( $P = 0/723 > 0/05$ ). چون فرض همگنی ماتریس کواریانس در متغیر هوش هیجانی برقرار است، در جدول تحلیل بین‌گروهی و درون‌گروهی، از اثر پیلایی جهت بررسی اثرگذاری زمان و گروه و تعامل آنها استفاده می‌شود. مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس - کواریانس در متغیر کهرویی برقرار نیست ( $P = 0/31 < 0/05$ ) و جهت تحلیل بین‌گروهی و درون‌گروهی از لامبدای ویلکز استفاده می‌شود.

فرضیه اصلی پژوهش: در زمان‌های مختلف پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری میان گروه‌های آزمایش و کنترل، تفاوت معناداری در نمره هوش هیجانی وجود دارد.

جدول ۴. آزمون چندمتغیره

مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجدور اتا	اثر	
۰/۲۳۶	۵/۷۱۶	۲	۳۷	۰/۰۰۷	۰/۲۳۶	اثر بیلابی	بین گروهی
۰/۷۶۴	۵/۷۱۶	۲	۳۷	۰/۰۰۷	۰/۲۳۶	لامبدای ویلکز	
۰/۳۰۹	۵/۷۱۶	۲	۳۷	۰/۰۰۷	۰/۲۳۶	اثر هتلینگ	
۰/۳۰۶	۵/۷۱۶	۲	۳۷	۰/۰۰۷	۰/۲۳۶	بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۶۹۸	۲۰/۲۳۸	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۸	اثر بیلابی	زمان
۰/۳۰۲	۲۰/۲۳۸	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۸	لامبدای ویلکز	
۲/۳۱۳	۲۰/۲۳۸	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۸	اثر هتلینگ	
۲/۳۱۳	۲۰/۲۳۸	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۸	بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۷۶۴	۲۵/۳۵۶	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۴	اثر بیلابی	درون گروهی
۰/۲۳۶	۲۵/۳۵۶	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۴	لامبدای ویلکز	
۳/۲۴۱	۲۵/۳۵۶	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۴	اثر هتلینگ	
۳/۲۴۱	۲۵/۳۵۶	۴	۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۴	بزرگ‌ترین ریشه روی	

از این جدول تحلیل چندمتغیره درمی‌یابیم که هوش هیجانی در بین دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت هستند؛ یعنی گروه بر دو متغیر مورد بررسی اثر معناداری دارد ( $Sig. = ۰/۰۰۷ < ۰/۰۵$ ). همچنین زمان و تعامل زمان و گروه نیز بر هوش هیجانی اثر معناداری دارند؛ یعنی با گذشت زمان در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، میزان هوش هیجانی متفاوت شده است ( $Sig. = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$ ). ضریب تأثیر گروه ۰/۲۳۶ و زمان ۰/۶۹۸ و تعامل گروه و زمان ۰/۷۶۴ است. بنابراین گروه ۲۳/۶ درصد از واریانس، زمان ۶۹/۸ درصد واریانس، و تعامل گروه و زمان ۷۶/۴ درصد واریانس را پیش‌بینی می‌کنند.

## بحث و نتیجه‌گیری

دین مبین اسلام به اندیشه‌ورزی توجه و اهتمام خاص دارد و در موارد متعدد مردم را به تفکر دعوت نموده است و در هیچ‌یک از ادیان آسمانی به اندازه دین اسلام به تفکر و تعقل‌ورزی سفارش نشده است. به تبع آن، قرآن کریم انسان را به تفکر و اندیشه در تمام حقایق هستی جهت تربیت عقلانی و رشد فکری تشویق و امر نموده است. بنابراین قرآن کریم سراسر تفکر یا دعوت به تفکر است و خداوند در آیات بسیاری به تفکر و تدبیر در این خصوص امر کرده است (ربیع، ۱۳۹۲). از جمله آیات دعوت‌کننده به تفکر در قرآن کریم، آیه ۱۳ سوره مبارکه جاثیه است: «وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ»؛ و آنچه در آسمان‌ها و آنچه در زمین است، به سود شما رام کرد. همه از اوست. قطعاً در این [امر] برای مردمی که تفکر می‌کنند، نشانه‌هایی است.

همچنین قرآن کریم به‌منظور بهبود رفتار، عملکرد، رشد شخصیت و ارتقای نفس انسان به مدارج کمال انسانی، مناسب‌ترین و بهترین راهی را که بتواند زمینه خوشبختی دنیا و آخرت انسان را فراهم کند، به وی نشان داده است. در قرآن کریم آیات بسیاری وجود دارد که فطرت وجودی انسان و حالات مختلف روان او را متذکر شده‌اند و دلایل



انحراف بیماری و همچنین راه‌های تهذیب، تربیت و معالجه روان انسان را به‌طور کامل نشان داده‌اند و می‌توان شخصیت انسانی را به‌کمک حقایقی که در قرآن درباره انسان، صفات و حالات گوناگون روانی وی آمده است، رشد داد و نیز انگیزه‌های اصلی محرک رفتار انسان و عواملی را که در هماهنگ کردن شخصیت و تکامل و ایجاد بهداشت روانی او تأثیر بسزایی دارند، شناخت؛ زیرا قرآن سخن آفریدگار انسان است و بدیهی است که آفریدگار به طبیعت و اسرار آفرینش خود داناتر است (انور جعفری، ۱۳۹۷، ص ۱۲-۲۳).

از جمله دلایل نزول کتاب قرآن، تربیت‌پذیری آدمی است؛ چراکه از ضروری‌ترین و مهم‌ترین نیازهای بشری، تربیت است و تربیت رکن اصلی در صعود انسان‌هاست و باعث نجات انسان از اسارت‌ها، جهل‌ها و بندگی‌هاست (ربیع، ۱۳۹۲). از طریق تربیت می‌توان محتوای فکر و اندیشه فرد یا جامعه‌ای را تغییر داد یا جهت‌دهی کرد و قوای مادی و معنوی انسان را رشد داد و راه و رسم جدیدی در زندگی وی پدید آورد. در هفت سال دوم زندگی آدمی شاهد تغییرات قابل ملاحظه‌ای در جسم و روح کودک هستیم؛ زیرا جسم کودک در این سنین نسبتاً قوی‌تر شده، ذهنش رشد یافته و درک و فهمش افزایش پیدا کرده است. او خوبی‌ها و بدی‌ها را تا حدودی می‌فهمد؛ اما چون عقل وی کاملاً شکفته نشده، صلاح و فساد خود را به‌درستی تشخیص نمی‌دهد. از این‌رو می‌طلبد به تأدیب و تربیت کودک پرداخته شود (موحدین، ۱۳۹۶).

«طرح فهم قرآن در دبستان»، شیوه آموزش نوینی است که مبتنی بر آیات و سوره‌های قرآن کریم، به تعلیم و تربیت کودک در دوره دوم کودکی می‌پردازد. در این طرح، سوره‌ها و پیام آن سوره‌ها به‌گونه‌ای ارائه شده‌اند که بستری از رشد را فراهم می‌کنند تا توان‌های بالقوه کودکان را بالفعل کنند و کودکان در پی شکوفایی تفکرشان به انتخابی درست دست بزنند و به هدف خیرگرینی، که از اهداف دوره دوم رشدی است، دست یابند (دژبخش و خدادادی، ۱۴۰۱، ص ۲۵). هوش هیجانی از جمله متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش است و روان‌شناسان هوش هیجانی را مهم‌ترین عامل موفقیت فردی می‌دانند و معتقدند که به‌دلیل اکتسابی بودن این نوع از هوش می‌توان آن را پرورش و ارتقا داد (پورکرمان، ۱۳۹۳، ص ۳۶).

طی چند سال گذشته، روان‌شناسان تحقیقات فراوانی در ارتباط با پاسخ به سؤالاتی که در ادامه می‌آید، انجام دادند: «چه کسانی در امر تحصیل موفق خواهند بود؟»، «ضریب هوشی تا چه میزان در موفقیت‌ها از قبیل موفقیت‌های تحصیلی یا به‌طور کلی پیشرفت انسان نقش دارد؟»، «چرا برخی از افراد برخلاف برخورداری از ضریب هوشی بالا، در تحصیل و مراحل بعد از تحصیل خود شکست‌های چشمگیری را تجربه می‌کنند؟»، «آیا به‌جز ضریب هوشی عوامل دیگری در موفقیت تحصیلی مؤثر هستند؟». در مطالعه‌ای بر روی ۹۵ درصد کسانی که در دهه ۱۹۴۰ دانشجوی دانشگاه هاروارد بودند و اکنون به میان‌سالی رسیده‌اند، معلوم شد که تیزهوش‌ترین دانشجویان آن سال‌ها در مقایسه با دانشجویان متوسط موفق‌تر نبوده‌اند و حتی از لحاظ درآمد و کارایی در وضعیت پایینی قرار داشته‌اند. آنها همچنین از نظر رضایت خاطر در زندگی و ارتباط با اطرافیان خود موفقیت چشمگیری نداشتند. کارن آرنولد، استاد دانشگاه بوستون، که مطالعات متعددی بر روی دانش‌آموزان تیزهوش داشته، معتقد است که از طریق ضریب هوشی افراد، فقط می‌توان افراد

وظیفه‌شناس را کشف کرد. در واقع فقط می‌توان افرادی را شناسایی کرد که می‌دانند چگونه در نظام آموزشی نمرات خوبی کسب کنند. بهره‌ر هوشی افراد، اطلاعاتی را درباره‌ی اینکه چگونه در فراز و نشیب زندگی عمل می‌کنند، نمی‌دهد؛ زیرا هوش و استعداد تحصیلی هیچ‌گونه آمادگی و مهارتی را برای مقابله با ناملایمات در محیط تحصیلی، زندگی و استفاده از فرصت‌های مطلوب به‌دست نمی‌دهد (نوری، ۱۳۸۲). با توجه به نتایج تحقیقات درمی‌یابیم که باید علاوه بر بهره‌ر هوشی و تلاش و پشتکار و شاید مهم‌تر از همه‌ی این موارد، به آموزش هوش هیجانی توجه داشت و در ضروریات آموزش قرار داده شود. این آموزش‌ها در مدرسه بسیار حائز اهمیت‌اند و می‌توانند در درازمدت و هم در کوتاه‌مدت باعث موفقیت باشند. برنامه‌های آموزشی در مدارس به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات و هیجان‌های خود را مدیریت کنند و عزت نفس آنها را تقویت می‌کند. با تشویق کودکان به پروراندن تمامی استعدادها و توانایی‌هایی که عملاً آنها را به‌سوی کسب موفقیت رهنمون می‌سازند یا آنها را در انجام کارهایشان یاری می‌کنند، مدارس به مراکزی برای پرورش مهارت‌های زندگی مبدل می‌شوند. یکی از مهم‌ترین خدماتی که آموزش و پرورش می‌تواند در جهت رشد کودک انجام دهد، این است که او را با توجه به استعدادهایش، به‌سوی مناسب‌ترین زمینه هدایت کند.

از جمله راه‌های رشد هوش هیجانی در کودکان دبستانی، آگاهی از هیجان‌ها و نحوه‌ی برخورد و مقابله با آنهاست و اینکه به کودکان آموزش دهیم که چطور انگیزه‌ها، امیدها و ترس‌های خودشان را بشناسند و ابراز کنند. در این راستا، برنامه‌ی فهم قرآن در دبستان، به‌ویژه در پایه‌ی اول، بر تحرک و نشاط همراه با جهت‌گیری ابرازها تأکید دارد. آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی دیگر از راه‌های ارتقای هوش هیجانی است. با آموزش مهارت اجتماعی، تفکر اجتماعی در کودک فعال می‌شود و با فعال شدن این نوع تفکر در کودک، ویژگی‌ها و توانایی‌های دوره‌ی دوم رشدی پرورش می‌یابد و شکوفا می‌گردد. بنا بر موارد ذکرشده در این پژوهش، بر آن شدیم که برای نخستین بار بر اساس طرح فهم قرآن در دبستان، که مبتنی بر آیات و سوره‌های جزء ۳۰ قرآن کریم می‌باشد، به رشد و تغییر متغیرهای روان‌شناختی، از جمله هوش هیجانی و کمرویی در کودکان بپردازیم و بسی جای خرسندی است که بر اساس تحلیل نتایج آماری در سه بازه‌ی زمانی متفاوت و مشاهدات صورت‌گرفته در گروه آزمایش، سازه‌ی هوش هیجانی این گروه از دانش‌آموزان ارتقا یافته است و به این مهم دست می‌یابیم که قرآن کریم، که کتاب نازل‌شده از سوی پروردگار مهربان است، متناسب با ساختار وجودی انسان، از جمله صفات، باورها، انگیزه‌ها و گرایش‌های رشدی می‌باشد و شاکله‌ساز هویت آدمی است.

- اخوت، احمدرضا (۱۳۹۲). آموزش روش‌های تدبر در قرآن. تهران: نشر مدرسه دانشجویی قرآن و عترت.
- (۱۳۹۶). فهم قرآن در دبستان و دبیرستان. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- (۱۳۹۷ الف). آموزش قرآن همراه با فعال کردن انواع ابزار نشاط در پایه اول. تهران: نشر مدرسه دانشجویی قرآن و عترت.
- (۱۳۹۷ ب). نظام‌سازی توحیدی شهر و جامعه؛ سند تعلیم و ترکیه. تهران: نشر مدرسه دانشجویی قرآن و عترت.
- اخوت، احمدرضا و رضازاده، یاسر (۱۳۹۸). کودک و فهم قرآن. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمدرضا؛ فیاض، فاطمه و ادیب، مریم (۱۳۹۴). مهارت‌های خیرگزینی. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- انصاری رکن‌آبادی، علی (۱۳۹۵). بررسی تأثیر برنامه‌های آموزشی و پرورشی مهدهای قرآنی بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبستان شهرستان میبد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور مرکز تفت.
- انور جعفری، محمد (۱۳۹۷). آموزش مفهوم خدا به کودکان (۳ تا ۹ ساله) متناسب با رشد آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. جامعه المصطفی العالمیه.
- باغبانی، رضوان (۱۳۹۶). بررسی آثار آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی بر کودکان. همایش کشوری دانش موضوعی - تربیتی (دانش آموزش محتوا). قم: آموزش دینی و قرآن ابتدایی.
- بییدی، فاطمه و رنجبرزاده، اکبر (۱۳۹۳). اصول تعلیم و تربیت کودک. تهران: آوای نور.
- پورشریعه، طالبعلی (۱۳۹۸). هوش هیجانی (نظریه‌ها و رابطه آن با سلامت روانی). تهران: نشر نسل روشن.
- پورکرمان، محبوبه (۱۳۹۳). هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن از نگاه قرآن و روایات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم میبد.
- حائری شیرازی، محی‌الدین (۱۳۹۶). تربیت دینی کودک. قم: معارف.
- خوی‌نژاد، غلامرضا و رجایی، علیرضا (۱۴۰۰). نظریه‌های رشد. تهران: رشد.
- دژبخش، رضا و خدادادی، مریم (۱۴۰۱). آموزش قرآن با هدف فعال کردن تحرک و نشاط. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت.
- ربیعی گورانسراب، ملیحه (۱۳۹۲). پرورش تفکر در کودکان مبتنی بر آموزه‌های اسلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.
- رحیمی، افسانه (۱۴۰۰). بوی ماه مهر. اصفهان: نشر مهرستان.
- رضایی، صادق و عبدالرحیمی، محمد (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فلسفه بر هوش هیجانی نوآموزان پسر در مقطع پیش‌دبستانی. تفکر و کودک، ۱۳ (۱)، ۱۷۵-۲۰۱.
- سجادی‌نژاد، مرضیه‌السادات و اکبری چرمینی، صغرا (۱۴۰۱). مقایسه روند تحولی هوش شناختی، هوش هیجانی و هوش معنوی از نوجوانی تا بزرگسالی. روان‌شناسی، ۲۶ (۱)، ۴۵-۵۵.
- فرهادی، راضیه (۱۴۰۰). تربیت ولایی. تهران: کنکاش.
- کریم‌زاده، منصوره (۱۳۸۸). هوش هیجانی در کلاس درس: توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان از راه آموزش مهارت‌های هیجانی - اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.
- محمدی‌سیرت، فاطمه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش هوش هیجانی به روش قصه‌گویی بر کاهش کم‌رویی و ارتقای هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء. تهران.
- مظفرپور سیاه‌کوهی، جابر (۱۳۹۷). فلسفه آموزش ادبیات در دوره دوم کودکی (۷ تا ۱۴ سالگی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید باهنر.
- موحدین، زهرا (۱۳۹۶). انگیزه‌های رشد و تعالی انسان از دیدگاه قرآن و روان‌شناسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور. مرکز تهران جنوب.

- نادی‌پور، سمیرا و آقامحمدی، سمیه (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتقادهنده هوش هیجانی بر رشد اجتماعی کودکان مبتلا به فلج مغزی: یک پژوهش مورد منفرد. *کودکان استثنایی*، ۲۱ (۱)، ۲۷-۴۰.
- نوذری، مرضیه و شمشیری، بابک (۱۳۹۷). تربیت دینی کودکان پیش‌دبستانی. تهران: آوای نور.
- نوری امامزاده‌ای، اصغر (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر هوش علمی (IQ) و هوش عاطفی (EQ) بر شخصیت. *فصلنامه آموزشی*، ۱۸ (۱)، ۲-۱۰.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory*. (Vol. 40). Multi-health systems.
- Berk, L. (2010). *Development through the lifespan*. (5th ed.). Boston. M.A: Pearson. Allyn & Bacon Publishers.
- Bhan, S. & Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54-63.
- Darawshseh, S. R.; ALDarabah, I. T.; Bedaiwy, A. A.; Gmach, I.; Alfandi, A. A. A.; Elsharkasy, A. S.; ... & Khasawneh, M. A. S. (2023). *Emotional Intelligence for English Students with Learning Disabilities in Light of Some Variables*.
- Devi, R. V. & Lakshmi, P. N. (2014). Academic Achievement in Engineering: Does Emotional Intelligence Matter? *International Business Management Journal*, 8(2), 85-92.
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. *Educational Practices Series*.
- Goleman, D. (1999). *Emotional Intelligence*. Translated by Layla Aljebali. Alam Almarifa.
- Kirby, S. E. (2019). *The effects of teacher self-assessments on prekindergarteners' social and emotional development*. Doctoral dissertation. Trevecca Nazarene University.
- Lee, Seon-Young & Olszewski-Kubilius, Paula (2006). The Emotion Intelligence, Moral Judgment and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, (30)1, 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Puertas Molero, P.; Zurita Ortega, F.; Chacón Cuberos, R.; Castro Sánchez, M.; Ramírez Granizo, I. A. & González Valero, G. (2020). *Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis*. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children* (Ph.D.). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Health & Medicine, ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences (304540264). Retrieved from <https://trevecca.idm.oclc.org>
- Ulutaş, İ. & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00121-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00121-1)

## **An Investigation on the Effectiveness of the Educational Package Based on the Qur'an Comprehension Plan on Students' Emotional Intelligence**

**Raziyeh Kiayani Borujeni** / MA. of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University, Tehran, Iran. rkiani2096@gmail.com

 **Fatemeh Fayyaz** / Assistant Professor of the Department of Psychology and Educational Sciences, Women's Research Institute, Al-Zahra University, Tehran, Iran. f.fayyaz@alzahra.ac.ir

**Received:** 2024/04/02 - **Accepted:** 2024/04/22

### **Abstract**

The purpose of this research is to design and compile an educational package for a couple of Qur'an surahs based on Qur'an understanding plan and to determine its effectiveness on the emotional intelligence of primary school students. The research method was semi-experimental with pre-test, post-test and follow-up with the control group. The statistical population of the research includes all the first-grade elementary students of Borujen city in the academic year of 2014-2014; a sample size of 40 students were selected by available sampling method and randomly replaced in two experimental (20 students) and control (20 students) groups. After conducting the pre-tests, the experimental group was trained for nine sessions. This research uses the Bar-On emotional intelligence scale tool. Using descriptive statistics and inferential statistic methods of analysis of variance with repeated measurements, the resultant data of this research were analyzed using version 26 of Spss software. The results indicates that the educational package has been able to significantly increase the emotional intelligence of students.

**Keywords:** educational package, students, understanding the Quran plan, emotional intelligence.

## The Foundations and Principles of Economic Training of Agents from the Perspective of Nahj al-Balagha

**Mohammad Parsa'ian** / Researcher of the Department of Quran and Social Education, Jahade Daneshgahi (The Academic Center for Education, Culture and Research) mp.iqna@gmail.com

**Received:** 2023/09/24 - **Accepted:** 2023/12/09

### Abstract

One of the important issues of all systems is the efficiency and optimal performance of its agents, especially in the economic field. Imam Ali PBUH greatly noticed the empowerment and economic education of his agents during his rule. The question is whether it is possible to identify the main components of his economic education system, including the goals, foundations and principles, through studying his narrational legacy and practical life. Analyzing the economic and educational content of Imam Ali's letters to his agents, this article identifies and classifies Imam's foundations of economic education in the four categories of theology, ontology, anthropology, and axiology, and his educational goals in the three categories of managerial empowerment, trustworthiness, and balanced personality development. According to the results, the principles of Imam Ali's economic education are extracted from his letters and are as follows: monotheism, resource management, supervision and control, responsibility, upholding rights, seeking justice and fighting against corruption, paying attention to the deprived and simplicity, preference of common interests over self-interests, freedom, moderation, patience and giving opportunities, and giving precedence to action over speech. A correct application of Imam's foundations and principles of education as a guide in educational planning, makes it possible to plan for an efficient and up-to-date method to achieve the goals of economic education in today's society.

**Keywords:** economic education, Seyyed Razi, 1384, Imam Ali, agents, principles of education.

## **An Analysis of the Content of the ‘Heavenly Gifts’ Textbook in Terms of Active or Inactive Religious Emotions Based on William Rumi's Method**

**Abolfazl Nikounazar** / Ph.D. Student of Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute

**Received:** 2024/02/04 - **Accepted:** 2024/05/08

anikounazar@gmail.com

### **Abstract**

This study was conducted with the aim of analyzing the content of the ‘Heavenly Gifts’ textbook of the elementary school in terms of the level of the active involvement of learners with the content related to religious emotions. The statistical population of this study is the five volumes of the ‘Heavenly Gifts’ elementary textbook of the 1402-1403 academic year. To achieve the objectives of the research, I used William Rumi's content analysis method. First, I identified the textbook content related to religious emotions using the content analysis checklist created by the researcher. I used the opinion of four experts in educational sciences to estimate the validity of the data collection tool. I used the Holstein coefficient to check the reliability of the tool and the result was the number 0.83, which shows the reliability of the tool. I then considered religious emotions as the unit of study and determined the text, images and questions as the unit of analysis; and analyzed them based on active and passive categories, with William Rumi's formula and found their engagement coefficient. According to the results of the research, the engagement coefficient of the textbook is 0.1, which indicates that it is inactive. Also, the book's questions are actively designed with an engagement factor of 0.93. Examining the pictures of the book, they have a 0.6 engagement rate, which indicates that they are effective.

**Keywords:** religious emotions, content analysis, engagement coefficient, textbook, ‘heavenly gifts’.

## A Phenomenological Study of the Factors and Effects of Deep Spiritual Connection with the Qur'an from the Perspective of Students

✉ **Na'imeh Shafi'ei Aporvari** / Ph.D. Student of Philosophy of Education, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran  
naime.shafiee@ens.uk.ac.ir

**Seyyed Hamidreza Alavi** / Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran  
hralavi@uk.ac.ir

**Received:** 2024/04/28 - **Accepted:** 2024/09/10

### Abstract

One of the most important topics of Qur'anic studies is a 'deep spiritual connection with the Qur'an'. This research was conducted to analyze the students' understanding of the factors of having a deep spiritual connection with the Qur'an and its effects. Using a phenomenological approach in this research, I tried to reconstruct the meaning and extract the categories of the students' understanding and evaluation of the factors of 'human deep spiritual connection with the Quran' and its effects. Data collection was done using open-ended questionnaires and interviews. Seventeen students were selected, from Kerman province students as a research sample, according to the principle of theoretical data saturation, in the academic year of 1401-1400. The results were analyzed based on the views of Creswell (2012) and Catherine Carter (1993). Considering the three categories of personal, familial and social learning, the results of the effective factors in students' deep spiritual connection with the Quran are as follows: individual category includes the subgroup of supernatural factors, service to society, personal interests, satisfaction of needs and reward in the afterlife; familial category includes the factors of encouragement, advice and companionship of the family and its dominant atmosphere; and the social category includes the factors of teacher, friends, mass media, mosques and Quranic meetings. In addition, emphasizing on the three factors of knowledge, attitude and behavior, I have explained the effects of having a 'deep spiritual connection with the Qur'an' on religious, moral, scientific, emotional and social education, as a stable and mutual relationship.

**Keywords:** Quran, the factors of deep spiritual connection with the Quran, the effects of deep spiritual connection with the Quran, phenomenology, understanding of students.



## **Islamic Moral Education Curriculum Based on Virtue Ethics from Farabi's Point of View**

✉ **Rasul Tavakkoli** / Ph.D. Student of Philosophy of Education and Training, Imam **Khomeini** Educational and Research Institute r.tavakoli63@gmail.com

**Mohammad Javad Zare'an** / Associate Professor of Educational Sciences, Jami'at Al-Mustafa Al-Alamiyya mjzarean@gmail.com

**Ali Latifi** / Assistant Professor of Department of Educational Sciences, the Research Institute of Hawzeh and University alilatifi@rihu.ac.ir

**Received:** 2023/09/10 - **Accepted:** 2023/12/02

### **Abstract**

It is necessary to have ethics and moral education in the form of a specific curriculum today. Based on the opinions of Muslim virtue ethics scholars, this curriculum can provide a clear path for educational systems. Farabi tries to form the Islamic moral system based on "virtue". Using an inferential method, this research describes the moral education curriculum from his point of view. According to the results of this research, Farabi's ultimate goal is 'prosperity' and he mentions acquiring virtues as an intermediate goal in order to achieve the ultimate goal. Considering the content of the curriculum, Farabi suggests the content to be virtues that are in line with prosperity and expresses practical steps for the formation of virtues. In addition, some methods can be obtained from Farabi's works, including "providing situations similar to action", "inverted action", "argumentative, persuasive and reluctant dialogue", "obedience" and "comparison of pleasures". Farabi believes the main evaluation factor is to examine moral virtues and whether they are a habitual disposition or not, which can be easily evaluated by doing good deeds and abandoning bad deeds.

**Keywords:** moral education curriculum, Farabi, virtue ethics, Muslim thinkers.

# Abstracts

## An Educational Explanation of How to Transform Knowledge into Faith according to Allameh Misbah Yazdi's View

✉ **Mahdi Alirezalou** / PhD Student of Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute  
alirezalou62@gmail.com

**Saeed Beheshti** / Professor of Allameh Tabataba'i University

beheshti@atu.ac.ir

**Seyyed Ahmad Rahnama'I** / Associate Professor of Imam Khomeini Educational and Research Institute

**Received:** 2024/03/25 - **Accepted:** 2024/06/02

rahnama@qabas.net

### Abstract

In religious education, which is the most important aspect of education, the pupil's knowledge, awareness, and emotions should have a positive direction and his/her emotions should be involved in his/her faith. The fulfillment faith [or becoming faithful] is one of the complex issues of philosophy, theology, and even psychology, especially when it comes to faith in God. Scholars have discussed the nature of knowledge and faith in the midst of their philosophical, theological, moral, exegetical and psychological discussions, and have pointed to the relationship between the two according to their inferences from religious texts. Allameh Misbah Yazdi's systematic and coherent view is one of the relevant views in this regard which is worth investigating by researchers of humanities and religious knowledge. The educational explanation of the formation of faith in order to develop a model for religious education is an issue that seems to be absent [in present researches]. Therefore, the aim of the current research is to analyze Allameh Misbah's view on the nature of knowledge and faith and their relationship, using the content analysis method, in order to provide an educational explanation of how to transform knowledge into faith from his viewpoint. According to the results of the analysis, rational acknowledgment must be synchronized with one of the natural tendencies of the soul in order to make it pleasant for the human soul and arise its enthusiasm and finally it should turn into heart acknowledgment and thus will lead to becoming faithful.

**Keywords:** educational explanation, knowledge, faith, connection between knowledge and faith, conversion of knowledge to faith, Allameh Misbah Yazdi's point of view.

# Table of Contents

**An Educational Explanation of How to Transform Knowledge into Faith according to Allameh Misbah Yazdi's View /** ﷺ *Mahdi Alirezalou / Saeed Beheshti / Seyyed Ahmad Rahnama'I* ..... 7

**Islamic Moral Education Curriculum Based on Virtue Ethics from Farabi's Point of View /** ﷺ *Rasul Tavakkoli / Mohammad Javad Zare'an / Ali Latifi*..... 21

**A Phenomenological Study of the Factors and Effects of Deep Spiritual Connection with the Qur'an from the Perspective of Students /** ﷺ *Na'imeh Shafi'ei Opurvari / Seyyed Hamidreza Alavi* ..... 39

**An Analysis of the Content of the 'Heavenly Gifts' Textbook in Terms of Active or Inactive Religious Emotions Based on William Rumi's Method /** *Abolfazl Nikounazar*.. 59

**The Foundations and Principles of Economic Training of Agents from the Perspective of Nahj al-Balagha /** *Mohammad Parsa'ian* ..... 73

**An Investigation on the Effectiveness of the Educational Package Based on the Qur'an Comprehension Plan on Students' Emotional Intelligence /** *Raziyeh Kiayani Borujeni /* ﷺ *Fatemeh Fayyaz* ..... 93

## *In the Name of Allah*

### **Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati**

*An Academic Semiannual on Educational Inquiry*

Vol. 16, No. 2

Fall & Winter 2024-25

**Director-in-charge:** Imam Khomeini Education and Research Institute

**Managing Director and Editor-in-chief:** *AliReza Arafi*

**Editor:** *Mohammad Javad Zarean*

**Deputy Editor-in-Chief:** *Asad Allah Tusi*

#### **Editorial Board:**

**AliReza Arafi:** (Ph.D) professor, Al-Mustafa International University

**Masod JanBozorgi:** (Ph.D) Assistant Professor, Research Center of Seminary and University

**Ali HosseinZadeh:** (Ph.D) Assistant Professor, Kashan University.

**Sayyed Ahmad Rahnamaee:** (Ph.D) Assistant Professor, **IKI**.

**Mohammad Javad Zarean:** (Ph.D) Associate professor, Al-Mustafa International University

**Mohammad Naser Sagha Biriea:** (Ph.D) Assistant Professor **IKI**.

**AbasAli Shameli:** (Ph.D) Assistant Professor, Al-Mustafa International University.

**Mohammad Gharavi:** Assistant Professor, Research Center of Seminary and University.

---

#### **Address:**

**IKI**

Jomhori Eslami Blvd., Amin Blvd., Qum, Iran

**Tel:** +982532113473

**Fax:** +982532934483

**Box:** 37185-186

[www.iki.ac.ir](http://www.iki.ac.ir) & [www.isc.gov.ir](http://www.isc.gov.ir)

<http://nashriyat.ir>