

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال هجدهم، شماره اول، پیاپی ۳۵، بهار و تابستان ۱۴۰۵



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصلنامه «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

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ رزمز

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

www.nashriyat.ir

شاپا الکترونیکی: ۸۳۶۷-۲۹۸۰

اعضای هیئت تحریریه:

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمية

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

دانشیار جامعه المصطفی العالمية

عباسعلی شاملی

دانشیار جامعه المصطفی العالمية

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 ۳۷۱۶۵-۱۸۶

www.iki.ac.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 زمینه 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 فلسفه 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.

<https://nashriyat.ir>

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۲۸۰,۰۰۰ تومان، و اشتراک دو شماره آن در یک سال، ۵۶۰,۰۰۰ تومان 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 صیغه 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 <https://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، شانی 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 مآخذ 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 مآخذ 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.

واکاوی ابعاد تربیتی وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت؛ حاج قاسم سلیمانی / ۷

پروانه مهرجو

تدوین مدل سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی بر اساس هویت دینی و ... / ۲۷

زهره شبانی / محمد رضا احمدی محمدآبادی / مجید ضرغام حاجی

پاسخ به پرسش «من کیستم؟» از نگاه حکمت متعالیه با تأکید بر قرائت علامه مصباح یزدی و ... / ۴۱

محسن رئیسی / سید محمد رضا موسوی نسب / محمود نوذری / عبدالرسول عبودیت

نقش متفاوت جنسیتی زن و مرد در خانواده از منظر قرآن کریم / ۶۳

مهدی شاکری / هادی رزاقی / اسدالله جمشیدی

ماهیت یادگیری بر اساس حکمت متعالیه / ۸۳

محمد افشارمنش / رضا ملایی

بازپروری دگرگون‌ساز: الگوی نوین تربیت غیرکیفری در حقوق اسلامی / ۱۰۳

محمدجواد مقدم / سیدابراهیم حسینی / رضا محمدی کرجی

 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> 10.22034/eslampajoheshha.2025.5002529 20.1001.1.4348002.1405.18.1.1.0

An Analysis of the Educational Dimensions of the Testament of the Exemplary Martyr of Resistance: Haj Qasem Soleimani

Parvaneh Mehrjoo  Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

p.mehrjoo@pnu.ac.ir

Received: 2025/08/26 - Accepted: 2025/11/09

Abstract

The passages of the testament of Martyr Qasem Soleimani represent the most significant written document left by this martyr, possessing the potential for educational interpretation and analysis. Hence, the central research question is: What are the educational dimensions of the testament of the exemplary martyr of resistance, Haj Qasem Soleimani? The present study employed a descriptive-analytical method with a qualitative approach, utilizing qualitative content analysis. The research population consisted of the text of Sardar Soleimani's testament, and the research instruments were data collection forms and note cards. The execution of this process was based on in-depth content analysis. Through the conceptual analysis of phrases within the testament, various educational dimensions were identified and categorized within tabulated frameworks. The findings revealed that the testament's text encompasses nine educational aspects, including emotional, physical, jihadi, political, religious, spiritual, Mahdavi (messianic), social, and moral education. Furthermore, the results indicated that some of these dimensions, while possessing higher priority, exhibited consistency and overlap with one another, with this demarcation serving merely an identificatory purpose. Consequently, the martyred commander's approach in the testament regarding educational dimensions is comprehensive and multifaceted, possessing the capacity to be incorporated into curricula and educational texts across various academic levels to enhance the Islamic awakening of learners.

Keywords: Dimensions of Education, Testament Text, Qasem Soleimani, Exemplary Martyr of Resistance.

واکاوی ابعاد تربیتی وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت؛ حاج قاسم سلیمانی

p.mehrjoo@pnu.ac.ir

پروانه مهرجو  / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۸

چکیده

فرازهای وصیت‌نامه شهید قاسم سلیمانی مهم‌ترین سند مکتوب به یادگارمانده از این شهید است که مطالعه آن قابلیت تفسیر و تحلیل‌های تربیتی را دارد. از این رو سؤال اصلی پژوهش آن است که ابعاد تربیتی وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت، حاج قاسم سلیمانی چیست؟ پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و رویکرد کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی صورت گرفته است. بر این اساس جامعه پژوهش متن وصیت‌نامه سردار سلیمانی و ابزار پژوهش تهیه فرم و فیش بوده است. اجرای این فرایند بر اساس تحلیل محتوای عمیق صورت گرفته است. با تجزیه و تحلیل مفهومی عبارت‌های وصیت‌نامه به شناسایی و دسته‌بندی ابعاد مختلف تربیت در قالب جداول پرداخته شد. یافته‌ها نشان داد متن وصیت‌نامه واجد جنبه‌های نه‌گانه تربیتی از جمله تربیت عاطفی، جسمانی، جهادی، سیاسی، دینی، معنوی، مهدوی، اجتماعی و تربیت اخلاقی بوده است. همچنین نتایج مطالعه نشان داد برخی از این ابعاد ضمن داشتن اولویت بیشتر با یکدیگر همخوانی و همپوشانی داشته است و این مرزبندی صرفاً جهت شناسایی بوده است. لذا رویکرد سردار شهید در وصیت‌نامه در زمینه ابعاد تربیت جامع و همه‌جانبه بوده و دارای این ظرفیت است که در متون و برنامه‌های درسی در مقاطع مختلف تحصیلی جهت ارتقای بیداری اسلامی متربیان به کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: ابعاد تربیت، متن وصیت‌نامه، قاسم سلیمانی، شهید تراز مقاومت.

شهید حاج قاسم سلیمانی به‌عنوان یک شخصیت راهبردی و فراملی هم خودش سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود و هم توانسته است سرمایه اجتماعی را در دفاع مقدس و بعد از آن رهبری و مدیریت کند (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۴، ص ۴۹). بدیهی است یکی از مهم‌ترین راه‌های صیانت از آرمان‌های انقلاب و دین، ترویج اندیشه و شخصیت الگویی ایشان می‌باشد که حصول به این مهم از طریق واکاوی ابعاد تربیت در متن وصیت‌نامه شهید سلیمانی امکان‌پذیر است. با این اوضاع و احوال به نظر می‌رسد تحلیل ساختار و محتوای وصیت‌نامه شهدا نشان‌دهنده منظومه فکری آنها قبل از شهادت بوده است (بهرامیان، ۱۴۰۰، ص ۹۷) این در حالی است که امروزه اکثر افراد، به‌ویژه جوانان تحت تأثیر فضای مجازی، رسانه و محیط سایبری هستند. در اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش همین نکته کافی است که دشمن در ترور حاج قاسم سلیمانی سعی در اقناع افکار عمومی و موجه نمودن این واقعه هولناک بین عموم مردم، به‌ویژه نسل جوان و نوجوان دارد. از این رو با توجه به نقش محوری نظام تعلیم و تربیت در مواجهه با این تهدیدهای دشمن و آگاهی‌بخشی به نسل جوان و نوجوان، این پژوهش درصدد آن است که به واکاوی ابعاد تربیتی اندیشه حاج قاسم سلیمانی با عنایت به نقش تربیتی و الگویی او بر اساس متن وصیت‌نامه ایشان بپردازد. در این راستا این نوشتار می‌تواند نقش ممتازی در تدوین منظومه تربیتی اندیشه شهید تراز مقاومت پرداخته و نقش بی‌بدیلی را در ترویج و تربیت فرهنگ مقاومت در بین نسل جوان و نوجوان ایفا کند. در این میان یکی از راه‌های آگاهی‌بخشی جامعه و تداوم مسیر کمال‌آفرین واکاوی ابعاد ناشناخته شخصیت شهید سلیمانی بر اساس متن وصیت‌نامه و آخرین توصیه‌های او به اقشار مختلف جامعه می‌باشد. بر این اساس شواهد پژوهشی نشان می‌دهد در حوزه مدیریت جهادی و محبوبیت شهید سلیمانی مؤلفه‌هایی چون خدمت با نیت الهی، تخصص، علم و درایت، شوق خدمت و روحیه خدمت‌گزاری بی‌منت، بصیرت و عدم غفلت از وجود دشمن، تداوم و استقامت و خستگی‌ناپذیری در کار از مؤلفه‌های مؤثر مدیریت جهادی او می‌باشد که همه این موارد با محبوبیت این شهید هم رابطه نزدیک دارد (اکبری، ۱۴۰۱، ص ۹۷). البته واقعیت‌های پژوهشی موجود به عوامل شخصیتی دیگر هم اشاره کرده‌اند: عواملی چون چندوجهی بودن و فراملی بودن شخصیت سردار، روحیه وحدت‌بخش و جامع‌نگر او، عامل هوش بالا و سخت‌کوشی، همراهی با محور مقاومت و اشراف اطلاعاتی او نسبت به تحولات منطقه، دستاوردها و برنامه‌ریزی‌های رهایی‌بخش و راهگشا، رفتارهای فردی و روحیات بی‌آلایش او، همگی از عوامل افزایش نفوذ الگوی رفتاری و مدیریت جهادی سردار محسوب می‌شوند (شفیعی سیف‌آبادی و عابدی اردکانی، ۱۴۰۰، ص ۵). درباره عملکرد شهید سلیمانی پژوهشگران معتقد به دفاع ترکیبی هستند که این دفاع شامل یک برنامه جامع امنیتی است که تمامی بخش‌های کلیدی جامعه در برنامه‌ریزی و اجرای آن گنجانده می‌شوند. پیامد این دفاع ترکیبی موازنه قوا را به موازنه مقاومت تبدیل کرده که درنهایت منجر به تکوین جغرافیایی یکپارچه مقاومت در سطح منطقه و جهان شده است (کلاتتری و نجفی سیار، ۱۴۰۲، ص ۱۷۳). بنابراین گفتنی است این ویژگی جامع‌نگری و برنامه‌ریزی و هدف‌مداری در کل ساختار وصیت‌نامه سردار مشهود است، به‌ویژه وقتی در آخرین نوشته‌های به‌یادگارمانده ایشان گروه‌ها و اقشار متعدد جامعه مورد خطاب

قرار می‌گیرند. از این رو پرسش و دغدغه اصلی پژوهش حاضر آن است که ابعاد تربیتی متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت حاج قاسم سلیمانی را مورد مذاقه و واکاوی قرار دهد تا بتواند گامی هرچند کوچک در فضای جامعه علمی امروز در راستای کاربردی‌ترین جهاد تبیین بردارد. از سوی دیگر به دلیل مقابله همه‌جانبه دشمنان انقلاب با فرهنگ مقاومت، ترویج محققانه وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت ضروری است تا با آشنایی کامل با اندیشه ایشان بر اساس متن وصیت‌نامه، اقدامات مناسب برای خنثی کردن تلاش‌های دشمنان صورت گیرد.

پیشینه پژوهش

در زمینه عنوان پژوهش تا آنجا که جستجوها نشان داد تاکنون پژوهشی به‌طور مستقل به ابعاد تربیتی متن وصیت‌نامه شهید سلیمانی اختصاص نیافته است. لذا این پژوهش از نظر عنوان مسبوق به سابقه نیست، اما پژوهش‌هایی به‌طور پراکنده به بررسی وصیت‌نامه‌های شهدای دوران دفاع مقدس پرداخته‌اند. در این میان سلیمی و خراسانی پاریزی (۱۴۰۳) معتقدند در دوره ابتدایی برنامه‌ریزی درسی به دلیل مرتبط بودن با عوامل متعدد فرهنگی، اجتماعی، سیاسی یک فرایند چندبعدی محسوب می‌شود که در این روند علایق، ارزش‌ها، ایدئولوژی‌ها، اولویت‌ها و مسئولیت‌های متفاوت کل برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از این رو مکتب شهید سلیمانی که کارایی خود را در عمل ثابت کرده است، کاربردی آن می‌تواند در حیطه‌های مختلف فردی، اجتماعی و... قطعاً مؤثر باشد، البته شواهد پژوهشی هم وجود دارد که تلاش‌هایی جهت تدوین برنامه درسی سالانه شاخص‌های مکتب سردار شهید در مقاطع مختلف تحصیلی صورت گرفته است (منصوری و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین دستاورد پژوهش الهی‌نژاد (۱۴۰۲) نشان می‌دهد الگودهی و شجاعت‌بخشی به مردم ایران و خاورمیانه در مبارزه با استکبار و صهیونیسم جهانی و نهادینه کردن فرهنگ مبارزه در میان مسلمانان و جوامع اسلامی با رویکرد ملی و فراملی می‌باشد. حاجی اکبری و شیردل (۱۴۰۲) به تبیین آموزه‌های دینی در مکتب شهید سلیمانی بر مبنای تحلیل محتوای وصیت‌نامه سردار به روش تحلیل مضمون پرداختند. دستاوردهای مطالعه آن بود که شهید سلیمانی در شهادت‌طلبی، ولایت‌مداری، عشق به اهل‌بیت (ع)، اخلاق‌مداری، توجه به اصول دین، اسوه‌ی بیداری اسلامی بود و در عرصه جهاد تبیین هم بسیار مجاهدت می‌کردند. ولایت فقیه را رنگ خدا، امتداددهنده ولایت علوی و برتر از همه رنگ‌ها می‌دانست. شخصیتی که دارای نگاه توحیدی و تمام کارها و امور را فقط برای رضای خدا انجام می‌داد. نتیجه مطالعه روهینا و همکاران (۱۴۰۲)، اسلامی (۱۴۰۱) نشانگر آن بود که حرکت و رفتار شهید تراز مقاومت در راستای قرآن و عمل به دستورات الهی بوده است. این مهم در متن وصیت‌نامه و خطابه‌های ایشان به شکل کاملاً ملموسی یافت می‌شود. به‌طور مثال در فرازهایی از وصیت‌نامه ایشان نگران آسیب دیدن و مهم‌جوریت قرآن بوده است. در همین راستا واقعیت‌های پژوهشی دیگر به عامل ایثار و جهاد به‌عنوان زمینه‌ساز ظهور اشاره کردند که هریک دارای شاخص‌هایی مثل از خودگذشتگی و بذل جان، مقدم داشتن خواسته‌های ولی، مطیع محض ولایت بودن و هجرت از معیارهای ضروری فرهنگ انتظار است که در مکتب و متن وصیت‌نامه ایشان کاملاً

مشهود است (حسن‌پور، ۱۴۰۱). نیز شهبازیان (۱۴۰۰) به بررسی انتظار مقاومتی و بازتاب آن در وصیت‌نامه شهید حاج قاسم سلیمانی با روش تلفیقی از نوع داده‌پردازی توصیفی - تحلیلی پرداختند. نتایج نشانگر دیدگاه شهید از انتظار مقاومتی است که با تمسک از مبانی برگرفته از مکتب امامین انقلاب، مبانی نظری و فواید عینی این نوع انتظار را عرضه کرده است. شمس‌الدینی مطلق و همکاران (۱۴۰۰) به استخراج الگوی تربیتی شهید سلیمانی در عرصه سیاسی بر اساس شیوه تحلیل مضمون پرداختند. نتایج نشان داد ویژگی‌های شهید سلیمانی در عرصه تربیت شامل اخلاص و معنویت، ایمان به خدای یکتا، ساده‌زیستی، عشق به اهل‌بیت علیهم‌السلام و ولایت‌مداری، دنیاگریزی و دل‌نبستن به آن بوده است. نتایج پژوهش توسط شش دال - مدلول برجسته شد که شامل بسترسازی فرهنگ دینی، دشمن‌شناسی، انجام مناسک دینی، ایمان به پیامدهای فردی، پذیرش ابعاد اعتقادی دین اسلام، ایمان به پیامد اجتماعی و همچنین سه راهبردکلان (راهبرد علی، زمینه‌ای و راهبرد بسترساز) بوده است که در تکامل فرهنگ شهادت نقش اساسی داشت (زهري بیدگلی و همکاران، ۱۳۹۹). در ادامه جلیلیان (۱۳۹۹) در پژوهش خود به الگوی تفکر راهبردی مدیران جهادی بر اساس وصیت‌نامه الهی - سیاسی شهید قاسم سلیمانی پرداخت که با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام گرفت. نتایج نشان‌دهنده شش مضمون فراگیر که شامل دین‌مداری، ولایت‌مداری، فرهنگ شهادت‌طلبی، وحدت‌گرایی اسلامی، حکمرانی خدامحورانه، اقتدار نظامی و دفاعی بودند. یافته‌های این مطالعه نشان داد عناصر تفکر مدیران جهادی با عناصر الگوهای تفکر راهبردی در مدیریت علمی رایج تفاوت دارد. پژوهش سرمدی و همکاران (۱۳۹۸) با روش تحلیلی اسنادی به کشف مبانی فلسفی آموزه‌های تربیتی وصیت‌نامه شهدای دفاع مقدس پرداخته‌اند. نتایج مطالعه نشان داد شهدا توجه به هستی‌شناسی و ارائه تصویر روشن از خداوند و تقابل حق و باطل و فناپذیری دنیا در وصیت‌نامه خود اشاره کردند. اما به چستی هستی کمتر پرداخته شده است. در بعد انسان‌شناختی به ویژگی‌هایی همچون آزادی، اراده، شناساگر بودن، مسئول بودن انسان پرداختند. در بعد شناخت‌شناسی بیشترین استناد شهدا برای شناخت استفاده از وحی، کاریزما و عقل بوده است. در زمینه ارزش‌شناسی به نقش اراده و آگاهی در تشکیل خیر و شر اشاره کرده به ارزش‌های عبادی و اخلاقی تأکید داشتند. دیگر پژوهشگران مثل خسروی زارگز و بخشی (۱۳۹۶) به انگیزه‌سنجی رزمندگان اسلام برای حضور در دفاع مقدس به روش تحلیل محتوا پرداختند. نتایج نشان داد این انگیزه‌ها در سه بخش انگیزه‌های دینی، انقلابی و ملی قابل تفکیک بود. انگیزه دینی با ۶۳/۵ درصد بیشترین دلیل حضور رزمندگان در جبهه بود. سلمان‌پور سیاوشی و همکاران (۱۳۹۶) مؤلفه‌های گفتمان مقاومت انقلابی شهدا در تحقق بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی را با روش تحلیل اسنادی شناسایی کردند. نتایج مطالعه به تعیین گفتمان انقلابی از منظر شهدا اشاره کرده و نیز ارکان تشکیل‌دهنده این گفتمان به‌گونه‌ای بود که رکن مرکزی دین مبین اسلام محسوب می‌شد. ارکان دیگر گفتمان مقاومت عبارت‌اند از: ولایت‌مداری، انتظار مهدویت، شهادت‌طلبی و فداکاری، مبارزه با استکبار جهانی، استقلال و آزادی و دفاع از محرومان بوده است. واقعیت‌های پژوهشی دیگری هم وجود داشت که به نظام معنایی

گفتمان، چرایی و چگونگی آن در وصیت‌نامه شهدا به روش تحلیل مضمون صورت گرفت. همچنین اعتمادزاده و امیریان (۱۳۹۵) دیدگاه تربیتی شهدای جنگ تحمیلی استان کرمانشاه را با روش اسنادی و تحلیل محتوای عمقی انجام دادند. نتایج مطالعه نشان داد دیدگاه تربیتی شهدا با استناد به وصیت‌نامه آنها بسیار نزدیک به آموزه‌های تربیتی اسلام و هدفمند است. همچنین ربیعی و تمنایی (۱۳۹۳) به تحلیل گفتمان وصیت‌نامه شهدا بر اساس نظریه لاک لاو موف پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که می‌توانیم از گفتمان شهدا سخن بگوییم. گفتمانی که از رزمندگان سوژه‌هایی ساخته است که بجز آخرت فکر نمی‌کنند و شهادت در جنگ را همچون جان دادن درواقع کربلای ۶۱ هجری می‌دانند.

به‌طور خلاصه می‌توان اذعان کرد علی‌رغم تعدد دامنه پژوهش‌ها در موضوع شهید سلیمانی محور اساسی اکثر پژوهش‌های انجام‌یافته بر ابعاد شخصیتی محبوبیت مدیریت جهادی و سیاسی و... بوده است. پژوهش حاضر به لحاظ آنکه بر ابعاد تربیتی متن وصیت‌نامه سردار متمرکز بوده است، حاوی نوآوری بوده و تاکنون متخصصان عرصه تعلیم و تربیت به آن ورود پیدا نکرده‌اند. پژوهش حاضر از این حیث مسبوق به سابقه نیست.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی - توسعه‌ای است و از نظر روش پژوهش، از رویکرد تحلیل محتوای کیفی استفاده کرده است. جامعه این پژوهش دربرگیرنده متن کامل وصیت‌نامه شهید حاج قاسم سلیمانی بوده که تحت عنوان سند مورد تحلیل قرار گرفت. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش روش نمونه‌گیری هدفمند متنی بر اساس وصیت‌نامه شهید حاج قاسم سلیمانی به‌عنوان سندی گفتمانی و تربیتی با هدف تحلیل کدها و مقوله‌ها از متن وصیت‌نامه بوده است. در مرحله بعد، جهت انجام تحلیل محتوای کیفی، ابتدا متن وصیت‌نامه شهید سلیمانی چندین بار و به دقت مورد مطالعه قرار گرفته و واحدهای معنایی مرتبط با آن شناسایی شد. سپس، هر کدام از این واحدها به کدهای فشرده (کد اولیه) تبدیل و در نهایت، کدهای مشابه در زیرمقوله‌ها گروه‌بندی شدند و نهایتاً این زیرمقوله‌ها در قالب مقوله‌های اصلی طبقه‌بندی و مشخص شدند. ملاک دسته‌بندی هر کدام از مقوله‌ها، مفاهیم تربیتی نهفته در متن وصیت‌نامه بوده که به صورت استقرایی از متن استخراج شده و همچنین، در روند کدگذاری، شیوه بازبینی چندمرحله‌ای جهت ارتقا دقت و روایی کار پژوهش به کار گرفته شد. در ادامه، ابعاد مختلف تربیتی پس از تحلیل در بخش‌های وصیت‌نامه در قالب جداول دسته‌بندی و تلخیص و نتیجه‌گیری شد و مورد شناسایی قرار گرفت.

۱. یافته‌ها

۱-۱. تربیت عاطفی

امروزه غرب درصدد متزلزل کردن کانون خانواده و تربیت انسان‌های بدون عاطفه و خودمحور است. شناخت و تبیین مبانی نظری شکل‌گیری تربیت عاطفی در جامعه می‌تواند تأثیر بی‌بدیلی در خنثی‌سازی تهاجم فرهنگی غرب داشته

باشد. بر اساس متن وصیت‌نامه شهید سلیمانی محورهای تربیت عاطفی که برای عموم مردم توصیه کردند، شامل ابراز عواطف مثبت کاربردی، محبت به اهل بیت علیهم‌السلام و فرزندان شهدا، اکرام خانواده‌های شهدا است. بر اساس یافته‌های پژوهش در این بخش می‌توان بیان کرد واژه‌هایی چون امید، جرئت، محب بودن، استغفار و طلب عفو، دوست داشتن، ارتباط احساسی، پذیرش، وحشت و ترس، شرمندگی که در متن وصیت‌نامه شهید قاسم سلیمانی به‌طور مستقیم یافت شد، همگی از نظر مفهوم‌شناسی در حوزه تربیت عاطفی قابل شناسایی و دسته‌بندی هستند. در این راستا به لحاظ اهمیت این نوع تربیت محبوبیت و تأثیرگذاری شخصیت محوری و الگویی حاج قاسم سلیمانی می‌توان اذعان کرد تربیت عاطفی یکی از ساحت‌های مهم تربیت انسان محسوب می‌شود. بر این اساس ارائه دادن الگوی مقبول و ارزشمند به نوجوانان باعث تقویت شخصیت و هویت وجودی آنها می‌گردد.

جدول ۱: تربیت عاطفی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد (برچسب مفهومی)	مقوله اصلی
۱	امید به عفو تو دارم	امید به عفو الهی	تربیت عاطفی
۲	به امید سیاحت عفو و کرم تو می‌آیم	اعتماد عاطفی به بخشش الهی	
۳	جرئت ندارم از پل صراط عبور کنم	احساس شرمساری معنوی	
۴	سارق و چارق خود را پر از امید تو و فضل و کرم تو می‌دانم بر خوردااری از اشک برای فاطمه زهرا علیها‌السلام و فرزندان	محب اهل بیت بودن	
۵	استغفار و طلب عفو از فرزندان شهدا - معشوقم تو خود می‌دانی دوست دارم مرا به خودت وصل کن جز تو را نمی‌خواهم	ارتباط احساسی و عاشقانه با شهدا و الله	
۶	مرا بپذیر آنچنان که شایسته تو باشم	ابراز نیاز عاطفی و پذیرش پروردگار	
۷	سراسر وجودم را مملو از عشق خودت کن	عشق به الله	
۸	وحشت همه وجودم را گرفته، من قادر به مهار نفس خود نیستم	ترس عاطفی از تمایلات نفسانی	
۹	من همیشه شرم‌زده مردم هستم	وظیفه‌مداری و شرم از مردم	

۲-۱. تربیت بدنی (جسمانی)

تربیت بدنی یک علم کاربردی است که سعی دارد با استفاده از علوم مختلف، چون روان‌شناسی و فیزیولوژی تغییرات مطلوب را ایجاد کند. در این مسیر، بدن مرکب نفس است و نفس باید در سیر تکاملی خود از بدن بهره کامل ببرد. مربی شایسته هم توانمندی جسمانی را باید مد نظر قرار دهد و هم توانمندی روحی را، که در این میان اولی زیربنا و دومی روبنا است. هرگونه تغییر و تحول در باطن فرد باید در ظاهر او ابتدا تغییر ایجاد شود. انسان از اعضا و جوارحی مثل گوش، چشم، دست‌وپا و زبان و قلب و... برخوردار است و در احادیث به تک‌تک این اعضا اشاره شده است. تربیت موظف است سه بعد وجودی انسان (تن، مغز و روان) را بی‌رواند (فرم‌مینی فراهانی، ۱۳۹۸، ص ۷۶).

جدول ۲: تربیت جسمانی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد (برچسب مفهومی)	مقوله اصلی
۱	دستانم خالی است ولی به سمت تو پیوسته روان است	ناتوانی جسمانی و امید به پروردگار	تربیت جسمانی
۲	ثروت دو چشم بسته گوهر اشک بر حسین فاطمه علیها السلام است	اشک به عنوان دارایی جسم	
۳	اینها ثروت دست من است	ارزش گذاری جسم در جهت خیر	
۴	سلاح را برای دفاع از دین تو به دست گرفتم وقتی دست‌ها را به سمت بلند کردم و وقتی آنها را برایت بر زمین و زانو گذاردم	اعضای جسمانی در خدمت جهاد	
۵	خدایا پاهایم سست است، حتی در پل عادی هم پاهایم می‌لرزد	ناتوانی جسمانی و اضطراب	
۶	من با این پاها در حرمت پا گذاردم، دور خانه‌ات چرخیده‌ام	گام نهادن در مسیر قدسی	
۷	در حرم اولیانت (بین الحرمین) پاها را برهنه دواندم	فداکاری جسمانی زائر در مسیر زیارت	
۸	این پاها را در سنگرهای طولانی خمیده جمع کردم	حضور جسمانی در میدان نبرد	
۹	در دفاع از دینت دویدم، جهیدم، خزیدم، گریستم، خندیدم، خنداندم و افتادم و بلند شدم	تجربه زیسته جسمی در جهاد	
۱۰	قلب من، همه اعضا و جوارح من در امید به رضای تو به سر می‌برند	اخلاص جسمانی و روحی	
۱۱	یاد و خاطر کاروان دوستانم در ذهنم، قلبم و چشمم با اشک و آه یاد شدند	تأثیر جسمانی خاطرات دفاع مقدس	
۱۲	عزیز من جسم من در حال علیل شدن است. چگونه ممکن است کسی را که چهل سال بر درت ایستاده است را نپذیری	تحلیل جسمانی و امید به پذیرش	

۳-۱. تربیت جهادی

از زیربنایی‌ترین عناصر تحقق تمدن نوین اسلامی، عامل تربیت می‌باشد که در گام دوم انقلاب که گام خودسازی، جامعه‌پردازی و تمدن‌سازی است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تربیت جهادی می‌تواند زمینه‌ساز رشد و تعالی انسان‌ها باشد. شهید سلیمانی یکی از افراد مؤثری بود که حیات جهادی را هرگز رها نکرد و به نظر می‌رسد در این وادی صاحب سبک می‌باشد. نتایج پژوهشی نشانگر آن است که مؤلفه‌های تربیتی مکتب شهید سلیمانی در مقوله‌های شناختی، گزایشی و رفتاری همراه با رویکرد جهادی بوده است. همچنین شواهد دیگری نشان می‌دهد زوایای پنهان مبارزه و جهاد به علت توجه به معنای ظاهری جهاد در جنگ و قتال مغفول مانده است و حتی این قابلیت وجود دارد که به عنوان برنامه تربیتی مدونی بیان شود. مبارزه می‌تواند در ابعاد درونی مسبب پرورش تربیت اخلاقی انسان شده

و در بعد بیرونی نیز زمینه‌ساز تربیت اجتماعی انسان مبارز می‌گردد. به نظر می‌رسد در نتیجه تعادل بعد درونی و بیرونی مرحله بالاتری از تربیت در انسان تکوین می‌یابد که امروزه از آن به تربیت جهادی یاد می‌شود. با توجه به اینکه شهید سلیمانی در زمان حیات سال‌ها در میدان مبارزه و جهاد به سر می‌برده است. در مکتب تربیتی او می‌توان با عنایت به قواعد مشترک مبارزه مثل هجوم، دفاع، هجرت و تقیه موقعیت‌های تربیتی متنوعی را برای تعالی انسان فراهم آورد. موفقیت در این مواجهه به ماهیت تربیت انسان تمدن‌ساز بستگی دارد. بنابراین واکاوی متن وصیت‌نامه حاج قاسم سلیمانی نشان می‌دهد در این مکتب ارائه الگوی تربیتی مبتنی بر جهاد دارای ظرفیت گسترده‌ای است و از این راه می‌توان برای تحقق تمدن نوین اسلامی گام‌های بنیادینی برداشت.

جدول ۳: تربیت جهادی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد (برچسب مفهومی)	مقوله اصلی
۱	برادران و خواهران مجاهد، کسانی که سرهای خود را برای خداوند به عاریه داده‌اید و جان‌ها را بر کف دست گرفته‌اید	جهاد و ایثار در راه خدا	تربیت جهادی
۲	امروز قرارگاه حسین بن علی علیه السلام ایران است	کشور ایران مرکز مقاومت	
۳	بزرگ‌ترین قدرت‌های مادی را ذلیل کردید	غلبه ایمان بر قدرت مادی	
۴	چه شیعه و چه سنی برای نجات اسلام خیمه ولایت را رها نکنید	تبعیت جهادی از ولایت	
۵	اساس دشمنی جهان با جمهوری اسلامی آتش زدن و ویران کردن خیمه ولایت است	جهاد در برابر استکبار	
۶	این دوره‌ها با بقیه دوره‌ها متفاوت است	درک حساسیت در زمان جهاد	
۷	مهم نیست دشمن چه نگاهی به شما دارد	بی‌اعتنایی به قضاوت دشمنان	
۸	شهادت محور کرامت و عزت ما هستند و برای همیشه به دریای واسعه خداوند اتصال یافته‌اند	جایگاه شهدا در تربیت جهادی	
۹	خدا یا از کاروان دوستانم جامانده‌ام	حسرت جهاد و شهادت	

۱-۴. تربیت سیاسی

یکی از اولویت‌های اساسی در نظام تعلیم و تربیت هر کشوری تربیت نسل آگاه به مسائل روز، با بصیرت و با بینش و کش سیاسی است. امروزه برخی واقعیت‌های پژوهشی نشانگر آن است که معلمان در نظام آموزشی می‌توانند مرجع پاسخ‌گویی و تحلیل و استنباط دغدغه‌های سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان در دروسی مرتبط مانند مطالعات اجتماعی باشند. از این رو ورود فرهنگیان به رشته تربیت سیاسی را پیشنهاد می‌کنند. برخی دیگر از شواهد به شناسایی و مرزبندی تعریف و انواع تربیت انقلابی پرداخته و در تعریف تربیت انقلابی به فرایند یاری‌رسانی به مترقی برای مبارزه همراه با عدالت‌خواهی، مشارکت، نظارت و انتقاد در حکومت اسلامی تأکید شد. متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت به‌عنوان یک گفتمان اسلامی آمیخته با تربیت سیاسی و انقلابی بوده و با دیگر گفتمان‌های معاصر چون پست‌مدرن و رویکردهای انتقادی به لحاظ زیربنایی و روبنایی تفاوت دارد. بنابراین تربیت سیاسی برخاسته از متن وصیت‌نامه شهید

نیازمند نظریه‌پردازی و تبیین مستدل جداگانه‌ای است تا در جامعه امروز مورد استفاده، تعمیق، تکوین و بازشناسی مجدد در عرصه اجرا قرار گیرد. در متن وصیت‌نامه از دو شخصیت محوری در انقلاب اسلامی صحبت به میان آمد که هم در عرصه نظری و هم در عرصه عمل توانستند مدیریت و رهبری سیاسی کارآمدی را به نمایش بگذارند. تربیت سیاسی بازتاب‌هایی چون عدالت‌محوری، ساده‌زیستی، تکلیف‌گرایی، تواضع، ایمان، صداقت و... در تدوین شاخص‌های مهم پرورش سیاسی محقق می‌کند.

جدول ۴: تربیت سیاسی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد (برچسب مفهومی)	مقوله اصلی
۱	مهم‌ترین هنر خمینی عزیز آن بود که اول اسلام را به پشتوانه ایران آورد و سپس ایران را به خدمت اسلام قرار داد	پیوند دین و سیاست	تربیت سیاسی
۲	اگر اسلام نبود و روح اسلامی بر این ملت حاکم نبود صدام و آمریکا چون گرگ و سگ درنده‌ای این کشور را می‌درید	سلاح دین در برابر تهدید خارجی	
۳	خمینی ع عاشور، محرم و صفر و فاطمیه را به پشتوانه این ملت آورد	الگوی انقلاب دینی	
۴	دفاع از اسلام نیازمند هوشمندی و توجه خاص است	آگاهی سیاسی - دینی	
۵	انقلاب‌هایی در انقلاب ایجاد کرد به همین دلیل هزاران فداکار جان خود را سپر ملت ایران و خاک ایران و اسلام نمودند	ایثارگری و انقلاب سیاسی	
۶	کاربرد افراد خدمتگزار مردم در نیروهای مسلح	شایسته‌سالاری در امنیت	
۷	در مسائل سیاسی، ولایت‌فقیه، مقدسات جمهوری اسلامی رنگ خدا هستند	تقدس نظام ولایی	
۸	نیروهای مسلح منشأ عزت ملت	افتخار به ساختار نظامی کشور	
۹	سیاسیون کشور (اصلاح‌طلب - اصول‌گرا) هر رقابتی با هم می‌کنید، اگر عمل شما، کلام یا مناظره‌هایتان تضعیف‌کننده دین و انقلاب باشد شما مغضوب نبی مکرم اسلام و شهدای این راه هستید	اخلاق سیاسی در رقابت	
۱۰	اصول تربیت سیاسیون: ۱. اعتقاد عملی به ولایت فقیه؛ ۲. اعتقاد قلبی به جمهوری اسلامی؛ ۳. به‌کارگیری افراد پاک‌دست، معتقد و خدمتگزار؛ ۴. مقابله با فساد، دوری از فساد و تجملات؛ ۵. در دوره حکومت خود احترام به مردم و خدمت به آنها را عبادت بدانند و خدمتگزار واقعی، توسعه‌گر ارزش‌ها باشد	ویژگی‌های سیاست‌مدار دینی	
۱۱	ولایت، نه تنوری و نه قانونی، بلکه ولایت عملی مخصوص مسئولان است	سیاست‌مداری ولایی مسئولان	
۱۲	حکومت‌ها هم عامل اصلی استحکام خانواده و هم عامل از هم پاشیدن خانواده هستند	سیاست‌های دولت در قبال جامعه	

۱۳	برادران سپاهی؛ شناخت به‌موقع از دشمن، اهداف و سیاست‌های او و اخذ تصمیم و عمل به‌موقع را دقت فرمایید	بصیرت راهبردی
۱۴	نباید در حوادث دیگران شما مراجع تقلید را به ملاحظه بیاندازند. راه صحیح، حمایت بدون هرگونه ملاحظه از انقلاب، جمهوری اسلامی و ولی فقیه است. من با عقل ناقص خود می‌دیدم برخی خناسان سعی داشتند و دارند که مراجع و علمای مؤثر در جامعه را با سخنان خود و حالت حق به‌جانی، به سکوت و ملاحظه بکشانند. حق واضح است	استقلال مراجع از فشار سیاسی
۱۵	جمهوری اسلامی و ارزش‌ها و ولایت فقیه میراث امام خمینی ّهستند. باید مورد حمایت جدی قرار بگیرند	حفظ دستاوردهای انقلاب
۱۶	رقابت و جدل بین دو گروه اصلاح‌طلب و اصولگرا نباید تضعیف‌کننده انقلاب و دین باشد، وگرنه شما مغضوب نبی اکرم و شهدا هستید	تعهد به دین در فعالیت‌های سیاسی
۱۷	توجه به امامین انقلاب در ابتدای وصیت‌نامه	سیاست‌های راهبردی رهبران انقلاب

۱-۵. تربیت دینی

تربیت دینی دربرگیرنده موقعیت‌هایی نظیر یادگیری آموزه‌ها، اعمال دینی و مطالعه متون مقدس است که می‌تواند به شناخت جایگاه انسانی منجر شود. تربیت دینی در معنای وسیع خود صرفاً محدود به مسائل اعتقادی، معنوی و اخلاقی نیست، بلکه رفتار و اندیشه را در کلیه ابعاد دربر می‌گیرد. در این رویکرد دین یک نظام یا مجموعه‌ای از باورداشت‌ها و احکام است که به‌منظور مؤمن‌سازی هر شخص در ساختار آموزش‌های دینی ارائه می‌شود (وجدانی و حیدری، ۱۴۰۰، ص ۸۰). بنابراین مفهوم تربیت دینی مفهومی چندبعدی و به‌مثابه چتری است که امور متعدد و متنوعی را زیر پوشش خود قرار می‌دهد (صمدی، ۱۴۰۴، ص ۴۳). این بعد تربیت از آن جهت که در رساندن انسان به کمال و سعادت نقش مؤثری دارد، در نظام تعلیم و تربیت از اهمیت بالایی برخوردار است. حاصل تربیت دینی انتظار می‌رود انسانی معنوی، دارای قلبی با صبغه خدایی باشد. به عبارت دیگر تربیت دینی فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده نهادهای آموزشی جامعه به منظور آموزش بینش و منش و قلب‌های دینی به افراد است، به گونه‌ای که در عمل به آنها پایبند باشند (فرم‌په‌نی فراهانی، ۱۳۹۸، ص ۲۶۹). در اندیشه‌های قرآنی رهبر معظم انقلاب هم معرفی روش الگویی در تربیت به سه صورت الگودهی، الگودازی و الگودایی به کار رفته است. الگوهای مثبت در تربیت دینی به دو دسته معصوم و غیرمعصوم دسته‌بندی شده‌اند که الگوهای غیرمعصوم، امام خمینی ّه، آیت‌الله مصباح یزدی و شهید قاسم سلیمانی نام برده شده‌اند. بر این اساس هریک از این افراد می‌توانند جایگاه متمایزی در دید و عمل مربی داشته باشند (حسن‌زاده و کبیری، ۱۴۰۳، ص ۶۸). متخصصان تربیتی جهت جلوگیری از آسیب‌های تربیت دینی تمرکز بر شناخت تمایلات و کنترل و هدایت آنها را با عنایت به روش الگویی در نظام آموزشی پیشنهاد می‌کنند.

جدول ۵: تربیت دینی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد (برچسب مفهومی)	مقوله اصلی
۱	پذیرش اصول دین و ولایت اهل بیت (ع)	اعتقاد به اصول دینی	تربیت دینی
۲	عزیزانم در اصول دین اختلاف نکنید	وحدت رویه	
۳	وصیت می‌کنم اسلام را تنها نگذارید. دفاع از اسلام نیازمند هوشمندی و توجه خاص است	حمایت از اصول دین	
۴	اگر دشمن جمهوری اسلامی را از بین ببرد حرمی باقی نمی‌ماند، نه حرم ابراهیمی و نه حرم محمدی	پیوند مستحکم نظام با دین	
۵	برادران و خواهران مجاهدیم به دور از هرگونه اختلاف برای نجات اسلام خیمه ولایت را رها نکنید، خیمه خیمه رسول‌الله است	وفاداری به رهبر دینی	
۶	اساس دشمنی جهان با جمهوری اسلامی آتش زدن و ویران کردن این خیمه است. دور آن بچرخید والله این خیمه اگر آسیب دید بیت‌الله الحرام، مدینه و حرم رسول‌الله، نجف، کربلا، کاظمین، سامرا و مشهد باقی نمی‌ماند	ولایت ضامن امنیت دینی	
۷	قرآن آسیب می‌بیند	ضعف نظام با تهدید دینی	
۸	در مسائل سیاسی رنگ خدا را بر هر رنگی ترجیح دهید	معیار الهی در انتخاب‌ها	
۹	اسلام را در این برهه تنها نگذارید	مسئولیت پیری دینی	
۱۰	شهادت دادن به اصول دین و یگانگی خداوند و نبوت پیامبر و علی و ۱۲ امام و معصومان (ع)	ایمان قلبی به اصول عقاید	
۱۱	معاد عدل امامت و نبوت حق است	باورهای اعتقادی و اسلامی	

۱-۶. تربیت معنوی

برخورداری از سبک زندگی و زیست معنوی دانش‌آموزان مطلوب نظام‌های تعلیم و تربیتی است. کاملاً روشن است که این نوع تربیت می‌تواند به پرورش بعد اخلاقی و معنوی در کنار رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان کمک شایانی کند. این بعد تربیت می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌دهی و پیشبرد تمدن نوین اسلامی در جامعه باشد. البته به نظر می‌رسد تربیت معنوی می‌تواند ماهیت اجتماعی هم داشته باشد و متربی را به سوی تقویت رابطه با خداوند یکتا سوق دهد و اساساً هدف آن است که در تربیت معنوی انسان متوجه جهان حقیقی و معنوی شود. در این میان، عبادات انسان هم بخش زیادی از تربیت در این حوزه را به دوش می‌گیرند.

جدول ۶: تربیت معنوی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد	مقوله اصلی
۱	رضای خداوند	رضایت الله	تربیت معنوی
۲	خدا یا جز دیدار توراتی خواهم	اشتیاق به لقای پروردگار	
۳	بهشت من جوار توست مرا در فراق خود بسوزان و بمران	اعتقاد قلبی به معنویت	
۴	معشوق من بارها تو را دیدم و حس کردم نمی‌خواهم از تو جدا بمانم	تجربه ارتباط معنوی	
۵	صدای فرزندان شهدا در این عالم بزرگ‌ترین پشتوانه معنوی من بود	الگوگیری معنوی از شهدا	
۶	عزیزانم (فرزندان شهدا) قدر خودتان را بدانید، شهیدتان را در خود جلوه‌گر کنید، به‌طوری که هر کس شمارا می‌بیند باید به‌عینه خود شهید را احساس کند. با همان معنویت، صلابت و خصوصیت	رعایت توصیه‌های معنوی شهدا از سوی فرزندان آنها	
۷	مرا به خودت متصل گردان	طلب اتصال معنوی	

۱-۷. تربیت اجتماعی

روشن است سال‌های اولیه مدرسه زمانی حیاتی برای شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. در این میان، آشنایی با متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی) می‌تواند بستر مناسبی برای تقویت ارزش‌های فرهنگی - اجتماعی در محیط‌های آموزشی فراهم نماید. تعمق در متن این وصیت‌نامه می‌تواند به شکل تأثیربرانگیزی در پذیرش و انتقال ارزش‌های اجتماعی نقش‌آفرینی کند؛ چراکه کودکان و نوجوانان به شدت تحت تأثیر محیط و محتوای ارائه‌شده آموزشی قرار می‌گیرند. بر این اساس فرصت خوبی برای تربیت و تقویت مهارت‌های اجتماعی آنها فراهم می‌گردد. از روش‌های مهم تربیت اجتماعی تقویت روح همنوایی و همدردی با اعضای جامعه و مشارکت جمعی می‌توان نام برد. با شناسایی عوامل مؤثر و زمینه‌ساز تربیت اجتماعی در متن وصیت‌نامه شهید حاج قاسم سلیمانی می‌توان راهکارها و محورهایی را در بهبود این بعد تربیت ارائه نمود. به‌ویژه اگر تربیت اجتماعی صبغه الهی داشته باشد می‌تواند انسان را به مقام خلیفه الهی رشد دهد. در سند تحول بنیادین هم تربیت اجتماعی مبتنی بر کسب شایستگی‌هایی بر اساس نظام معیار اسلامی است که افراد را قادر می‌سازد برای حصول به جامعه امن و سالم و صالح، ارتباطات سازنده‌ای با دیگران و دنیای پیرامون خود داشته باشند.

جدول ۷: تربیت اجتماعی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد	مقوله اصلی
۱	من شما را از پدر و مادرم، فرزندان و خواهران و برادران خود بیشتر دوست دارم، چون با شما (مردم کرمان) بیشتر از آنها بودم	اولویت دادن به مردم و جامعه	تربیت اجتماعی
۲	اما خانواده‌ام قبول کردند من وجودم را نذر وجود شما و ملت ایران کنم	فداکاری و اجماع خانوادگی در قبال جامعه و اهداف اجتماعی	
۳	فرزندانتان را با نام شهدا و تصاویر آنها آشنا کنید	انتقال الگوهای اجتماعی	
۴	به فرزندان شهدا که یتیمان همه شما هستند به چشم ادب و احترام بنگرید	تکریم اجتماعی بازماندگان شهدا	
۵	به پدران، مادران و همسران شهدا احترام کنید	جایگاه اجتماعی شهدا	
۶	(خطاب به علما) مراجع عظام تقلید سبب روشنائی جامعه و زدودن تاریکی‌ها هستند	مسئولیت اجتماعی علما در قبال جامعه	
۷	من بار عقل ناقص خود می‌دیدم برخی خناسان سعی داشتند و دارند که مراجع و علمای مؤثر در جامعه را با سخنان خود و حالت حق به جانی به سکوت و ملاحظه بکشانند	خطر انفعال اجتماعی علما	
۸	آیت‌الله خامنه‌ای نیازمند همراهی و کمک شما مراجع است. شما با بیانتان، دیدارهایتان و حمایت‌هایتان با ایشان می‌بایست جامعه را جهت دهید	انسجام اجتماعی از طریق مرجعیت	
۹	مسئولان همانند پدران جامعه باید به مسئولیت تربیت و حراست از جامعه توجه کنند	مسئولیت اجتماعی مدیران	
۱۰	دوست دارم مردم کرمان همواره با ولایت بمانند	پیوند مردم و رهبری	

۹-۱. تربیت مهدوی

شاخصه عنصر رفتاری انتظار و تربیت مهدوی آماده‌سازی جامعه برای تحقق حکمرانی امام عصر ع است که این مهم از آرمان‌های اساسی انقلاب اسلامی محسوب می‌شود. در مکتب شهید سلیمانی انتظار پویا از رهگذر اهتمام به شیوه حکمرانی مبتنی بر آماده‌سازی، عدالت‌خواهی و نفی نظام سلطه و همچنین احیای تمدن نوین اسلامی با رویکرد جلوگیری از تبدیل انتظار سازنده به مخرب و حمایت از میراث فرهنگی ادیان الهی اسباب تقویت جبهه مقاومت را فراهم کرده است. مقوله انتظار پویا عامل ایجاد و تقویت هسته‌های مقاومت در غرب آسیا توسط جمهوری اسلامی و شهید سلیمانی بوده است. گفتنی است رهیافت مکتب شهید سلیمانی بر رابطه معنی‌دار بین انتظار و مقاومت تمرکز دارد. رزمنده جبهه مقاومت حرم اهل بیت ع را حریم خود تصور می‌کند. درباره نقش و جایگاه شهید سلیمانی در زمان حیات و بعد از شهادتش می‌توان اذعان کرد تلاش‌های فراوانی برای وحدت‌بخشی در آحاد مختلف مردم در مسیر مبارزه با استکبار و تقویت رویکرد استقامت‌ورزی و مقاومت برای رسیدن به ظهور و برپایی دولت حق صورت داد. به لحاظ آنکه مقاومت دارای

عناصر سه‌گانه بینشی، گرایشی و رفتاری مؤثر بر جریان انتظار همچون توحیدمحوری، ولایت‌محوری، شهادت‌طلبی، استکبارستیزی و اقتدار و استقرار حکومت اسلامی است. تربیت انسان‌های منتظر هم مقوله‌ای است که در ایجاد بینش اضطراب به وجود حجت خدا، تثبیت گرایش عدالت‌خواهی و امید به نصرت الهی مؤمنان بر اساس متون و آموزه‌های دینی و استقرار رفتار مقاومتی در دفاع از مستضعفان و احیای حاکمیت دین است. خصایصی چون امیدواری، ظلم‌ستیزی، شجاعت، تعهد، عدالت‌ورزی و مسئولیت‌پذیری خستگی‌ناپذیر در برابر صهیونیسم جهانی و نهادینه‌سازی فرهنگ مبارزه، ایجاد ارتش مبارز مردمی در جوامع اسلامی با رویکرد ملی و فراملی هریک از ویژگی‌های منحصربه‌فرد سردار دل‌ها بود. به‌یقین هریک از این مقوله‌ها می‌تواند در تربیت مهدوی و تحکیم فرهنگ انتظار در بین اقشار مختلف مردم نقش بی‌بدیلی را ایفا کند. نتایج پژوهش (تقی‌زاده و حجتی سینی، ۱۴۰۲)، برخی مؤلفه‌های مطلوب تربیت مهدوی را از نظر شهید مطهری شامل مؤلفه‌های معرفتی، ارزشی، سیاسی، تحولی، رفتاری، انتظار، اخلاقی و معنوی و... معرفی کرده است؛ یعنی انسان باید در مراحل شناخت یقینی تربیت مهدوی را درونی کند (خودسازی دینی) و سپس در عمل و رفتارش پیاده کند. با این شرایط می‌تواند در جامعه منتظر منشأ اثرات بزرگ باشد. در زمینه تربیت مهدوی، رهبر معظم انقلاب آموزه انتظار را به‌صورت کارکردی در نظر می‌گیرد و به عناصری چون امیدآفرینی، امکان‌پذیری و ضرورت مبارزه با ظلم، ایجاد آمادگی برای تغییر، عدم رضایت از وضع موجود، عاملیت پیشرفت و نظارت‌پذیری به‌عنوان مهم‌ترین کارکردهای اجتماعی انتظار اشاره می‌کند (چراغی کوتیانی، ۱۳۹۹، ص ۷۹).

جدول ۸: تربیت مهدوی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد	مقوله اصلی
۱	چه شیعه، چه سنی دور از اختلاف باشید	وحدت در مسیر مهدوی	تربیت مهدوی
۲	ولایت فقیه تنها نسخه نجات‌بخش این اسلام است	محوریت ولایت	
۳	رهبری متصل و منصوب به شرعی و فقهی به معصوم ^ع	پیوند فقهی رهبری با امامین	
۴	حرمت خامنه‌ای عزیز را حرمت مقدسات بدانید. او را که حکیم مظلوم، وارسته در دین، فقه، عرفان و معرفت است عزیز جان خود بدانید	اطاعت ولایی در امتداد ولایت	
۵	خدمت دشمنان و شماتت آنها شما را دچار تفرقه نکند	مقاومت در مقابل دشمنان مهدویت	

۹-۱. تربیت اخلاقی

واضح است تربیت اسلامی ساحت‌های مختلفی دارد و تربیت اخلاقی یکی از مهم‌ترین ساحت‌ها محسوب می‌شود. بهینه‌سازی منش‌های انسانی پیشینه‌ای به درازای تاریخ دارد. تربیت اخلاقی به‌معنای کاربست ویژه یافته‌های تعلیم و تربیت برای تحقق اهدافی است که از حوزه علم اخلاق دریافت و پذیرفته شده است. به‌عبارت‌دیگر، فرایند

زمینه‌سازی و به‌کارگیری شیوه‌هایی جهت شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب ضد اخلاقی در خود یا دیگری را تربیت اخلاقی می‌گویند. این حوزه از تربیت حیطه‌ای است که بیشترین تأکید را در اخلاق بر خودسازی و در تربیت بر دیگرسازی دارد. بنابراین تربیت اخلاقی بدون برنامه‌ریزی امکان‌پذیر نیست و بر مقوله خودسازی و دیگرسازی هم‌زمان اشاره می‌کند.

جدول ۹: تربیت اخلاقی در متن وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت (حاج قاسم سلیمانی)

ردیف	واحد فشرده معنا (کد اولیه)	کد	مقوله اصلی
۱	شکرگزاری برای پدر مادر متدین و پاک	سیاست‌گذاری خانوادگی	تربیت اخلاقی
۲	طلب عفو و عذرخواهی	فروتنی اخلاقی	
۳	تو را سپاس به خاطر نعمت‌هایت	شکرگزاری الهی	
۴	به امید ضیافت و عفو و کرم تو می‌ایم	امید به رحمت الهی	
۵	یا ارحم الراحمین مرا پاکیزه بپذیر	طلب پاک‌سازی و طهارت روح	
۶	مسئولان نباید از اخلاقیاتی حمایت کنند که طلاق و فساد را در جامعه گسترش دهد و خانواده را از هم بپاشاند	مقابله با مفاسد اخلاقی	

نتیجه‌گیری

تربیت لازمه زندگی بشری است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل متن به واکاوی ابعاد تربیت در وصیت‌نامه شهید تراز مقاومت حاج قاسم سلیمانی پرداخته است. شواهد پژوهشی نشان داد برخی ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری را می‌توان نام برد که در بین شهدای شاخص مشترک بوده است که از آن میان روحیه جهاد و مقاومت، جوانمردی، اخلاص، خستگی‌ناپذیری، خوش‌خلقی، اولویت قرار دادن نیازهای مردم به نیاز خود، رسیدگی به مسائل مردم، ولایت‌مداری، محبت اهل‌بیت علیهم‌السلام، مدیریت استراتژیک در جنگ، دوری از صفات رذیله و تزکیه نفس و از همه مهم‌تر تلاش در کسب رضایت الهی همواره جزء ویژگی‌های فردی و اجتماعی شهدای بزرگ، ازجمله شهید سلیمانی بوده است. در تحلیل محتوای عمیق متن وصیت‌نامه سردار دل‌ها ابعاد نه‌گانه تربیتی با عنوان تربیت سیاسی، تربیت اجتماعی، تربیت اخلاقی، تربیت معنوی، تربیت جسمانی، تربیت دینی، تربیت مهدوی، تربیت عاطفی، تربیت جهادی شناسایی شد. به نظر می‌رسد هماهنگی ساحت‌های نه‌گانه تربیت، منجر به تأثیرگذاری شهید سلیمانی و الگوبرداری از منش و نظام رفتاری ایشان در جهت تحول نظام تعلیم و تربیت کشور می‌گردد.

نتایج تحلیل در بخش تربیت عاطفی نشان داد که تقریباً همه مصادیق تربیت عاطفی مثل عشق، محبت، ترس، خشم، شادی، جرئت، نفرت، اندوه، امید، انتظار، تعجب و پذیرش در متن وصیت‌نامه شهید به چشم می‌خورد، ازاین‌رو به نظر می‌رسد بعد عاطفی شخصیت ایشان پررنگ‌تر از بعد سیاسی و جهادی او بوده است و این جمله را نیز متن وصیت‌نامه خود شهید بزرگوار تأیید می‌کند. در جایی که بیان می‌کند «در زندگی همیشه به رنگ عاطفه و انسانیت بیشتر اهمیت داده‌ام تا رنگ سیاسی». دستاوردهای این پژوهش با یافته (غفاری و صادق‌پور، ۱۴۰۲) همسو است.

نتایج کلی در بخش تربیت جسمانی حاکی از آن بود که انسان باید از اعضا و جوارح و جسم خود سود بجوید، همان‌گونه که در عبارات وصیت‌نامه به کرات از اعضای بدن در مسیر مقاومت و مبارزه نام برده شده است، از جمله سر، چشم، پاها، دست، قلب، مغز و ذهن که همگی را در مسیر مبارزه و جهاد با دشمن آماده و تربیت کرده است و در جهت هدف والاتری چون قرب الی الله و شهادت‌طلبی مورد توجه قرار داده است. این یافته با دستاوردهای پژوهش فرمپینی فراهانی (۱۳۹۸) هماهنگ و همسو است.

نتایج کلی در بخش تربیت جهادی نشان داد که این بعد تربیت با ابعاد دیگری چون تربیت اجتماعی و اخلاقی همپوشانی دارد. بنابراین متن وصیت‌نامه سردار دل‌ها دارای این ظرفیت گسترده است که در قالب برنامه‌های تربیتی برنامه‌ریزی شده و مورد توجه اقشار مختلف جامعه، سیاست‌گذاران و متخصصان تعلیم و تربیت واقع شود. این دستاورد با یافته‌های پژوهش رجبی و میرزا محمدی (۱۳۹۷) و عسگری و خوشاموند (۱۴۰۲) همسویی دارد.

نتایج تحلیل در بخش تربیت سیاسی بیانگر آن بود که یکی از برجسته‌ترین نگرانی‌های شهید مربوط به تربیت و بینش سیاسی بوده است؛ چراکه در متن وصیت‌نامه به‌طور مستقیم بیان شده است. این دوره با بقیه دوره‌ها فرق دارد. «سربازان از یک برج دیدبانی دید اگر این نظام آسیب ببیند دین و آنچه از ارزش‌های دینی در حوزه‌ها زحمت کشیدید و خواندید از بین می‌رود». در این قسمت هم تربیت سیاسی و هم نگرش دینی همراه با یکدیگر مورد تأکید بوده‌اند تا بتوانند مسیر تعالی در کشور جمهوری اسلامی را معین کنند. این یافته با دستاوردهای پژوهش موسوی و بخشی (۱۴۰۳) هماهنگ است.

نتایج در بخش تربیت مهدوی نشان داد که رهیافت مکتب تربیتی - سیاسی شهید سلیمانی بر رابطه معنی‌دار بین انتظار و مقاومت استوار است. روشن است دامنه گسترده مبارزات و مقاومت ایشان با هدف دستیابی جامعه بشریت، به‌ویژه جوامع اسلامی برای برپایی دولت حق و رسیدن به دوران صلح و آرامش و ظهور مهدی عج می‌باشد. گفتنی است دستاوردهای این پژوهش با یافته تقی‌زاده رهقی و حجتی سبینی (۱۴۰۲) هماهنگ و همسو است. همچنین در زمینه‌های دیگر تربیتی تا آنجا که جست‌وجوها صورت گرفت، پژوهش مستقلی یافت نشد، از این‌رو از پرداختن به مبحث همسو و غیرهمسو بودن با دیگر پژوهش‌ها صرف‌نظر گردید. بنابراین از محدودیت‌های عمده این پژوهش می‌توان به استفاده از رویکرد کیفی و روش تحلیل متن اشاره کرد. همچنین پژوهش حاضر صرفاً به واکاوی ابعاد تربیتی در متن وصیت‌نامه شهید سلیمانی محدود بوده است. از این‌رو جهت شناخت همه‌جانبه از ابعاد تربیتی و رفتاری شهید سلیمانی پیشنهاد می‌شود به خاطرات، سخنرانی‌ها و مصاحبه با دوستان نزدیک او در زمان حیات تا شهادت پرداخته شود. به جهت کاربردی بودن و جامع بودن تربیت در متن وصیت‌نامه سردار به متخصصان و کشتگران عرصه تعلیم و تربیت، به‌ویژه برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی‌های درسی و تهیه متون در همه مقاطع تحصیلی از این سند به‌یادگارمانده بهره ببرند.

بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی وصیت‌نامه شهید سلیمانی در مطالعه حاضر، مشخص شد که این وصیت‌نامه برخلاف یک متن صرفاً احساسی یا شخصی‌سازی شده، دارای یک نوع چارچوب مشخص، منطقی و

تربیتی بوده و می‌شود آن را تحت عنوان متنی راهبردی تربیتی با سطوح معنایی مختلف و متفاوت تحت بررسی و ارزیابی قرار داد. کلیه مقوله‌های استخراج‌شده در این پژوهش، ازجمله تربیت عبادی، اخلاقی، سیاسی، جهادی، عاطفی، مهدوی، اجتماعی، جسمانی و عقلانی، نشانگر یک تجربه زیسته خاص معنوی و فکری از نگاه سردار شهید حاج قاسم سلیمانی هستند که از دید شخصی یک فرمانده نظامی، ابعاد مختلف سبک زندگی اسلامی - ایرانی را بازتاب داده و به تجربه‌ها و معانی مشترکی اشاره دارد که این سردار در زندگی روزمره خود با آن مواجه شده است. چنین الگوی تربیتی، نه تنها بر اصول بنیادینی همچون ولایت‌مداری، محوریت دینی، ایمان به آخرت، ایثار و فداکاری، امید، تربیت عقلانی و تعهد اجتماعی پایه‌گذاری شده، بلکه به‌طور معناداری با آموزه‌های دینی و اسلامی در حوزه‌های اخلاقی، عبادی و معرفتی نیز مطابقت دارد. یافته‌های تحقیق حاضر در مقایسه با تحقیقات صورت‌گرفته در گذشته، اگرچه در ظاهر با مطالعاتی چون جلیلیان (۱۳۹۹) درباره تفکر راهبردی در وصیت‌نامه شهید سلیمانی و اعتمادزاده و امیریان (۱۳۹۵) در تحلیل تربیتی و وصایای شهدای کرمانشاه دارای مشابهت زیادی است، اما از نظر نوع طبقه‌بندی مفاهیم و مقوله‌ها و تمرکز خاص بر عوامل تربیت بین نسلی و تمدنی، بخش جداگانه و متنوع‌تری ارائه داده است.

علاوه بر این، یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج تحقیق سرمدی و همکاران (۱۳۹۸) که به مبانی فلسفی وصیت‌نامه شهدا پرداخته، به‌خصوص در توجه به ارزش‌های عبادی، اخلاقی و نقش آگاهی در ساحت‌های ارزشی هم‌راستا بوده و از طرف دیگر، شباهت‌هایی نیز با تحقیقات ربیعی و تمنایی (۱۳۹۳) یا زهری بیدگلی و همکاران (۱۳۹۹) از منظر مفاهیمی همچون دشمن‌شناسی، ایمان به پیامدهای اجتماعی و فردی دین، و تبیین نقش مهدویت و فرهنگ شهادت‌طلبی که در وصیت‌نامه شهید سلیمانی نیز به وضوح بازتاب داده شده دارد. از لحاظ روش‌شناسی، پژوهش کیفی صورت‌گرفته در زمینه تحلیل وصیت‌نامه سردار شهید حاج قاسم سلیمانی، ظرفیت بالایی برای استخراج الگوهای تربیتی جامع و چندبعدی داشته و از این منظر نیز، با تحقیق شمس‌الدینی مطلق و همکاران (۱۴۰۰) به جهت اینکه به بررسی الگوهای تربیتی شهید سلیمانی در عرصه سیاسی پرداختند و مجموعه‌ای از مقوله‌هایی مثل دین‌داری، ولایت‌مداری، ایثار و جهاد را شناسایی کردند، همسو می‌باشد. در نهایت، می‌توان چنین برداشت کرد که پژوهش حاضر، با ارائه یک طبقه‌بندی موضوعی دقیق از آموزه‌های وصیت‌نامه شهید سلیمانی، گامی نو در جهت تحلیل محتوای وصایای شهدای معاصر و نقش آنها در تربیت نسل‌های آینده برداشته و آنچه در این تحقیق بیشتر از همه نمود پیدا می‌کند، نقش وحدت‌بخشی وصیت‌نامه سردار شهید حاج قاسم سلیمانی در پیوند بین مفاهیم شخصی، خانوادگی، دینی، سیاسی و اجتماعی است که در یک ساختار یکپارچه، تصویر روشنی از سبک زندگی اسلامی - انقلابی ارائه می‌دهد.

- اسلامی، اسماعیل (۱۴۰۱). جایگاه قرآن در رفتار و عملکرد سردار شهید قاسم سلیمانی. *مطالعات سبک‌شناختی قرآن کریم*، ۶(۲)، ۲۹۵-۳۱۴.
- اسماعیلی، قاسم و همکاران (۱۴۰۴). تبیین الگوی راهبردی سرمایه اجتماعی مبتنی بر دیدگاه شهید حاج قاسم سلیمانی. *مدیریت اسلامی*، ۳۳(۱)، ۴۹-۸۹.
- اعتمادزاده، هدایت‌الله و امیریان، ابراهیم (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه تربیتی شهدای جنگ تحمیلی استان کرمانشاه به استناد وصیت‌نامه آنها. *پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۱۴(۶)، ۱۹۷-۲۳۵.
- اکبری، افسانه (۱۴۰۱). رابطه مؤلفه‌های مدیریت جهادی در بیانات مقام معظم رهبری، با محبوبیت سردار سلیمانی و اولویت‌بندی آنها. *شاهد اندیشه*، ۳(۱)، ۹۷-۱۲۱.
- الهی‌نژاد، حسین (۱۴۰۲). مصاف حق و باطل در فرهنگ انتظار و مکتب شهید سلیمانی. *جامعه مهدوی*، ۱(۴)، ۷-۳۳.
- بهرامیان، صادق (۱۴۰۰). تحلیل اسناد جنگ تحمیلی؛ مطالعه موردی وصیت‌نامه ۳۲ نفر از شهدای اطلاعات عملیات سپاه سیدالشهدا (ع) استان تهران. *مطالعات دولت‌پژوهی در جمهوری اسلامی ایران*، ۱(۷)، ۹۷-۱۱۳.
- تقی‌زاده رهنی، غلامرضا و حجتی سبینی، رحیم (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی مؤلفه‌های تربیتی جامعه منتظر در اندیشه شهید مطهری. *پژوهش‌های اجتماعی اسلامی*، ۲۹(۱۲۸)، ۳-۳۴.
- جلیلیان، حسین (۱۳۹۹). الگوی تفکر راهبردی مدیران جهادی بر اساس وصیت‌نامه الهی سیاسی شهید قاسم سلیمانی. *مدیریت اسلامی*، ۳(۱۱۱-۹۳)، ۳.
- چراغی کوتیانی، اسماعیل (۱۳۹۹). کارکردهای اجتماعی آموزه انتظار از منظر آیت‌الله العظمی خامنه‌ای. *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ۱۱(۲)، ۷۹-۹۶.
- حاجی‌اکبری، فاطمه و شیردل، معصومه (۱۴۰۲). تبیین آموزه‌های دینی در مکتب شهید سپهبد حاج قاسم سلیمانی (برمبنای تحلیل محتوای وصیت‌نامه سردار). *مطالعات بیداری اسلامی*، ۱۲(۳)، ۴۷-۷۵.
- حسن‌پور، مرتضی (۱۴۰۱). ایثار و جهاد زمینه‌ساز ظهور، در فرهنگ انتظار و مکتب شهید سلیمانی. *پژوهشنامه موعود*، ۴(۸)، ۶۵-۸۸.
- حسن‌زاده، حسن و کبیری، زهراسادات (۱۴۰۳). بررسی تطبیقی عوامل و گونه‌های شجاعت در احادیث امام علی (ع) و کلام رهبر معظم انقلاب. *علوم و حدیث تطبیقی*، ۲، ۶۷-۹۶.
- خسروی زارگز، مسلم و بخشی، سمیه (۱۳۹۶). انگیزه‌سنجی رزمندگان اسلام برای حضور در دفاع مقدس؛ بررسی محتوای وصیت‌نامه‌های شهدا. *پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۱۵(۷)، ۱-۲۸.
- ربیع، علی و تمنای، امیرحسین (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان وصیت‌نامه شهدای جنگ تحمیلی. *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۴۴، ۱۴۶-۱۷۱.
- رجبی، طاهره و میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۹۷). بررسی الگوی تربیتی مبتنی بر جهاد در زمینه‌سازی تمدن نوین اسلامی. *مطالعات بنیادین تمدن نوین اسلامی*، ۱(۱)، ۳۰-۴۹.
- روینا، جواد و همکاران (۱۴۰۲). اعتباریابی کتب دین و زندگی دوره دوم متوسطه بر اساس شاخص‌هایی مکتب تربیتی شهید حاج قاسم سلیمانی. *مطالعات بیداری اسلامی*، ۱۲(۴)، ۳۱-۴۹.
- زهری بیدگلی، سیدمحسن و همکاران (۱۳۹۹). نظام معنایی گفتمان، چرایی و چگونگی آن در وصایای شهدا بر اساس نظریه لا کلا و موف (مورد مطالعه: وصایای شهدای نیروی انتظامی استان فارس). *مطالعات دفاع مقدس*، ۶(۴)، ۹-۲۹.
- سرمدی، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۸). کشف مبانی فلسفی آموزه‌های تربیتی وصیت‌نامه شهدای دانشجوی دوران دفاع مقدس. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷(۴۴)، ۱۱۱-۱۳۷.
- سلمان‌پور سیوشی، غلامرضا و همکاران (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های گفتمان مقاومت انقلابی شهدا در تحقق بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی. *پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۲۱(۱۰)، ۵۵-۸۷.

سلیمی، الهام و خراسانی پاریزی، ابراهیم (۱۴۰۳). بررسی عناصر برنامه درسی از دیدگاه اسلام و مکتب شهید سلیمانی با تأکید بر دوره ابتدایی. *آفاق علوم انسانی*، ۸۹، ۸۳-۶۹.

شفیعی سیف‌آبادی، محسن و عابدی اردکانی، محمد (۱۴۰۰). ارزیابی عوامل نفوذ الگوی رفتاری و مدیریت جهادی سردار سلیمانی بر مبنای نظریه اورت راجرز: مطالعه موردی، محور مقاومت در منطقه خاورمیانه. *مطالعات راهبردی بسیج*، ۲۴ (۹۱)، ۴۰-۵.

شمس‌الدینی مطلق، فاطمه و همکاران (۱۴۰۰). استخراج الگوی تربیتی شهید سلیمانی در عرصه سیاسی و نظامی بر اساس شیوه تحلیل محتوا. *پژوهش‌های روابط بین‌الملل*، ۱۱ (۱)، ۳۲۵-۳۴۳.

شهبازیان، محمد (۱۴۰۰). بررسی مبنای انتظار مقاومتی و بازتاب آن در وصیت‌نامه شهید قاسم سلیمانی. *انتظار موعود*، ۲۱ (۷۴)، ۹۷-۱۲۱. صمدی، معصومه (۱۴۰۴). واکاوی چالش‌های تربیت دینی نوجوانان در نظام آموزشگاهی و اعتباربخشی به آن توسط دبیران دین و زندگی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۷ (۱)، ۴۱-۵۸.

عسگری، ناصر و خوشناموند، محسن (۱۴۰۲). طراحی الگوی شایستگی‌های حماسی افسری بر مبنای آموزه‌های تربیتی شاهنامه فردوسی. *مدیریت نظامی*، ۲۳ (۹۰)، ۱۲۳-۱۵۲.

غفاری، مصطفی و صادق‌پور، محمد (۱۴۰۲). آمیزه عاطفه و استعاره در مدیریت کلان ارزشی جامعه؛ مطالعه موردی سازوکارهای گفتمان‌سازی رهبر انقلاب در شهادت قاسم سلیمانی. *دانش سیاسی*، ۱۹ (ویژه‌نامه اول؛ مقاومت)، ۱۲۳-۱۴۶.

فرمبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۸). تربیت در نهج‌البلاغه. تهران: آبیژ.

کلانتری، فتح‌الله و نجفی سیار، رحمان (۱۴۰۲). دستاوردهای دفاع ترکیبی شهید سلیمانی. *محیط‌شناسی راهبردی ج.ا. ایران*، ۷ (۲)، ۱۷۳-۱۹۸.

منصوری، منور. منظری توکلی، حمداله. حاجی پور عبایی، نجمه. زین الدینی میمند، زهرا (۱۴۰۳). تدوین برنامه درسی سالانه شاخص‌های مکتب شهید سلیمانی در مقاطع ابتدایی، متوسطه اول، دوم و دانشگاه. *مطالعات بیداری اسلامی*، ۱۳ (۳)، ۷۳-۴۹. موسوی، محمدرضا و بخشی، رامین (۱۴۰۳). نقش هویت و منافع در سیاست خارجی ایران نسبت به عراق. *مطالعات سیاسی بین‌النهرین*، ۳ (۴)، ۵۶۹-۵۹۲.

وجدانی، فاطمه و حیدری، سمیرا (۱۴۰۰). تأملی در ضرورت استفاده از «خودارزیایی» در برنامه درسی تربیت دینی. *تربیت اسلامی*، ۱۶ (۳۸)، ۵۷-۸۴.



Developing a Model of Academic Vitality and Academic Meaning Based on Religious Identity and Achievement Motivation with the Mediating Role of Self-Regulation

Zohreh Sheibani / Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Islamic Azad University, Qom, Iran.

zohre.shibani@iau.ac.ir

✉ **Mohammad Reza Ahmadi Mohammadi Abadi**  / Associate Professor, Department of Psychology, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran.

M.R. Ahmadi@iki.ac.ir

Majid Zargham Hajebi / Associate Professor, Department of Psychology, Tolo-e-Mehr University, Qom, Iran

Received: 2025/11/13 - Accepted: 2026/01/27

Zarghamhajebi@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to develop a model of academic vitality and academic meaning based on religious identity and achievement motivation, with the mediating role of self-regulation. This research was applied in purpose and employed a descriptive-correlational methodology. The statistical population consisted of students in Qom city enrolled in universities during the 2023-2024 academic year. Based on Klein's rule (2011), the sample size was 324 students selected via stratified random sampling. Data collection instruments included the questionnaires of Dehghani Zadeh and Hossein Chari (2012), the Academic Meaning Questionnaire by Henderson-King and Smith (2006), the Self-Regulation Questionnaire by Bouffard (1995), the Achievement Motivation Questionnaire by Hermans (1970), and the Religious Identity Questionnaire by Lotf Abadi (2002). Data analysis was performed using AMOS software (version 21). Findings indicated that after model modification, the chi-square goodness-of-fit index was 1317.16 with 307 degrees of freedom and a significance level of 0.001. Based on this index, the model demonstrated a good fit. The absolute fit indices GFI (0.91) and RMSEA (0.042) were also at acceptable levels. Furthermore, the comparative fit indices, including NFI (0.81), IFI (0.84), TLI (0.82), and CFI (0.84), were statistically appropriate. Consequently, self-regulation plays a mediating role in the relationship between academic vitality and academic meaning with the variables of religious identity and achievement motivation. Overall, religious identity and achievement motivation predict academic vitality and meaning both directly and indirectly through self-regulation. Therefore, greater attention should be paid to this within the higher education system.

Keywords: Academic Vitality, Academic Meaning, Religious Identity, Achievement Motivation, Self-Regulation.

تدوین مدل سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی

zohre.shibani@iau.ac.ir

زهره شبیبانی / دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی قم، ایران

محمد رضا احمدی محمدآبادی  / دانشیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران

M.R. Ahmadi@iki.ac.ir

Zarghamhajebi@gmail.com

مجید ضرغام حاجبی / دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۷

چکیده

هدف پژوهش، تدوین مدل سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش‌شناسی توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در دانشگاه‌های شهر قم مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری بر اساس قاعده کلاین (۲۰۱۱)، تعداد ۳۳۴ دانشجو بود که به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌های دهقانی‌زاده و حسینی‌چاری (۱۳۹۱)، معنای تحصیلی هندرسون - کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)، خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵)، انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰)، هویت دینی لطف‌آبادی (۱۳۸۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۱ انجام شد. یافته‌ها نشان داد که پس از اصلاح مدل، شاخص نیکویی برازش مجذور کای برابر با ۱۳۱۷/۱۶ با درجه آزادی ۳۰۷ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ بود. بر اساس این شاخص مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های برازش مطلق GFI (۰/۹۱) و RMSE (۰/۰۴۲) نیز از مقدار قابل قبولی برخوردار است. از سوی دیگر، شاخص‌های برازش تطبیقی شامل NFI (۰/۸۱)، IFI (۰/۸۴)، TLI (۰/۸۲) و CFI (۰/۸۴) از لحاظ آماری از مقادیر مناسبی برخوردار بودند. در نتیجه خودتنظیمی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی با متغیرهای هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. در مجموع، هویت دینی و انگیزش پیشرفت هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق خودتنظیمی، سرزندگی و معنای تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین می‌بایست در نظام آموزش عالی به آن توجه بیشتری نمود.

کلیدواژه‌ها: سرزندگی تحصیلی، معنای تحصیلی، هویت دینی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، خودتنظیمی.

سرزندگی تحصیلی، به عنوان ظرفیت دانشجویان برای غلبه بر چالش‌ها، موانع و فشارهای تحصیلی تعریف می‌شود که با مؤلفه‌های پایداری، انعطاف‌پذیری و انرژی مثبت در فرایند یادگیری همراه است (سماوی و همکاران، ۱۴۰۲). این سازه نقشی حیاتی در موفقیت تحصیلی، سلامت روان و کاهش فرسودگی دانشجویان ایفا می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویان با سطوح بالاتر سرزندگی تحصیلی، عملکرد بهتری در مواجهه با استرس‌های آموزشی دارند (Abdelshafy et al, 2025)، سرسختی ذهنی بهتری دارند (طامه و همکاران، ۱۴۰۳) و انگیزه بیشتری در محیط آموزشی دارند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). در کنار این مفهوم، معنای تحصیلی به عنوان ادراک دانشجو از ارتباط عمیق محتوای آموزشی با اهداف زندگی، ارزش‌های شخصی و آینده حرفه‌ای (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۰)، سنگ بنای پایداری تحصیلی محسوب می‌شود. دانشجویانی که تحصیل را معنادار می‌یابند، تاب‌آوری بالاتری در مواجهه با شکست‌ها، تعهد عمیق‌تری به یادگیری، انگیزه بالاتری دارند (کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵) و کاهش چشمگیر فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (ثمری صفا و همکاران، ۱۴۰۰). این دو سازه به هم پیوسته از طریق بهبود انگیزش، افزایش تاب‌آوری و ارتقای کیفیت یادگیری، چارچوب روان‌شناختی قدرتمندی برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کنند (Luo et al, 2024).

از طرفی، هویت دینی به عنوان تعهد به باورها، ارزش‌ها و اعمال مذهبی قرار دارد (قنبری و همتی، ۱۳۹۴)، که منبعی معنابخش برای دانشجویان محسوب می‌شود. هویت دینی تحت تأثیر عوامل مختلفی در محیط آموزشی می‌باشد (غلامی نهوجی و همکاران، ۱۴۰۳). مطالعاتی مانند (Irshad et al, 2025) نشان می‌دهند دانشجویان با هویت دینی قوی‌تر، سطوح بالاتری از خودتنظیمی مذهبی و نشاط ذهنی را تجربه می‌کنند که به پایداری تحصیلی می‌انجامد. در بافت منحصربه‌فرد فرهنگی - آموزشی ایران که بر ترکیب دانش و دیانت تأکید دارد، هویت دینی با ایجاد حس تعلق و معنا، چارچوبی برای مقابله با چالش‌های تحصیلی فراهم می‌کند (نجفی و همکاران، ۱۴۰۰). دانشجویان دارای هویت دینی قوی، تحصیل را مسیری برای تحقق اهداف الهی و خدمت به جامعه تفسیر می‌کنند و این نگرش، عمق معنابخشی به تجارب آموزشی را افزایش می‌دهد (تاج‌بخش و همکاران، ۱۴۰۰). همزمان، انگیزش پیشرفت تحصیلی (تمایل به دستیابی به اهداف چالش‌برانگیز) به عنوان پیش‌بین قدرتمند هر دو سازه سرزندگی و معنای تحصیلی شناخته شده است. جهت‌گیری‌های انگیزشی مثبت، سرمایه‌گذاری شناختی و عاطفی دانشجویان را در یادگیری افزایش داده و آنها را به پشتکار در مواجهه با شکست‌ها ترغیب می‌کند (WU & FU et al, 2024). پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که معنای تحصیلی با تقویت پشتکار و جهت‌دهی به اهداف بلندمدت، سوخت موتور انگیزش پیشرفت را تأمین می‌کند (نورشاهی و همکاران، ۱۴۰۰).

در ارتباط بین این متغیرها، خودتنظیمی تحصیلی (مدیریت هدفمند فرایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری در یادگیری) با ظرفیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی راهبردی، خودپایشگری و انعطاف‌پذیری شناختی، نقشی واسطه‌ای کلیدی ایفا می‌کند. دانشجویانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، بهتر می‌توانند هیجان‌های منفی

را تعدیل، اهداف را اولویت‌بندی و منابع شناختی را بهینه‌سازی کنند که این امر به‌طور مستقیم سرزندگی تحصیلی را تقویت می‌نماید (شفیعی و روحی جدید، ۱۴۰۲). همچنین، دانشجویانی که تحصیل را معنادار می‌یابند، به‌طور فعال‌تری از راهبردهای خودتنظیمی برای غلبه بر چالش‌ها استفاده می‌کنند (Zhang, 2024). هویت دینی قوی نیز از طریق تقویت خودتنظیمی مذهبی و ایجاد چارچوب معنایی منسجم، ظرفیت خودتنظیمی عمومی در حیطه تحصیل را ارتقا می‌بخشد.

با وجود شواهد پراکنده درباره روابط دوتایی بین این متغیرها، شکاف‌های مطالعاتی عمده‌ای در ادبیات پژوهشی، به‌ویژه در بافت ایران وجود دارد: (۱) نبود مدل‌های جامعی که هویت دینی و انگیزش پیشرفت را به‌طور همزمان با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در تبیین سرزندگی و معنای تحصیلی آزمون کنند؛ (۲) کم‌توجهی به نقش هویت دینی به‌عنوان متغیر پیش‌بین کلیدی در مدل‌های سرزندگی و معنای تحصیلی در ایران علی‌رغم اهمیت فرهنگی آن؛ (۳) محدودیت پژوهش‌های ترکیبی که پیوندهای بین‌رشته‌ای (روان‌شناسی تربیتی و مطالعات دینی) را در جمعیت دانشجویی بررسی کنند؛ (۴) عدم توجه کافی به مکانیسم‌های روان‌شناختی (مانند خودتنظیمی) که از طریق آن هویت دینی و انگیزش پیشرفت به سرزندگی و معنای تحصیلی منجر می‌شوند. مطالعات پیشین عمدتاً به بررسی جداگانه این سازه‌ها پرداخته‌اند (قنبری برزبان و همتی، ۱۳۹۴) یا نقش خودتنظیمی را بدون پیوند زدن به مبانی هویتی و انگیزشی خاص بافت دینی تحلیل کرده‌اند (Zhang, 2024).

پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف‌ها، مدلی علی یکپارچه تدوین می‌کند که در آن هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی را در دانشجویان ایرانی پیش‌بینی می‌کنند. مدل مفروض، نه‌تنها مکانیسم‌های روان‌شناختی زیربنایی (به‌ویژه خودتنظیمی) در شکل‌دهی به سرزندگی و معنای تحصیلی را در بافت منحصربه‌فرد ایران شفاف می‌سازد، بلکه با ارائه راهکارهای عملی مانند تلفیق آموزش راهبردهای خودتنظیمی با مبانی هویت دینی در برنامه‌های آموزشی، چارچوبی نوین برای طراحی مداخلات آموزشی معنابخش و تقویت‌کننده تاب‌آوری تحصیلی ارائه می‌دهد. تأکید این مدل بر تعامل پویای ابعاد هویتی (دینی)، انگیزشی (پیشرفت) و فرایندهای خودتنظیمی، درکی جامع‌تر از عوامل ارتقادهنده موفقیت و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان ایرانی فراهم می‌آورد.

بر همین اساس، پرسش نهایی پژوهش عبارت است از: آیا مدل ساختاری مبتنی بر نقش پیش بین هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی، برای تبیین سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی دانشجویان ایرانی از برازش مطلوب برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک پژوهش کاربردی است. روش مورد استفاده در این مطالعه توصیفی (غیرآزمایشی) و از نوع همبستگی (بررسی رابطه بین متغیرها) می‌باشد که هدف، تدوین مدل معنای تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

بر اساس هویت دینی و انگیزش پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودتنظیمی در دانشجویان شهر قم می‌باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در دانشگاه‌های شهر قم مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. نمونه آماری تعداد ۳۳۷ دانشجو بود. تعداد ۱۳ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن از جریان تجزیه و تحلیل حذف شدند و عملیات آماری روی نمونه ۳۲۴ نفری صورت گرفت. به دلیل ماهیت چندمتغیره پژوهش و وجود متغیرهای مکنون، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS استفاده شد. این روش امکان آزمون همزمان کلیه روابط مستقیم و غیرمستقیم در مدل مفهومی و بررسی برازش کلیت مدل را فراهم می‌کند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش به شرح زیر می‌باشد:

- سرزندگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری سرزندگی تحصیلی، از پرسشنامه دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، که بر اساس مقیاس انگلیسی سرزندگی تحصیلی مارش و مارتین (۲۰۰۶) طراحی شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۹ سؤال می‌باشد که بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. پایایی ابزار در پژوهش اصلی ۰/۸۰ برای آلفای کرونباخ و ۰/۶۷ برای بازآزمایی گزارش شده است. در پژوهش دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱)، روایی پرسشنامه تأیید و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۰ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۵ به دست آمد.

- معنای تحصیلی: برای اندازه‌گیری معنای تحصیلی از پرسشنامه (Smith & Henderson-king, 2006) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۸۶ سؤال و ۱۰ مؤلفه می‌باشد. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارتند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه) و رهایی (۱۱ گویه). نمره‌گذاری به صورت خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد صورت می‌گیرد. عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۸۷ به دست آمد.

- خودتنظیمی: برای اندازه‌گیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی (Bouffard et al 1995) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. این مقیاس ۳ مؤلفه راهبردهای شناختی (۵ گویه)، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) و راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. ضریب پایایی کلی مقیاس خودتنظیمی، بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده‌مقیاس فراشناختی ۰/۶۸ در پژوهش اصلی گزارش شده است. کدیور (۱۳۸۰) ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۴ به دست آمد.

- انگیزش پیشرفت تحصیلی: برای اندازه‌گیری انگیزش پیشرفت از پرسشنامه هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ ماده می‌باشد که به صورت جمله ناقص بیان شده است که به دنبال هر جمله ناتمام، چند گزینه داده است. ضریب پایایی در پژوهش اصلی ۰/۸۴ گزارش شده است. ضرایب همبستگی که برای سؤالات پرسشنامه گزارش شده به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۵۷ تا ۰/۳۱ گزارش شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۱ به دست آمد.

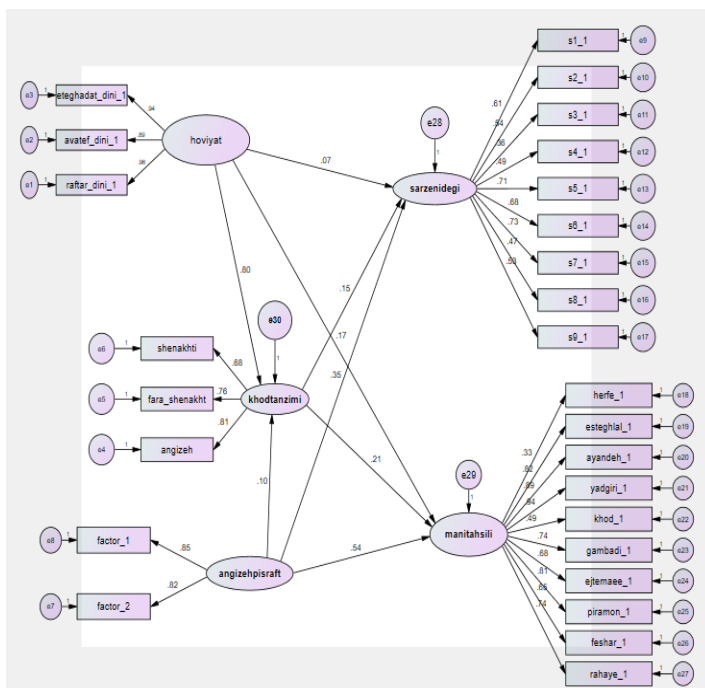
- هویت دینی: برای اندازه‌گیری هویت دینی، از پرسشنامه لطف‌آبادی و نوری (۱۳۸۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۹ سؤال می‌باشد و با مقیاس شش درجه‌ای از (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه مؤلفه‌های اعتقاد دینی، عملکرد دینی، سهل‌گیری دینی و سخت‌گیری دینی را سنجش می‌کند. ضریب آلفای گزارش شده برای جمعیت ایرانی ۰/۸۲ می‌باشد (لطف‌آبادی و نوری، ۱۳۸۱). ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که ۸۱/۷۰ درصد از پاسخ‌دهندگان دارای جنس مؤنث و مابقی مذکر بوده‌اند. از نظر بازه سنی، ۶۵/۶۰ درصد در گروه سنی ۲۰ تا ۲۴ سال، ۱۷/۹۰ درصد زیر ۲۰ سال و مابقی بالای ۲۴ سال سن داشتند. ۸۱/۴۰ درصد از این افراد مجرد و ۱۸/۶۰ درصد متأهل بودند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داد که ۱۲ درصد تا حدودی از خودتنظیمی برخوردارند و ۸۸ درصد نیز از خودتنظیمی بالایی بهره می‌برند. نمودار (۱) نیز بیانگر این موضوع است. ۲۵/۹۰ درصد پاسخ‌گویان از سرزندگی تحصیلی پائین، ۳۹/۲۰ درصد تا حدودی از سرزندگی تحصیلی برخوردارند و ۳۴/۹۰ درصد نیز از سرزندگی تحصیلی بالایی برخوردار هستند. ۰/۳۰ درصد پاسخ‌گویان از انگیزش پایین، ۶۵/۴۰ درصد تا حدودی دارای انگیزش پیشرفت و ۳۴/۳۰ درصد از انگیزش بالایی برخوردار بودند. ۱/۵ درصد پاسخ‌گویان از معنای تحصیلی پایین، ۳۵/۲۰ درصد متوسط و ۶۳/۳۰ درصد نیز از معنای تحصیلی بالایی برخوردار بودند. ۳/۴۰ درصد پاسخ‌گویان از هویت دینی ضعیف، ۲۴/۱۰ درصد متوسط و ۷۲/۵۰ درصد از هویت دینی بالایی برخوردار بودند.

برای بررسی مدل پژوهش، ابتدا نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. میزان کجی و کشیدگی تمامی مؤلفه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش در فاصله‌ی ۱/۹۶+ تا ۱/۹۶- قرار داشت که این امر حاکی از آن است که این متغیرها از توزیع بهنجار برخوردار بوده و تابعی از توزیع نرمال هستند. بر اساس یافته‌های حاصل از فاصله‌ی مایلانویس و مقدار مجذور کا جدول با درجه آزادی ۳ در سطح $\alpha = 0.01$ که برابر با ۱۱/۳۵ است تعداد ۴ داده پرت شناسایی و از روند تحلیل کنار گذاشته شدند. جهت بررسی هم‌خطی چندگانه از دو آماره تحمل و عامل تورم تورش استفاده شد. مقدار آماره تحمل کمتر از ۰/۴ و عامل تورم تورش کمتر از ۱۰ بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی چندگانه وجود نداشت. جهت بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش از تحلیل

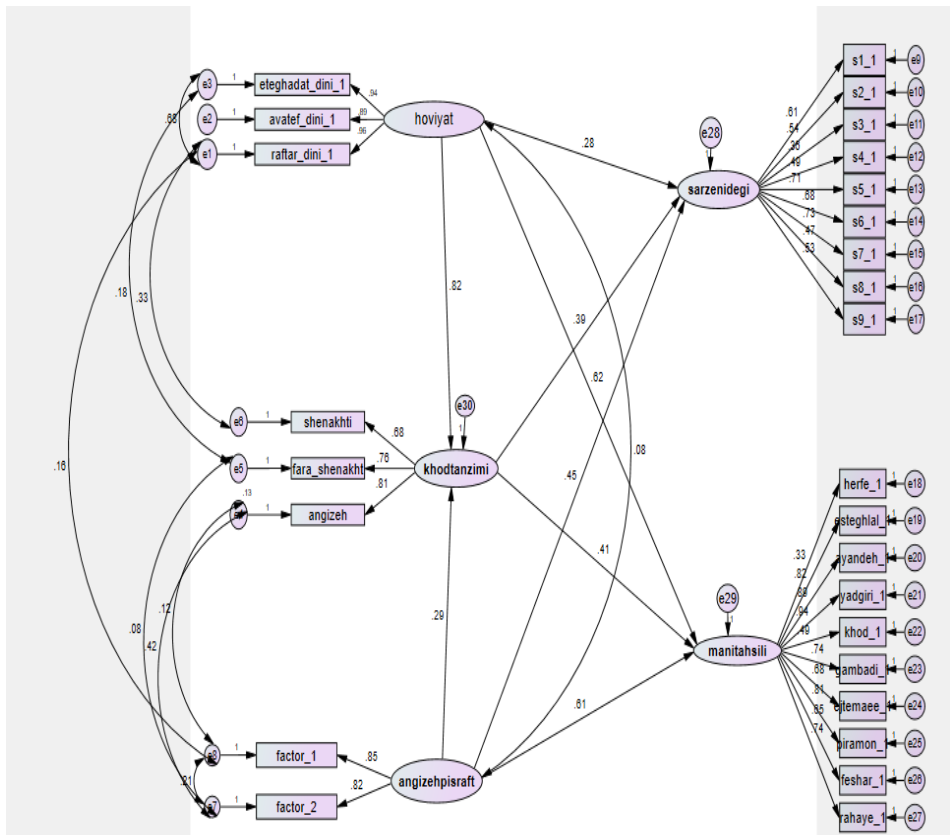
همبستگی پیرسون استفاده شد. در پژوهش حاضر جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌های تجربی، ترکیبی از شاخص‌های برازش مدل استفاده شد. در مدل معادلات ساختاری چنانچه شاخص‌های کلی قابل قبول باشد، یا به عبارت دیگر، مدل نظری مورد تأیید قرار گیرد، در آن صورت می‌توان به روابط درون مدل پرداخت که این روابط فرضیه‌ها و بارهای عاملی مربوط به هر گویه را دربر می‌گیرد. جهت آزمون اثرات مربوط به بارهای عاملی از شاخص جزئی P استفاده می‌شود که مقدار آن برای مقادیر قابل قبول کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش در قالب معادلات ساختاری

با توجه به شکل (۱)، مشاهده می‌شود که در مدل اولیه پیشنهادی مسیرهای هویت دینی به سرزندگی تحصیلی، همچنین هویت دینی به معنای تحصیلی، خودتنظیمی به سرزندگی، انگیزه پیشرفت تحصیلی غیرمعنی‌دار است که این امر لزوم ایجاد اصلاحات مورد نیاز در مدل پیشنهادی اولیه را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج مدل اولیه، مسیر مستقیم هویت دینی به خودتنظیمی ($\beta = ۰/۷۹$, $P < ۰/۰۰۱$)، خودتنظیمی به معنای تحصیلی ($\beta = ۰/۳۱$, $P < ۰/۰۰۱$)، انگیزه پیشرفت به سرزندگی تحصیلی ($\beta = ۰/۳۵$, $P < ۰/۰۰۱$)، انگیزه پیشرفت به معنای تحصیلی ($\beta = ۰/۵۴$, $P < ۰/۰۰۱$)، از نظر آماری معنادار بوده و اثر مستقیم هویت دینی به سرزندگی تحصیلی ($\beta = ۰/۰۵۹$, $P = ۰/۰۵۴$)، هویت دینی به معنای تحصیلی ($\beta = ۰/۱۵$, $T = ۱/۳۳$)، خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی ($\beta = ۰/۱۵$, $P = ۱/۲۰$)، انگیزه پیشرفت به خودتنظیمی ($\beta = ۰/۰۹۵$, $P = ۱/۶۵$) غیرمعنادار بودند.

چنانچه ملاحظه می‌شود وضعیت شاخصه‌های برازش نشان می‌دهد که مدل در مرحله اولیه نیاز به اصلاح دارد. با توجه به غیرمعنادار بودن مسیرهای مستقیم هویت دینی به سرزندگی و معنای تحصیلی در مدل اولیه، اصلاحاتی مبتنی بر شواهد آماری و نظری صورت پذیرفت. در مدل اصلاح‌شده، مسیرهای مستقیم غیرمعنادار حذف و نقش میانجی‌گری کامل متغیرهای خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت در انتقال اثر هویت دینی بر سرزندگی و معنای تحصیلی تأیید گردید. همچنین، با افزودن مسیر مستقیم و معنادار هویت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی، برازش و تبیین‌پذیری مدل به‌طور چشمگیری بهبود یافت. در مدل نهایی، تمامی روابط از نظر آماری معنادار بوده و شبکه علی کارآمدتری از پیش‌بینی‌کننده‌های سرزندگی و معنای تحصیلی ارائه می‌نماید. مدل اصلاح‌شده در شکل (۲) ارائه شده است.



شکل ۲. مدل اصلاح در قالب معادلات ساختاری

همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود در مرحله دوم، یعنی اصلاح مدل تمامی مسیرها معنی‌دار بوده، بنابراین نیازی به حذف مسیر وجود ندارد. جدول زیر ضرایب مسیر مدل پیشنهادی را پس از اصلاح نشان می‌دهد:

جدول ۱: ضرایب مسیر مستقیم

مسیر	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	معنی داری
هویت دینی به سرزندگی تحصیلی	۰/۳۶	۰/۲۸	۰/۱۶۸	۳/۰۵۰	۰/۰۲۱
هویت دینی به خودتنظیمی	۰/۱۴	۰/۸۲	۰/۰۰۹	۱۵/۷۲	۰/۰۰۱
هویت دینی به معنای تحصیلی	۰/۲۵	۰/۶۲	۰/۱۳۷	۴/۹۸	۰/۰۰۱
خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۲	۰/۳۹	۰/۰۶۲	۲/۵۴	۰/۰۱۳
خودتنظیمی به معنای تحصیلی	۲/۰۷	۰/۴۱	۰/۹۲	۱۷/۱۱	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به سرزندگی تحصیلی	۰/۲۹	۰/۴۵	۰/۰۹۶	۳/۰۹۱	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به خودتنظیمی	۰/۶۳	۰/۲۹	۰/۲۴	۲/۵۴	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت به معنای تحصیلی	۴/۵۵	۰/۶۱	۱/۶۷	۱۵/۷۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۱) نشان می‌دهد، اثرات مستقیم هویت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/28$)، هویت دینی به خودتنظیمی ($\beta=0/82$)، هویت دینی به معنای تحصیلی ($\beta=0/62$)، خودتنظیمی به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/39$)، خودتنظیمی به معنای تحصیلی ($\beta=0/41$)، انگیزه‌ی پیشرفت به سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/45$)، انگیزه‌ی پیشرفت به خودتنظیمی ($\beta=0/29$)، انگیزه‌ی پیشرفت به معنای تحصیلی ($\beta=0/61$) معنی‌دار است. جدول (۲) ضرایب مسیرهای غیرمستقیم را نشان می‌دهد:

جدول ۲: ضرایب مسیر غیرمستقیم

مسیر	ضریب غیر مستقیم	بوت	خطای استاندارد	کران بالا	کران پایین	معنی داری
هویت دینی به سرزندگی تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۳۱	۰/۲۴	۰/۰۲۱	۰/۲۳۴	۰/۱۶۱	۰/۰۰۱
هویت دینی به معنای تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۳۳	۰/۰۱۸	۰/۰۳۲	۰/۷۸۱	۰/۶۳۵	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به معنای تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۱۲	۰/۰۱۳	۰/۰۴۹	-۰/۰۷۷	-۰/۰۳۴	۰/۰۰۱
انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به سرزندگی تحصیلی از خودتنظیمی	۰/۱۱	۰/۰۱۴	۰/۰۴۸	۰/۰۱۳	۰/۱۷۵	۰/۰۰۱

همان‌طور نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، مقدار ضریب غیرمستقیم هویت دینی به عنوان متغیر برون‌زا به سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/31$)، مقدار ضریب غیرمستقیم هویت دینی به عنوان متغیر برون‌زا به معنای تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/33$)، ضریب غیرمستقیم انگیزش پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا به معنای تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/12$) و ضریب غیرمستقیم انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر برون‌زا به سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر

درون‌زای تحقیق از طریق نقش میانجی خودتنظیمی ($\beta=0/12$) به دست آمده است و با توجه به مقدار بوت استرپ که به ترتیب ۰/۲۴، ۰/۱۸، ۰/۱۳ و ۰/۱۴ که با توجه به مقدار کران پایین و کران بالا که مقدار صفر را دربر نمی‌گیرد، می‌توان از معنی‌دار بودن نقش میانجی خودتنظیمی در ارتباط بین هویت دینی و سرزندگی تحصیلی، هویت دینی و معنای تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و معنای تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی اطمینان پیدا کرد.

به منظور بررسی این نکته که مدل علی هویت دینی، انگیزه پیشرفت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی با نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی با داده‌های تجربی برازش مناسب دارد یا خیر، از سه نوع شاخص‌های برازش مدل، یعنی شاخص‌های مطلق (X^2 , GFI, RMSE)، تطبیقی (TLI, IFI, CFI, NFI) و مقتصد (AGFI, PCFI, PNFI) استفاده شد. در جدول (۳) نتایج حاصل از این شاخص‌ها در مرحله پس اصلاح مدل ارائه شده است.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده

شاخص برازش	مقدار	ملاک پذیرش	نتیجه
نیکویی برازش مجذور کا X^2	۱۳۱۷/۱۶	-	-
درجه آزادی	۳۰۷	-----	-
سطح معنی‌داری	-----	$P < 0/05$	-
نسبت مجذور کا به درجه آزادی X^2/df	۴/۲۹	$X^2/df < 5$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۱	$GFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (RMSE)	۰/۰۴۲۱	$RMSE < 0/08$	برازش مناسب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۸۱	$NFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۸۴	$CFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص برازش تطبیقی (IFI)	۰/۸۴	$IFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص تاکر-لونیس (TLI)	۰/۸۲	$TLI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)	۰/۸۱	$AGFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش (PNFI)	۰/۸۳	$PNFI > 0/80$	برازش مناسب
شاخص نیکویی برازش مقتصد (PCFI)	۰/۸۶	$PCFI > 0/80$	برازش مناسب

همان‌طور که در جدول (۳) ارائه شده است، پس از اصلاحات انجام‌شده و برقراری کوارینانس بین متغیرهای خطای مربوط به هر متغیر اندازه‌گیری‌شده در مدل بر اساس پیشنهاد نرم‌افزار شاخص نیکویی برازش مجذور کای برابر با ۱۳۱۷/۱۶ با درجه آزادی ۳۰۷ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. براساس این شاخص مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. از دیگر شاخص‌های برازش مطلق (۰/۹۱) GFI و (۰/۰۴۲) RMSE نیز از مقدار قابل‌قبولی برخوردار است. از سوی دیگر، شاخص‌های برازش تطبیقی شامل (۰/۸۱) NFI، (۰/۸۴) IFI، (۰/۸۲) TLI و (۰/۸۴) CFI از لحاظ آماری از مقادیر مناسبی برخوردار هستند. شاخص‌های برازش مقتصد از قبیل (۰/۸۱) AGFI، (۰/۸۳) PNFI، (۰/۸۶) PCFI نیز تمام مقادیر حاکی از برازش مدل پیشنهادی با داده‌های تجربی است.

نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که خودتنظیمی به‌عنوان سامانه‌ای پویا، پیوند حیاتی بین سازه‌های کلیدی هویت دینی و انگیزش پیشرفت با پیامدهای مطلوب سرزندگی تحصیلی و معنای تحصیلی ایجاد می‌کند. در مسیر نخست، هویت دینی با ایجاد یک چارچوب فراشناختی عمیق، خودتنظیمی را به ابزاری برای تبدیل چالش‌های تحصیلی به فرصت‌های رشد تبدیل می‌کند. این مکانیزم با یافته‌های غلامی نهوجی و همکاران (۱۴۰۳) همسو است که نشان می‌دهند ارزش‌های دینی مانند صبر و مسئولیت‌پذیری در اسلام، زیربنای نظم تحصیلی و پایداری در برابر مشکلات را شکل می‌دهند. به‌گونه‌ای که دانش‌آموز با درونی‌سازی این مفاهیم، راهبردهای خودنظارتی و برنامه‌ریزی را نه به‌عنوان تکلیف تحمیلی، بلکه به‌مثابه عبادتی آگاهانه توسعه می‌دهد. این فرایند دقیقاً منطبق بر نظریه شناختی - اجتماعی بندورا است که تأکید می‌کند استانداردهای درونی‌شده، رفتارهای خودتنظیمی را هدایت می‌کنند. در همین راستا، مطالعات نشان می‌دهد، باورهای معنوی از طریق تقویت راهبردهای تنظیم هیجانی، ظرفیت تاب‌آوری را افزایش می‌دهند (Hu & Cheng, 2025).

در مسیر دوم، انگیزش پیشرفت تحصیلی با فعال‌سازی سامانه‌های هدف‌گذاری، خودتنظیمی را به موتور محرکه‌ای برای تبدیل آرزوهای تحصیلی به دستاوردهای عینی تبدیل می‌کند. این یافته با پژوهش Wang et al (2024) همخوانی دارد که نشان می‌دهد انگیزه پیشرفت بالا، دانش‌آموزان را به سازمان‌دهی فعال فرایند یادگیری و کاربرد راهبردهای فراشناختی مانند خودارزیابی و اصلاح خطا ترغیب می‌کند. نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان این سازوکار را تبیین می‌کند: انگیزش پیشرفت زمانی پایدار می‌ماند که نیازهای شایستگی، خودمختاری و ارتباط را ارضا کند و خودتنظیمی دقیقاً ابزار تحقق این سه نیاز است. باین‌حال برخی پژوهشگران، هشدار می‌دهند که در محیط‌های آموزشی فاقد منابع کافی، خودتنظیمی به‌تنهایی برای حفظ سرزندگی کافی نیست و ممکن است به فرسودگی منجر شود، نتیجه‌ای که لزوم توجه به بافت محیطی را یادآور می‌شود (Abdelshafy et al, 2025).

در مدل معنای تحصیلی، یافته‌ها نشان می‌دهد خودتنظیمی نقش پل معنا ساز را ایفا می‌کند: هویت دینی با ارائه پاسخ به پرسش‌های وجودی (چرا یاد بگیریم؟)، چارچوب غایی معنا را فراهم می‌کند، اما این خودتنظیمی است که از طریق راهبردهایی مانند ارتباط‌یابی مفهومی و یکپارچه‌سازی دانش، این معنا را در فعالیت‌های روزمره تحصیلی تزریق می‌کند. این فرایند با نظریه معناجویی فرانکل همسو است که بر تبدیل رنج به دستاورد از طریق عمل آگاهانه تأکید دارد. آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان، درک آنان از ارتباط دانش با زندگی واقعی را افزایش داده و حس هدفمندی را تقویت می‌کند. ثمری صفا و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان می‌دهند که خودتنظیمی با تبدیل یادگیری به فرایندی فعال و نه انفعالی، ادراک معنا را عمق می‌بخشد.

نقش کلیدی خودتنظیمی در تلفیق دو مدل، با نظریه منابع خودکنترلی باومایستر به خوبی تبیین می‌شود: خودتنظیمی به‌مثابه منبعی محدود، هم‌زمان هم تاب‌آوری (سرزندگی) و هم درگیری شناختی عمیق (معنا) را ممکن می‌سازد. این

همان‌جاست که مطالعه (۲۰۲۴) Pourabdol نشان می‌دهد ظرفیت خودتنظیمی بالا، هم‌زمان از فرسودگی تحصیلی می‌کاهد و هم درک دانش‌آموز از غنای مفهومی مواد درسی را افزایش می‌دهد. نظریه سرمایه روان‌شناختی لوتانز نیز خودتنظیمی را به‌عنوان سرمایه انعطاف‌پذیر توصیف می‌کند که می‌تواند هم‌زمان کارکردهای محافظتی (سرزندگی) و پیش‌برنده (معنا) داشته باشد. باین‌حال برخی پژوهشگران، هشدار می‌دهند که اثربخشی خودتنظیمی بدون حمایت‌های محیطی (جو مدرسه، کیفیت تدریس) به‌طور چشمگیری کاهش می‌یابد (Samimi et al, 2025).

در مجموع مدل ارائه‌شده در این پژوهش، با تلفیق هویت دینی به‌عنوان منبع فراشناختی معنا، انگیزش پیشرفت به‌عنوان موتور محرکه هدفمند، و خودتنظیمی به‌عنوان سامانه اجرایی تبدیل‌کننده، چارچوبی نوین را برای تبیین پدیده‌های پیچیده سرزندگی و معنای تحصیلی ارائه می‌دهد. این مدل نه‌تنها بر اساس نظریه سیستم‌های انگیزشی پویا (اکلس) قابلیت تبیین دارد، بلکه با گسترش چارچوب معناجویی فرانکل به حیطه تحصیلی، افق‌های جدیدی را می‌گشاید. یافته‌ها به وضوح نشان می‌دهند خودتنظیمی صرفاً یک مهارت شناختی نیست، بلکه پلی است که ارزش‌های نهاده‌شده (هویت دینی) و نیروهای حرکتی (انگیزش پیشرفت) را به پیامدهای ملموس آموزشی گره می‌زند. محدودیت اصلی پژوهش، عدم توجه کافی به تعامل این متغیرها با عوامل بافتی، مانند طبقه اجتماعی یا کیفیت محیط آموزشی است. موضوعی که مطالعاتی بر آن تأکید دارند (Chen et al, 2023). همچنین تعداد بالای سؤالات پرسشنامه‌ها، جز محدودیت‌های بخش جمع‌آوری اطلاعات بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با به‌کارگیری روش‌های ترکیبی، به واکاوی سازوکارهای عصبی - شناختی خودتنظیمی در این مدل و نیز سهم متغیرهای زمین‌های در تعدیل این روابط بپردازند. کاربست عملی این یافته‌ها در طراحی برنامه‌های آموزشی فرهنگ‌آگاه می‌تواند انقلابی در ارتقای کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد کند.

- احمدی، حمیرا و همکاران (۱۳۹۸). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و سرزندگی تحصیلی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۴ (۵۶)، ۲۳-۱.
- تاج‌بخش غلامرضا و همکاران (۱۴۰۰). واکاوی عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان دختر. *اسلام و پژوهش‌های روانشناختی*، ۷ (پیاپی ۱۶)، ۹۲-۷۳.
- ثمری صفاء، جعفر و همکاران (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌های مشاوره*، ۲۰ (۷۷)، ۲۵۶-۲۲۵.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴ (۲)، ۴۷-۲۱.
- سماوی، سیدعبداله‌ادی و همکاران (۱۴۰۲). ارائه مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس نگرش تحصیلی، خودتنظیمی عاطفی و تحول مثبت جوانی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۴۹)، ۱۲-۱.
- شفیعی، حسن و روحی جدید، زینب (۱۴۰۲). مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با نقش واسطه‌ای اضطراب کرونا. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۶ (۶۲)، ۱۳۰-۱۰۳.
- طامه، بتول و همکاران (۱۴۰۳). تدوین مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی براساس عوامل انگیزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای سرسختی ذهنی، ثبات قدم و کنترل. *روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۷۴)، ۳۲-۷.
- عیسی‌زادگان، علی و همکاران (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی. *روانشناسی مدرسه*، ۳ (۳)، ۱۵۲-۱۳۷.
- غلامی نهوجی، محسن و همکاران (۱۴۰۳). تأثیر رفتار و شخصیت معلمان مدارس بر فرایند شکل‌گیری هویت ملی و هویت دینی دانش‌آموزان. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۱ (۴)، ۱۲-۱.
- قنبری برزبان، علی و همتی، رضا (۱۳۹۴). هویت دینی در جامعه ایرانی: مرور نظام‌مند مطالعات انجام‌شده (۱۳۸۰-۱۳۹۲). *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۶ (۳)، ۱۱۷-۱۳۸.
- کدخدایی، محبوبه‌سادات و کرمی، زهرا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین خوش‌بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *نامه آموزش عالی*، ۹ (۳۶)، ۱۵۹-۱۴۳.
- کدیور، پروین (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به منظور الگویی برای یادگیری بهینه. *گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*.
- لطف‌آبادی، حسین و نوری، ابوالقاسم (۱۳۸۱). بررسی ویژگی‌های هویت و مهارت‌های شغلی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان و جوانان مشهد. *تهران: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی*.
- نجفی، حسن و همکاران (۱۴۰۰). هویت دینی و پیش‌بایست‌های طراحی برنامه درسی. *مطالعات ملی*، ۲ (پیاپی ۸۶)، ۲۶-۳.
- نورشاهی، نازنین و همکاران (۱۴۰۰). مدل علی انگیزه تحصیلی بر اساس خودشکوفایی و خودتنظیمی با میانجیگری معنای تحصیلی در شرایط پاندمی کرونا. *خانواده درمانی کاربردی*، ۲ (۵)، ۳۷۲-۳۵۴.
- Abdelshafy, E. E. Reiyad, S. A., Aldawsari, H. K. & Helali, M. M. (2025). Examining the Relationship Between Emotional Regulation and Academic Grit among High-Achieving University Students. *Educational Process: International Journal*. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1339554>.
- Bouffard, T. Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

- Chen, J., Shi, B., Chen, Q., & Qiu, J. (2023). *Comparisons of Convergent Thinking: A Perspective Informed by Culture and Neural Mechanisms*. Thinking Skills and Creativity.
- Henderson-king, D. & Smith, N. M. (2006). Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors. *Social psychology of education*, 9, 195-221.
- Hu, X., & Cheng, S. (2025). The Effect of Self-Regulation on Spiritual Well-Being Among Parents of Children with Hearing Impairment in China: Does Resilience Function as a Mediator?, *Journal of Religion and Health*, 1-16, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10943-025-02310-w>.
- Irshad, R., Babar, A. & Qureshi, S. S. (2025). Impact of Subjective Vitality on Religious Self-Regulation: A Comparative Study of Islamic Studies and Other Disciplines. *AL-JAMEI Research Journal*, 2(2), 45-54.
- Luo, Q., Ahmadi, R. & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality, *Heliyon*, 10(12), 24-34.
- Pourabdol, S. (2024). The relationship between academic procrastination and academic vitality with academic burnout in students: The mediating role of academic self-regulation, *Journal of Modern Psychological Researches*, 19(75), 99-110.
- Samimi, Z., Jahandideh, J., & Askani, S. (2025). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Training on Students' Academic Vitality and Sense of Belonging to School. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22(57), 255-275.
- Wang, X. C., Zhang, M., & Wang, J. X. (2024). The effect of university students' academic self-efficacy on academic burnout: the chain mediating role of intrinsic motivation and learning engagement. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 798-812.
- WU, J. & FU, H. (2024). A meta-analysis of the relationship between achievement goal orientation and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and student engagement. *Advances in Psychological Science*, 32(7), 1104-1114.
- Zhang, T. (2024). Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation ,willingness to communication self-efficacy, and creativity, *BMC Psychology*, 12(75), 1-13.

 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0> 10.22034/eslampajohesha.2025.5002659 20.1001.1.4348002.1405.18.1.3.2

Responding to the Question "Who Am I?" from the Perspective of Transcendent Philosophy with Emphasis on the Reading of 'Allamah Misbah Yazdi and Its Implications for Doctrinal Education

✉ **Mohsen Raeisi**  / Ph.D. Candidate in Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute. raisi.20.400@gmail.com

Seyyed Mohammad Reza Mousavinasab / Assistant Professor, Department of Ethics, Imam Khomeini Educational and Research Institute. smrmn1346@gmail.com

Mahmoud Nowzari / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Research Institute of Hawzah and University. mnowzari@rihu.ac.ir

Abdolrasoul Oboudiyat / Professor, Department of Philosophy, Imam Khomeini Educational and Research Institute. smrmn1346@gmail.com
Received: 2025/07/14 - Accepted: 2025/09/15

Abstract

Contemporary cognitive challenges to religiosity underscore the necessity of initiating religious practice with doctrinally persuasive foundations grounded in philosophical inquiry. This research, by examining the relationship between doctrinal education and "Sadraean self-knowledge," endeavors to reinterpret the engagement of Transcendent Philosophy (al-hikmah al-muta'aliyah) with the fundamental question "Who am I?" through an educational lens. The objective is to explore the foundational themes within Sadraean self-knowledge and to elucidate their direct implications for the three pillars of doctrinal education-monotheism (tawhīd), eschatology (ma'ād), and prophethood (nubuwwah). The methodology employed was directed thematic analysis, utilizing purposive sampling from the intellectual tradition of Transcendent Philosophy, particularly the later works of Ayatollah Misbah Yazdi, with open and axial coding to formulate core themes. On this basis, three central themes were extracted: "comprehension of existential poverty" (faqr), "knowledge of the immaterial reality of the soul" (tajarrud), and "experience of the inclination towards the infinite." The findings demonstrate that these three themes are directly translatable into the aims of doctrinal education: comprehension of existential poverty serves as the rational underpinning for affirming monotheism of actions; knowledge of the soul's immateriality constitutes the epistemic bridge to belief in the unseen realm and, subsequently, to the principle of resurrection; and the pursuit of the infinite provides the foundation for understanding the existential yearning for divine proximity and the rational explanation for the need for prophetic guidance. The novelty of this article lies in the integration of these three Sadraean thematic strands into a framework for delineating the objectives of designable programs within the domain of doctrinal education, aiming to achieve an "operational map for doctrinal education" with measurable instructional indicators. This approach bridges the gap between the theoretical depth of Transcendent Philosophy and the practical exigencies of religious education in the field.

Keywords: Self-Knowledge, Knowledge of the Soul, Transcendent Philosophy, Ayatollah Misbah Yazdi, Doctrinal Education.



پاسخ به پرسش «من کیستم؟» از نگاه حکمت متعالیه با تأکید بر قرائت علامه مصباح یزدی و دلالت های آن در تربیت اعتقادی

✉ محسن رئیسی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ✉ raisi.20.400@gmail.com

سیدمحمدرضا موسوی نسب / استادیار گروه اخلاق مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ✉ smrmn1346@gmail.com

محمود نوزدی / دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه mnnowzari@rihu.ac.ir

عبدالرسول عبدودیت / استاد گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ✉ smrmn1346@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

چکیده

همجهم های شناختی معاصر به دین ورزی انسان، ضرورت آغاز دینداری با ویژگی اقناع اعتقادی را در بستر فلسفی آن برجسته تر می کند. این پژوهش با طرح نسبت تربیت اعتقادی با «معرفت نفس صدرایی» می کوشد مواجهه حکمت متعالیه با پرسش بنیادین «من کیستم؟» را به زبان تربیتی بازخوانی کند. هدف، اکتشاف مضامین پایه در خودشناسی صدرایی و تبیین دلالت های مستقیم آنها برای سه رکن تربیت اعتقادی - توحید، معاد و نبوت - است. روش مطالعه، تحلیل مضمونی هدایت شده با نمونه گیری هدفمند از سنت فکری حکمت متعالیه در آثار اخیر، به ویژه آثار آیت الله مصباح یزدی و کدگذاری باز و محوری برای صورت بندی مضامین هسته ای بوده است. بر این مبنا، سه مضمون محوری استخراج شد: «درک فقر وجودی»، «شناخت حقیقت مجرد نفس» و «تجربه میل به بی نهایت». یافته ها نشان می دهد این سه مضمون به طور مستقیم به اهداف تربیت اعتقادی ترجمه پذیر است: درک فقر وجودی پشتوانه اقناع عقلانی توحید افعالی می شود؛ شناخت تجرد نفس پل ادراکی باور به ساحت غیب جهان و سپس به اصل معاد است؛ و بی نهایت طلبی مبنای فهم کشش وجودی به قرب الهی و تبیین عقلانی نیاز به راهنمایی نبوی خواهد بود. نوآوری مقاله در یکپارچه سازی این سه خط مضمونی صدرایی در قالب تعیین اهداف برنامه های قابل طراحی در ساحت تربیت اعتقادی به منظور دستیابی به «نقشه عملیاتی تربیت اعتقادی» با شاخص های آموزشی سنجش پذیر است که شکاف میان عمق نظری حکمت متعالیه و نیازهای میدانی تربیت دینی را پر می کند.

کلیدواژه ها: خودشناسی، معرفت نفس، حکمت متعالیه، آیت الله مصباح یزدی، تربیت اعتقادی.

خودشناسی فرایندی است که از دیرباز محور بحث حوزه‌های دانشی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اخلاق و عرفان قرار گرفته است. این فرایند که نزد فیلسوفان از زمان سقراط مورد توجه بوده است، در شاخه‌های روان‌شناسی - از جمله روان‌شناسی خود، روابط موضوعی و نظریه هویت اریکسون - در ابعاد زیستی، شناختی، عاطفی و اجتماعی، و نیز در بعد «معنوی» خود، کانون توجه بوده است. با این همه، با نگاهی پدیدارشناختی، آغاز هرگونه فرایند خودشناسی در افراد، با برانگیخته شدن پرسش‌های وجودی رخ می‌دهد که یا به طور خودبه‌خود و یا توسط عوامل بیرونی فعال شده‌اند.

پرسش‌هایی که در خودشناسی با آنها روبه‌رو هستیم، هر کدام بخشی از آن فرایند را نمایان می‌کنند. سؤالات بنیادینی چون «من کیستم؟ از کجا آمده‌ام؟ به کجا می‌روم؟ و چگونه باید بروم؟» ابعاد و لایه‌های مختلف این فرایند را نشان می‌دهند. برای درک همه‌جانبه از این فرایند باید به همه سؤالات خودشناسی پاسخ دهیم، اما به نظر می‌رسد پرسش «من کیستم؟» پایه‌ای‌ترین جایگاه را در میان پرسش‌های چهارگانه یادشده دارد؛ زیرا نحوه پاسخ به آن، سمت‌وسوی پاسخ‌های دیگر را تعیین می‌کند و در صورت کسب پاسخی دقیق در باب پرسش نخست، امکان تحقق فرایند خودشناسی در سطحی بالاتر فراهم می‌شود؛ از این رو رویکردهای مختلف در پی پاسخ به این سؤال بنیادین بوده‌اند. در جمع ادیبان و شاعران، مولوی به طور خاص با اشعار متعدد، فرایند «شناخت خود» را صورت‌بندی و تبیین کرده است. فلاسفه با رویکردهای هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، «خود / نفس» را تحلیل کرده و برای جویندگان دانش پاسخ‌هایی فراهم آورده‌اند. عالمان اخلاق، غالباً با رویکرد نقلی و به منظور ایجاد برخی ارزش‌ها و پیشگیری از ضدارزش‌ها و ردیلت‌ها، آموزش خودشناسی را به شیوه‌ای دیگر پی گرفته‌اند. رویکردهای عرفانی نیز، هرچند در سطح عموم جامعه اثر مستقیم اندکی داشته‌اند، در تبیین خودشناسی مباحثی مهم مطرح کرده و گاه تمامی سلوک سالک را در فرایند «معرفت نفس» تفسیر کرده‌اند. در این میان رویکرد صدرایی، با توجه به استفاده از روش‌های مختلف عقلی، نقلی و در مواردی شهودی و نیز پایه‌گذاری مبانی فلسفی «اشتداد وجودی» و «رابطه عین ربطی معلول با علت فاعلی»، از سرآمدترین رویکردها در زمینه فرایند خودشناسی محسوب می‌شود.

از سوی دیگر، ضرورت دارد زاویه و جهت‌گیری پاسخ به پرسش «من کیستم؟» نیز روشن شود. در رویکرد صدرایی، با توجه به وجود ابعاد زیستی، روانی، فلسفی، هویتی، اخلاقی انسان می‌توان پاسخ‌های متعددی به این پرسش داد، به همین دلیل باید زاویه پرسش را مشخص کرد تا پاسخ‌های متناسب با آن در این ادبیات علمی جست‌وجو شود. موضوع مورد نظر در این مقاله به طور مشخص ساحت تربیت اعتقادی است. محور تربیت اعتقادی باورهای دینی است. از پایه‌های مهم در هر گونه تربیت دینی تقویت باورهای منسوب به آن دین است؛ تشکیل باورهای نیرومند، بدون توجه به فرایندهای روانی و نیازهای درونی با موفقیت روبه‌رو نخواهد شد. یکی از بهترین راه‌حل‌ها برای بهبود و ارتقاء آموزش آموزه‌های اعتقادی، استفاده از کشش‌های درونی مرتبط با این آموزه‌ها در افراد است. به طور مشخص استفاده از نیاز افراد به شناخت خود می‌تواند یکی از دستمایه‌های مهم برای تربیت اعتقادی محسوب

شود. با توجه به اینکه در آثار اندیشمندان صدرایی شناخت عمیق انسان از خود با روش نقلی، عقلی و شهودی و به طور دقیق‌تر و کامل‌تری نسبت به سایر اندیشه‌های انسان‌شناسانه صورت گرفته است، لازم است از مضامین غنی آن در زمینه آموزش باورهای اعتقادی بهره برد. به همین منظور در این مقاله با روش‌های منضبط علمی در گام اول به شناسایی مضامین خودشناسی در پاسخ به پرسش «من کیستم» از آثار صدراییان می‌پردازیم و سپس نقش آنها را در زمینه‌سازی برای کسب باورهای اعتقادی بررسی می‌کنیم. لازم به ذکر است با بررسی صورت گرفته، در آثار علامه مصباح یزدی گزاره‌های مورد نیاز در این زمینه دارای فراوانی، انسجام و وضوح بیشتری نسبت به دیگر آثار اندیشمندان صدرایی بود، به همین دلیل این مقاله با عنوان قرائت صدرایی از ایشان ارائه شد؛ اگرچه همه مضامین به‌دست‌آمده از کانونی‌ترین معارف حکمت متعالیه می‌باشند. با توجه به این مقدمه، سؤالات تحقیق از این قرارند:

۱. مضامین موجود در آثار صدراییان در پاسخ به سؤال «من کیستم» کدام‌اند؟
۲. مضامین خودشناسی صدرایی تسهیل‌کننده آموزش کدام آموزه‌های اعتقادی هستند؟

روش پژوهش

این پژوهش با روش تحلیل محتوا و با رویکردی تربیتی به هدف کشف اساسی‌ترین مؤلفه‌های خودشناسی در اندیشه صدرالمتألهین حکمت صدرایی پیش می‌رود. مؤلفه‌هایی که بتوانند پایه‌ای محکم برای ساخت یک تربیت دینی عمیق و ارگذار در ساحت باورها و اعتقادات فراهم آورند.

روش کار به این شکل است که از آثار صدراییان، به‌ویژه آثار آیت‌الله مصباح یزدی به طور هدفمند اسنادی استخراج می‌شود، سپس کدگذاری می‌شود و در مرحله بعد، در صورت امکان برداشت انتزاعی‌تر از مؤلفه‌های به‌دست‌آمده، کد جامع‌تری انتخاب می‌شود تا به مؤلفه‌محوری و پایه مورد انتظار دست پیدا کنیم.

در مرحله دوم با تحلیل ارتباط مضامین استخراج‌شده با عناصر اصلی تربیت اعتقادی به روشی تحلیلی اقدام شده است.

پیشینه پژوهش

صدرالمتألهین اثر مستقلی در معرفه‌النفس به جای نگذاشته است، اما بعضاً ضمن دیگر مباحث، به‌ویژه علم‌النفس یا انسان‌شناسی، به خودشناسی و معرفت نفس نیز اشاره داشته است. برای نمونه در کتاب مبدأ و معاد به بحث رابطه شناخت خود و خداشناسی (صدرالمتألهین، ۱۳۸۱ق، ج ۲، ص ۱۰۱) پرداخته است و در جلد ۸/سفار/الاربعه با طرح مفصل مباحث علم‌النفس گاهی به‌خصوص معرفت نفس هم اشاره کرده است (برای نمونه، صدرالمتألهین، ۱۳۸۳ق، ج ۸، ص ۲۵۴ و ۳۴۸-۳۴۳). آیت‌الله حسن‌زاده آملی در یک اثر سه جلدی مباحثی را تحت عنوان «معرفت نفس» آورده‌اند. ایشان معرفت نفس را راه انفسی به معرفت به رب، که از راه آفاقی پرثمرتر و انفع است، دانسته‌اند (حسن‌زاده آملی، ۱۳۶۲). با این وجود مباحث این کتاب غالباً به انسان‌شناسی و

مقدمات آن اختصاص دارد. استاد شهید مطهری (۱۳۸۵) در کتاب *انسان در قرآن*، حقیقت فرایند معرفت نفس را بیدار شدن فطرت و فعال شدن (شکوفای شدن) خواست‌های رفعت‌جوی انسان (کمال‌طلبی) معرفی می‌کند و ابعاد خودآگاهی رایج فطری، فلسفی، جهانی، طبقاتی، ملی، انسانی، عرفانی و پیامبرگونه را توضیح می‌دهد. آیت‌الله مصباح یزدی در آثار متعددی مانند *خودشناسی برای خودسازی* (۱۳۸۲)، *به سوی خودسازی* (۱۳۸۰) و به‌طور خاص در کتاب *به سوی او* (۱۳۹۰) مباحث مفصلی درباره خودشناسی از دیدگاه اسلامی با خوانش حکمت صدرایی ارائه کرده‌اند که بخشی از مطالب آن در تعریف خودشناسی ارائه شد.

فرقانی و راشدی (۱۳۹۴) ده تقریر ملاصدرا از رابطه خودشناسی و خداشناسی را از جهت حصولی یا حضوری بودن این شناخت‌ها و نیز یگانگی یا دوگانگی شناخت خدا و شناخت نفس بررسی کرده‌اند و ادعا کرده‌اند این ده تقریر به یک تقریر، یعنی مفهوم وجود رابط بازمی‌گردند.

تمیمی و قراملکی (۱۴۰۰) چپستی معرفت نفس در فلسفه صدرالمتألهین را در پرسش از معرفت و از نفس به شکل جداگانه بررسی کرده‌اند و مراد از معرفت در خودشناسی را همان حضور و از سنخ وجود و مراد از خود یا نفس را وجود سیال که سیالیت عین حقیقت آن است، معرفی کرده‌اند.

ایرجی‌نیا (۱۳۹۷) رابطه تقوا و معرفت نفس را از آثار آیت‌الله جوادی آملی بررسی کرده است و به این نتیجه رسیده که علم حضوری نفس به نیاز خود زمینه تقوا شده و تقوا در سیر صعودی انسان مقوم هویت او می‌گردد.

بخشی از تحقیقات خودشناسی صدرایی به صورت تطبیقی انجام شده است؛ مانند نجفی (۱۳۹۲) که با بررسی تطبیقی اندیشه فلسفی ملاصدرا و آیات و روایات در موضوع خودشناسی، به این نتایج رسیده است که انسان موجودی است مرکب از نفس (روح) و بدن که عنصر اصلی وجود او را نفس تشکیل می‌دهد. همچنین او مراد از خودشناسی را شناخت حقیقت و مرتبه و جایگاه خود انسانی در نظام هستی بیان می‌کند.

ماهینی و همکاران (۱۳۹۵) با بررسی مفهوم ازخودیگانگی به مقایسه دیدگاه ملاصدرا و مولوی به آن پرداخته است. ایشان گزارش می‌دهند، ملاصدرا در حکمت متعالیه، درصدد تعالی و تکامل انسان است و غایت انسان‌شناسی او علامت‌گذاری راه و مسیر کمال انسان است تا آدمی به نهایت کمال وجودی خود برسد و آن، همان سعادت انسان و حیات مطلوب اوست.

کارشناس (۱۳۹۱) با بررسی تطبیقی بین ملاصدرا و علامه طباطبائی به این پرسش پاسخ داده است که کدام‌یک از معرفت حضوری و حصولی نفس زمینه معرفت حضوری و حصولی خداوند است و با توجه به مبانی حکمت متعالیه به این نتیجه دست یافته است که تنها معرفت حضوری نفس زمینه معرفت حضوری رب است؛ چراکه حقیقت علم حضور و وجود است.

در متون علمی و فلسفی، به‌ویژه در آثار اندیشمندان صدرایی و نوصدرایی، مباحث متنوعی درباره «خودشناسی» و حقیقت نفس مطرح شده است. این منابع، بینش‌های بنیادینی ارائه می‌دهند که می‌تواند چارچوب نظری مناسبی

برای تبیین مؤلفه‌های هویتی و خود حقیقی فراهم آورد. بر این اساس، شناسایی روشمند این مؤلفه‌ها، زمینه‌ساز تربیت دینی آگاهانه و آزادانه خواهد بود.

در این زمینه با تحلیل و واکاوی آثار اندیشمندان حکمت متعالیه، به استخراج نظام‌مند مضامین خودشناسی همت خواهیم گمارد. این مضامین، به‌عنوان پایه‌ای برای تربیت اعتقادی تعریف می‌شوند. بر این مبنا، اگر فرد بتواند تصویر روشنی از حقیقت خویش کسب کند، امکان تحقق تربیت دینی مبتنی بر اختیار و بصیرت برای او فراهم می‌آید.

در ادامه به مفهوم‌شناسی و مبانی نظری این تحقیق، سپس در دو گام به پرسش‌های پژوهش می‌پردازیم.

۱. مفهوم‌شناسی

۱-۱. مفهوم خود نفس یا (self) در لغت

واژه «خود» به‌عنوان ضمیر مشترک برای متکلم، مخاطب و غایب در حالت مفرد و نیز به‌معنای «نفس»، «ذات»، «شخص»، «خویش» و «خویشتن» به کار رفته است (دهخدا، عمید، معین، ذیل «خود»). در زبان عربی، معادل این مفهوم، کلمه «نفس» است که با اصطلاح «معرفة النفس» مرتبط می‌شود. «نفس» از ریشه «ن ف س» به معنای «دم»، «روح»، «ذات»، «جوهر»، «حقیقت شیء»، «قصد» و «نیت» است (فراهیدی، ۱۳۷۵، ذیل واژه نفس). در لسان‌العرب نیز این واژه هم به‌معنای «ذات شیء» و هم به‌معنای «روح انسانی» آمده است (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۶، ص ۲۳۳). آیت‌الله مصباح یزدی با اشاره به کاربرد قرآنی این واژه، تأکید می‌کند: «در قرآن، "نفس" به همان معنای عرفی و لغوی خود، یعنی "شخص" یا "خود" به کار رفته است» (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۵۸). در فرهنگ انگلیسی، معادل این مفهوم، واژه (self) است که به «هویت متمایز و ذات فردی» اشاره دارد و شخص را از دیگران جدا می‌کند. فرهنگ آکسفورد نیز آن را به‌عنوان «ذات متمایزکننده فرد» تعریف کرده است (Oxford English Dictionary, 2024).

۱-۲. مفهوم خود یا نفس در اصطلاح

صدرالمতألهین با توجه به تعاریف موجود از «نفس» (مانند تعریف ارسطو)، نقش تدبیری را از ذات نفس تفکیک کرده است. توضیح اینکه نفس در فلسفه اسلامی به‌عنوان مبدأ آثار حیاتی و مدیر بدن معرفی می‌شود. از این رو اطلاق عنوان «نفس» بر آن به جهت نقش تدبیری آن در بدن است و نه صرفاً بر اساس ذاتش. به‌عبارت دیگر، مفهوم «نفس» ناظر به جوهری است که علاوه بر ذات خویش، دارای اضافه‌ای خاص، یعنی تدبیر بدن است. این معنا نشان می‌دهد که واژه نفس، برخلاف عقل که اسمی خاص برای ذات خود دارد، یک مفهوم مضاف و عرضی است (عبودیت، ۱۳۹۵، ج ۳، به نقل از: صدرالمتألهین). بنابراین منظور ما از خود در این پژوهش بر اساس دیدگاه ملاصدرا، نفس به‌عنوان جوهر مجردی می‌باشد که به وجه ارتباط آن با بدن (مدبر بدن) توجه شده است.

۱-۳. خودشناسی

برای خودشناسی تعاریف متعددی ارائه شده است. علامه مصباح یزدی، خودشناسی را به معنای تأمل در وجود خویش و یافتن عواملی که در فطرت انسان برای سیر و وصول به هدف اصلی نهاده شده‌اند و شناختن کشش‌هایی که به سوی آرمان‌های بلند انسانی وجود دارد و نیز روابطی که وجود ما را با دیگران پیوند می‌دهد، تبیین کرده‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۷). از نظر ایشان هدف از این فرایند تقویت کشش‌های درونی خود به منظور آمادگی برای ترقی [و تعالی] می‌باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۷). این فرایند به طور مستمر به ارزشیابی محتوای درک‌شده و تقسیم آن به نقاط قوت و ضعف منجر شده و با مقایسه خود ادراک‌شده با خودآرمانی، زمینه‌ساز ساخت معنای زندگی، هدایت رفتار آگاهانه و تأثیرگذاری بر دیگران می‌گردد.

در نگاه فلسفی و دینی به دلیل توجه به پرسش‌های بنیادین انسان و نگاه غایت‌گرا به او، تلقی از خودشناسی فرایندی است که شخص در آن به پرسش‌های بنیادین درباره خویش پاسخ می‌دهد و برای شناخت دقیق‌تر خود مسیرهایی مشخص را می‌پیماید و از این طریق به غایت مبدأ و معاد خود آگاه می‌شود. به همین دلیل است که در بسیاری روایات، خودشناسی بهترین راه برای شناخت خداوند دانسته شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۰). بنابراین خودشناسی شناخت ظرفیت‌های درونی خود است تا با تلاش و کوشش و جهت بخشیدن به فعالیت‌ها، امکان شکوفایی و فعال شدن استعدادهای ویژه انسانی و تعالی او به سوی غایت خلقتش، یعنی قرب الهی فراهم شود.

در میان پرسش‌های خودشناسی، پرسش «من کیستم؟» از اساسی‌ترین پرسش‌های انسان و محوری‌ترین سؤال در این فرایند است. این پرسش بر پایه نیاز انسان به شناخت همه چیز، به‌ویژه شناخت خویشتن طرح می‌شود. آغاز پرسش از کیستی «من» معمولاً در سنین ۴ تا ۶ سالگی شکل می‌گیرد (Harms, 1944) و بروز آشکار آن در دوره بحران هویت در نوجوانی مشاهده می‌شود (نوذری، ۱۴۰۰). باین همه، این پرسش در بزرگسالی نیز در موقعیت‌های گوناگون با تنوع بیشتری پدیدار می‌شود و هر بار به مسئله‌ای محوری برای انسان بدل می‌گردد. بدیهی است پاسخ‌های متفاوت به «من کیستم؟» می‌تواند انتخاب‌های متفاوتی را برای افراد در مسیر تعالی و رشد خود رقم بزند. از این جهت خودشناسی می‌تواند زیربنای تربیتی آگاهانه و آزادانه قرار گیرد. تلقی فرد از خود و کمالات خود، مبنای تمایزگذاری میان منافع و زیان‌ها خواهد بود؛ افزون بر این، چون انسان موجودی آزاد و مختار است، حرکت او به‌سوی ارزش‌های جدید، منوط به دگرگونی نگرش او نسبت به خویشتن است.

بنابراین می‌توان خودشناسی از دیدگاه فلسفی و دینی را «فرایند خودیابی تکاملی و مسیر انفسی به‌سوی شناخت و گرایش به خداوند دانست که بر اساس تمایل درونی به شناخت خود و با واسطه پاسخ به سؤالات بنیادین، حرکت فکری در شناخت مبدأ، مقصد و مسیر خود آغاز می‌شود و تا ساخت معنای زندگی پیش می‌رود و در تجربه و درک شهودی به خود و خداوند ادامه می‌یابد؛ تفکر، توجه انتخابی، تأمل درونی و ارزیابی خود از سازوکارهای این فرایند می‌باشند.»

حکمت صدرایی: حکمت صدرایی جریانی در فلسفه اسلامی است که با انسجامی محتوایی مبتنی بر براهین عقلی، توان تبیین کارآمد فرایندهای مهم زندگی انسان را دارد. این سنت فلسفی، در عین اتکا بر استدلال برهانی، زمینه

توجیه و تفسیر دقیق‌تر آیات و روایات و نیز مکاشفات عرفانی را فراهم می‌سازد. منظور از متفکران «حکمت‌صدرايي» مجموعه‌اندیشمندانی است که در این نظام فلسفی - دینی به طرح و بسط مباحث پرداخته‌اند و مراد صرفاً شخص ملاصدرا نیست، به آنان گاه «صدراييان» یا «نوصدراييان» گفته می‌شود. در این پژوهش به دلیل مستندات روشن‌تر در آثار آیت‌الله مصباح یزدی، خودشناسی با قرائت ایشان از حکمت متعالیه معرفی شده است، اگرچه مضامین اکتشاف‌شده اختصاصی ایشان نبوده است.

تربیت اعتقادی: تربیت اعتقادی - به عنوان ساحتی از تربیت دینی - به معنای مجموعه اقدام‌های تربیتی مربی با هدف شناخت و پذیرش اصول اعتقادی دین از سوی متربی است. این ساحت از تربیت دینی، اهدافی چون باور به توحید، معاد و نبوت را دنبال می‌کند. در تربیت دینی، در همه ساحت‌ها، غایت دستیابی به دینداری استوار و عمیق است. تربیت اعتقادی، به عنوان یکی از ساحت‌های تربیت دینی، چارچوب باورهای دینی را تعیین می‌کند زمینه‌ای مستحکم برای آغاز فرایند دیندار شدن می‌سازد. دینداری بدون اعتقاد به عقاید بنیادین دین معنا نمی‌یابد (داوودی، ۱۳۸۸، ص ۴۸).

۲. مبانی نظری

در این پژوهش، پیش‌فرض ما مجموعه‌ای از حقایق برگرفته از حکمت‌صدرايي است که بستر پاسخ به پرسش من کیستم در رویکرد حکمت متعالیه را فراهم می‌کنند:

- ۱) نسبت علت فاعلی حقیقی با معلول خویش بر نیازمندی تام معلول استوار است.
- ۲) در عالم و در انسان، ساحتی غیرمادی وجود دارد که اصل آن با برهان عقلی قابل اثبات است، اما آگاهی از جزئیاتش، فارغ از راه نقل، از راه علم حضوری و شهودی نیز میسر می‌شود.
- ۳) ارضای بی‌نیاهت طلبی انسان، با فرض وجود موجودی بی‌نیاهت امکان‌پذیر و معقول است.
- ۴) فطرت الهی در انسان‌ها دلالت بر مجموعه‌ای از شناخت‌ها و آگاهی‌های پیوندخورده با غایت آفرینش انسان دارد.
- ۵) تربیت حقیقی انسان تنها با فراهم آوردن مقدمات اختیار او - از جمله تحقق شناخت‌هایی در حد اقناع - ممکن می‌گردد (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۰).

بحث و بررسی

پس از مفهوم‌شناسی و مبانی نظری اکنون به اصل موضوع برگشته و در ادامه به بررسی این پرسش خواهیم پرداخت که از نگاه حکمت متعالیه چه مضامینی درباره خود و خودشناسی در پاسخ به سؤال «من کیستم؟» ارائه شده است.

۳. تبیین مؤلفه‌های خودشناسی (من کیستم) از منظر حکمت متعالیه

در منظومه فکری حکمت متعالیه، «ادراک هویت وجودی خویش» اهمیت بسزایی دارد. در این سنت فکری به

ماهیت وجودی انسان در سطحی عمیق تر - یعنی سطح علی و هستی شناختی - پرداخته می شود. از این رو در چارچوب حکمت متعالیه، انسان موجودی است دارای دو حیثیت بنیادین مادی که به جسم و تعلقات طبیعی او مربوط است، و صوری که همان نفس مجرد یا روح اوست. شناخت حیث مادی، اگرچه برای آغاز سیر شناختی ضروری است، اما در حکمت صدرایی هنوز خودشناسی حقیقی محسوب نمی شود. در مقابل، آنچه در حکمت متعالیه حقیقت انسان نامیده می شود، همان نفس ناطقه مجرد است؛ حقیقتی که علت صوری انسان محسوب می شود و منشأ ادراک، اراده، تمایل به کمال و قابلیت برای حرکت تکاملی است. آیت الله مصباح یزدی نیز در تأیید این دیدگاه می فرماید: «منظور از خودشناسی این است که انسان بداند در درونش قابلیت هایی نهفته است که اگر شکوفا شوند، او را به بالاترین مرحله کمال وجودی می رسانند» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۱). بر این اساس، تمرکز این پژوهش بر «معرفت النفس» (شناخت شخصی از خویش) است، نه «علم النفس» (شناخت کلی و انتزاعی از انسان). به عبارت دیگر، هدف اصلی این است که فرد بتواند خودش را به طور مستقیم و شخصی بشناسد، نه اینکه تنها به دانسته های کلی درباره انسان بسنده کند.

این پژوهش با رویکردی تربیتی به هدف کشف اساسی ترین مؤلفه های خودشناسی در اندیشه صدرایی پیش می رود و در هر مرحله جدول کدگذاری مضمون ارائه می شود:

۴. درک فقر وجودی و وابستگی ذاتی

دو مضمون «توجه به نیازهای خود» و «پرسش از استقلال یا وابستگی وجودی مان»، مسیری برای درک احساس فقر و وابستگی وجودی خواهند بود. اگرچه مفهوم «فقر وجودی» بدون این دو مضمون به طور صریح در فلسفه اسلامی مطرح بوده، اما این دو مؤلفه، شرایط عینی و کاربردی آن را نشان می دهند و به ما کمک می کنند تا این وابستگی درونی را به شکلی ملموس درک و حتی اندازه گیری کنیم. در جدول (۱) مستندات کدمحوری فقر وجودی همراه با کدهای باز آن توضیح داده شده است. در این جدول دو کد باز توجه به نیازهای خود و وابسته بودن خود آمده است.

جدول ۱: فقر وجودی

کد محوری	کد باز	مستند
درک فقر وجودی	توجه به نیازهای خود	روشن شد که برای بندگی خدا، انسان باید درک کند که نیازمند اوست. راه رسیدن به این درک، این است که به چیزهایی که ندارد بیندیشد و در تأمین آنها، خود را نیازمند خدا بداند. چون درارتباط با آنچه در اختیار دارد، به راحتی قبول نمی کند که برای او نیست و عاریه و امانت الهی است که در اختیار او قرار گرفته تاآنکه خود را بدهکار خدا بداند. سپس به آنچه در اختیار دارد بنگرد که آنها نیز از آن او نیست و خداوند، آنها را در اختیارش نهاده است (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ج ۲، ص ۱۵۷).
	مستقل بودن یا وابسته بودن خود	مهم ترین مسئله ای که انسان باید به آن توجه کند و در پی تحقیق آن برآید، این است که آیا این عالم هستی و موجودات جهان و ازجمله خود انسان، قائم به ذات اند یا قائم به غیر هستند؟ آیا هریک از موجودات جهان هستی مستقل دارند، به گونه ای که نیازی به هستی بخش ندارند؟ (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۱).

۴-۱. توجه به نیازها، مسیر خودشناسی

مسیر ورود خودشناسی حکمت متعالیه، التفات روشمند به «آنچه نداریم» و سپس بازنگری مالکانه در «آنچه داریم» است. انسان با تأمل در فقدان‌ها درمی‌یابد که در تأمین آنها محتاج خداست، و با بازاندیشی در داشته‌ها می‌فهمد که آنها نیز عاریه و امانت الهی‌اند، بدین‌سان، زبان «مالکیت مستقل» به زبان «امانت و بدهکاری وجودی» بدل می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ج ۲، ص ۱۵۷).

۴-۲. مستقل بودن یا وابسته‌بودن خود

اساسی‌ترین پرسش نظری که خودشناسی را جهت می‌دهد این است: آیا جهان و ازجمله انسان قائم به ذات‌اند یا قائم به غیر؟ آیا موجودات، استقلال وجودی دارند یا محتاج هستی‌بخش‌اند؟ (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۱). این پرسش، آستانه عبور از روان‌شناسی خودبسنده به انسان‌شناسی صدرایی است.

بدون این پرسش و پاسخ صدرایی آن، خودشناسی بر زمینی ناهموار بنا می‌شود: انسان «فاعل مستقل» فرض می‌شود و فقر وجودی به «فقر موقعیتی» تقلیل می‌یابد. درحالی‌که در حکمت متعالیه، فقر ذاتی ممکن است، نه عارضی؛ پس این کُد، چارچوب هستی‌شناختی خودشناسی را تضمین می‌کند.

کُدمحوری «درک فقر وجودی» با پیوند این دو کُد دو لایه را هم‌زمان فعال می‌کند:

۱. لایه هستی‌شناختی (قیام بالغیر): پرسش استقلال / وابستگی، انسان را در جایگاه «ممکن قائم بالغیر» می‌نشاند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۱).

۲. لایه معرفت‌شناختی / پدیداری (ادراک نیاز): توجه به ناداشته‌ها و بازفهم داشته‌ها به‌عنوان امانت، فقر را از گزاره به ادراک زیسته تبدیل می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ج ۲، ص ۱۵۷).

۴-۳. شناخت حقیقت مجرد روح من

در حکمت متعالیه، تنها زمانی به خودشناسی واقعی می‌رسیم که «حقیقت روح» را به‌عنوان موجودی مجرد، بسیط، تقسیم‌ناپذیر، یکپارچه و برتر از بدن درک کنیم. اگر این ویژگی‌ها را به‌درستی نفهمیم، خودشناسی به جای پرداختن به هسته اصلی هویت انسان، صرفاً به توصیفاتی پراکنده از جسم و روان محدود خواهد شد. کُد محوری «حقیقت مجرد من» با پنج ویژگی‌های کلیدی (روح نادیدنی، بساطت روح، تقسیم‌ناپذیری، یکپارچگی روح، اولویت روح بر بدن) شکل می‌گیرد.

جدول ۲: حقیقت مجرد من

کد محوری	کد باز	مستند
حقیقت مجرد من	روح نادیدنی	روح متعلق به بدن که به یک معنا اتحاد با آن دارد، «جسمانی» نخواهد بود (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۱۶۱).
	بساطت روح	ومع هذه كلها ليس الموجود في هذا الشخص إلا ذات واحدة له هوية بسيطة أحدى سارية في الأعضاء كلها وليست كثرة الأعضاء وانقسامها قاذحة في وحدته (صدرالمتألهين، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱).

کد محوری	کد باز	مستند
	تقسیم ناپذیری	روح متعلق به بدن که به یک معنا اتحاد با آن دارد، «جسمانی» نخواهد بود؛ زیرا حتی به تبع بدن هم انقسام‌پذیر نیست، (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۱۶۱)
	یکپارچگی روح	ان‌الانسان الواحد، کزید مثلاً، شخص واحد له هویة واحدة شخصية (صدرالمتألهین، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱).
	اولویت روح بر بدن	کسی که از وجود خودش تنها همین مظاهر مادی و حیوانی را می‌فهمد و در سرتاسر زندگی فقط به همین‌ها توجه می‌کند، همان انسانی است که از هویت انسانی خویش غافل شده است. تفاوت انسان و حیوان در این است که انسان یک بُعد [در ارتباط با خدا] دارد که حیوان ندارد. توجه به این بعد است که انسان را از حیوانیت به در می‌آورد. پرورش این بعد است که انسان را «انسان» می‌کند (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۰، ص ۸۵ و ۸۶).

۴-۴. روح نادیدنی

نفس انسانی با آنکه به بدن تعلق دارد و به نحوی با آن متحد است، جسمانی نیست؛ یعنی حقیقتش از سنخ کمّ و بُعد و امتداد نیست (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۱۶۱). این مبنا شرط امکان خودشناسی این حکمت فلسفی است: اگر «من» در سطح جسمانی تعریف شود، موضوع شناخت همان بدن متغیر خواهد بود، نه حقیقت ثابت «من». پس، تمرکز بر نامرئی‌بودن و غیرامتدادی‌بودن روح، «نقطه عزیمت» در خودشناسی است، نه نکته‌ای حاشیه‌ای.

۴-۵. بساطت روح

با وجود کثرت اعضاء و افعال، در شخص انسانی چیزی جز «ذاتی واحد با هویتی بسیط و احدى» که در همه اعضاء سریان دارد، تحقق ندارد؛ کثرت اعضاء خدشه‌ای در آن وحدت وارد نمی‌کند (صدرالمتألهین، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱). بدون پذیرش بساطت، هر «خودشناسی» به شناخت مجموعه‌ای از اجزاء و کارکردها تقلیل می‌یابد و از «شناخت واحد شخصی» عاجز می‌ماند. به بیان روشنند: بساطت معیار تمییز «خود» از «مجموعه حالات» است؛ فقدان این معیار، هویت‌شناسی صحیح را به بیراهه می‌کشاند.

۴-۶. تقسیم‌ناپذیری

روح - حتی در تعلق و اتحاد با بدن - انقسام‌پذیر نیست (صدرالمتألهین، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱؛ مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۱۶۱). تقسیم‌ناپذیری، پیامد مستقیم بساطت و غیرجسمانیت است و اثر روش‌شناختی روشن دارد: آنچه قابل تقسیم است، موضوع علوم امتدادی (طبیعی / زیستی) است؛ و آنچه تقسیم‌ناپذیر است، تنها با شهود درونی و تحلیل‌های وجودشناختی شناخته می‌شود. بنابراین، اگر تقسیم‌ناپذیری نفس مفروض نباشد، روش شناخت «خود» به خطا، صرفاً تجربی - حسی تعیین می‌شود و به نتیجه صدراپی نخواهد رسید.

۴-۷. یکپارچگی روح

«انسان واحد» - مثلاً زید - شخصی واحد با هویتی واحد است (صدرالمآلهین، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱). این کُد، دوام هویت شخصی را در میان تبدلات بدنی و روانی و زیست سالیان زندگی تضمین می‌کند. بدون یکپارچگی، «خود» به جریان‌های گسسته ادراکی / زیستی فرو می‌ریزد و مقولات حافظه، مسئولیت، و سلوک اخلاقی بی‌پشتوانه می‌شوند. در سطح تحلیل داده‌ها، هر جا روایت فردی از استمرار «من» علی‌رغم تغییرات جسمی / روانی سخن می‌گوید، نشانه‌ی فعال این کُد حاضر است.

۴-۸. اولویت روح بر بدن

کسی که خود را در مظاهر مادی و حیوانی خلاصه می‌کند، از هویت انسانی خویش غافل است. توجه و پرورش بُعد روحانی است که انسان را «انسان» می‌کند و راه شناخت حقیقت خویش را می‌گشاید (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۸۵-۸۶). این کُد، نسبت هنجاری مجموعه را روشن می‌کند: در خودشناسی صدرایی، بدن نه نفی می‌شود و نه اصل قرار می‌گیرد، بلکه پرورش نفس - به‌عنوان حقیقت مدیر و راهبر بدن - محور فهم خود است. غیبت این اولویت، خودشناسی را به برنامه‌ای فیزیولوژیک یا روان‌سنجانه تقلیل می‌دهد.

به این ترتیب، «حقیقت مجرد من» تنها یک گزاره انتزاعی نیست، بلکه چارچوبی است که موضوع (من غیرمتمدن و بسیط)، روش (توجه درونی و تحلیل وجودی، نه صرف تجربه حسی)، و غایت (پرورش بعد روحانی) را هم‌زمان تعیین می‌کند. از این منظر، هر روایتی که حاکی از عبور از توصیف‌های جسمانی / کارکردی به تعبیری چون «ثبات من»، «نظارت واحد بر کثرت اعضاء / افعال»، «احساس یگانگی تجربه در تغییرات»، و «تقدم سلوک روحانی بر زیست‌بدنی» باشد، قرائن تجربی فعال شدن این کُدمحوری را فراهم می‌آورد.

۵. تجربه بی‌نهایت‌طلبی

در حکمت متعالیه، «نفس» حقیقتی ذومراتب و در حرکت اشتدادی به سوی کمال مطلق است؛ از این‌رو میل انسانی صرفاً خواهش‌های پراکنده نیست، بلکه به سوی کانون واحدی کشیده می‌شود که تعیین‌کننده افق خودشناسی است. کُدمحوری حاضر - «تجربه میل به بی‌نهایت» - بر این پیش‌فرض استوار است که خودشناسی معتبر بدون بازشناسی ساختار و جهت این میل ناقص می‌ماند. بر مبنای حقیقت فطرت، امیال انسانی به‌سوی بی‌نهایت میل دارند و شناخت جهت آنها راهی به فهم غایت خلقت و شناخت نفس می‌گشاید (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۸۲).

همچنان‌که در جدول (۳) آمده است، این کُدمحوری با سه «کُدِ باز» سامان می‌یابد: الف) «شناخت جهت داشتن امیال»؛ ب) «شناخت جهت بی‌نهایت»؛ ج) «احساس جهت بی‌نهایت در امیال».

جدول ۳: تجربه بی‌نهایت‌طلبی

کد محوری	کد باز	مستند
تجربه میل به بی‌نهایت	آگاهی از جهت امیال	شناخت جهت امیال انسانی، که همگی به‌سوی بی‌نهایت میل دارند، راهی به شناخت هدف خلقت است. فطرت، انسان را به‌سوی کمال مطلق سوق می‌دهد و تنها خدا می‌تواند مقصد نهایی این میل باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲).
	آگاهی به بی‌نهایت‌طلبی	یکی از ویژگی‌های انسان نسبت به حیوانات این است که انسان در ارضای میل‌ها و خواسته‌هایش هیچ حد و مرزی را نمی‌شناسد؛ به عبارت دیگر، انسان «بی‌نهایت‌طلب» است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).
	احساس میل به بی‌نهایت	امام خمینی ^۳ در این باره گاهی این مثل را بیان می‌فرمودند که: انسان ابتدا آرزو می‌کند تا درآمدی به اندازه‌ای که لقمه نانی در بیاورد داشته باشد و به قول معروف، به همین مقدار که سقفی بالای سرش باشد و آبرویش محفوظ بماند قانع است. اما اگر به این مقدار رسید، کم کم دلش می‌خواهد خانه بزرگ‌تری داشته باشد. پس از اینکه به آن خانه رسید درصدد برمی‌آید وسایل زندگی و رفاهی بیشتر و بهتری تهیه کند و خلاصه، همین طور آن قدر ادامه می‌دهد که آرزو می‌کند همه کره زمین متعلق به او باشد. اگر همه کره زمین را هم به او بدهند، هوس تصرف و تملک کره ماه به سرش می‌زند و همچنان بالا می‌رود تا به آنجا می‌رسد که به فکر می‌افتد اگر در کهکشان یا کهکشان‌های دیگر هم کراتی هست آنها را هم تصاحب کند! خلاصه، خواسته‌های انسان «حدّ یَقِف» ندارد و این ویژگی در همه انسان‌ها وجود دارد. امام راحل از همین جا استدلال می‌کردند که بنابراین انسان طالب کمال بی‌نهایت است و چون کمال بی‌نهایت جز در ذات اقدس الهی یافت نمی‌شود، پس انسان فطرتاً خداتطلب است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).

۵-۱. شناخت جهت امیال

بُعد نخست، به فهم «جهت» می‌پردازد: هر میل در نسبت با غایتی ارزیابی می‌شود و نسبت آن با «کمال مطلوب» سنجیده می‌گردد. اگر غایت نهایی کمال مطلق باشد، تشخیص اینکه امیال به‌سوی مطلق می‌روند یا در لذت محدود متوقف‌اند، شاخص اساسی خودشناسی است و جایگاه وجودی فرد را روشن می‌کند (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۸۲).

۵-۲. آگاهی به بی‌نهایت‌طلبی خود

بُعد دوم، مبنای انسان‌شناختی تحلیل را تصریح می‌کند: انسان در ارضای میل‌ها «حد و مرز» نمی‌شناسد و «بی‌نهایت‌طلب» است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸). این خصیصه با تشکیک مراتب وجود و حرکت جوهری سازگار است و بی‌توقفی میل را از سطح روان‌شناختی به شاخصی هستی‌شناختی ارتقا می‌دهد، بنابراین در خودشناسی، باید نسبت میل‌ها با «نامتناهی بودن مطلوب» تشخیص داده شود.

۵-۳. احساس میل به بی‌نهایت

بُعد سوم، لایه پدیدارشناختی درک این میل را نشان می‌دهد: «نابسندگی پیوسته» و «گسترش مرتبه افق خواهش‌ها» - از کفایت‌های اولیه تا طلب امکانات وسیع‌تر و تملک گستره‌های دورتر - به گونه‌ای ظهور می‌کند که برای خواسته‌ها

«حد یقیف» متصور نیست؛ این کیفیت زیسته، نشانگر درونی نسبت فرد با مطلق (بی‌نهایت) است (مصباح یزدی مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸، به نقل از: امام خمینی^(ع)).

هم‌نهادی این سه کُد، چارچوبی یکپارچه برای خودشناسی در حکمت متعالیه به دست می‌دهد: «شناخت جهت داشتن امیال» بُعد تفسیری / شناختی جهت را فراهم می‌کند؛ «شناخت جهت بی‌نهایت» بنیان انسان‌شناختی / هستی‌شناختی آن را تضمین می‌کند و «احساس جهت بی‌نهایت» بُعد پدیداری قابل‌شهود را در دسترس بازانندیشی شخصی قرار می‌دهد. بر این مبنا، معیارهای عملی بازشناسی نیز سه‌سطحی‌اند: در سطح تفسیری، باید «نقشه جهت امیال» ترسیم شود و هر میل بر حسب نسبتش با مطلق یا محدود سنجش گردد (ر.ک. مصباح یزدی، ۱۳۸۲)؛ در سطح مبنایی، «فرض بی‌نهایت‌طلبی ساختاری» حاضر باشد تا پدیده‌هایی چون سیری‌ناپذیری رضایت و عبور همیشگی از مرز کفایت، به‌منزله نشانه‌های جهت وجودی تحلیل شوند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸)؛ و در سطح پدیداری، به «کیفیت احساس» - نابسندگی پس از تحقق هر مطلوب و شوق فزاینده فراتر رفتن - توجه گردد.

نتیجه اینکه «شناخت خویشتن» مساوق «شناخت جهت میل‌ها» است: انسان همان است که می‌طلبد و همان سو می‌رود که میلش بدان تعلق دارد. هرگاه این میل در نسبت با بی‌نهایت بازشناسی شود، خودشناسی از توصیف‌های روانی فراتر رفته و به ادراک نسبت وجودی انسان با کمال مطلق ارتقا می‌یابد؛ افقی که حکمت متعالیه برای فهم نفس ترسیم می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).

۶. بررسی مؤلفه‌های خودشناسی در ارتباط با تربیت اعتقادی

خودشناسی صدرایی با سه مفهوم اساسی فقر وجودی، تجرد نفس و بی‌نهایت‌طلبی، پاسخی بنیادین به پرسش «من کیستم؟» ارائه می‌دهد و می‌تواند بستری برای تربیت اعتقادی فراهم کند.

تربیت اعتقادی - به‌عنوان یکی از ساحت‌های اصلی تربیت دینی - چارچوب فکری دینداری را می‌سازد و بدون آن، دینداری فاقد استحکام لازم است (داوودی، ۱۳۸۸، ص ۴۸) و هدف آن، پرورش باورهای دینی است (موسوی تیله‌بنی، ۱۳۹۱، ص ۹۴) که مهم‌ترین آنها اصول عقاید (توحید، معاد و نبوت) هستند.

در ادامه، ظرفیت مفاهیم خودشناسی صدرایی برای آماده‌سازی فکری و انگیزشی افراد، جهت درک و پذیرش این اصول سه‌گانه، در سه حوزه توحید، معاد و نبوت نشان داده خواهد شد.

۶-۱. درک نیاز وجودی: پایه‌ای برای باور به توحید

باور به یگانگی خداوند به‌عنوان آفریدگار هستی، زمانی در جان انسان ریشه می‌دواند که او در عمق وجود خود، نیازمندی و وابستگی مطلق خویش را درک کند. این احساس فقر ذاتی، او را به جست‌وجوی موجودی سوق می‌دهد که کامل، بی‌نیاز و بخشنده وجود باشد. نمونه‌ی اعلای این جست‌وجو، داستان حضرت ابراهیم^(ع) است که با تأمل در نیاز خود و رد پرستش ماه و خورشید، به خدای یکتا رسید.

این درک، اگرچه ریشه‌ای فلسفی دارد، اما در موقعیت‌های اضطراری مانند خطرات شدید که راه‌های عادی بسته می‌شود، به صورت غریزی و آشکار در جان انسان بیدار می‌شود. قرآن کریم نیز به این حالت فطری اشاره دارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۹۹). پیامبران الهی نیز برای هدایت انسان‌ها، از همین فطرت نیازمند بهره برده‌اند.

در حکمت متعالیه، این نیازمندی، ذاتی وجود انسان و هر موجود ممکن‌الوجودی است. همه موجودات، «رابط» و وابسته به «واجب‌الوجود» هستند. درک این رابطه، نه با مفاهیم ذهنی، بلکه تنها از طریق علم حضوری و شهود درونی ممکن است. هر انسانی به‌طور وجدانی این وابستگی را در خود احساس می‌کند و از این راه می‌تواند به رابطه‌ی علّیت میان خود و خالقش پی ببرد.

بر این اساس، «شناخت نیازمندی وجودی انسان» سنگ‌بنای باور به توحید در خالقیت و آمادگی برای کسب هدفی اساسی در تربیت اعتقادی است. برای پرورش این باور، باید با اولویت قرار دادن خودشناسی و مرور تجربه‌های شخصی نیاز و نجات، زمینه‌ی درک رابطه‌ی ذاتی و علّی خود با خداوند را فراهم کرد تا توحید افعالی (اینکه خداوند علت فاعلی همه چیز، از جمله وجود ماست) برای متری باورپذیر شود.

به همین دلیل علامه مصباح یزدی می‌فرماید: شناخت اینکه ما کجا بوده‌ایم و اصل و ریشه وجود ما از کجا است، همان بحث «توحید» و خداشناسی است... «انسان» چیزی نیست، جز «فعل خدا». «انسان» چیزی نیست، جز «تعلق به خدا». «انسان» چیزی نیست، جز «ارتباط با مبدأ افاضه‌کننده وجودش». اگر خدا را نشناسد، طبیعتاً «فعل خدا»، «تعلق به خدا» و «رابط وجودی به خدا» برایش معلوم و مفهوم نخواهد بود؛ یعنی «خود»ش برای خودش معلوم و مفهوم نخواهد بود، چون «خود»ش چیزی غیر از اینها نیست (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۸۸).

پس از درک نیازمندی وجودی خود توجه به فرایند خلق خود صورت می‌گیرد. خلق وجود من یک فعل است که باید به فاعلی نسبت داده شود.

درست است که افعال را در هستی به اسباب و مسببات طبیعی نسبت می‌دهیم، اما در سطحی بسیار بالاتر به خدا نسبت دارند. کسی که تمامی هستی را در قبضه قدرت خدا و سایر اشیا و افراد را تنها واسطه فیض او می‌داند، روزی‌دهنده، میراننده، حیات‌دهنده، رشد و کمال‌دهنده را فقط او می‌داند، چنین کسی به توحید افعالی دست یافته است. اگر چنین اعتقادی در قلب آدمی رسوخ کند، به صورت واضح در رفتار و اعمال او ظاهر می‌شود. نمونه‌ای از موحدان بزرگ عالم، حضرت ابراهیم علیه السلام است. حضرت ابراهیم خلیل‌الله به‌عنوان قهرمان توحید شناخته شده است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۷۷). بنابراین پاسخ صحیح این سؤال که از کجاییم، این است که از خدا هستیم. این همان اصل توحید است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۹۲).

۲-۶. درک تجرد نفس: زمینه‌ساز باور به معاد

یکی از اهداف اصلی تربیت اعتقادی، باور به معاد و زندگی جاودانه در جهان دیگر است. باور به این اصل، مستلزم درک عالم غیب و جهانی پایدار است؛ چراکه جهان مادی که همواره در حال تغییر و زوال است، نمی‌تواند

جایگاه زندگی ابدی باشد. به همین دلیل، اثبات معاد همواره از دشوارترین مأموریت‌های پیامبران بوده است (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ج ۱، ص ۲۲۰).

کوتاه‌ترین راه برای شناخت جهان غیب، آشنا کردن انسان با حقیقت مجرد خودش است. از این رو «معرفت نفس» نزدیک‌ترین راه برای شناخت ماوراءطبیعت دانسته شده است (ر.ک. حسن‌زاده آملی، ۱۳۶۱).

در حکمت صدرایی، با استدلال‌های درون‌نگرانه ثابت می‌شود که نفس انسان مجرد است؛ یعنی موجودی بی‌بعد، تجزیه‌ناپذیر و فرامادی است. هنگامی که انسان از طریق علم حضوری به این حقیقت مجرد و پایدار در درون خود آگاه شود، درک عالم غیب برای او سهل‌تر می‌گردد. این درک، زمینه را برای پذیرش این اصل فراهم می‌کند که حقیقت ماندگار انسان (نفس مجرد) پس از مرگ، به زندگی جاویدان در سرای آخرت بازمی‌گردد.

بدون راهنمایی افراد برای درک واقعیت مجرد نفس خود، آنان احساس ملموسی از عالم غیب نخواهند داشت و باور به زندگی ابدی دشوار خواهد بود. بنابراین، در تربیت اعتقادی، باید خودشناسی با محوریت درک تجرد نفس را به‌عنوان یک هدف آموزشی اساسی قرار داد تا از این طریق، باور به معاد در جان‌متریبان نهادینه شود.

۳-۶. درک بی‌نهایت‌طلبی: زمینه‌ساز پذیرش نبوت

باور به نبوت به‌عنوان رکنی اساسی در تربیت اعتقادی، به‌معنای پذیرش پیامبران به‌عنوان «راهنمایان دین و دینداری» است. هدف دین، رساندن انسان به قرب الهی که غایت خلقت و عالی‌ترین کمال وجودی اوست، می‌باشد (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۴۹۸).

وقتی فرد این اشتیاق سیری‌ناپذیر را در خود بازمی‌شناسد، به جست‌وجوی معشوق حقیقی که واجد همه کمالات مطلق است، برمی‌خیزد و درمی‌یابد که تنها خداوند است که می‌تواند پاسخگوی این طلب بی‌پایان باشد. بنابراین، قرب الهی همان نزدیک شدن به معبود حقیقی است که جان انسان بی‌اختیار طالب اوست.

اینجاست که خودشناسی، بستر پذیرش نبوت را فراهم می‌کند؛ زیرا این میل فطری، هرچند انسان را به سوی خدا جهت می‌دهد، اما راه و چگونگی رسیدن به این مقصود را نشان نمی‌دهد. اینجاست که ضرورت نبوت آشکار می‌شود. پیامبران هستند که به‌عنوان مربیان الهی، «دین» - یعنی راهنمای عملی محبت و تقرب به خدا - را به انسان می‌آموزند.

بر این اساس، «درک بی‌نهایت‌طلبی درونی»، پیش‌نیاز باور به آموزه نبوت در فرایند تربیت اعتقادی است. این مورد، همراه با دو مفهوم پیشین («نیاز وجودی» و «تجرد نفس»)، نشان می‌دهد که دستیابی به یک دینداری متعالی، نیازمند فعال‌سازی خودشناسی عمیق در افراد است.

جمع‌بندی

این مقاله با اتکا به روش تحلیل مضمونی هدایت‌شده و کدگذاری باز / محوری گزیده‌ای از متون صدرایی و نوصدرایی، پاسخ حکمت متعالیه به پرسش بنیادین «من کیستم؟» را در سه مضمون پایه و تربیت‌پذیر ارائه کرده است: ۱) درک

فقر وجودی و وابستگی ذاتی انسان به مبدأ؛ ۲) شناخت حقیقت مجرد نفس انسان؛ ۳) تجربه و تبیین بی‌نهایت‌طلبی انسان. این سه مضمون نه تنها صورت‌بندی منسجم‌تری از «معرفت نفس» صدرایی به دست می‌دهند، بلکه می‌توانند مستقیماً به اهداف هسته‌ای تربیت اعتقادی ترجمه شوند:

- «فقر وجودی» پشتوانهٔ اقناع عقلانی توحید افعالی و ربوبی است و پذیرش «قوام بالغیر» را در سطح تجربهٔ زیسته ممکن می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰: ص ۲۰۱؛ ۱۳۹۳، ج ۲، ص ۱۵۷).

- «مجرد بودن نفس» پل ادراکی باور به معاد و ساحت غیب است؛ بساطت و تقسیم‌ناپذیری نفس نشان می‌دهد که هویت شخصی به تغییرات مادی فرو نمی‌کاهد (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ج ۲، ۱۶۱؛ صدرالمآلهین، ۱۳۸۴، ص ۳۴۱؛ نیز اشارات صدرایی در اسفار ج ۸).

- «بی‌نهایت‌طلبی» مبنای فهم کشف وجودی انسان به قرب الهی و در نتیجه، تبیین عقلانی نیاز به نبوت به منزلهٔ راهنمای وصول به مطلوب نامتناهی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲؛ ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).

بر این مبنای مقاله نشان می‌دهد که اگر «من انسانی» به مثابهٔ «ممکن نیازمند مجرد و بی‌نهایت‌طلب» شناخته شود، برنامهٔ تربیت اعتقادی می‌تواند سه محور اقناع عقلانی، انگیزش قلبی و التزام ارادی را به‌طور هم‌افزا سامان بدهد و از سطح حفظ گزاره‌ها فراتر رود.

نتیجه‌گیری

در تحقیقات نسبتاً جدید، تلاش‌هایی برای برقراری ارتباط میان برخی معارف اعتقادی و الهیاتی با مضامین خاصی از فلسفهٔ اسلامی صورت گرفته است. این رویکرد را می‌توان نشانه‌ای از گرایش فزاینده به تلفیق مباحث فلسفی در تبیین باورهای دینی دانست. به‌طور مشخص، مراتب مختلف توحید با مفهوم فقر وجودی مورد توجه قرار گرفته است، برای نمونه، فریدونی (۱۳۸۸)، عبدلی مسینان (۱۴۰۳) و سوری و زرافشانی (۱۴۰۱) کوشیده‌اند مراتب توحید را در پرتو مبانی وجودشناختی و مراتب فقر وجودی تحلیل کنند. همچنین حقیقت معاد، در پیوند با تجرد وجودی یا تجرد قوهٔ خیال انسان، در پژوهش‌هایی مانند حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) و یزدانی (۱۳۹۰) مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های این گونه تحقیقات نشان می‌دهد که ظرفیت‌های حکمت متعالیه در تبیین باورهای بنیادین دینی، به‌ویژه در سه حوزهٔ توحید، معاد و نبوت، بسیار گسترده است. با این حال، اغلب این پژوهش‌ها جنبهٔ معرفتی و نظری یافته‌اند و بعد تربیتی آنها کمتر تبیین شده است. در این میان، پژوهش حاضر تلاش کرده است مضامین سه‌گانهٔ کشف فقر وجودی، کشف تجرد وجودی خود و درک میل به بی‌نهایت در خود را در چارچوب خودشناسی صدرایی، نه تنها به عنوان مبانی معرفتی، بلکه به مثابه مضامین تربیتی مؤثر در شکل‌گیری باورهای اعتقادی بازخوانی نماید.

در دستگاه فلسفی صدرالمآلهین، وجود، عین فقر و ربط به حق تعالی است و انسان نیز، به عنوان موجودی که در مرتبه‌ای از مراتب وجود قرار دارد، در ذات خود هیچ استقلالی از خالق ندارد. آگاهی به این حقیقت که هستی انسان چیزی جز فقر محض در برابر هستی مطلق نیست، می‌تواند نوعی شهود و علم حضوری از توحید را رقم

زند؛ زیرا شخص با تأمل در خود درک می‌کند که همه آنچه از خود می‌یابد، عین تعلق و نیاز است و استقلال موهوم او واقعیتهای ربطی و کاملاً نیازمند دارد. بنابراین، کشف فقر وجودی، در سطح تربیتی، می‌تواند درونی‌ترین بستر برای ایمان به توحید را فراهم آورد، به نحوی که توحید نه گزاره‌ای ذهنی، بلکه تجربه‌ای درونی از وابستگی مطلق وجودی به خداوند شود.

از سوی دیگر، حکمت متعالیه با تنبیه دادن به تجرد وجودی نفس انسانی، افق تازه‌ای در باب معاد و حیات اخروی می‌گشاید. در نگاه صدرایی، انسان نه تنها دارای بعد مجرد است، بلکه در حرکت جوهری خود به سوی مراتب بالاتر وجودی سیر می‌کند و مرگ چیزی جز انتقال از مرتبه‌ای به مرتبه‌ای دیگر نیست. در نتیجه، کشف تجرد وجودی در خود، نوعی تجربه معرفتی از امکان بقا و استمرار وجود پس از مرگ است و می‌تواند به نحو عمیق‌تری باور به معاد را در فرد استوار سازد. از منظر تربیتی، زمانی که مربی از رهگذر خودشناسی دریابد که حقیقت او جسمانی و فانیپذیر نیست، بلکه جوهری مجرد و جاودان دارد، باور به معاد برای او نه امری تحمیلی و کلامی، بلکه تجربه‌ای درونی و عقلانی خواهد بود.

افزون بر این، میل درونی انسان به بی‌نهایت، که صدرالمتألهین آن را ریشه در ذات تجردی و فطرت الهی انسان می‌داند، نشان از آن دارد که انسان در ژرف‌ترین لایه‌های وجود خود، میل به مطلق و بی‌نهایت را تجربه می‌کند. این میل، در صورت تفسیر فلسفی و تربیتی، به معنای گرایش وجودی انسان به کمال مطلق و به تعبیر دیگر، میل به قرب الهی است. در حکمت متعالیه، این میل نه تنها هدف خلقت انسان را تبیین می‌کند، بلکه ضرورت بعثت انبیا را نیز موجه می‌سازد؛ زیرا انسان برای دستیابی به غایت بی‌نهایت خود، نیازمند هدایت و الگوست. از این‌رو درک و تجربه میل به بی‌نهایت در خود، می‌تواند زمینه باور به نبوت و ضرورت هدایت الهی را در جان مربی تثبیت کند.

در تحلیل تربیتی این یافته‌ها، باید توجه داشت که هدف از آموزش اعتقادات، صرف انتقال دانش یا حفظ گزاره‌های ایمانی نیست، بلکه شکل‌گیری نظام باورهای است که سبب تولید کشش‌های دینی شوند. از این منظر، اکتفا به سطوح پایین اهداف آموزشی مانند صرف دانستن اصول اعتقادی، نمی‌تواند ضامن شکل‌گیری ایمان مؤثر در رفتار باشد. تربیت اعتقادی زمانی تحقق می‌یابد که باورهای دینی از درون تجربه وجودی و معرفتی فرد سر برآورند. بر این اساس، خودشناسی می‌تواند بستر اصلی تربیت اعتقادی باشد؛ زیرا در نهاد هر انسان، حب ذات و میل به شناخت خویش وجود دارد. اگر این میل طبیعی به درستی جهت‌دهی و هدایت شود، می‌تواند در خدمت تربیت ایمانی قرار گیرد. به بیان دیگر، مربی دینی باید از تمایل فطری انسان به خودشناسی به عنوان نقطه آغاز تربیت اعتقادی بهره گیرد و با استفاده از مفاهیم صدرایی، مربی را به تجربه درونی مضامین فلسفی سوق دهد.

چنین رویکردی موجب می‌شود که گزاره‌های اعتقادی از سطح آموخته‌های ذهنی به سطح ادراکات شهودی و تجربه‌های وجودی ارتقا یابند و در نتیجه، احتمال ظهور رفتار مؤمنانه بر اساس آنها افزایش یابد. از این منظر، خودشناسی صدرایی می‌تواند به عنوان یکی از اهداف پیش‌زمینه و مقدماتی در تربیت اعتقادی مورد توجه قرار گیرد.

نتیجه نهایی پژوهش حاضر آن است که خودشناسی صدایی با سه مضمون بنیادین یادشده، ظرفیت آن را دارد که به عنوان چارچوبی فلسفی - تربیتی برای طراحی برنامه های آموزش اعتقادات در نظام تعلیم و تربیت اسلامی به کار گرفته شود. این رویکرد، هم با مبانی فلسفه اسلامی همخوان است و هم با غایت تربیت اسلامی که همان قرب الهی و تحقق عبودیت است، سازگاری دارد. از این رو پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده، هریک از این مضامین به صورت مستقل و با رویکرد تربیتی مورد مطالعه قرار گیرد تا بتوان بر اساس آن، الگوهای آموزشی و مهارت های تربیتی ویژه برای تعمیق باورهای اعتقادی طراحی نمود.

منابع

- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. چ سوم. بیروت: دار صادر.
- ایرجی‌نیا، اعظم (۱۳۹۷). تحلیل فلسفی رابطه تقوا با معرفت نفس با تکیه بر آراء آیت‌الله جوادی آملی. در: *کنفرانس ملی علوم اسلامی و پژوهش‌های دینی*. کرج: دانشگاه جامع علمی کاربردی سازمان همیاری شهرداری‌ها.
- تمیمی، مجید و قراملکی، احد فرامرز (۱۴۰۰). چپستی معرفت نفس در فلسفه صدرالمآلهین. *حکمت صدرایی*، ۹(۲)، ۵۳-۶۵.
- حسن‌زاده آملی، حسن (۱۳۶۲). *معرفت نفس*. تهران: علمی و فرهنگی.
- حسین‌زاده، مرتضی و همکاران (۱۳۹۹). تبیین کارکرد تجرد قوه خیال در معاد جسمانی از نگاه ملاصدرا. *حکمت صدرایی*، ۹(۱)، ۴۷-۶۲.
- داوودی، محمد (۱۳۸۸). تأملی در معنای تربیت دینی و نسبت آن با مفاهیم نزدیک. در: *همایش تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۴۷). *لغت نامه دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- سوری، روح‌الله و زرافشانی، علیرضا (۱۴۰۱). نقش ادراک امکان فقری در سبک زندگی توحیدی (آثار فردی و عملی). *نسیم خرد (فلسفه اسلامی)*، ۲(۸)، ص ۴۳-۵۶.
- صدرالمآلهین (۱۳۸۳ق). *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- صدرالمآلهین (۱۳۸۱ق). *المبدأ و المعاد*. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- صدرالمآلهین (۱۳۸۴). *شرح اصول الکافی*. به کوشش رضا استادی. نظارت سیدمحمد خامنه‌ای. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- عبدلی مسبین، مرضیه (۱۴۰۳). بررسی کاربست‌های الهیاتی نظریه فقر وجودی ملاصدرا. *حکمت کریمان*، ۱۰، ۲۲-۲۸.
- عبودیت، عبدالرسول (۱۳۹۵). *درآمدی به نظام حکمت صدرایی*. تهران: سمت.
- عمید، حسن (۱۳۸۰). *فرهنگ عمید*. تهران: امیرکبیر.
- فراهیدی، خلیل بن احمد (۱۳۷۵). *کتاب العین*. قم: هجرت.
- فراقی، محمدکاظم و راشدی‌نیا، امیر (۱۳۹۴). *فروکاهش تقریرهای ملاصدرا از رابطه خودشناسی و خداشناسی*. حکمت صدرایی، ۲(۳)، ۱۰۱-۱۱۶.
- فریدونی، محمدرضا (۱۳۸۸). وجدان فقر ذاتی و تأثیر آن در افعال و نگرش انسان از دیدگاه علامه طباطبائی. *اندیشه نوین دینی*، ۱۹(۵)، ۱۶۳-۱۸۶.
- کارشناس، علی (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی معرفت نفس از منظر ملاصدرا و علامه طباطبائی. *آیین حکمت*، ۱۳(۴)، ۹۵-۱۱۸.
- ماهینی، انسیه و همکاران (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی «ازخودبینی‌نگاری» از دیدگاه مولوی و ملاصدرا. *اندیشه نوین دینی*، ۱۲(۴۴)، ۷-۲۴.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۹). *آموزش فلسفه*. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی. ۱۶۷.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۰). *به‌سوی خودسازی*. نگارش کریم سبحانی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۲). *خودشناسی برای خودسازی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۷). *اخلاق در قرآن (ج ۱ و ۲)*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). *به سوی او*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*. تحقیق و نگارش غلامرضا متقی‌فر. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳). *سجاده‌های سلوک: شرح مناجات‌های امام سجاد*. تدوین و نگارش کریم سبحانی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). *انسان در قرآن*. تهران: صدرا.

معین، محمد (۱۳۷۶). فرهنگ فارسی. تهران: امیرکبیر.

موسوی تیله‌بنی، سیدنقی (۱۳۹۱). تلقین و حدود کاربست آن در تربیت دینی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

نجفی، رضوانه (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی خودشناسی در اندیشه فلسفی ملاصدرا، آیات و روایات، رساله دکتری. قم: دانشگاه باقرالعلوم.

نوذری، محمود (۱۴۰۰). رویکرد اسلامی به مراحل تحول: تولد تا هجده سالگی. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

یزدانی، عباس (۱۳۹۰). مقایسه دیدگاه ابن‌سینا و ملاصدرا در مورد تجرد خیال و ارتباط آن با معاد جسمانی. الهیات تطبیقی، ۶ (۲)، ص ۱۰۸-۹۵.

1. Harms, E. (1944), "The Development of Religious Experience in Children", *American Journal of Sociology*. 50, 112-122.

Oxford English Dictionary. (n.d.). OED Online (2nd ed.). Oxford University Press. Retrieved August 28 2024.



Distinct Gender Roles of Men and Women in the Family from the Perspective of the Holy Qur'an: A Thematic Exegesis Study with Educational Implications

✉ **Mahdi Shakeri**  / Ph.D. in Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute

Hadi Razaghi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Khomeini Educational and Research Institute. razaghi@iki.ac.ir

Asadollah Jamshidi / Assistant Professor, Department of Exegesis and Qur'anic Sciences, Imam Khomeini Educational and Research Institute. jamshidi@iki.ac.ir

Received: 2025/09/28 - **Accepted:** 2025/10/26

Abstract

The present study aims to analyze gender roles within the family from the perspective of the Holy Qur'an and to extract their educational implications. This research employed a descriptive-analytical method utilizing a thematic exegesis approach to the Qur'anic verses. Data were collected through a systematic examination of verses pertaining to gender roles and were analyzed using qualitative content analysis techniques. The findings indicate that the Holy Qur'an emphasizes two primary roles for women - "bestowing tranquility" and "motherhood"- and two primary roles for men - "guardianship" and "provision of livelihood." This role differentiation is predicated on the principle of proportionality with constitutive (ontogenetic) characteristics. Furthermore, the analysis demonstrates that, despite their distinctness, the gender roles of men and women are complementary at the emotional, educational, and managerial levels of the family. The educational implications derived are applicable across four domains: educational and cultural policy-making, the educational system, the family institution, and family counseling services.

Keywords: Gender Differences, Role-Acceptance, Holy Qur'an, Islamic Education, Family.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

10.22034/eslampajoheshha.2025.5002739



20.1001.1.4348002.1405.18.1.4.3

نقش متفاوت جنسیتی زن و مرد در خانواده از منظر قرآن کریم: مطالعه تفسیر موضوعی با دلالت‌های تربیتی

✉ **مهدی شاکری**  / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

razaghi@iki.ac.ir

هادی رزاقی / استادیار گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

jamshidi@iki.ac.ir

اسدالله جمشیدی / استادیار گروه تفسیر و علوم قرآن مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۶ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل نقش‌های جنسیتی در خانواده از منظر قرآن کریم و استخراج دلالت‌های تربیتی آن انجام شده است. مطالعه حاضر با روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد تفسیر موضوعی آیات قرآن کریم صورت گرفته است. داده‌ها از طریق بررسی نظام‌مند آیات مرتبط با نقش‌های جنسیتی جمع‌آوری و با تکنیک تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد قرآن کریم برای زنان دو نقش اصلی «آرامش‌بخشی» و «مادری» و برای مردان دو نقش اصلی «سرپرستی» و «تأمین معاش» را مورد تأکید قرار داده که این تفکیک نقش‌ها مبتنی بر اصل تناسب با ویژگی‌های تکوینی طراحی شده است.

همچنین تحلیل یافته‌ها نشان داده است که، نقش‌های جنسیتی زن و مرد در عین تمایز، در سطوح عاطفی، تربیتی و مدیریتی خانواده، مکمل یکدیگرند و دلالت‌های تربیتی آن نیز در چهار حوزه سیاست‌گذاری تربیتی و فرهنگی، نظام آموزشی، نهاد خانواده و خدمات مشاوره خانواده قابل اجرا است.

کلیدواژه‌ها: تفاوت‌های جنسیتی، نقش‌پذیری، قرآن کریم، تربیت اسلامی، خانواده.

در عصر حاضر، مباحث مربوط به تفاوت‌های جنسیتی به یکی از چالش‌برانگیزترین موضوعات در حوزه خانواده تبدیل شده است. رویکردهای موجود در این زمینه از برابری مطلق تا تفاوت‌گرایی افراطی، هر کدام با کاستی‌های نظری و عملی مواجه هستند (Sung, 2025). این در حالی است که قرآن کریم به‌عنوان منبعی الهی، نگرشی متوازن و فطرت‌محور به نقش‌های جنسیتی در خانواده ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای نظری مناسبی برای پژوهشگران حوزه خانواده و سیاست‌گذاران در نظام‌های تربیتی باشد.

این پژوهش با هدف پاسخ به پرسش‌های محوری درباره تفاوت‌های نقش‌پذیری زن و مرد در قرآن، ارتباط این تفاوت‌ها با ویژگی‌های تکوینی زن و مرد و کاربردهای تربیتی آنها، به بررسی نظام‌مند نقش‌های متفاوت اصلی و مکمل زن و مرد در نهاد خانواده می‌پردازد. ضرورت این تحقیق از چند جهت حائز اهمیت است: نخست اینکه کمتر جامعه‌ای است که در تنظیم قوانین، سیاست‌ها، برنامه‌ها و نظام‌های خود موضوع «جنسیت» را مد نظر قرار ندهد و نظام خانواده و تربیت نیز از این امر جدا نمی‌افتد. توجه به تفاوت‌های جنسیتی نقش‌پذیری به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های مهم نظام خانواده می‌تواند لایه مهمی از هویت، یعنی هویت جنسیتی را شکل دهد. دوم، نیاز به ارائه الگوی بومی در تربیت جنسیتی مبتنی بر منابع اسلامی و سوم، ارائه راهکارهای عملی برای نظام‌های آموزشی و تربیتی تا متربیان را جهت ایفای نقش جنسیتی مناسب خود در خانواده و جامعه آماده کند.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد موضوع پژوهش حاضر در نوع خود، کاملاً بدیع است، اما علاوه بر نو بودن موضوع پژوهشی، جنبه نوآورانه این پژوهش در به‌کارگیری روش ترکیبی تفسیر موضوعی آیات قرآن به‌عنوان یکی از منابع اصیل دینی و روش دلالت‌گیری در تحلیل تربیتی تفاوت‌های جنسیتی نهفته است. یافته‌های این تحقیق می‌تواند کاربردهای گسترده‌ای در سطوح مختلف داشته باشد، ازجمله طراحی برنامه‌های درسی متناسب با جنسیت در نظام آموزش و پرورش، تدوین محتوای مشاوره‌ای برای نهاد خانواده و ارائه الگویی برای سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی.

این پژوهش با رویکردی کیفی و از طریق گردآوری نظام‌مند داده‌ها به روش کتابخانه‌ای از مهم‌ترین تفاسیر قرآن کریم صورت پذیرفته است. در گام نخست، به منظور تحلیل نقش‌های جنسیتی از منظر قرآن، از روش تفسیر موضوعی بهره گرفته شده که بر اساس الگوی ارائه‌شده توسط اندیشمندانی همچون الخالدی (۱۴۳۳ق) و مصطفی مسلم (۱۴۲۶ق)، شامل سه مرحله اصلی: شناسایی کلیدواژه‌های محوری، استخراج آیات مرتبط و دسته‌بندی آنها در قالب مقولات مفهومی منسجم است. در گام دوم، برای استنباط نتایج تربیتی از آیات گردآوری‌شده، از روش دلالت‌پژوهی برایشی استفاده شده است. در این روش که بر اساس دیدگاه دانایی‌فرد (۱۳۹۵) طراحی شده، دلالت‌های تربیتی بدون هرگونه چارچوب پیشین و به صورت کاملاً ظهوری استخراج می‌شوند. این رویکرد اجازه می‌دهد دلالت‌ها از متن قرآن نشأت بگیرند و در قالب پیش‌فرض‌های نظری محدود نشوند.

همچنین برای افزایش اعتبار برداشت‌های قرآنی و غنای یافته‌ها، در سراسر پژوهش از دو منبع مکمل روایات معصومان علیهم‌السلام و مطالعات علمی بهره گرفته شده است.

پیشینه تحقیق

مرور نظام‌مند مطالعات پیشین نشان می‌دهد که علی‌رغم تحقیقات متعدد در این حوزه (مانند: ویون بار، ۱۳۸۳؛ خدیجه سفیری و سارا ایمانیان، ۱۳۸۸؛ دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، ۱۳۹۱)، سه شکاف پژوهشی عمده شامل عدم توجه کافی به مبانی قرآنی، نبود پژوهش‌های نظام‌مند در تحلیل نقش‌پذیری جنسیتی و فقدان نتایج تربیتی مبتنی بر تفاوت‌ها، همچنان وجود دارد. برای مثال، پژوهش‌های (پاک‌نیا و مردیها، ۱۳۹۰؛ جان‌بزرگی، ۱۳۹۶) بر نظریه‌های غربی جنسیت و بررسی تفاوت‌های جنسیتی از منظر روان‌شناسی تمرکز داشته‌اند و کمتر به مبانی دینی پرداخته‌اند. مطالعه (بستان، ۱۳۹۴) تنها به بررسی کلی تفاوت‌های زن و مرد در اسلام پرداخته، بدون آنکه نقش‌های خاص را با استناد به آیات قرآن، تحلیل نظام‌مند کند و مطالعه (صمدیار، ۱۳۹۱) نیز اگرچه به جنبه‌های فقهی تفاوت‌ها پرداخته است، اما مبتنی بر تفاوت‌ها، دلالت‌های تربیتی ارائه نکرده است.

بنابراین، خلأ یک مطالعه یکپارچه که همزمان، هم بر استخراج مبانی قرآنی استوار باشد، هم به تحلیل نظام‌مند نقش‌ها بپردازد و هم پیامدهای عملی آن را در عرصه تربیت مشخص کند، به وضوح احساس می‌شود. این پژوهش درصدد است تا با پر کردن این شکاف‌ها، چارچوبی مستدل و مبتنی بر وحی برای نقش‌آفرینی و تربیت جنسیتی فراهم آورد.

یافته‌ها

بررسی دقیق آیات و روایات و تحلیل تربیتی آنها نشان می‌دهد که زن و مرد در جوهر انسانی و استعدادهای معنوی کاملاً برابرند. قرآن کریم به صراحت بیان می‌دارد: «أَنْتِ لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَامِلٍ مِنْكُم مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتِ» (آل عمران: ۱۹۵) (من عمل هیچ صاحب عملی از شما را، از مرد یا زن، که همه از یکدیگر دید، تباه نمی‌کنم) و نیز در جای دیگر می‌فرماید: «وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ» (غافر: ۴۰) (هر کس کار شایسته‌ای انجام دهد - خواه مرد یا زن - درحالی که مؤمن باشد آنها وارد بهشت می‌شوند و در آن روزی بی‌حسابی به آنها داده خواهد شد) که بر تساوی کامل زن و مرد در دستیابی به پاداش و سعادت اخروی از راه عمل اختیاری، تأکید دارد. یعنی همه انسان‌ها چه زن و چه مرد، دارای روح الهی هستند (حجر: ۲۹)، هدف کلی از خلقتشان عبودیت (ذاریات: ۵۶) است و در این مسیر، راهنمایان مشترک (نساء: ۱۶۵) دارند. بنابراین، هر دو می‌توانند با اعمال اختیاری خود به سعادت و بالاترین مراتب قرب و کمال انسانی لایق خود برسند. باین حال، تفاوت‌های طبیعی بین زن و مرد به وضوح در منابع دینی مورد توجه قرار گرفته است. قرآن کریم نیز با در نظرگیری ویژگی‌های تکوینی، ظرفیت‌های روانی - عاطفی متمایز و اهداف تکاملی هر جنس، نقش‌ها و مسئولیت‌های زن و مرد را در

چارچوبی هماهنگ تعریف می‌کند. این نقش‌ها که در عین تفاوت، در راستای تکامل و تعالی یکدیگر طراحی شده‌اند، در چهار نقش اصلی و مکمل زیر قابل دسته‌بندی و تبیین است:

۱. نقش آرامش‌بخشی زن در خانواده

بررسی آیات قرآن نشان می‌دهد خداوند برای اشاره به جنسیت زن، اغلب از واژه «زوج» و مشتقات آن استفاده کرده که در اصل به معنای قرین، همراه و همنشین است (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۱۶۶). اگرچه این واژه ذاتاً فاقد بار جنسیتی خاصی است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۴، ص ۳۶۰)، اما در بسیاری از آیات با توجه به قرائن، برای جنس مؤنث به کار رفته است. تحلیل این آیات بافت معنایی خاصی را نشان می‌دهد که در آن، زن به عنوان «زوج مرد»، رابطه‌ای مبتنی بر سکونت، همراهی، الفت و صمیمیت را شکل می‌دهد.

بر اساس آیات ۲۱ روم و ۱۸۹ اعراف، زن در تحقق عناصر اصلی زوجیت قرآنی، نقش ویژه دارد؛ چراکه می‌فرماید: «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ» (روم: ۲۱)؛ و از نشانه‌های [قدرت و ربوبیت] او این است که برای شما از جنس خودتان همسرانی آفرید تا در کنارشان آرامش یابید و در میان شما دوستی و مهربانی قرار داد؛ یقیناً در این [کار شگفت‌انگیز] نشانه‌هایی است برای مردمی که می‌اندیشند. یا «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا» (اعراف: ۱۸۹)؛ و کسی است که شما را از یک تن (حضرت آدم) آفرید، و همسرش را از (نوع) او پدید آورد تا در کنارش آرامش یابد.

«لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَ لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا» به عنوان یکی از کلیدی‌ترین عبارات قرآنی نقشی را برای زن در نهاد خانواده و جامعه ترسیم می‌کند که مرد نمی‌تواند چنین نقشی را ایفا کند. با توجه به اینکه «نفس واحده» در آیات مربوطه، به حضرت آدم ﷺ اشاره دارد، مخاطب اصلی این خطاب قرآن، مردان بوده و «زوجها» به همسر آدم ﷺ - حوا - که از جنس خود او آفریده شده است، اطلاق می‌گردد. بر این اساس، ضمیر «إلیها» در آیه نیز به (ازواج) بازمی‌گردد و زن را به عنوان عنصر محوری در ایجاد سکون، مودت و رحمت در روابط انسانی مورد تأکید قرار می‌دهد. بنابراین، بر اساس این آیات، زن به عنوان عامل اصلی ایجاد آرامش (سکینت) و استقرار طمأنینه در محیط خانوادگی و اجتماعی معرفی شده است.

با این نگاه، قرآن کریم در مواردی که سازگاری اخلاقی و اعتقادی بین زوجین وجود دارد و آنان صاحب فرزند هستند یا انتظار فرزندآوری می‌رود مانند (بقره: ۳؛ بقره: ۲۵؛ اعراف: ۱۹؛ انبیاء: ۹۰) از واژه «زوج» استفاده می‌کند، اما هنگامی که این همراهی و آرامش از بین می‌رود، ادبیات قرآن تغییر کرده و از واژه‌هایی مانند «إمراه» و «بعل» برای اشاره به جنس مؤنث یا مذکر بهره می‌برد (طیب حسینی و انصاریان، ۱۳۹۷، ص ۵۸؛ بهارزاده، ۱۳۹۲، ص ۴۰) مانند آیات شریفه ۸۳ اعراف، ۸۱ هود، ۶۰ حجر، ۵۷ نمل و ۱۰ تحریم که وقتی درباره همسران حضرت نوح و لوط و سرنوشت آن دو به دلیل خیانت و ناسازگاری آنها در امر دین سخن می‌گوید، تعبیر «إمراه» دارد. بررسی این مجموعه آیات نشان می‌دهد که واژه «زوج» در بافتی معنایی به کار می‌رود که مؤلفه‌های اساسی رابطه زوجیت مانند سازگاری،

صمیمیت و همراهی در آن محقق شده باشد. قرآن کریم با این کار، هم رابطه زوجیت را ارج نهاده و هم بر نقش برجسته زن در تحقق آرامش و الفت تأکید کرده است.

امام رضا^ع نیز در حدیثی مأثور از پدران گرامی‌شان، زنان را با ویژگی‌های ژرف و معناداری توصیف می‌فرماید که ابعاد چندلایه و متضاد وجودی آنان را نمایان می‌سازد. این توصیفات حاکی از نقش بی‌بدیل زنان در ایجاد فضایی سرشار از آرامش، نشاط و تعادل در زندگی است. ایشان با بیانی حکیمانه که مضمون آن در روایات دیگری هم آمده است، زن را عامل پیوند اعضای خانواده و مانند بهار که زمین را سرسبز می‌کند منشأ نشاط، طراوت و رشد در زندگی معرفی می‌کند: «النساء اربع: جامعٌ مُجْمَعٌ وَ رَبِيعٌ مُرْبِعٌ وَ كَرْبٌ مُقْمَعٌ وَ غُلٌّ قَمْلٌ» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۳۰). چنین خانواده‌ای که زن در آن نقش محوری وحدت و نشاط‌آفرینی را ایفا می‌کند، به محیطی سرشار از آرامش روانی برای همه اعضای خانواده تبدیل می‌شود. در نقطه مقابل، خانواده‌ای که زن در آن نتواند نقش سازنده و مثبت خود را به‌درستی ایفا کند، به محیطی از تنش و ناآرامی تبدیل می‌شود. در چنین فضایی، زن نه تنها منشأ نشاط و انسجام نیست، بلکه به تعبیر امیرالمؤمنین علی^ع در ادامه روایت می‌تواند به عاملی برای ایجاد اندوه، فشارهای روانی و محدودیت‌های آزاردهنده تبدیل شود. این وضعیت همانند زنجیری سنگین و فرسوده، آزادی و رشد اعضای خانواده را محدود ساخته و فضای خانه را به محیطی ناسالم تبدیل می‌کند.

رسول اکرم^ص نیز با ستودن برخی ویژگی‌های مثبت زنان مانند همراهی و توجه عاطفی، درک احساسات و حمایت روانی و تقویت ایمان و توکل مرد نشان می‌دهند که چگونه یک زن می‌تواند با رفتارهای خود، در ایجاد آرامش و احساس امنیت در خانواده نقش داشته باشد. «مردی نزد پیامبر خدا آمد و گفت: همسری دارم که هرگاه به خانه وارد می‌شوم، به استقبال می‌آید، و هرگاه از خانه خارج می‌شوم، بدرقه‌ام می‌کند، و هنگامی که مرا اندوهگین می‌بیند، به من می‌گوید: چه چیز تو را نگران کرده؟ اگر نگران روزی‌ات هستی، پس [بدان که] دیگری [خدا] ضمانت آن را کرده است، و اگر نگران امر آخرت هستی، پس خداوند بر اندوهت [توجهات معنوی] بیفزاید. پیامبر خدا^ص فرمودند: بی‌گمان برای خداوند کارگزارانی است، و این زن از کارگزاران اوست. برای او نصف پاداش شهید است» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۳۳). آن حضرت در کلام دیگری داشتن چنین زنی را که منبع آرامش روانی در خانواده است و مرد با دیدن او خوشحال می‌شود، از جمله نعمت‌های الهی معرفی می‌کند و می‌فرماید: «خدای متعال به وسیله آن، خیر دنیا و آخرت را برای مرد مسلمان اراده کرده است» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۴۱).

بر اساس استدلال عقلی، سپردن مسئولیت «آرامش‌بخشی» به زن، مستلزم برخورداری وی از پیش‌نیازهای روانی این نقش است. از این‌رو خداوند باید ویژگی‌هایی چون احساسات لطیف، همدلی عمیق و ارتباط عاطفی قوی را در سرشت زنان نهاده باشد تا این هماهنگی کامل بین وظیفه و ویژگی‌های ذاتی، موافق با حکمت در آفرینش باشد. اگر چنین ظرفیت‌های روان‌شناختی به زنان داده نمی‌شد، انتساب آن مسئولیت طبیعی به ایشان ناتمام و ناکارآمد بود.

علاوه بر این دلیل عقلی، تحقیق در آیات قرآن کریم، روایات ائمه معصومان علیهم السلام و یافته‌های روان‌شناسی نیز نشان می‌دهد که سپردن این نقش به زنان، ریشه در مجموعه‌ای از ویژگی‌های ذاتی دارد که موجب می‌شود زنان به‌صورت طبیعی کارایی بیشتری در تحقق آرامش‌بخشی در خانواده داشته باشند. در این زمینه، روایت قرآن کریم از رویدادهای پس از نجات حضرت موسی علیه السلام از نیل - همان‌گونه که در آیات ۷-۱۳ قصص منعکس شده است - به وضوح تفاوت روان‌شناختی بین زنان و مردان را در بعد احساسات آشکار می‌سازد و بر احساسات لطیف زنانه اشاره می‌کند. قرآن کریم در توصیف ماجرا می‌فرماید: هنگامی که مادر حضرت موسی به فرمان خداوند فرزندش را در صندوقچه‌ای قرار داد و به رود نیل انداخت، خاندان فرعون او را از آب گرفتند: «فَالْتَقَطَهُ آلُ فِرْعَوْنَ لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَرْنًا إِنَّ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَجُنُودَهُمَا كَانُوا خَاطِئِينَ» (قصص: ۸)؛ مادرش به الهام خدا او را به دریا انداخت، پس خاندان فرعون او را [از آب] گرفتند تا سرانجام، دشمنشان و مایه اندوهشان شود. مسلماً فرعون و هامان و سپاهیان آن دو خطاکار بودند. بعد از آن همسر فرعون چون دید آنها قصد کشتن کودک را دارند خطاب به فرعون گفت: «وَقَالَتِ امْرَأَتُ فِرْعَوْنَ قُرْتُ عَيْنٍ لِي وَلَكَ لَا تَقْتُلُوهُ عَسَىٰ أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ» (قصص: ۹)؛ و همسر فرعون گفت: [این نوزاد] برای من و تو مایه شادمانی و خوشحالی است، او را نکشید، امید است ما را سود دهد، یا وی را به فرزندی خود بگیریم، ولی آنان آگاه نبودند که دشمنشان را به دست خود می‌پرورند. تحلیل گفت‌وگوی قرآنی فرعون و همسرش آسیه، الگویی از رویارویی زن و مرد در موقعیت حساس را نشان می‌دهد که در آن روحیه لطیف‌تر زنان و تأثیر آن در زندگی را برجسته می‌کند. هنگامی که فرعون قصد کشتن نوزاد بنی‌اسرائیلی را داشت، آسیه با به‌کارگیری سخنان عاطفی و دلنشین که نشان‌دهنده احساسات لطیف زنانه است، توانست دل او را نرم کرده و با ایجاد آرامش، نظر وی را تغییر دهد.

مطالعات روان‌شناختی نیز حاکی از آن است که احساسات لطیف زنانه نه تنها یک ویژگی ذاتی، بلکه یک ابزار ارتباطی قدرتمند در تعاملات خانوادگی محسوب می‌شود و نشان می‌دهد زنان در متقاعدسازی غیرمستقیم و ایجاد تغییر نگرش و آرامش‌بخشی از طریق جلب عواطف، موفق‌تر عمل می‌کنند (Eagly, 2013, p152). بنابراین، نقش آرامش‌بخشی کاملاً با ساختار روانی زن که به صورت فطری از ظرفیت بیشتری برای ایجاد صمیمیت و همدلی برخوردار است، تناسب دارد (Christov-Moore et al, 2014; Chaplin, 2015).

نظر به این برداشت، شاید یکی از وجوه تعبیر به «ریحانه» در کلام امیرالمؤمنین علیه السلام نیز اشاره به لطافت روحی و عواطف ظریف زنانه به‌عنوان یک ویژگی تکوینی باشد که حضرت در توصیف جنس زن می‌فرماید: «زن گل است و لطیف، نه کارگزار و دلیر» (نهج البلاغه، نامه ۳۱). گویا همان‌گونه که گل با لطافت و بوی خوش خود محیط را زیبا و معطر می‌کند، زن نیز به واسطه برخورداری از روحیه لطیف و احساسات عمیق خود فضای روابط خانوادگی را تلطیف می‌کند و محیط خانه را شاداب و معطر و سرشار از آرامش نگه می‌دارد.

۲. نقش مادری

در منظومه فکری اسلام، نقش مادری از جایگاهی بی‌بدیل برخوردار است. تکریم مادر به‌عنوان اولین مدرسه تربیتی و پایه‌گذار شخصیت فرزند، موضوعی است که هم در متون دینی و هم در یافته‌های علمی مورد تأکید قرار گرفته است. در قرآن کریم، دو آیه به صراحت نقش مادری و رنج آن را مورد ستایش قرار داده و به انسان دستور می‌دهد در کنار شکر خداوند، شکر نعمت والدین را به جا بیاورد. یکی آیه ۱۴ سوره مبارکه لقمان است که می‌فرماید: «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ» (لقمان: ۱۴)؛ و ما به انسان درباره پدر و مادرش سفارش کردیم؛ مادرش او را با ناتوانی روی ناتوانی حمل کرد (به هنگام بارداری هر روز رنج و ناراحتی تازه‌ای را متحمل می‌شد)، و دوران شیرخوارگی او در دو سال پایان می‌یابد؛ (آری به او توصیه کردم) که برای من و برای پدر و مادرش شکر بجا آورد که بازگشت (همه شما) به سوی من است. آیه دیگر نیز، آیه ۱۵ سوره مبارکه احقاف است که می‌فرماید: «وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا» (احقاف: ۱۵)؛ و انسان را درباره پدر و مادرش به نیکی سفارش کردیم. مادرش او را با تحمل رنج و زحمت باردار شد و با رنج و زحمت او را زایید و دوران بارداری و باز گرفتنش از شیر سی ماه است. این آیات تأکید می‌کنند که مادر در دوره سی‌ماهه بارداری و شیردهی، بالاترین سطح ایثار و فداکاری را نشان داده و سختی‌های بسیاری را تحمل می‌کند. این دوران با تغییرات فیزیولوژیک قابل توجهی همراه است که از تشکیل نطفه آغاز شده و تا پایان بارداری بر سیستم اسکلتی - عصبی مادر تأثیر می‌گذارد. با این وجود، مادران همه این ناراحتی‌ها را با صبر تحمل کرده و در دوره پس از تولد نیز با مسئولیت‌های سنگین مراقبت ۲۴ ساعته، تشخیص نیازهای غیرکلامی، شیردهی و مدیریت سلامت نوزاد، نقش خود را ادامه می‌دهند. بنابراین، تمرکز قرآن بر رنج‌های مادر به دلیل مشقت‌های مستمر و منحصر به فردی است که عمدتاً بر عهده اوست (مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۲۱، ص ۳۲۷).

اما در کنار این آیات، از جمله مواردی که می‌توان با استناد به آن، جایگاه این نقش ویژه را ترسیم کرد آیات ۳۵-۳۷ سوره مبارکه آل عمران است. این آیات با توصیف داستان نذر مادر حضرت مریم آغاز می‌شود. خدای متعال در آیه ۳۵ می‌فرماید: «إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ» (آل عمران: ۳۵)؛ [یاد کنید] هنگامی که همسر عمران گفت: پروردگارا! برای تو نذر کردم که آنچه را در شکم خود دارم [برای خدمت خانه تو از ولایت و سرپرستی من] آزاد باشد، بنابراین از من بپذیر؛ یقیناً تو شنوا و دانایی. این آیه دلالت دارد که همسر عمران علیها السلام معتقد بوده فرزندی که در شکم دارد پسر است، چون مناجاتی که با خدا دارد قاطعانه است و در آن شرط نکرده است که اگر فرزندی پسر بود او را برای خدمت خانه تو آزاد می‌کنم، بلکه به طور قطع گفته: «نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا». بنابراین معلوم می‌شود اطمینان داشته که فرزندش پسر است. به دلیل همین اطمینان است که در آیه بعد می‌فرماید، او با دنیا آوردن فرزند دختر با حسرت و تعجب می‌گوید: «پروردگارا! من او را دختر زاییدم!» (آل عمران: ۳۶).

در ادامه همین آیه ۳۶، خداوند با آرامش بخشی به همسر عمران و تجلیل از مقام حضرت مریم در مقایسه با پسر مورد انتظار او، جایگاه رفیع نقش مادری را ترسیم می کند؛ چراکه خدای متعال در مواجهه با افسوس همسر حضرت عمران می فرماید: «خدا به آنچه او زایید داناتر بود؛ و آن پسر [که زاییدن او را آرزو داشت، در کرامت، عظمت، ارزش و شخصیت] مانند این دختر نیست» (آل عمران: ۳۶)؛ یعنی خداوند در پاسخ به همسر عمران که از تولد دختر به جای پسر افسوس می خورد، فرمود: پسر مورد انتظار تو هرگز نمی توانست به عظمت این دختر (مریم) برسد که بدون همسر مادر می شود و با فرزندش عیسی علیه السلام معجزه های جهانی خواهد بود (طباطبائی، ۱۴۱۷ ق، ج ۳، ص ۲۷۰). اگرچه این داستان منحصر به فرد است، اما تجلیل قرآن نشان می دهد چگونه یک زن می تواند با ایفای نقش مادری و پرورش فرزندانی شایسته، حتی از مردان نیز اثرگذارتر باشد.

آیه دیگری که به صورت غیرمستقیم به نقش مادری اشاره می کند، آیه ۴۵ سوره مبارکه آل عمران است. این آیه بشارت تولد حضرت عیسی علیه السلام است که به حضرت مریم علیها السلام خطاب می کند: «إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ» (آل عمران: ۴۵)؛ یاد کنید زمانی که فرشتگان گفتند: ای مریم! یقیناً خدا تو را به کلمه ای از سوی خود که نامش مسیح عیسی بن مریم است مژده می دهد که در دنیا و آخرت دارای مقبولیت و آبرومندی و از قربان است. در این آیه، از حضرت عیسی به «کلمه» یاد شده است که در فرهنگ قرآن، به معنای «مخلوق» می باشد (قرائی، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۵۱۴). بشارت ولادت حضرت عیسی علیه السلام در این آیه، که با ذکر ویژگی های ممتاز ایشان همراه است، علاوه بر دلالت صریح بر مقام والای آن حضرت، به صورت التزامی بر جایگاه رفیع جنس زن به عنوان ظرف وجودی فرزند تأکید دارد. بر این اساس می توان برداشت کرد که رسالت مادر از دو بعد حائز اهمیت است: نخست در بعد تکوینی به عنوان واسطه تحقق اراده الهی، و دوم در بعد تربیتی به عنوان پرورش دهنده و شکل دهنده شخصیت فرزند.

علاوه بر آیات مورد پژوهش، برخی روایات نیز با تأکید بر لزوم بررسی سوابق خانوادگی و شرایط تربیتی دختران در فرایند انتخاب همسر، به صورت تلویحی بر نقش محوری مادر در شکل گیری شخصیت فرزندان اشاره دارند (حر عاملی، ۱۴۰۹ ق، ج ۲۰، ص ۴۷-۴۹). در حقیقت این دسته از روایات با تأکید بر ارزیابی صلاحیت های تربیتی خانواده دختر و سابقه اخلاقی خود او با نگاهی آینده نگر، چرخه ای تربیتی را مورد توجه قرار می دهند که در آن مادران امروز به عنوان مربیان نسل آینده و دختران امروز به عنوان مادران فردا در نظر گرفته می شوند.

مطالعه تطبیقی ویژگی های فیزیولوژیک و روان شناختی زنان در کنار بررسی نقش مادری آنان، نشان می دهد که خداوند متناسب با مسئولیت خطیر مادری، ظرفیت های جسمی و روانی منحصر به فردی مانند قدرت باروری، تاب آوری بالا و عطفوت را در زنان قرار داده است. این ویژگی ها، لازمه سپردن وظایفی چون پرورش جنین و تربیت فرزند است که بدون تجهیز مادر به این توانایی های ویژه، با حکمت الهی در نظام آفرینش ناسازگار خواهد بود. پس تأکید قرآن بر نقش مادری زنان، متناسب با ظرفیت ویژه جسمی و روحی آنان برای پرورش نسل است که در تمایز آشکار با مردان قرار دارد (Jones & Lopez, 2013).

در این زمینه، آیه ۱۸۹ سوره مبارکه اعراف، در عین اینکه گوهر وجودی زن و مرد را یکی دانسته و ازدواج و همسر را عامل آرامش در زندگی معرفی می‌کند، به روشنی با عبارت «حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفًا» قدرت حمل و پرورش تدریجی جنین را از ویژگی‌های جنس زن دانسته است: «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيفًا فَمَرَّتْ بِهِ»؛ او کسی است که شما را از یک تن آفرید، و همسرش را از او پدید آورد تا در کنارش آرامش یابد، پس هنگامی که مرد با زن آمیزش نمود، زن به حملی سبک حامله شد، پس با آن حمل سبک، زندگی را ادامه داد. علاوه بر آیه مورد اشاره، در آیات ۸ رعد، ۱۱ فاطر و ۴۷ فصلت نیز با تعبیری واحد، به این مطلب تصریح شده است که قدرت بارداری و وضع حمل از ویژگی‌های مخصوص جنس ماده است: «وَمَا تَحْمِلُ مِنْ أُنْثَىٰ وَوَلَّا تَضَعُ إِلَّا بِعِلْمِهِ» (فاطر: ۱۱)؛ هیچ جنس ماده‌ای باردار نمی‌شود و وضع حمل نمی‌کند، مگر به علم او یا «اللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنْثَىٰ وَ مَا تَغِيضُ الْأَرْحَامُ وَ مَا تَزْدَادُ» (رعد: ۸)؛ خدا [حالات، صفات و زمان ولادت] جنین‌هایی را که هر انسان و حیوان ماده‌ای آبستن است، و آنچه را رحم‌ها [از زمان طبیعی حمل] می‌کاهند و آنچه را می‌افزایند، می‌داند.

بر اساس این دیدگاه، هر اقدامی برای حذف این تفاوت‌های تکوینی زن و مرد، مخالف حکمت آفرینش است. امروزه مطالعات علمی نیز نشان می‌دهد دستگاه تولیدمثل زنان با ویژگی‌هایی مانند رحم و سیستم هورمونی پیچیده، به‌طور ذاتی برای باروری و پرورش تدریجی جنین طراحی شده، درحالی که مردان فاقد این قابلیت ذاتی هستند (Jones & Lopez, 2013). بنابراین، تلاش‌های اخیر در غرب برای ایجاد رحم مصنوعی مردانه و از بین بردن این تفاوت تکوینی میان زن و مرد، نه تنها با چالش‌های پزشکی جدی روبه‌روست (Yang, Wang, Chen, Ren, 2023)، بلکه از دیدگاه اسلامی تغییر در خلقت الهی آنان، محسوب می‌شود.

اما در کنار آیاتی که به قدرت باروری و پرورش جنین در زنان اشاره کرده است، قرآن کریم با روایت داستان الگوهای برجسته‌ای مانند حضرت مریم (مریم: ۱۶-۳۴)، مادر حضرت موسی و آسیه همسر فرعون (قصص: ۷-۱۳)، شاخصه‌هایی از مهربانی و عاطفه مادرانه، صبر و تحمل رنج‌های تولد و پرورش فرزند و احساسات لطیف زنان را نیز ترسیم می‌کند. بنابراین، برخورداری از این ویژگی‌ها، نه تنها باعث یک برتری زیستی و روحی برای ایفای نقش مادری در زنان است، بلکه نشان‌دهنده تناسب حکیمانه میان ساختار تکوینی و مسئولیت‌های خانوادگی هم هست که در نظام تربیتی اسلام به آن توجه شده است.

۳. نقش مرد در سرپرستی و مدیریت خانواده

خانواده به‌عنوان یک واحد کوچک اجتماعی، برای دستیابی به اهداف خود که شامل تأمین آرامش، ساماندهی امور و تربیت نسل است، نیازمند «مدیریت و رهبری» کارآمد است. تجربه تاریخی و مطالعات جامعه‌شناختی نشان می‌دهد که هر نظام جمعی، برای جلوگیری از هرج و مرج و تضاد در تصمیم‌گیری، نیاز به یک ساختار رهبری مشخص دارد؛ خانواده نیز از این قاعده مستثنا نیست. دلالت‌های تفسیری آیه ۳۴ سوره مبارکه نساء بیانگر آن است که خدای متعال این نقش

را به مردان اعطا کرده است. در این آیه با تصریح به اینکه نقش سرپرستی باید به مرد داده شود، در توجیه آن می‌گوید: «الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ» (نساء: ۳۴)؛ مردان، سرپرست و تدبیرکنندگان [زندگی] زن‌اند، به خاطر آنکه خدا مردان را [از جهت توان جسمی، تحمل مشکلات و توان روحی و فکری] بر زنان برتری داده، و به خاطر آنکه [مردان] از اموالشان هزینه زندگی زنان را [به‌عنوان حقی واجب] می‌پردازند.

برخی مفسران در بیان مراد از عبارت [قَوَّامُونَ] و عمومیت آن گفته‌اند: «مقصود از این تعبیر استبداد و اجحاف و تعدی نیست، بلکه منظور رهبری واحد منظم با توجه به مسئولیت‌هاست و این موقعیت به خاطر وجود خصوصیتی در مرد است، مانند ترجیح قدرت تفکر او بر نیروی عاطفه و احساسات، (به‌عکس زن که از نیروی سرشار عواطف بیشتری بهره‌مند است). و دیگری داشتن بنیه و نیروی جسمی بیشتر که با اولی بتواند بیندیشد و نقشه طرح کند و با دومی بتواند از حریم خانواده خود دفاع نماید. به علاوه، تعهد او در برابر زن و فرزندان نسبت به پرداختن هزینه‌های زندگی و پرداخت مهر و تأمین زندگی آبرومندانه همسر و فرزند، این حق را به او می‌دهد که وظیفه سرپرستی به عهده او باشد. جمله بعد که دو بخش است اشاره به همین حقیقت است. در قسمت اول می‌فرماید: «این سرپرستی به خاطر برتری‌هایی است که (از نظر نظام اجتماع) خداوند برای بعضی نسبت به بعضی دیگر قرار داده است» و در قسمت دوم می‌فرماید: «و نیز این سرپرستی به خاطر تعهداتی است که مردان در مورد پرداخت‌های مالی مانند نفقه در برابر زنان و خانواده به عهده دارند» (مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۳۷۰). البته ممکن است زنانی در جهات فوق بر شوهران خود امتیاز داشته باشند، ولی قوانین به تک تک افراد و نفقات نظر ندارد، بلکه نوع را در نظر می‌گیرد و شکی نیست که از نظر کلی، مردان نسبت به زنان برای این کار آمادگی بیشتری دارند، اگر چه زنان نیز وظایفی می‌توانند به عهده بگیرند که اهمیت آن مورد تردید نیست.

علاوه طباطبائی نیز با برداشت عمومیت قیومیت مرد نسبت به زن در توجیه آن می‌گوید: «قیم» به‌معنای کسی است که عهده‌دار امور دیگری است. با توجه به این معنا، خدای متعال در این آیه شریفه قیوم بودن مرد را به طور عمومی اثبات می‌کند و وجه آن را نیز مزیت‌های طبیعی و ذاتی که به مردان عطا کرده، می‌داند. به‌عبارت دیگر استدلال مبتنی بر «عمومیت علت» در عبارت (بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ)، نشان می‌دهد که حکم قوامیت مردان بر زنان، حکمی عام و فراگیر است و صرفاً محدود به رابطه زوجیت نمی‌شود. ایشان در ادامه می‌گوید: با مطالعه بخش فراوانی از احکام اسلامی مانند تحریم شرابخواری، قماربازی، معاملات ضرردار، دروغ، بهتان، غیبت و مانند آن متوجه می‌شویم که خردورزی و عقلانیت در اسلام جایگاه بالایی دارد، به همین خاطر همه اعمال، حالات و اخلاقیاتی که به استواری عقل آسیب می‌زند تحریم کرده است. بنا بر این، هر اندیشمندی پس از مطالعه این احکام، به دست می‌آورد که زمام و اداره امور کلی جامعه را باید به دست کسانی سپرد که از عقلانیت بیشتری برخوردارند. روشن است که مردان به داشتن عقل نیرومندتر و عواطف ضعیف‌تر، از زنان ممتازند و آنها نیز به داشتن احساسات و عواطف بیشتر شناخته شده‌اند (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۵۴۷-۵۴۹).

البته در مقابل، عده‌ای دیگر عمومیت این آیه و توسعه لفظی آن به غیر از فضای خانواده را نپذیرفته‌اند و با استناد به سیاق این آیات معتقدند آیه تنها در ارتباط با نقش سرپرستی مرد در نظام خانواده می‌فرماید: «شوهران به دلیل برتری جسمی، برتری در تدبیر و تعقل (به هر حال عموم مردان بر عموم زنان از نظر جسمی و تدبیر و تعقل و حل مشکلات و مدیریت خانه و جامعه برتری دارند) و به دلیل مسئولیت پرداخت نفقه (که بر عهده مرد گذاشته شده است) قائم بر زنان در مدیریت خانه هستند» (علیدوست، ۱۳۹۹).

آیه دیگری که به‌روشنی بر این ویژگی دلالت می‌کند که سرپرستی و مدیریت با مرد است، آیه ۱۰ سوره تحریم است که خدای متعال وقتی از همسران حضرت نوح و لوط یاد می‌کند، به نقش سرپرستی مرد تصریح می‌کند و می‌فرماید: این دو زن تحت سرپرستی دو بنده از بندگان صالح ما بودند، ولی به آن دو خیانت کردند. «ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتَ نُوحٍ وَامْرَأَتَ لُوطٍ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ» (تحریم: ۱۰)؛ خدا برای کافران، زن نوح و زن لوط را مثل زده که تحت سرپرستی و زوجیت دو بنده شایسته از بندگان ما بودند. دقت در عبارت «كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا» نشان می‌دهد که سرپرستی (قیومیت) و مدیریت و تدبیر نیازهای همسر، مسئولیتی است که در ساختار خانواده بر عهده مرد نهاده شده است و قرآن کریم آن را به‌عنوان یک اصل در تقسیم نقش‌های خانوادگی پذیرفته است.

علاوه بر آیاتی که با استناد به برخی ویژگی‌های تکوینی مردان، پیش‌نیازهای مسئولیت‌های مردانه را مشخص می‌کنند و به نقش سرپرستی ایشان نیز تصریح دارند، تحلیل روایت قرآنی سفر حضرت موسی به همراه همسر باردارش به‌عنوان الگوی رفتاری یک خانواده دینی، نشان‌دهنده تقسیم کارکردی مرد و زن و جایگاه سرپرستی و مدیریت مرد در نظام مطلوب خانواده است. در داستان قرآنی مذکور، هنگامی که خانواده حضرت موسی^ع راه را در بیابان گم می‌کنند، الگوی رفتاری ایشان به‌عنوان سرپرست خانواده به‌روشنی ترسیم می‌گردد که به همسرش می‌گوید: «امْكُنُوا إِنِّي أُنْسْتُ نَارًا لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجْدٍ عَلَى النَّارِ هَذِي» (طه: ۱۰)؛ (اندکی) درنگ کنید که من آتشی دیدم! شاید شعله‌ای از آن برای شما بیاورم؛ یا نزد آتش برای پیدا کردن راه راهنمایی بیابم. مشابه همین عبارت که در آیه‌های ۷ نمل و ۲۹ قصص آمده است و داستان نیاز خانواده موسی به آتش در آن بیابان تاریک و هوای سرد و بارانی را روایت می‌کند، نشان می‌دهد حضرت موسی^ع به‌عنوان سرپرست خانواده چطور برای به دست آوردن آتش و آسایش خانواده تلاش می‌کند. این الگوی قرآنی بر اتخاذ نقش فعال توسط مرد در شرایط دشوار زندگی و محافظت از خانواده تأکید می‌کند که مطالعات روان‌شناسی خانواده نیز در یافته‌هایی همسو، اهمیت رهبری مرد و واکنش مبتنی بر حل مسئله او در موارد بحرانی را نشان داده است (Patterson, 2002).

با تحلیل آیات مشخص می‌شود که تفکیک نقش‌ها در خانواده، ازجمله سرپرستی مرد، بر پایه حکمت و شناخت خداوند از سرشت زن و مرد است. قرآن در آیه ۳۴ سوره نساء که پیش‌تر به تفصیل مورد بررسی قرار گرفت، این نقش را بر تفاوت‌های تکوینی استوار کرده است. البته این ویژگی‌های تکوینی در کنار ویژگی‌های ارزشی مشترک

مانند تقوا، برای ساماندهی امور زندگی طراحی شده و تحقق کارکرد مطلوب آن منوط به عملکرد فرد است. بر این اساس، مسئولیت سرپرستی مردان، اگرچه با ویژگی‌های شناختی و کالبدی آنان ازجمله توانایی تحلیل عقلانی و قوای بدنی افزون‌تر همخوانی دارد (Miller, 1993, p254; Leyk et al, 2007, p415).

اما از دیدگاه اسلامی این برتری‌ها معیار ارزش ذاتی یا کمال روحی مرد محسوب نمی‌شود، بلکه این مزیت‌ها، باید در مسیر ساماندهی زندگی و تداوم خانواده به کار گرفته شود تا مرد، به کمال شایسته خود دست یابد.

۴. نقش مرد در تأمین معاش خانواده

تحلیل محتوای آیاتی مانند «الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ» (نساء: ۳۴) - که شرح آن در تبیین نقش سرپرستی مرد گذشت - به‌طور طبیعی مدیریت اقتصادی خانواده و کار و تلاش در تأمین نیازهای همسر را نیز به‌عنوان یکی از شئون مدیریت و سرپرستی، بر عهده مرد می‌گذارد. تعبیر (بِمَا أَنْفَقُوا) نیز به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های اقتصادی در توجیه نقش مدیریت مرد، به‌روشنی حاکی از مسئولیت اقتصادی و نان‌آوری آنها در خانواده است. چون تحلیل این آیه در مباحث گذشته به تفصیل آمده است، در اینجا به همین مقدار اکتفا می‌کنیم که برای اینکه زن بتواند از عهده مسئولیت‌های خانوادگی خویش در آرامش‌بخشی به کانون خانواده، تولیدمثل و پرورش فرزندان برآید، باید نیازهای اولیه جسمانی و عاطفی او چون امنیت، مسکن، خوراک و پوشاک و مانند آن تأمین گردد (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۲۳۷). با توجه به دامنه گسترده این نیازمندی‌ها، اگر تأمین اقتصادی بر عهده زن باشد، بخش عمده‌ای از وقت و انرژی او مصرف این امر شده و فرصت و توانی برای مسئولیت‌های خطیر تربیتی و عاطفی خود که منحصر به توانمندی‌های وی است، نخواهد داشت. بر این اساس، خداوند با منظور داشتن مصالح عالی زن و نهاد خانواده، مسئولیت تأمین معیشت را به مرد سپرده تا با تلاش او، کارآمدی و بقای نهاد خانواده تضمین شود.

اما علاوه بر آیه مذکور، به نظر می‌رسد از آیات ۲۳ و ۲۴ سوره مبارکه قصص نیز می‌توان همین نکته را برداشت کرد که در شرایط عادی، وظیفه نان‌آوری و کار اقتصادی در خانواده به عهده مرد گذاشته شده است و این اصل مورد پذیرش و تأکید قرآن است. این آیات که جریان ورود حضرت موسی به ماء مدین و گفت‌وگوی او با دختران حضرت شعیب را روایت می‌کند، به این موضوع پرداخته است که چرا در میان گروهی از مردم که برای آب دادن به دام‌هایشان آمده بودند این دو دختر دام‌هایشان را از رفتن به‌سوی آب بازمی‌دارند؟ قرآن کریم در پاسخ به این سؤال حضرت موسی ﷺ از زبان آن دو دختر می‌گوید: «قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَ أُنَوَّنَا شَيْخُ كَبِيرٌ» (قصص: ۲۳)؛ گفتند: ما [این دام‌هایمان را] آب نمی‌دهیم تا [این] شبانان [دام‌هایشان را] برگردانند و پدر ما پیری کهنسال است.

از عبارت (وَأُنَوَّنَا شَيْخُ كَبِيرٌ) که جمله‌حالیه و از نظر بلاغی، عبارتی کنایی است (الدرویش، ۱۴۱۵ق، ج ۷، ص ۳۰۴) می‌توان برداشت کرد که دختران حضرت شعیب با ملاحظه اینکه تأمین معاش خانواده، به طور طبیعی وظیفه مرد است، در پاسخ به حضرت موسی توضیح دادند که پدر سالخورده‌شان توانایی انجام این کار را ندارد و رعایت شئون

اخلاقی و عفت نیز اجازه هرگونه برخوردی را با نامحرمان به ما نمی‌دهد. بنابراین، مجبوریم گله را رها کرده و سقایی را تا دور شدن چوپانان به تأخیر بیندازیم. این‌گونه، پاسخ آنان با پرسش حضرت موسی همخوانی دارد؛ زیرا او علت دور نگه داشتن گله را جویا شد و آنها هم این‌گونه دلیل آن را بیان کردند. بر اساس این دلالت، پاسخ دختران شعیب به موسی نشان می‌دهد تأمین معیشت خانواده به‌عنوان نقشی مردانه از سوی قرآن تأیید شده است و رفتار موسی ﷺ پس از شنیدن این دلیل - با سیراب کردن گوسفندان - نیز همین برداشت را تأیید می‌کند (قصص: ۲۴).

سخن یکی از دختران حضرت شعیب نیز در همین ماجرا و پس از بازگشتشان نزد پدر، می‌تواند شاهد دیگری برای برداشت ذکرشده باشد؛ چراکه پس از بازگرداندن دام‌هایشان، یکی از دختران به پدرش می‌گوید: «يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ» (قصص: ۲۶)؛ ای پدر! او را استخدام کن؛ زیرا بهترین کسی که استخدام می‌کنی آن کسی است که نیرومند و امین باشد (و او دارای این صفات است). این سخن نشان می‌دهد که اشتغال قبلی دختران در تأمین معاش، به دلیل نبود مرد توانمند بود. اما با حضور موسی ﷺ که هم توانایی اقتصادی داشت و هم امین بود، امکان استخدام او فراهم شد. شعیب نیز این پیشنهاد را پذیرفت و موسی را برای هشت سال به شبنی اجیر کرد و در ازای آن، یکی از دخترانش را به عقد او درآورد.

بر اساس برخی روایات نیز، مرد به‌عنوان مسئول اصلی اقتصاد خانواده معرفی شده است. در این احادیث، بدترین مردان کسانی دانسته شده‌اند که مسئولیت مالی در قبال خانواده را نپذیرفته و تأمین معیشت همسر و فرزندان خود را به دیگران واگذار می‌کنند. به‌عنوان نمونه رسول اکرم ﷺ در بیان ویژگی‌های مردان ناشایست فرموده‌اند: «آیا شما را از بدترین مرداتان آگاه نکنم؟ عرض شد، بله یا رسول‌الله. حضرت فرمودند: بدترین مردان شما کسی است که خانواده‌اش را به دیگران نیازمند کند» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۳۴).

نتیجه‌گیری

بررسی آیات قرآن ازجمله (آل عمران: ۱۹۵ و غافر: ۴۰) نشان می‌دهد زن و مرد در جوهر انسانی و کسب ارزش‌های معنوی برابرند. باین‌حال، تفاوت‌های فطری و طبیعی بین آنان در ابعاد فیزیولوژیک و روحی و اخلاقی به وضوح مورد تأکید قرار گرفته است. بر این اساس، نظام تربیتی اسلام با شناخت این تمایزات، مسئولیت‌های اجتماعی و خانوادگی را به صورت متناسب تقسیم کرده است: وظایفی چون سرپرستی و تأمین معاش که نیازمند قدرت بدنی و تحلیل عقلانی بیشتری است به مردان، و مسئولیت‌های مبتنی بر عاطفه مانند تربیت فرزندان به زنان سپرده شده است. این تقسیم‌بندی مبتنی بر طراحی هوشمندانه‌ای است که از استعدادهای ذاتی هر جنس بهره می‌برد.

علاوه بر این، تحلیل نظام‌مند نقش‌های جنسیتی در خانواده نشان می‌دهد که این نقش‌ها، حلقه‌های به‌هم‌پیوسته یک زنجیره تربیتی - معیشتی هستند و در تعاملی پویا، کارکرد کلی نهاد خانواده را محقق می‌سازد. آرامش‌بخشی زن، پشتوانه روانی لازم برای مرد در تأمین معاش فراهم می‌کند و امنیت مالی ایجادشده توسط مرد، بستر مناسب برای ایفای نقش تربیتی زن را مهیا می‌سازد. در بعد تربیتی، تلفیق عاطفه مادرانه با تدبیر پدرانه، رشد متوازن فرزندان را

تضمین می‌کند و سرپرستی مرد همراه با مشارکت و نظارت زن، کارآمدی و تعادل خانواده را به ارمغان می‌آورد. چنین تقسیم کاری که هر جنس را در مسیر استعدادهای تکوینی خود قرار می‌دهد، نه تنها به شکوفایی استعدادهای فردی و آرامش خانوادگی می‌انجامد، بلکه در نهایت زمینه‌ساز تعالی روحی و معنوی هریک از زن و مرد، در مسیر بندگی و تقرب به خداوند متعال خواهد بود.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت اسلام با شناخت فطرت زن و مرد، نظام متوازی از نقش‌ها طراحی کرده که هم اشتراکات انسانی و هم تفاوت‌های طبیعی را مد نظر دارد و شرط ضروری برای تشکیل خانواده و جامعه‌ای سالم است. اما جریان‌های فکری که با انکار تفاوت‌های تکوینی در پی برابری مطلق هستند، نه تنها به ناکارآمدی خود اذعان دارند، بلکه با مختل کردن تعادل طبیعی، مانع شکوفایی استعدادهای هر دو جنس می‌شوند. در مقابل، رهیافت قرآنی با به رسمیت شناختن تفاوت‌ها در عین اشتراک در هدف نهایی قرب به خدا، الگویی متوازن و همسو با فطرت ارائه می‌دهد که عامل تکامل فرد و جامعه است. بر این اساس، هرگونه تلاش برای از بین بردن یا نادیده انگاشتن تمایزات ذاتی میان زن و مرد، تلاشی مغایر با فطرت انسانی و بازدارنده رشد و کمال آنان محسوب می‌گردد. این اقدام منجر به ایجاد دگرگونی‌های ناهمخوان با سعادت تکوینی انسان و اهداف تشریعی الهی برای وصول به کمال می‌گردد که به استناد آیه ۱۱۹ سوره مبارکه نساء، مصداق آشکار «تغییر در خلقت الهی» و عملی شیطانی تلقی شده است.

دلالت‌های تربیتی

با ابتناء بر تفاوت‌های بنیادین استخراج‌شده در حوزه نقش‌ها و وظایف اصلی زن و مرد، که بر اساس مبانی دینی تعیین شده‌اند، می‌توان استنتاج‌های تربیتی این پژوهش را در سطوح مختلف و با جزئیاتی دقیق‌تر مورد توجه و تحلیل قرار داد. این دلالت‌های تربیتی در دو سطح کلان و خرد طراحی و ارائه شده‌اند: در سطح کلان، به سیاست‌گذاری‌های تربیتی و فرهنگی می‌پردازند، و در سطح خرد، به ارائه راهکارهای اجرایی و کاربردی برای والدین، مربیان و مشاوران اشاره دارند. این طبقه‌بندی دوگانه، امکان بهره‌برداری از یافته‌ها را هم برای تصمیم‌گیران و سیاست‌گذاران فراهم می‌سازد و هم برای کنشگران مستقیم در عرصه تربیت. بر این اساس، دلالت‌های تربیتی این پژوهش را می‌توان در چهار حوزه اساسی دسته‌بندی کرد:

۱. دلالت‌های مربوط به حوزه سیاست‌گذاری تربیتی و فرهنگی: سیاست‌گذاران و نهادهای حاکمیتی مسئولیت دارند تا با ایجاد بسترهای قانونی، حقوقی و حمایتی لازم، زمینه را برای ایفای طبیعی و بدون دغدغه نقش‌های فوق فراهم آورند. این مهم از یک سو شامل تدوین قوانین و مقرراتی برای تسهیل و تکریم نقش بی‌بدیل مادری و همسری زنان (مانند فراهم آوردن حمایت‌های شغلی و اجتماعی از مادران) و از سوی دیگر، شامل ایجاد فرصت‌های شغلی پایدار و متناسب با مسئولیت‌های اصلی مردان در تأمین معاش و مدیریت اقتصادی خانواده می‌گردد. این امر مستلزم سیاست‌گذاری در جهت مهار تورم، شفاف‌سازی بازار کار، گسترش بیمه‌های اجتماعی فراگیر و حمایت از اشتغال‌زایی

پایدار است تا مردان به عنوان قوام‌دهندگان اقتصادی خانواده، بتوانند با آرامش خاطر و امنیت شغلی به این مسئولیت خطیر عمل نمایند. هدف نهایی این سیاست‌ها باید تقویت و تحکیم کانون خانواده بر اساس الگوی اسلامی باشد.

۲. دلالت‌های مربوط به نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی: طراحی و تدوین محتوای آموزشی و برنامه‌های درسی می‌بایست بر پایه شناخت دقیق از استعدادها و تمایلات فطری هر جنس استوار گردد، به نحوی که بتواند این قابلیت‌های ذاتی را به شکلی مطلوب و متوازن به فعلیت برساند. در این راستا، برای دختران، باید برنامه‌هایی طراحی شود که آنان را به طور جدی با ارزش‌های متعالی مرتبط با نقش مادری، هنر همسررداری و مدیریت عاطفی و تربیتی خانه آشنا سازد. این آموزش‌ها، که در حقیقت تقویت قلب تپنده خانواده است، می‌بایست همراه با تقویت حس زیبایی‌شناسی، خلاقیت در ایفای نقش‌های خانوادگی و مهارت‌های روان‌شناختی برای ایجاد فضایی سرشار از مهر و تعالی باشد. برای پسران نیز، برنامه‌های آموزشی باید به گونه‌ای باشد که مهارت‌های کلیدی همچون قدرت تصمیم‌گیری به موقع و عقلانی، روحیه مسئولیت‌پذیری در قبال خانواده و جامعه، و توانایی رهبری و مدیریت در عرصه‌های مختلف را در آنان تقویت و نهادینه کند. بنابراین، فرایند تربیت باید زمینه‌ساز پرورش استعدادها و خاص هر جنس، متناسب با نقش‌های متفاوت و در عین حال مکملی باشد که در طرح هستی برای آنان در نظر گرفته شده است. این نگاه توحیدی به تربیت، هدف نهایی را آماده‌سازی هر دو جنس برای ایفای نقش هماهنگ در چارچوب خانواده به عنوان واحد بنیادین جامعه، و در نهایت تحقق جامعه‌ای متعال و الهی قرار می‌دهد. در این پارادایم، برنامه‌ریزی درسی نه به عنوان ابزاری برای تحمیل نقش‌ها، بلکه به مثابه راهبردی برای شکوفایی استعدادها و هدایت آنان به سوی سعادت قلمداد می‌شود.

۳. دلالت‌های مربوط به نهاد خانواده: ضروری است که فرایند اجتماعی‌سازی و تربیت در خانواده، به گونه‌ای سامان یابد که دختران، به صورت نظام‌مند و هدفمند، با مهارت‌های ایجاد آرامش روانی و عاطفی در کانون خانواده و هنر شکل‌دهی به فضایی امن و آکنده از مهرورزی آشنا شوند. این آموزش‌ها باید فراتر از مفاهیم نظری باشد و به صورت عملی و کاربردی توسط والدین ارائه گردد. مثلاً مادر می‌تواند مهارت‌های ارتباط مؤثر مانند همدلی، گوش دادن فعال، بیان احساسات و نیز مدیریت هیجانات را با فرزندان در قالب بازی‌های گروهی یا ایفای نقش تمرین کند. در مقابل، پسران باید از سال‌های نخست زندگی، به تدریج و متناسب با سن خویش، با مفاهیم مسئولیت‌پذیری اقتصادی و ابعاد مختلف مدیریت امور خانواده آشنا شده و این مهارت‌ها را در بستر واقعی زندگی و از طریق مشارکت در امور خانوار به صورت عینی و ملموس فراگیرند.

۴. دلالت‌های مربوط به حوزه خدمات مشاوره‌ای و روان‌شناختی خانواده: مشاوران و درمانگران خانواده و پیش از ازدواج، نقش محوری در تبیین و توضیح حکمت‌ها و فلسفه عمیق نهفته در تقسیم‌بندی نقش‌ها بر اساس آموزه‌های قرآنی ایفا می‌کنند. آنان باید با بهره‌گیری از یافته‌های این پژوهش و تحقیقات مشابه، در جلسات مشاوره فردی و گروهی برای زوج‌ها روشن سازند که این تفاوت‌ها نه تنها نشانه تبعیض یا برتری یک جنس بر دیگری نیست، بلکه

تجلی‌دهنده یک نظام تکاملی خردمندانه و مبتنی بر عدالت وجودی است که هدف نهایی آن، دستیابی به آرامش و زندگی متعالی برای هر دو طرف است. علاوه بر این، مشاوران موظفند با طراحی و اجرای کارگاه‌های عملی مهارت‌محور، شیوه‌های همکاری و مشارکت بر اساس الگوی «تکامل مکمل‌وار» را به زوجها آموزش دهند. در این الگو زن و مرد همچون قطعه‌های یک پازل، با حفظ استقلال هویتی خود، یکدیگر را تکمیل می‌کنند تا نهاد خانواده در نهایت، تصویری کامل و کارآمد داشته باشد.

در پایان پیشنهاد می‌شود این الگو در سه سطح مورد توجه جدی قرار گیرد: در سطح نظریه‌پردازی، باید به تدوین نظریه‌های بومی تربیت جنسیتی بر اساس این الگو پرداخت. در سطح برنامه‌ریزی، لازم است برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مبتنی بر این یافته‌ها طراحی شود و در سطح مهارت‌آموزی، باید دوره‌های عملی برای آموزش مهارت‌های نقش‌پذیری بر اساس الگوی قرآنی به زوجین ارائه گردد. این رویکرد می‌تواند خانواده امروزی را در تحقق زندگی متعادل و سعادتمند یاری کند.

همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعات تطبیقی درباره انطباق این الگوی قرآنی با نیازهای جامعه معاصر انجام گیرد و ابزارهای علمی برای سنجش میزان انطباق خانواده‌ها با این الگو طراحی شود.

منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

- بار، ویون (۱۳۸۳). جنسیت و روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حبیب احمدی و بیتا شقایق. شیراز: نوید.
- بستان، حسین (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی جنسیت با رویکردی اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بهارزاده، پروین (۱۳۹۲). بازخوانی مفاهیم «زوج» و «زوجیت» در قرآن کریم. علوم قرآن و حدیث دانشگاه الزهراء، ۲، ۳۰-۵۰.
- پاکنیا، محبوبه و مردیها، مرتضی (۱۳۹۰). سطره جنس. تهران: نشر نی.
- جان‌بزرگی، مسعود و پناهی، علی‌احمد (۱۳۹۶). روان‌شناسی زن و مرد. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۸۷). قرائت انتقادی نظام آموزشی با رویکرد جنسیتی. قم: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق). وسائل الشیعه. قم: مؤسسه آل‌البیت (ع).
- الخالدی، صلاح عبدالفتاح (۱۴۳۳ق). التفسیر الموضوعی بین النظرية و التطبيق. اردن: دار الفنائس.
- دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۵). روش‌شناسی مطالعات دلالت‌پژوهی در علوم اجتماعی و انسانی: بنیان‌ها، تعاریف، اهمیت، رویکردها و مراحل اجرا. روش‌شناسی علوم انسانی، ۸۶، ۳۹-۷۱.
- سفیری، خدیجه و ایمانیان، سارا (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی جنسیت. تهران: جامعه‌شناسان.
- صمدیار، حسین (۱۳۹۱). بررسی فقهی احادیث کتب اربعه شیعه و صحاح سته اهل سنت در مورد تکالیف خاص زنان. تهران: هادیان.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۱۷ق). المیزان فی تفسیر القرآن. قم: جامعه مدرسین.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: جامعه مدرسین.
- طیب حسینی، سیدمحمد و انصاریان، نسرین (۱۳۹۷). معناکاوی واژه‌های امرأ، نساء و زوج در قرآن کریم و کاربست آن در تحکیم روابط زوجین. مطالعات اسلامی زنان و خانواده، ۸، ۵۱-۶۹.
- علیدوست، ابوالقاسم (۱۳۹۹). درس خارج فقه القضاء. در: a-alidoost.ir.
- فراهیدی، خلیل بن احمد (۱۴۰۹ق). کتاب العین. قم: هجرت.
- قزائتی، محسن (۱۳۸۳). تفسیر نور. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۰). التحقيق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مصطفی مسلم (۱۴۲۶ق). مباحث فی التفسیر الموضوعی. دمشق: دارالقلم.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). نظام حقوق زن در اسلام. تهران: صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر و دیگران (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21.
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46, 604-627.
- Eagly, A. H. (2013). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation* Psychology Press. New York
- Jones, R. E. & Lopez, K. H. (2013). *Human Reproductive Biology*. (4th Edition). Academic Press.
- Leyk, D. , Gorges, W. , Ridder, D. , Wunderlich, M. , Rütther, T. , Sievert, A. , & Essfeld, D. (2007). Hand-grip strength of young men, women and highly trained female athletes. *European Journal of Applied Physiology*, 99(4), 415-421.

- Miller, A. E. , MacDougall, J. D. , Tarnopolsky, M. A. , & Sale, D. G. (1993). Gender differences in strength and muscle fiber characteristics. *European Journal of Applied Physiology and Occupational Physiology*, 66 (3), 254-262.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360.
- Sung, S. (Ed.). (2025). *Gender, Family and Policy: International Perspectives*. Edward Elgar Publishing .
- Yang, L., Wang, T., Chen, L., & Ren, J. (2023). Transplantation of the uterus in the male rat. *Transplantation*, 107(10), 2168–2178.



The Nature of Learning Based on Transcendent Philosophy

✉ **Mahmoud Afsharmanesh**  / Ph.D. Candidate in Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute. afshar2903437@gmail.com

Reza Mollaei / Assistant Professor, Faculty of Theology, Allameh Tabataba'i University

Received: 2025/07/16 - **Accepted:** 2025/09/02

mollaei.r@atu.ac.ir

Abstract

Learning, as a core concept in educational sciences and psychology, has consistently been grounded in specific philosophical foundations. The aim of this research is to elucidate the nature, process, governing principles, and contributing factors of learning from the perspective of Mullā Ṣadrā's philosophical system of Transcendent Philosophy (al-ḥikmah al-muta'āliyah). This study seeks to answer how learning, as a fundamental transformation in human beings, is defined, described, and interpreted within the framework of Sadraean ontological, anthropological, epistemological, and theological foundations, and how it differs from prevalent approaches in the psychology of learning. The present research was conducted using a descriptive-analytical method. Data collection involved the study and analysis of primary texts of Transcendent Philosophy, particularly the works of Ṣadr al-Muta'allihīn and his commentators. The extracted data were categorized within the framework of three main research questions (nature, process, and laws of learning) and were comparatively analyzed against behaviorist, cognitivist, and humanistic approaches. The findings of this research demonstrate that from Mullā Ṣadrā's perspective, learning is not merely a behavioral change or cognitive restructuring, but rather an "existential transformation" and an intrinsic evolution of the human soul (nafs). In this process, the soul achieves perfection through "abstraction" (tajrīd) from material attachments, "ascension" (irtiqā') through the levels of existence, "transition" (intiḳāl) to higher realms, "connection" (ittiṣāl) to immaterial realities, and ultimately, "unitive knowledge" (ittiḥād) with them. In this view, authentic learning constitutes a movement from acquired knowledge ('ilm ḥuṣūlī) to knowledge by presence ('ilm ḥuḍūrī), wherein the human soul, through intellectual and practical endeavor, attains direct observation of realities and becomes an integral part of the known reality. This process is governed by principles such as harmony with existence, order, comprehensiveness, and the inclination towards unity, and involves factors including will, the soundness of faculties, the environment, and transcendent grace (fayḍ).

Keywords: Learning, Transcendent Philosophy, Ṣadr al-Muta'allihīn, Soul's Becoming (Sayr wa Sulūk), Existential Change, Laws of Learning, Learning Process.

ماهیت یادگیری بر اساس حکمت متعالیه

ک محمد افشارمنش  / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

afshar2903437@gmail.com

mollaei.r@atu.ac.ir

رضا ملایی / استادیار دانشکده الهیات دانشگاه علامه طباطبائی

دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۵ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱

چکیده

یادگیری به عنوان یکی از مفاهیم محوری در علوم تربیتی و روان شناسی همواره بر بنیادهای فلسفی خاصی استوار بوده است. هدف این پژوهش، تبیین ماهیت، فرایند و قوانین حاکم بر یادگیری و عوامل دخیل در آن از دیدگاه نظام فلسفی حکمت متعالیه ملاصدراست. این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که یادگیری به مثابه یک تغییر بنیادین در انسان، در چارچوب مبانی هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی و تدین شناختی صدایی چگونه تعریف، توصیف و تفسیر می شود و چه تمایزی با رویکردهای رایج در روان شناسی یادگیری دارد. پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. ابزار گردآوری داده ها، مطالعه و تحلیل متون اصلی حکمت متعالیه، به ویژه آثار صدرالمآلهین و شارحان او بوده است. داده های استخراج شده در چارچوب سه پرسش اصلی (ماهیت، فرایند و قوانین یادگیری) طبقه بندی و با رویکردهای رفتارگرایی، شناخت گرایی و انسان گرایی مقایسه تطبیقی شده اند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که یادگیری از منظر ملاصدرا، صرفاً یک تغییر رفتاری یا بازسازی شناختی نیست، بلکه یک «تغییر وجودی» و تحول ذاتی در نفس انسان است که در آن، نفس انسان از طریق «تجرید» از تعلقات مادی، «ارتقا» در مراتب هستی، «انتقال» به عوالم بالاتر، «تصال» به حقایق مجرد و در نهایت «اتحاد» شهودی با آنها، به کمال می رسد. در این دیدگاه، یادگیری حقیقی، حرکتی است از علم حصولی به علم حضوری که در آن، نفس انسان با سلوک علمی و عملی، به مشاهده بی واسطه حقایق نائل می شود و خود، بخشی از واقعیت معلوم می گردد. این فرایند تابع قوانینی چون هماهنگی با هستی، ترتیب، جامعیت و میل به وحدت است و عواملی همچون اراده، سلامت قوا و محیط و فیض ماورایی در آن دخیل هستند.

کلیدواژه ها: یادگیری، حکمت متعالیه، صدرالمآلهین، صیورت نفس، تغییر وجودی، قوانین یادگیری، فرایند یادگیری.

یادگیری یکی از مباحثی است که در صدساله اخیر رویکردهای مختلفی به آن شده و تعاریف گوناگونی نیز از منظرهای متفاوت بدان شده است، اما مسئله مهم در تعیین معنای آن، این نکته است که پاسخ به چستی مسئله‌ای فلسفی است نه تجربی و روان‌شناختی و همین مطلب می‌تواند کمک شایانی برای تعیین معنا و ماهیت‌شناسی یادگیری بنماید و بهتر است به‌جای تعریف دقیق یادگیری حدود و ثغور آن را مشخص نماییم و بگوییم به چه پدیده‌هایی می‌توان یادگیری اطلاق کرد و به چه پدیده‌هایی نمی‌توان یادگیری گفت.

به لحاظ واژگانی یادگیری را فعل یا فرایند یا تجربه نیل به معرفت یا مهارت و معرفت و مهارت مکتسب از کلاس یا مطالعه خوانده‌اند و از نظر اصطلاح روان‌شناختی آن را تغییر رفتاری حاصل از تجربه یا زمینه‌سازی برای آن معرفی نموده‌اند (Soukhanov, 1991, p. 4126).

فرایندی بودن تغییر، متعلق تغییر، عامل تغییر، کیفیت تغییر و کمیت تغییر در بازشناسی یادگیری مهم است. بیشتر تعاریف با تفاوت در این عناصر مختلف می‌شوند: الف) برخی تعاریف یادگیری را فرایند و برخی محصول آن دانسته‌اند (Pritchard, 2007, p.2). ب) برخی تعاریف‌ها تغییر را در رفتار، بعضی در معرفت معرفی نموده‌اند (Pritchard, 2007, p.2) و عده‌ای توان رفتاری را مطرح ساخته‌اند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۲۲). ج) سبب تغییر را برخی در تجربه و تمرین دانسته‌اند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۳۲) و عده‌ای آموزش و تدریس را طرح نموده‌اند و برخی تعامل را عامل یادگیری دانسته‌اند (شعبانی، ۱۳۸۴، ص ۱۱۵). بعضی دایره وسیعی از منابع را گفته‌اند (Pritchard, 2007, p.2). د) در بعضی تعاریف‌ها تغییر را دگرگونی کلی دانسته‌اند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۳۲) و برخی شکل‌گیری و کنترل را نیز طرح کرده‌اند (Pritchard, 2007, p.2). ه) در برخی تعاریف تغییر به‌صورت کلی طرح شده (Pritchard, 2007, p.2) و بعضی پایداری یا نسبتاً پایدار بودن را قید نموده‌اند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۲۲).

از این‌رو برای ارائه تعریفی از یادگیری نیازمند بررسی مبنای نظری هستیم و این بررسی را بر اساس حکمت متعالیه انجام خواهیم داد و اکنون در اینجا فقط تعریفی گسترده را ارائه می‌دهیم تا منظورمان از یادگیری مشخص باشد و در نگاهی وسیع‌تر یادگیری به هرگونه تغییر که به‌صورت نسبی پایدار باشد، اطلاق می‌شود.

واتسون با حذف پیش‌فرض ذهن و اراده از بحث یادگیری فقط حوزه رفتار را برای شناسایی یادگیری باقی می‌گذارد (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۱۰۳؛ Schunk, 2012, p.71). وی در این اندیشه بود که با حذف این عناصر درونی می‌تواند بحث علمی مانند فیزیک را ارائه دهد و اسکینر نیز به‌عنوان یکی از پیشروان رفتارگرایی با الگوی ماشینی خود تصریحاً اراده را از بررسی علمی در یادگیری کنار گذاشت (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۱۷۵). از این‌رو رفتارگرایی در عرصه رفتار و محیط دنبال توصیف و تبیین تغییر در یادگیری می‌باشد.

همان‌گونه که روشن است حذف عناصر ذهن و اراده از یادگیری پیش‌فرضی فلسفی است که محوریت را به رفتار و محیط می‌دهد و تغییر را در زمینه تأثیرگذاری محیطی می‌دهد و بر همین اساس مبنای یادگیری در رفتارگرایی

پیوند میان تأثرات حسی و پاسخ‌ها هست (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۴۶) و از این رو رفتار انسان در یادگیری عنوان بازتاب را می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۸، ص ۱۲۰). پس ماهیت تغییر در یادگیری بنا بر رویکرد رفتاری ایجادشدن پیوند است میان محرک خارجی و پاسخ و واکنشی که موجود زنده مانند یک ماشین به آن می‌دهد.

جریان شناخت‌گرایی سعی نمود یک لایه عمیق‌تر از رفتارگرایی حرکت کند و موقعیت‌های محیطی را برای تبیین و توصیف تغییر در یادگیری کافی ندانست و عنصر ذهن را وارد فضای تحلیل تغییر نمود و این جریان با برجسته‌سازی پردازش اطلاعات در حافظه و فرایندهای شناختی رفتارگرایی را به چالش کشید (Schunk, 2012, p.165) و با استفاده از کلیدواژه بینش تغییر در یادگیری را به گونه‌ای دیگر توجیه نمود، روان‌شناسی گشتالت اعتقاد داشت بینش ادراک روابط بین عناصر یک موقعیت مسئله است و این ادراک موجب تغییرات رفتاری می‌شود و کهلر بینش را نوعی تفکر ارتباطی دانست (Lefrancois, 2000, p.183) و کورت لوین با تصور یک میدان شناختی برای انسان و فضای زندگی سعی کرد تغییرات روانی را داخل یک ساخت ذهنی و زیست فکری طرح نماید (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۲۳۶) و پیازه با وام گرفتن مفهوم طرح‌واره از کانت ساخت شناختی را مبنای ارتباط با محیط فرض نمود (سیف، ۱۳۸۸، ص ۷۰) و به همین شکل توجیه تغییر در یادگیری وارد جنبه درونی و روانی انسان شد و سد رفتارگرایی شکسته شد تا تحلیل‌گران یادگیری ریشه‌های ذهنی و شناختی یادگیری را مورد تحلیل قرار گیرد.

همان‌گونه که روشن است چنین پیشروی به‌سوی فکر، شناخت، ذهن و ادراک یک پیشروی فلسفی از رفتارگرایی است؛ زیرا وجود فضای شناختی و ساختار ذهنی در مقابل نفی رفتارگرایی تابع تحقیق تجربی نیست، بلکه وابسته به یک پیش‌فرض فلسفی است و از همین رو تأثیر فیلسوفان ایدئالیستی در آثار روان‌شناسی شناختی قابل مشاهده است.

روان‌شناسان شناختی با حفظ همین مینا یادگیری را وقوع تغییراتی در پاسخ به الگوها یا هیئت‌های کل معنادار می‌دانند و دانش‌آموز برای حل مسئله به الگوهای ذهنی سابق خود مراجعه می‌کند (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۲۲۳) و تغییر مدام در یادگیری از منظر پیازه در تعادل نهفته است و انسان همواره سعی می‌کند میان درک خود از هستی و تجربه‌هایش توازن برقرار کند (سیف، ۱۳۸۸، ص ۷۰) و نورمن به‌عنوان نظریه‌پرداز خبرپرداز افزایش یادگیری را با حافظه معادل می‌داند (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۴۰۵). از این رو تغییر در یادگیری به‌صورت کلی در شناخت‌گرایی تغییر در ذهن از طریق بازسازی الگوهای ذهنی و تعادل ساختار ذهنی و همچنین بهبود و تغییر در حافظه است؛ حال با پردازش اطلاعات ذهنی، بازسازی ساختارهای ذهنی یا درک جزء در کل و سازمان ادراکی.

تا حال روشن شد که در بررسی تغییر در یادگیری روان‌شناسان تحت تأثیر رویکردهای فلسفی از محوریت محیط و رفتار به سازگار ادراکی با خارج و بازسازی ذهنیت معطوف شدند، اما رویکرد سوم یادگیری خواسته است از این دو رویکرد نیز بگذرد و تغییر موجود در یادگیری را در حوزه وجود و اراده انسان ببیند، راجرز یکی از انسان‌گراها معتقد بود روش رفتار مشهود قادر به تشریح همه جنبه‌های نوع آدمی نیست و روش علوم تجربی فقط به جنبه‌های محسوس

و پیش‌پاافتاده رفتار آدمی می‌پردازد (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۳۱۶-۳۱۷)، و همچنین وجودگرایان آگاهی و شناخت را امر فرعی‌تر از درک وجودی (در جهان بودن) می‌دانستند و یادگیری را فرایندی وجودی تلقی می‌کردند که آگاهی بازتابی از آن است (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۶).

باز چرخش فلسفی دیگری رخ داد و روان‌شناسان یادگیری از حوزه ذهن و شناخت به درک وجودی انسان از خود بودن و در جهان بودن به‌صورت کلیت معطوف شدند و همین امر باعث شد توصیف و تبیین دیگری از تغییر در یادگیری ارائه شود. راجرز نیروی سازگاری و گرایش فرد را به رشد همواره در جهت اعتلا ذات یا ارتقای خویش تلقی می‌کند (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۱۹). همان‌گونه که هم‌مسلك وی مزلو خودشکوفایی را هدف عالی اعمال انسانی می‌دانست (Maslow, 1943, p.7). دیدگاه وجودی در یادگیری توسط وینچ چنین طرح می‌شود که یادگیری پدیده‌ای وجودی و تجربی است (کدیور، ۱۳۸۸، ص ۳۲). از این‌رو تغییری که در یادگیری رخ می‌دهد بازسازی رفتار یا الگوی ذهنی نیست، بلکه تجربه در جهان بودن از طریق شکوفا ساختن خویشتن و انتخاب آزاد است و مادامی که چنین تغییری در انسان رخ ندهد نمی‌توان گفت یادگیری اتفاق افتاده است.

نظریه‌های رایج یادگیری، عمدتاً در بستر فلسفه‌های غربی (تجربه‌گرایی و عقل‌گرایی) شکل گرفته و هریک، تصویری جزئی و تک‌ساختی از انسان و فرایند یادگیری او ارائه داده‌اند. با وجود تفاوت‌ها، این نظریه‌ها اغلب در چارچوب یک جهان‌بینی سکولار و انسان‌محور باقی می‌مانند و از تبیین ابعاد متعالی و روحانی وجود انسان و ارتباط او با کل نظام هستی باز می‌مانند. هریک از این رویکردها، با تمرکز بر یک بُعد از وجود انسان (رفتار، ذهن یا اراده)، از ارائه تصویری جامع که بتواند تمام مراتب وجودی یادگیرنده را دربر گیرد، قاصرند.

اینجاست که ضرورت رجوع به سنت‌های فکری غنی که نگاهی جامع به انسان و هستی دارند، آشکار می‌شود. حکمت متعالیه، نظام فلسفی‌ای که توسط صدرالمآلهین بنیان نهاده شد، با تجمع برهان، عرفان و وحی، دیدگاهی جامع را در باب هستی، انسان و معرفت ارائه می‌دهد. این مکتب با اصول بنیادینی چون «اصالت وجود»، «تشکیک در وجود»، «حرکت جوهری» و «اتحاد عاقل و معقول»، ظرفیتی بی‌بدیل برای ارائه تبیینی عمیق از پدیده یادگیری دارد.

با اینکه تحقیقات تجربی درباره یادگیری و فرایند و ابعاد آن، به ما دانش‌ها و شناخت‌هایی می‌دهند، ولی باید بدانیم که اولین لایه و سطح شناخت ما از یادگیری، لایه فلسفی است و این فلسفه است که وظیفه تبیین ماهیت حقایق را به عهده دارد و می‌توان پیش‌فرض‌های فلسفی و معرفتی آن را از حکمت صدرایی استخراج کرد و این تحلیل فلسفی از یادگیری، پایه سطوح بعدی را فراهم می‌آورد. برای تبیین فلسفی یادگیری مبتنی بر حکمت متعالیه، از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها، مطالعه و تحلیل متون اصلی حکمت متعالیه، به‌ویژه آثار صدرالمآلهین و شارحان او بوده است. داده‌های استخراج‌شده در چارچوب سه پرسش اصلی (ماهیت، فرایند و قوانین یادگیری) طبقه‌بندی و با رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی مقایسه تطبیقی شده‌اند.

در این نظام فلسفی، یادگیری یک فعل یا انفعال صرف در موجودی ایزوله نیست، بلکه یک «تغییر وجودی» در موجودی است که با تمام مراتب هستی (مادی، مثالی و عقلی) در ارتباطی تنگاتنگ قرار دارد. این پژوهش با هدف رفع این خلأ نظری، در پی پاسخ به این پرسش‌های اساسی است: ماهیت یادگیری از منظر حکمت متعالیه چیست؟ تغییر حاصل از یادگیری در کدام ساحت وجودی انسان رخ می‌دهد و چه ماهیتی دارد؟ فرایند تکوینی یادگیری از مراحل حسی تا شهود عقلی چگونه است و چه عواملی در آن دخیل‌اند؟ و نهایتاً، چه اصول و قوانینی بر این فرایند حاکم است؟ با پاسخ به این پرسش‌ها، می‌توان به رویکردی جامع و یکپارچه در باب یادگیری دست یافت که ظرفیت‌های وجودی انسان را از نازل‌ترین مراتب مادی تا عالی‌ترین درجات معنوی در نظر می‌گیرد و یادگیری را نه انباشت اطلاعات یا تغییر رفتار، بلکه یک صبرورت و سفر استکمالی نفس به سوی مراتب عالی وجود تعریف می‌کند.

برای پاسخ به این پرسش‌ها، لازم است مبانی هستی‌شناسی (شناخت جهان یا متعلق یادگیری)، انسان‌شناسی (شناخت یادگیرنده)، معرفت‌شناسی (شناخت چگونگی ارتباط انسان با هستی) و تدین‌شناسی (شناخت غایات و ارزش‌های حاکم بر این ارتباط) حکمت صدرایی بررسی شده و بر اساس آن، ماهیت، فرایند و قوانین حاکم بر یادگیری و عوامل دخیل در آن تبیین گردد.

۱. مبانی نظری

در هر علمی با پیش‌فرض‌هایی روبه‌رو هستیم که یا بدیهی‌اند یا در علوم دیگر به اثبات می‌رسند. این پیش‌فرض‌ها را مبانی می‌نامند؛ زیرا زیربنای تعیین اهداف، اصول، روش‌ها و سایر عناصر تعلیم و تربیت هستند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۶۵). بنابراین در ادامه به مباحثی از مبانی فلسفی این مکتب در حوزه‌های هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و تدین‌شناختی پرداخته می‌شود که به ما در تبیین یادگیری کمک می‌کند.

۱-۱. مبانی هستی‌شناختی

حکمت متعالیه نظامی فلسفی است که محور خود را بر شناخت «هستی» قرار داده است. اصول بنیادین این نگاه که بر فهم یادگیری تأثیر مستقیم دارد، عبارت‌اند از:

اصل اول اصالت وجود و اعتباریت ماهیت است. بنا بر این اصل آنچه در عالم خارج حقیقت و منشأ اثر است، «وجود» است و «ماهیت» (چیستی اشیا) امری است که ذهن از حدود وجود انتزاع می‌کند. لازمه این اصل آن است که تمام آثار و کمالات، اولاً و بالذات از آن وجود باشد (صدرالمألهین، ۱۳۶۳، ص ۲۸). از آنجاکه علم نیز یک کمال وجودی است، حقیقت علم به وجود تعلق می‌گیرد (علم حضوری) و علمی که به ماهیت تعلق می‌گیرد (علم حصولی)، امری تبعی و اعتباری است (طباطبائی، ۱۴۲۰ق، ص ۱۷۴). بنابراین، یادگیری حقیقی، حرکتی در وجود انسان و تلاشی برای نیل به علم حضوری است.

اصل دوم تشکیک در وجود است. ملاصدرا معتقد است وجود، یک حقیقت واحد، اما دارای مراتب شدت و ضعف است؛ یعنی تفاوت موجودات به شدت و ضعف در اصل وجود بازمی‌گردد، نه به تباین ذاتی (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۱، ص ۴۳۳). از وجود صرف و بی‌نهایت الهی در اوج، تا هیولای اولی که قوه محض است در حقیض، همگی مراتب یک حقیقت واحدند. این اصل بدین معناست که کمالات وجودی نیز امری مشکک هستند و هر موجودی به اندازه مرتبه وجودی خود از آنها بهره‌مند است (طباطبائی، ۱۴۲۲ق، ص ۲۶). این نگاه، جهان را نظامی یکپارچه و سلسله‌مراتبی معرفی می‌کند که از هیولای اولی (قوه محض) تا واجب‌الوجود (فعلیت محض) امتداد دارد.

اصل سوم وجود عوالم سه‌گانه هستی می‌باشد. بر اساس اصل تشکیک، هستی دارای مراتبی است. این هستی واحدِ دومراتب، در سه عالم کلی تجلی می‌یابد: عالم عقل (عالم مجردات تام)، عالم مثال یا برزخ (عالم مجرد از ماده، اما دارای شکل و مقدار) و عالم ماده (جهان محسوس و متغیر). این عوالم در یک قوس نزولی (تجلی از عقل به ماده) و یک قوس صعودی (حرکت استکمالی از ماده به عقل) قرار دارند (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۹، ص ۴۵). عالم ماده، عالم قوه، فعل و تغییر است. بر اساس نظریه حرکت جوهری، این تغییر تنها در اعراض نیست، بلکه ذات و جوهر اشیای مادی نیز حقیقتی سیال و پویاست (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۶۵). عالم مثال، دارای صور جسمانی بدون ماده است و عالم عقل، منشأ، مبدأ و غایت همه عوالم مادون است. تمام زیبایی‌ها و کمالات عوالم پایین، سایه و پرتوی از حقایق عالم عقل هستند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴). بنابراین، جهان صورتی توحیدی و سلسله‌مراتبی دارد که در آن هر مرتبه، آیه و نشانه مرتبه بالاتر و در نهایت، نشانه خداوند متعال است.

اصل چهارم حرکت جوهری است. یکی از ابتکارات مهم ملاصدرا، نظریه «حرکت جوهری» است. او معتقد است حرکت تنها در اعراض (کیفیت، کمیت و...) رخ نمی‌دهد، بلکه ذات و جوهر اشیای مادی نیز ذاتاً در حال حرکت و سیلان است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۶۵). عالم ماده، جهانی پویاست و هر موجود مادی، از جمله انسان در بعد جسمانی‌اش، در ذات خود همواره در حال «جهش» و شدن است. این اصل، پویایی ذاتی عالم ماده را نشان می‌دهد و مهم‌تر از آن، بستر تبیین تکامل نفس انسان را فراهم می‌آورد و تحول و یادگیری را نه یک امر عارضی، بلکه ذاتی وجود انسان مادی می‌داند.

۱-۲. مبانی انسان‌شناختی

انسان در حکمت متعالیه، «عالم صغیر» و نسخه‌ای جامع از «عالم کبیر» است. او نیز دارای مراتب سه‌گانه مادی، مثالی و عقلی است و مسیر تحول او در دو قوس نزول و صعود تعریف می‌شود.

برخلاف دیدگاه‌های پیشین که نفس را گوهری مجرد و از پیش موجود می‌دانستند. ملاصدرا معتقد است نفس در آغاز، امری جسمانی و وابسته به بدن است (جسمانیة‌الحدوث)، اما در سیر حرکت جوهری خود، استکمال یافته، به مجرد می‌رسد و بقای روحانی می‌یابد (روحانیة‌البقاء) (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۳۸۱). این تحول و تکامل نفس، مصداق بارز حرکت جوهری است. نفس در ابتدای تکوین، مادی و منفعل از شرایط محیطی است؛ اما بالقوه

مجرد است و در مسیر صیوروت خود، مراتب نباتی و حیوانی را طی کرده، به مرتبه انسانی و عقلی می‌رسد (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۶ ص ۱۰۹). نفس و بدن دو چیز در کنار هم نیستند، بلکه یک حقیقت واحد با دو مرتبه نازل (بدن) و عالی (نفس) هستند. این دیدگاه، اهمیت تربیت جسمانی و تجارب حسی را به‌عنوان پایه و نقطه شروع تعالی نفس برجسته می‌سازد.

تکامل نفس از طریق حرکت جوهری صورت می‌پذیرد. نفس انسان پس از حدوث، در اثر حرکت جوهری، مراحل نباتی، حیوانی و در نهایت انسانی را طی کرده و ادراکات حسی، خیالی و عقلی را کسب می‌کند. این حرکت، یک حرکت اشتدادی است که واقعیت نفس را تکمیل و تشدید می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۲۳). حرکت جوهری در انسان، برخلاف سایر موجودات که مسیری جبری و معین دارند؛ اختیاری است. انسان با اراده خود می‌تواند در جهت تشدید ارتباط با وجود حقیقی حرکت کرده و استكمال یابد، یا در جهت عکس حرکت کند و به مرتبه‌ای پست‌تر از حیوانات سقوط نماید (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۶۱). از این‌رو تربیت در انسان‌شناسی صدرایی معنایی ویژه می‌یابد و عبارت است از فراهم آوردن زمینه برای حرکت اشتدادی و استكمالی نفس از طریق سلوک علمی و عملی (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۴۱۹).

بنابراین انسان به دلیل دارا بودن مراتب سه‌گانه (مادی، مثالی، عقلی)، ظرفیت حرکتی بی‌سابقه‌ای دارد؛ او می‌تواند از مرتبه‌ای پست‌تر از حیوانات تا مقام آدمی که معلم و مسجود ملائکه است، حرکت کند (علم‌الهدی، ۱۳۸۸، ص ۲۵۸). این توانایی شدن، او را به موجودی تبدیل می‌کند که نیازمند تربیت است تا بتواند با انتخاب آگاهانه، باطن خود را شکوفا سازد.

۱-۳. مبانی معرفت‌شناختی

یکی از نوآوری‌های بنیادین ملاصدرا در معرفت‌شناسی، نظریه اتحاد عاقل و معقول است. صدرالمتألهین معتقد است در فرایند ادراک، نفس ادراک‌کننده با حقیقت مدرک، اتحادی وجودی پیدا می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۱۴). انسان تماشاگر بیرونی واقعیت نیست، بلکه خود بخشی از واقعیت می‌شود. این اتحاد، حاصل حرکت جوهری و صیوروت نفس است که با تجرد از مراتب مادی، خود را به مرتبه وجودی مدرک می‌رساند. یادگیری، یک صیوروت و شدن است که در آن، نفس با هر ادراک جدید، به مرتبه وجودی بالاتری ارتقا می‌یابد.

لازمه منطقی اصالت وجود و اتحاد عاقل و معقول، اصالت «علم حضوری» است. علم حضوری، علمی است که در آن، واقعیت معلوم، بدون واسطه نزد عالم حاضر است. علم به خود، نمونه بارز آن است. علم حصولی که از طریق مفاهیم و صور ذهنی حاصل می‌شود، اعتباری و تابعی از علم حضوری است. در فرایند یادگیری، انسان ابتدا با حقیقت شیء اتحاد وجودی می‌یابد (علم حضوری) و سپس از این یافته شهودی، گزارشی در قالب صور و مفاهیم ذهنی ارائه می‌دهد (علم حصولی) (طباطبائی، ۱۴۲۰ق، ص ۱۷۴). بنابراین، هدف نهایی یادگیری، حرکت از علم حصولی به سوی علم حضوری و شهودی است.

مراتب علم نیز متناسب با مراتب وجودی انسان و جهان است. انسان با حواس خود با عالم ماده، با قوه خیال خود با عالم مثال و با قوه عقل خود با عالم عقل متحد می‌شود. این مراتب طولی هستند و هر مرتبه، مقدمه مرتبه بالاتر است. ادراک حسی، اولین مرحله فاصله گرفتن از تعلق مادی است؛ ادراک خیالی، تجرد بیشتری دارد؛ و ادراک عقلی، اتحاد با حقایق کلی و مجرد است.

عقل خود به دو بخش نظری و عملی تقسیم می‌شود. عقل نظری وظیفه درک هست‌ها و نیست‌ها را بر عهده دارد. عقل عملی وظیفه تدبیر و مدیریت قوای مادون را از طریق ارزش‌گذاری و انجام اعمال شایسته بر عهده دارد. صدرا برای عقل عملی چهار مرتبه قائل است: تهذیب ظاهر (تربیت عبادی)، تهذیب باطن (تربیت اخلاقی)، تنویر قلب به معارف (تربیت عقلانی) و فناء نفس (تربیت عرفانی) (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۷). کمال عقل نظری در گرو تهذیب عقل عملی است؛ زیرا موانع نفسانی و رذایل اخلاقی، بزرگ‌ترین حجاب در برابر ادراک حقایق اند. از این رو دو رکن اصلی اخلاق حسنه، حکمت (احاطه به معلومات) و حریت (تجرد از مادیات) است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۹، ص ۸۸). تربیت عقلانی در گرو تربیت اخلاقی بوده و یادگیری حقیقی بدون تهذیب نفس ممکن نیست.

از آنجاکه علم، اتحاد با حقیقت شیء است و حقیقت، امری مجرد از ماده است، چگونگی معرفت‌یابی و ادراک تنها از طریق «تجريد» حاصل می‌شود. تجريد در نگاه صدرا، صرفاً یک فرایند ذهنی نیست، بلکه «انتقال» وجودی مدرک و مدرک از نشئه مادی به نشئه مجرد است (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۶۶). در این انتقال، نفس با حقیقت مجرد شیء مواجه شده و با آن متحد می‌گردد و پس از این شهود حضوری، صورتی از آن را ابداع کرده و به علم حصولی می‌رسد. نفس با این سفر و سیورورت وجودی، به عالم بالاتر می‌رسد و در آنجا با حقیقت مجرد شیء متحد شده و آن را شهود می‌کند. بنابراین یادگیری، یک تعالی وجودی است.

۱-۴. مبانی تدین‌شناختی

تدین یا دین‌داری، التزام عملی و قلبی به دین و سامان‌دهی نظام فکری، احساسی و عملی بر اساس آن است. در چارچوب حکمت متعالیه، دین‌داری امری فطری است. این فطری بودن دو معنا دارد: ۱) در مرتبه عمیق روح انسان، عشق و معرفت به خداوند نهاده شده است. ۲) در نیروهای شناختی و گرایشی انسان (نظام هدایت فطری)، کیفیاتی تعبیه شده که او را به سوی شناخت خدا، تمایل به ارتباط با او و ساختن ایمان سوق می‌دهد (موسوی خمینی، ۱۳۷۷، ص ۷۶).

عشق فطری به کمال و سعادت نامحدود، انسان را به جست‌وجوی امری بی‌نهایت وامی‌دارد. عقل نظری، او را به سوی شناخت علت‌العلل و پدیدآورنده‌ای با علم و قدرت مطلق رهنمون می‌شود. عقل عملی، این شناخت را به یک کنش احساسی (محبت، خوف، امید) و سپس به یک التزام ارادی برای فرمان‌برداری تبدیل می‌کند. این فرایند، دین‌داری را به یک واقعیت روان‌شناختی ذو ابعاد تبدیل می‌کند که در سطح باطنی به صورت شاکله دینی (یکپارچگی باورها، احساسات و رفتارها) و در سطح ظاهری به صورت ابعاد شناختی، عاطفی (تجربه دینی)، مناسکی و پیامدی تجلی می‌یابد.

باوجود فطری بودن، تحقق دین‌داری امری ارادی است. انسان با اختیار خود، یا به ندای فطرت پاسخ مثبت می‌دهد و ایمان دینی را برمی‌گزیند یا با پیروی از هواهای نفسانی، ایمان‌های کاذب (مانند ایمان به ثروت، قدرت و...) را جایگزین آن می‌کند. دین‌داری یک حقیقت واحد و ذومراتب است که در مرتبه ذهن به‌صورت ایمان عقلی، در مرتبه قلب به‌صورت ایمان قلبی، و در مرتبه عمل به‌صورت سبک زندگی مؤمنانه ظاهر می‌شود. شرط اساسی تحقق این فرایند، سلامت اخلاقی است؛ زیرا تعلق به گرایش‌های مادی و خودخواهانه، مانع از عملکرد صحیح نیروهای فطری و عقلی می‌شود و انسان را از درک حقایق بازمی‌دارد (طباطبائی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۲۶۹). تا زمانی که این موانع برطرف نشود، فطرت الهی شکوفا نخواهد شد. بنابراین، تحول در دین‌داری، محصول تعامل پیچیده میان نیروهای فطری درونی، عوامل اجتماعی بیرونی و اراده آزاد انسان در بستر طهارت نفس است.

۲. یادگیری بر اساس حکمت متعالیه

با تکیه بر مبانی پیش‌گفته، می‌توان به تبیین ماهیت یادگیری از منظر حکمت متعالیه پرداخت. تعریف رایج یادگیری، آن را «تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری بر اثر تجربه» می‌داند. ما با تحلیل هریک از اجزای این تعریف از دیدگاه صدرا، به ماهیت منحصر به فرد یادگیری در این مکتب پی می‌بریم.

۲-۱. ماهیت تغییر در یادگیری

تغییری که در یادگیری اتفاق می‌افتد از جنبه‌های مختلفی می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد و هر کدام از مکاتب یادگیری محور مطالعات خود را بُعد ویژه‌ای از یادگیری قرار داده‌اند. دیدگاه فلسفی تجربه‌گرا، عقل‌گرا و انسان‌گرا، سه تبیین و توصیف از تغییر در یادگیری ارائه نموده‌اند به ترتیب اولی تغییر را پیوند میان محرک و پاسخ دانسته است، دومی بازسازی پیوسته و تعادل الگوهای ذهنی تلقی کرده است و سومی بازسازی تجربه وجودی و شکوفا شدگی از طریق انتخاب آزاد می‌بیند؛ حکمت متعالیه تغییری بسیار عمیق‌تر و وجودی‌تر را مد نظر دارد. تغییر در یادگیری، یک ضرورت و تحول جوهری در نفس است. بر اساس حکمت صدرایی، نقطه محوری تغییر رخ داده در یادگیری، در وجود انسان است. انسان از طریق ماورایی شدن و تجرید، ارتقا وجودی می‌یابد و این ارتقا، امکان اتصال با جهان حقایق والا را برایش فراهم می‌کند. این دیدگاه، یادگیری را از یک امر صرفاً ذهنی یا رفتاری به یک ضرورت و «شدن» تبدیل می‌کند. این تغییر را می‌توان در پنج مفهوم کلیدی خلاصه کرد:

- تجرید (Abstraction/Dematerialization): اولین گام در یادگیری، فاصله گرفتن از تعلقات و محدودیت‌های عالم ماده است. ادراک، اساساً امری مجرد است و تا نفس از قید ماده رها نشود، یادگیری حقیقی رخ نمی‌دهد. هرچه میزان تجرد بیشتر باشد، مرتبه یادگیری نیز عالی‌تر خواهد بود.

- ارتقا (Ascent): یادگیری، صرفاً یک حرکت افقی در انباشت اطلاعات نیست، بلکه یک حرکت استکمالی و عمودی در مراتب هستی است. نفس با هر یادگیری جدید، از مرتبه‌ای به مرتبه بالاتر وجودی صعود می‌کند

(صدرالمألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۲۰). این همان «حرکت جوهری» نفس است که در فرایند تعلیم و تربیت جهت‌دهی می‌شود.

انتقال (Transition): یادگیری یک سفر و «انتقال» وجودی از نشئه‌ای به نشئه دیگر است. یادگیرنده با سیر درونی، خود را به عوالم بالاتر (مثال و عقل) منتقل می‌کند تا حقایق را در موطن اصلی خودشان دریابد.

اتصال (Connection): در این سفر، نفس به منبع حقایق، یعنی «عقل فعال» یا عوالم مجرد متصل می‌شود. این اتصال، شرط لازم برای دریافت و شهود معارف است. معلم و ابزارهای آموزشی، نقش «معد» و زمینه‌ساز را برای این اتصال ایفا می‌کنند.

اتحاد (Union): اوج فرایند یادگیری، «اتحاد» وجودی نفس با حقیقت معلوم است. انسان در اوج یادگیری، تماشاگر واقعیت نیست، بلکه نفس، خود آن حقیقت می‌شود و آن را در درون خود به صورت حضوری و شهودی می‌یابد. در این مرتبه، دوگانگی عالم و معلوم از میان برمی‌خیزد و یادگیری به خودشناسی تبدیل می‌شود. بنابراین، تغییر در یادگیری از منظر صدرا، نه تغییر در رفتار است و نه در ذهن، بلکه تغییر در هویت وجودی یادگیرنده است که او را از مرتبه‌ای از هستی به مرتبه‌ای بالاتر منتقل می‌کند. صدرا تغییر در یادگیری را «صیورت و استكمال وجودی نفس» می‌داند که سایر تغییرات (رفتاری، شناختی، عاطفی) شئون و مراتب نازله آن هستند.

۲-۲. پایداری نسبی تغییر

در حکمت صدرایی، عالم ماده عین حرکت و زمان‌مندی است و هر امر مادی، ناپایدار و گذراست. پایداری، صفت عالم مجردات است. از این رو، معیار پایداری یادگیری، میزان تجرد آن است. هرچه یادگیری از تعلقات مادی رهاتر و به ساحت عقلی و شهودی نزدیک‌تر باشد، پایدارتر خواهد بود. ادراک حسی که بیشترین وابستگی را به شرایط مادی دارد، ضعیف‌ترین و ناپایدارترین سطح یادگیری است. ادراک خیالی که از حضور ماده خارجی بی‌نیاز است، پایدارتر است و ادراک عقلی که تجرد تام دارد، از بالاترین درجه پایداری برخوردار است. بنابراین، پایداری در یادگیری، امری نسبی و تشکیکی است که با میزان ارتقای وجودی نفس نسبت مستقیم دارد و این پایداری، نه با تکرار مکانیکی، بلکه با تشدید و استكمال وجودی نفس و فراروی نفس از عالم مادی حاصل می‌شود.

۳. حوزه‌های تغییر

یادگیری در چه قلمرویی از وجود انسان رخ می‌دهد؟ حکمت صدرایی با نگاهی جامع، تمام مراتب وجودی انسان را به عنوان حوزه تغییر در نظر می‌گیرد، اما برای آن سلسله‌مراتبی قائل است:

– قلمرو بقا و تعادل حیاتی: نازل‌ترین سطح، یادگیری در خدمت نیازهای زیستی و بقای انسان (مرتبه نفس نباتی) است. قوای نباتی (جذب، رشد، تولیدمثل) و قوای حیوانی (شهوت و غضب) انسان را برای سازگاری با محیط و حفظ تعادل زیستی به حرکت وامی‌دارند. این سطح از یادگیری، معطوف به جذب ملائمت و دفع

منافیات برای حفظ حیات جسمانی است و با نظریه‌هایی که بر کاهش سابق و حفظ تعادل تأکید دارند (مانند رویکرد هال) قرابت دارد (هرگنهان، ۱۳۸۵، ص ۱۴۷). صدرالمতألهین این سطح را می‌پذیرد، اما آن را یادگیری حداقلی و مشترک میان انسان و سایر جانداران می‌داند و توقف در آن را، به‌معنای ماندن در سطح حیوانی می‌داند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۷، ص ۱۶۵).

– قلمرو خیالی – ادراکی: در مرتبه‌ای بالاتر، یادگیری در حوزه ادراکات حسی و خیالی رخ می‌دهد. انسان از طریق حواس خود با جهان ارتباط برقرار کرده، از آن لذت می‌برد و صوری را در قوه خیال خود خلق و نگهداری می‌کند. انگیزه در این سطح، فراتر از نیاز صرفاً زیستی و معطوف به لذت‌های ادراکی و کنجکاوی است. در این مرحله، ادراک حسی و خیالی، سائق و محرک رفتار می‌شوند و اراده به میان می‌آید (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۷، ص ۱۶۶). نکته مهم در نگاه صدرایی این است که مدرک حقیقی در این مرحله، نه شیء خارجی، بلکه صورت مجردی است که نفس آن را ابداع می‌کند (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۴۶۳). این امر بر نقش فعال و خلاق یادگیرنده در ساختن معنا تأکید دارد و انسان از طریق حواس پنج‌گانه و قوای باطنی (مانند خیال، واهمه و حافظه)، به درک و تصرف در صور می‌پردازد، اما برخلاف سازه‌گرایی، این ساختن در اتصال با حقیقتی ماورایی رخ می‌دهد (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۹). صدرالمتألهین در همین موضع می‌تواند در برابر سازه‌گرایان و انسان‌گرایان که عالم تجرد و فراماده را توی پرانتز قرار می‌دهند سخن به انتقاد گشاید و بیان نماید که شما ابزار لازم برای مطالعه را فرو گذاشته‌اید و با اینکه سخن از خودشکوفایی و تعامل با عالم گفته‌اید، اما از ریشه ماورایی انگیزه‌ها غفلت ورزیده‌اید و به همین جهت ناتوان در توصیف و تبیین قلمروی والای یادگیری انسانی در حوزه ادراکات حسی و خیال‌ها هستید. بسیاری از نظریه‌های شناختی در این سطح متمرکز هستند، اما صدرا این مرتبه را نیز مقدمه‌ای برای رسیدن به مرتبه عالی‌تر می‌داند.

– قلمرو وحدت و همسویی با جهان (قلمرو عقلی): این، حوزه اصیل و غایی یادگیری انسانی است. عالی‌ترین قلمرو یادگیری، حوزه عقل و شهود است. در این مرتبه، انگیزه انسان نه بقای صرف و نه لذت حسی، بلکه میل فطری به تجرد، بی‌نهایت طلبی و اتحاد با کل هستی است. انسان در این سطح، دغدغه همسویی با باطن وجود و راز هستی را دارد و می‌خواهد جهان را در خود بیابد و با آن یکی شود و به تعبیر صدرا، آئینه تمام‌نمای هستی گردد. این همان تحقق نظریه اتحاد عاقل و معقول است. انگیزه در این سطح، عشقی ذاتی به کمال مطلق است که از مشاهده دارایی‌های وجودی (نفحه‌ای از وجود حق) و احساس فقدان و نقص ناشی می‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱). یادگیری در این قلمرو، به‌معنای «نو شدن» مداوم خویشستن و یافتن خود حقیقی در آینه جهان است تا جایی که خود انسان، عالمی عقلی و فراگیر شود (صدرالمتألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۳۸). سایر قلمروها، مقدمه‌ای برای رسیدن به این اتحاد شهودی هستند و این همان قلمرویی است که نظریه‌های رایج از ورود به آن عاجزند.

۴. عوامل تغییر در یادگیری

حکمت صدرایی برای یادگیری، شبکه‌ای درهم‌تنیده از عوامل را در نظر می‌گیرد که می‌توان آنها را به سه دسته تقسیم کرد: عوامل زمینه‌ساز، عوامل فاعلی و عوامل ماورایی.

– عوامل زمینه‌ساز: شامل وراثت و سلامت بدنی است. از آنجاکه نفس، جسمانیة‌الحدوث است، مزاج و استعدادهای به‌ارث‌رسیده از والدین و سلامت جسمی و مغزی، بستر اولیه تکامل نفس و در نتیجه، یادگیری را فراهم می‌کند (صدرالمতألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۴۱). همچنین محیط طبیعی و اجتماعی، شرایط اعدادی و زمینه‌ساز را برای یادگیری فراهم می‌کنند. انسان از محیط، محسوسات را دریافت می‌کند و از اجتماع، الگوها و ارزش‌ها را می‌آموزد. اما این عوامل، علت تام یادگیری نیستند، بلکه همچون فضایی عمل می‌کنند که پرنده نفس در آن بال می‌گشاید (صدرالمতألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۷۹).

– عوامل فاعلی (درونی): شامل سلامت نیروهای ادراکی و هیجانی می‌باشد. سلامت مغزی – عصبی به‌عنوان ابزار مادی نفس (صدرالمতألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۳۲)، عملکرد صحیح حواس ظاهری و باطنی (حس مشترک، خیال، واهمه، حافظه) و تعادل نیروهای هیجانی (شهوت و غضب، امید و ترس) برای یک یادگیری سالم ضروری است. مهم‌تر از همه اراده یادگیرنده است. انسان موجودی مختار است که با اراده خود به‌سوی اهدافش حرکت می‌کند. یادگیری یک فعل ارادی است و انسان با انتخاب آزاد، خود را محقق می‌سازد. این اراده، ریشه در عشق فطری به کمال مطلق و شوق به تشبه به مبدأ هستی دارد (صدرالمতألهین، ۱۳۵۴، ص ۱۴۶). اراده در نگاه صدرا، نه یک ساختار ذهنی، بلکه یک خواست درونی برای تحقق خویشتن آرمانی و میل به بیکرانگی است.

همچنین عقل عملی وظیفه مدیریت و تنظیم قوای نباتی و حیوانی را بر عهده دارد. تا زمانی که این قوا مهار نشوند و انسان از تعلقات مادی رها نگردد، امکان ارتقا به یادگیری سطح عالی و شهودی فراهم نمی‌شود (صدرالمতألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۳).

– عوامل ماورایی: این مهم‌ترین عامل در یادگیری سطح عالی است. عامل اصلی و فاعل حقیقی یادگیری، حقایق مجرد عالم ماورا (عقول مفارقه یا رب‌النوع‌ها) هستند. نفس انسان پس از فراهم‌شدن زمینه‌ها، با این حقایق متصل شده و از آنها فیض علم را دریافت می‌کند (صدرالمতألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۶۴). معلم و ابزارهای آموزشی، تنها زمینه‌ساز این اتصال و اتحاد شهودی هستند (صدرالمতألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۸۴). یادگیری، درواقع، تابش نوری از عالم بالا بر آینه صیقل‌خورده نفس است (صدرالمতألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۴۶۱-۴۶۲). استعداد افراد در این اتصال متفاوت است و مراتب مختلفی از استدلال، حدس، الهام و وحی را پدید می‌آورد.

حال که چهار عنصر تعریف یادگیری بر اساس حکمت صدرایی و به‌صورت اجمالی در مکاتب یادگیری روشن شد می‌توان با یک مقایسه اجمالی جایگاه آنها را نشان داد.

جدول مقایسه عناصر دخیل در ماهیت یادگیری میان مکاتب یادگیری و حکمت صدرایی

عناصر تعریف یادگیری	مکتب رفتارگرایی	مکتب شناخت‌گرایی	مکتب انسان‌گرایی	مکتب حکمت صدرایی
ماهیت تغییر در یادگیری	پیوند میان محرک و پاسخ	ایجاد الگوی ساختار ذهنی یا سازمان ادراکی	تحقق خویششن از طریق استقلال و انتخاب آزاد	تجريد انسان از عالم قوه، ارتقا و انتقال به عالم ماورا، اتصال و اتحاد شهودی با حقایق جهان
معیار پایداری نسبی تغییر	تکرار و مقارنت دو عنصر رفتاری کنار هم	تشکیل سازمان، طرح‌واره و پردازش گری ذهن	میزان امکان بهره‌بردن از تجربه‌های زیسته به‌صورت آزاد	میزان تجرد از عالم مادی و اتصال و اتحاد با عالم مجرد
قلمروی تغییر	سازگاری محیطی و زیستی	سازگاری ادراکی و ذهنی	امکان انتخاب و آزادی بدون انفعال محیطی	اتحاد شهودی با حقیقت جهان و عالم مجرد
عوامل تغییر	تأکید بر عوامل بیرونی (زیستی و محیطی)	تأکید بر عوامل درونی (ادراکی و ساختار ذهنی)	تأکید بر اراده و خودشکوفایی (خواست درونی)	تأکید بر عوامل ماورایی در کشیدن انسان با اراده و ادراک به‌سوی عالم مجرد

بنابراین از منظر حکمت صدرایی تغییری که در یادگیری مقصود است تجرید و ارتقا انسان به جهان والا و ماورای مادی است، اولین گامی که صدرا در این راستا برمی‌دارد، آن است که انسان دو گونه جهان دارد جهان مادی و تعلقی و جهان ماورا و تجردی، و ادراک و یادگیری مربوط به جهان دوم (فرامادی) است و انسان تا از جهان اول (مادی) فاصله نگرفته باشد به ادراک انسانی نمی‌رسد و هر مقدار از تعلق مادی رها شود و به تجرد برسد به یادگیری و ادراک دست می‌یابد، درحالی که قلمرو رویکردهای سه‌گانه چنین تفکیکی را انجام نمی‌دهند.

بر اساس تفسیر صدرایی از تغییر رخ داده در یادگیری، انسان از دور واقعیت‌ها را مشاهده نمی‌کند و فقط تماشاگر آنها نیست، بلکه در فرایند یادگیری با آن حقایق متحدشده آنها را می‌یابد و درک او از یافته خود درک خویششن است از این گزارش‌های صوری که از دانش خود می‌دهد گزارش‌دهی از بیرون نیست، بلکه خویششن را به‌صورت صور تفصیلی ارائه می‌دهد.

از تحلیل‌های فوق برمی‌آید که بر اساس حکمت صدرایی نقطه محوری تغییر رخ داده در یادگیری، در وجود انسان است و انسان از طریق ماورایی شدن و تجرید ارتقا وجودی می‌یابد و این ارتقا امکان اتصال با جهان حقایق والا را برایش فراهم می‌کند و تصعید و انتقال وجودی از نشئه‌ای به نشئه دیگر فراهم می‌آید و با جهان حقایق دریافتی اتحادی برقرار می‌کند.

بر اساس فرایند فوق، حکمت صدرایی از مکاتب یادگیری فاصله می‌گیرد؛ زیرا تغییر یادگیری را نه در پیوند محرک و پاسخ می‌داند، نه نگاه انتزاعی شناختی و سازماندهی ادراکی را کافی می‌داند و نه تحول وجودی با تقریر وجودگرایی چون راجرز را می‌تواند بپذیرد؛ زیرا ایشان تحول را در تجرید ماورایی نمی‌بیند، اما صدرا یادگیری را در پنج عنوان تجرید

(فراروی از عالم ماده)، ارتقا (حرکت طولی به سوی حقیقت والا)، انتقال (سیر وجودی و منتقل شدن به عالم برین)، اتصال (رسیدن به منبع حقایق هستی) و اتحاد (وحدت وجودی و شهودی یافتن با حقایق هستی) معنا می کند.

حال که به صورت اجمالی نگرش صدرایی کنار دیگر نگاه های بنیادین در یادگیری طرح شد می توان به یک رویکرد کلی درباره ماهیت یادگیری رسید.

جدول مقایسه تعریف یادگیری میان مکاتب یادگیری و حکمت صدرایی

مکتب یادگیری	ماهیت یادگیری
رفتارگرایی	پیوند میان محرک و پاسخ به خاطر مقارنت آن دو، در حوزه سازگاری های زیستی محیطی از طریق عوامل بیرونی
شناخت گرایی	ایجاد الگو و ساختار ذهنی یا سازمان ادراکی به خاطر تشکیل سازمان، طرحواره و پردازش گری در حوزه سازگاری ادراکی و ذهنی از طریق عوامل درونی
انسان گرایی	تحقق خویش شدن از طریق استقلال و انتخاب آزاد به خاطر امکان بهره بری آزادانه از تجربه های زیسته در حوزه اراده انسانی از طریق عامل خواستن درونی برای خود شکوفایی
حکمت صدرایی	تجريد انسان از عالم قوه، ارتقا و انتقال به عالم ماوراء اتصال و اتحاد شهودی با حقایق جهان به خاطر تجريد بالا در حوزه اتحاد و اتصال با حقیقت مجرد عالم از طریق ارتباط عوامل ماورایی

۵. فرایند یادگیری بر اساس حکمت صدرایی

یادگیری در حکمت صدرایی یک فرایند سلسله مراتبی و پویاست که از محسوسات آغاز و به اتحاد با معقولات ختم می شود. این مراحل، سیری از بیرون به درون و از کثرت به وحدت را به تصویر می کشند:

۱. تناسب یافتن با متعلق یادگیری: اولین گام، وجود نوعی هم سنجی و ملایمت میان یادگیرنده و متعلق یادگیری است. نفس تنها با اموری ارتباط برقرار می کند که با آن تجانس داشته باشند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۶۰-۱۶۱).

۲. آمادگی ابزار حسی: سلامت و آمادگی حواس پنج گانه و دستگاه عصبی به عنوان ابزارهای «معدّ» و زمینه ساز، برای دریافت تأثیرات از عالم خارج ضروری اند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۹۷ و ۱۸۳).

۳. تجزیه ادراکات: هریک از حواس، جنبه ای از واقعیت خارجی را متناسب با خود دریافت می کند و آن را به صورتی مجزا درمی یابد (رنگ، طعم، بو و...) و در نتیجه، واقعیت واحد خارجی، در بدو ورود به نفس، به ادراکات متکثر تجزیه می شود.

۴. ساختن صورت مجرد: نفس پس از آمادگی حسی، صورتی غیرمادی و مجرد از شیء خارجی و ادراکات تجزیه شده را در عالم خود ابداع می کند. این صورت مجرد، مدرک حقیقی نفس است، نه خود شیء مادی (صدرالم تألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۹۱).

۵. ترکیب صور در حس مشترک: قوه حس مشترک، صور مجزای دریافتی را در یک موضوع واحد ترکیب کرده و حکمی واحد (مانند «سیب، سرخ و شیرین است») صادر می کند (صدرالم تألهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۰۵). اینجاست که ساختن فعالانه دانش آغاز می شود:

۱. تثبیت و تقویت مدرکات: قوه خیال و حافظه، صور ادراک شده را بایگانی و تثبیت می‌کند تا پایداری نسبی یادگیری تأمین شود و زمینه برای مراحل بعدی فراهم گردد (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۲۱۲).
۲. ایجاد ارتباط در داشته‌های ادراکی (تفکر): قوه متصرفه یا متخیله، میان صور ذخیره شده تصرف کرده، آنها را تجزیه و ترکیب می‌کند و به مفاهیم و نتایج جدیدی دست می‌یابد (صدرالمآلهین، ۱۳۵۴، ص ۲۴۹). این مرحله، سرآغاز تفکر و خلاقیت است.
۳. تنظیم گرایش‌ها: برای صعود به مراتب بالاتر، انسان باید گرایش‌های نفسانی (شهوت و غضب) را که او را به عالم ماده مشغول می‌دارند، توسط «عقل عملی» مدیریت و تعدیل کند. این تهذیب نفس، شرط لازم برای یادگیری متعالی است (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۱-۲۰۲). عقل عملی، قوای شهوی و غضبی را مدیریت و تعدیل می‌کند تا نفس از اسارت تعلقات مادی رها شده و برای صعود آماده شود.
۳. انتقال و اتصال با مجردات: پس از رهایی نسبی از تعلقات مادی، نفس آمادگی «انتقال» وجودی به عوالم بالاتر و «اتصال» با حقایق مجرد و عقل فعال را پیدا می‌کند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۲۰۳).
۴. اتحاد با جهان و حضور شهودی: در اوج این فرایند، نفس با حقیقت معلوم، «اتحاد» وجودی می‌یابد و آن را بی‌واسطه در درون خود «شهود» می‌کند. این همان علم حضوری است که غایت یادگیری حقیقی و سرچشمه تمام علوم حصولی و گزاره‌ای است. علوم حصولی و گزاره‌ای، صرفاً گزارش‌هایی از این تجربه شهودی هستند (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۳، ص ۳۱۳).

۶. قوانین یادگیری بر اساس حکمت صدرایی

قوانین یادگیری دینی بیانگر چگونگی تغییرات تکوینی در روح یا من در گستره تولد تا پیری است. آنچه تا اینجا مشخص شده است این است که یادگیری انسان امری ممتد است که از مراتب پایین شروع کرده تا مراتب والا ادامه می‌یابد و انسان در امر یادگیری تصعید، ارتقا و انتقال می‌یابد و بال‌های پروانه‌ای برای او درست می‌شود تا به پرواز درآید و این پرواز در همه مراحل خود تابعی از اصول و قوانینی است که هر جا این امکان فراهم نشود، یادگیری به‌درستی رخ نمی‌دهد و از همین‌رو قوانین یادگیری از منظر حکمت صدرایی به‌گونه‌ای باید تنظیم شود، انسان بتواند به حالت پروانه‌وار اوج یابد و از مراحل مختلف یادگیری به مقاصد عالی‌اش برسد. در ادامه به برخی از قوانینی که می‌توان از مبانی حکمت متعالیه استنباط کرد اشاره می‌شود:

قانون هماهنگی با هستی: یادگیری تنها در صورتی رخ می‌دهد که میان یادگیرنده و متعلق یادگیری، نوعی سنخیت، ملایمت و هماهنگی وجود داشته باشد (صدرالمآلهین، ۱۴۱۹ق، ج ۸، ص ۱۶۱-۱۶۰). این هماهنگی در تمام مراتب (حسی، خیالی، عقلی) لذت‌بخش و انگیزه‌آفرین است. این هماهنگی همان چیزی است که ثرندایک از آن به قانون اثر یاد می‌کرد (Schunk, 2012, p.74) و بر اساس این قانون پاسخ‌هایی که به پیامدهای خشنودکننده همراه یا دنبال شود نیرومندی آن پیوند افزایش می‌یابد و در همین سطح باوری است که هال داشت و معتقد بود همواره برای از میان بردن ناهماهنگی، ساقی در پی می‌آید و برای اینکه ساقی کاهش یابد باید ساقی وجود داشته باشد وی می‌گفت در

صورتی پاسخ‌ها به محرک‌ها متصل می‌شوند که به کاهش سابق بینجامد (Lefrancois, 2000, p.80). حکمت صدرایی معتقد است ملائمت و خوشایندی با هستی را نباید فقط در سطح حسی و حرکتی معنا کرد، بلکه انسان جنبه‌های مثالی و عقلی دارد که تناسب با آنها هم می‌تواند سابق و انگیزه خوبی برای پیش رفتن انسان باشد.

۲. قانون ترتیب: مراتب یادگیری (حسی، خیالی، عقلی) دارای توالی و ترتیب طولی هستند. نیل به هر مرتبه بالاتر، مشروط به عبور موفقیت‌آمیز از مرتبه پایین‌تر است. نمی‌توان بدون ادراک حسی به تخیل، و بدون تخیل به تعقل رسید (صدرالمآلهین، ۱۳۶۰، ص ۱۴۷). ثن‌دایک نیز وضعیت لازم برای رسیدن به یادگیری را آمادگی می‌داند و معتقد بود اگر آمادگی لازم برای کاری نباشد اجبار به آن آزاردهنده است (Lefrancois, 2000, p.69) و در تقویت‌گرهای ثانوی لازم است که تقویت‌گر اولیه باشد تا تقویت ثانوی به آنها پیوند بخورد (Slavin, 2006, p.139). در میان روان‌شناسان شناختی پیازه نیز مسئله مراحل ویژه یادگیری را درآورد و معتقد شد آنها به‌صورت توالی پشت‌سرهم اتفاق می‌افتد (Schunk, 2012, p.237). تفاوت حکمت صدرایی با این رویکردها در یادگیری این است که ترتیب ادراکی در حکمت صدرایی حسی - خیالی - عقلی است و از اساس ادراک امری مجرد است و همه آنچه که این روان‌شناسان یادگیری می‌گویند از نظر صدرالمآلهین اعداد و آماده‌شدن برای یادگیری است.

۲. قانون جامعیت: یادگیری مطلوب، یادگیری‌ای است که تمام قوا و مراتب وجودی انسان را به نحو هماهنگ به کمال لایق خود برساند و از رشد نامتوازن و تک‌بعدی و اختلال در کل فرایند یادگیری جلوگیری کند.

۳. قانون پایستگی: یادگیری امری دائمی و اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا انسان همواره در تعامل با مراتب مختلف هستی (مادی یا مجرد) قرار دارد. ما در رفتارگرایی نیز چنین قانونی را می‌بینیم که هل معتقد است یادگیری در هر حال به‌صورت پنهان و آشکار، محسوس یا نامحسوس، کم یا زیاد اتفاق می‌افتد و گاتری بر این باور است که وقتی محرکی نباشد انسان از آموختن باز می‌ایستد (پارسا، ۱۳۹۰، ص ۴۰ و ۱۲۴) و یا در الگوی یادگیری بندورا انسان برخی چیزها را از جامعه ثبت می‌گیرد که امکان عملی کردنش وجود دارد (Schunk, 2012, p.128). البته هر کدام از این نظریه‌ها محرک و دریافت‌گر یادگیری را در سطح حسی و محرک یا در سطح جامعه و الگوی اجتماعی معنا می‌کنند، اما برای صدرالمآلهین این سطح یک سطح اعدادی و زمینه‌ساز است و اصل یادگیری در عالم انسانی که فضایی مجرد و فرامادی و شخصی است رخ می‌دهد و از این‌رو همواره در ارتباط با عالم چیزهایی دریافت می‌کند، البته معنای آن ارزشی بودن هر یادگیری نیست.

۴. قانون پیوستگی: یادگیری فرایندی تدریجی و مستمر در طول عمر است. این فرایند که با تولد آغاز می‌شود، در تمام طول عمر استمرار دارد و تغییرات به‌صورت ناگهانی و گسسته رخ نمی‌دهند، بلکه حاصل انباشت و اشتداد تدریجی تجارب و کمالات هستند.

۵. قانون تبدیل (یادگیری غیرمستقیم به مستقیم): یادگیری اصیل، حرکتی است از علم حصولی (غیرمستقیم) به علم حضوری (مستقیم). هدف، عبور از صورت‌ها و رسیدن به شهود بی‌واسطه حقیقت است. غایت، تبدیل «دانستن درباره چیزی» به «یکی‌شدن با آن» است (حائری شیرازی، ۱۳۹۶، ص ۶۹).

۶. قانون میل به وحدت و کلیت: یادگیری حرکتی از کثرت به وحدت و از جزئیات به کلیات است. ذهن انسان به طور طبیعی در پی سازماندهی، تکمیل و رسیدن به یک نگاه یکپارچه و کل‌نگر است.

۷. قانون عطف به عاملیت: انسان در فرایند یادگیری، از حالت انفعال در برابر محیط (در مراتب اولیه) به‌سوی عاملیت و کنشگری فعال (در مراتب عالی) حرکت می‌کند. هرچه مرتبه یادگیری بالاتر می‌رود، نقش اراده و خلاقیت انسان نیز پررنگ‌تر می‌شود. انسان با رشد وجودی خود، از موجودی تأثیرپذیر به موجودی عامل و خلاق تبدیل می‌شود.

۸. قانون فراوری از زمان و مکان: یادگیری، سیری از امور مقید به زمان و مکان به‌سوی حقایق مجرد و فرامکانی و فرازمانی است. هدف، رهایی نفس از زندان عالم مادی و پرواز در فضای بی‌کران عالم معناست. غایت آن، رهایی از محدودیت‌ها و رسیدن به گشودگی و جاودانگی است.

نتیجه‌گیری

تبیین ماهیت یادگیری بر اساس حکمت متعالیه، نشان می‌دهد که این مکتب فلسفی، رویکردی جامع، یکپارچه و ذومراتب را ارائه می‌دهد که از تقلیل‌گرایی رایج در نظریه‌های مدرن به‌دور است. در این دیدگاه، یادگیری یک پدیده صرفاً روان‌شناختی یا رفتاری نیست، بلکه یک «رویداد وجودی» است که با کل ساختار هستی و جایگاه انسان در آن پیوند خورده است. ماهیت یادگیری، «صبرورت» و «استکمال جوهری نفس» است و سفری است که تمام هویت انسان را در بر می‌گیرد. این سفر از بستر مادی جسم آغاز می‌شود، از طریق حواس و خیال مراتب اولیه خود را طی می‌کند، با اراده و عقل عملی جهت‌گیری متعالی می‌یابد و در نهایت به اتحاد شهودی با حقایق عالم عقل و فنا در مبدأ هستی می‌انجامد.

این رویکرد، در تقابل با نگاه تقلیل‌گرایانه رفتارگرایی، یادگیری را به پیوندهای مکانیکی فرو نمی‌کاهد. در برابر شناخت‌گرایی، از محدود ماندن در ساختارهای ذهنی فراتر رفته و به «اتحاد وجودی» با واقعیت قائل می‌شود و در مقایسه با انسان‌گرایی، «خودشکوفایی» را نه در اراده‌ای رها و بی‌مبنا، بلکه در راستای هماهنگی با نظام کلی وجود و میل فطری به کمال مطلق تعریف می‌کند. حکمت صدرایی با طرح نظریه حرکت جوهری و اتحاد عاقل و معقول، هم بر عاملیت و اختیار انسان تأکید می‌ورزد و هم امکان اتصال بی‌واسطه با واقعیت را فراهم می‌سازد. در این مدل، یادگیری فعالیتی دوسویه میان انسان و جهان است؛ جهانی که خود نیز موجودی زنده و صاحب حیات تلقی می‌شود.

محور اصلی یادگیری در این دیدگاه، «تجرید» و «ارتقا» است. انسان با هر یادگیری، خود را از یک تعلق مادی رها می‌کند و یک پله در نردبان وجود بالا می‌رود. فرایند آن، سیری سلسله‌مراتبی از حس به عقل، از کثرت به وحدت، و از علم حصولی به علم حضوری است.

این فرایند تحت حاکمیت قوانینی است که همگی بر پویایی، جامعیت و غایت‌مندی این حرکت استکمالی تأکید دارند. قوانین حاکم بر یادگیری در این دیدگاه، نه صرفاً قواعدی برای شرطی‌سازی یا پردازش اطلاعات، بلکه اصول

تکوینی حاکم بر تکامل وجودی نفس‌اند. این قوانین، یادگیری را به‌عنوان فرایندی هماهنگ، تدریجی، جامع و هدفمند به‌سوی وحدت و کمال مطلق تصویر می‌کنند.

در نهایت، الگوی صدرایی، یادگیری را با زندگی و با اخلاق پیوند می‌زند. یادگیری حقیقی بدون تهذیب نفس و تنظیم گرایش‌های مادی ممکن نیست و غایت آن، نه تسلط بر طبیعت یا انباشت مفاهیم، بلکه «شدن» است؛ شدن انسانی که با کل هستی به وحدت رسیده و به مقام خلیفه‌اللهی نائل آمده است. این دیدگاه می‌تواند مبنایی استوار برای طراحی یک نظام تعلیم و تربیت توحیدمحور باشد که هدفش پرورش انسان‌هایی است که یادگیری را به‌عنوان مسیر تحقق عالی‌ترین ظرفیت‌های وجودی خود تلقی می‌کنند.

این رویکرد، ظرفیت عظیمی برای بازاندیشی در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد و می‌تواند مبنای تدوین الگویی بومی و اسلامی قرار گیرد که در آن، تربیت و یادگیری در معنای حقیقی خود یعنی «تحقق بخشیدن به عالی‌ترین نسخه از انسانیت» فهمیده می‌شود.

منابع

- پارسا، محمد (۱۳۹۰). *روان شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه ها*. تهران: سخن.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: مدرسه.
- حائری شیرازی، محی الدین (۱۳۹۶). *با علی در صحرا: شرح دو حکمت از نهج البلاغه*. قم: معارف.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روان شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۴). *مهارت های آموزشی و پرورشی*. تهران: سمت.
- صدرالمتألهین (۱۳۵۴). *المبدأ و المعاد*. تصحیح سیدجلال الدین آشتیانی. تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۰). *الشواهد الربوبیه*. حواشی ملاهادی سبزواری. تصحیح و تعلیق سیدجلال الدین آشتیانی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۳). *رساله سه اصل*. تصحیح سیدحسین نصر. تهران: مولی.
- صدرالمتألهین (۱۳۶۳). *مفاتیح الغیب*. تعلیقات ملاهادی سبزواری. تصحیح محمد خواجهی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- صدرالمتألهین (۱۳۷۶). *المظاهر الالهیه فی اسرار العلوم الکمالیه*. تصحیح سیدجلال الدین آشتیانی. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- صدرالمتألهین (۱۴۱۹ق). *الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۲۰ق). *نهایة الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۲۲ق). *بدایة الحکمة*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- علم الهدی، جمیل (۱۳۸۸). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه ریزی درسی بر اساس فلسفه صدر*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- کدیور، پروین (۱۳۸۸). *روان شناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- موسوی خمینی، سیدروح الله (۱۳۷۷). *شرح حدیث جنود عقل و جهل*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- هرگنهان بی آر و السون متیو اچ (۱۳۸۵). *مقدمه ای بر نظریه های یادگیری*. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: دوران.
- Lefrancois Guy (2000). *theories of Human Learning* the University of Alberta.
- Maslow Abraham (1943). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Pritchard Alan (2007). *Ways of Learning*. Routledge: London and New York.
- Schunk Dale (2012). *Learning Theories*. The University of North Carolina at Greens.
- Slavin Robert (2006). *Educational Psychology*. Pearson.
- Soukhanov (1991). *The American Heritage Dictionary of the English Language*.



Transformative Rehabilitation: A Novel Model of Non-Penal Education in Islamic Law

✉ **Mohammad Javad Moghadam**  / M.A. Graduate, Department of Law, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran. mqdmh5014@gmail.com

Seyyed Ebrahim Hosseini / Assistant Professor, Department of Law, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran. ebrahimhoseini@iki.ac.ir

Reza Mohammadi Karaji / Assistant Professor, Department of Law, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran. mohammadi@iki.ac.ir

Received: 2025/04/09 - **Accepted:** 2025/07/27

Abstract

In an era where traditional penal systems face manifest failures in offender rehabilitation, Islamic jurisprudence, with its rich treasury of educational doctrines, offers a novel perspective for transforming correctional methods. This research proceeds with the aim of discovering and elucidating "non-penal educational strategies" across the three domains of cognition, inclination, and behavior, as an Islamic response to this contemporary need. In the cognitive domain, strategies such as inviting rational thought, eschatological reflection, and admonition are examined as tools for reconstructing offenders' worldviews. In the affective domain, the cultivation of faith, repentance, warning and glad tidings, and non-penal reward and punishment are analyzed as internal motivators for attitudinal change. Finally, in the behavioral domain, the influence of moral exemplars and character development is emphasized as cornerstones of practical transformation. This descriptive-analytical research benefits from findings in educational sciences and psychology, particularly within the fields of behaviorism, cognitive therapy, and motivational psychology. By combining and synthesizing these resources, non-penal educational components are extracted and analyzed across the three cognitive, affective, and behavioral domains. The findings indicate that these strategies can serve as an efficient alternative to punitive methods, laying the groundwork for a profound transformation in the behavior and attitudes of offenders.

Keywords: Non-Penal Educational Strategy, Offender Rehabilitation, Islamic Law, Criminal Punishment, Correction and Education.

بازپروری دگرگون ساز: الگوی نوین تربیت غیر کیفری در حقوق اسلامی

محمدجواد مقدم  / کارشناس ارشد، گروه حقوق، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران. mqdmh5014@gmail.com

سیدابراهیم حسینی / استادیار، گروه حقوق، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران. ebrahimhoseini@iki.ac.ir

رضا محمدی کرچی / استادیار، گروه حقوق، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران. mohammadi@iki.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۵

چکیده

در عصری که نظام‌های کیفری سنتی در بازپروری مجرمان با ناکامی‌های آشکار روبه‌رو شده‌اند، فقه اسلامی با گنجینه‌ای از آموزه‌های تربیتی، چشم‌اندازی نوین برای تحول در شیوه‌های اصلاحی ارائه می‌دهد. این پژوهش، با هدف کشف و تبیین «راهبردهای تربیتی غیر کیفری» در سه ساحت شناختی، گرایشی و رفتاری، به‌مثابه پاسخی اسلامی به این نیاز معاصر، پیش می‌رود. در ساحت شناختی، راهبردهایی چون دعوت به تعقل، آخرت‌اندیشی و عبرت‌آموزی، به‌مثابه ابزارهایی برای بازسازی جهان‌بینی مجرمان، بررسی می‌شوند. در عرصه گرایشی، پرورش ایمان، توبه، انذار و تبشیر، و پاداش و تنبیه غیر کیفری، به‌عنوان محرک‌های درونی برای تغییر نگرش‌ها، تحلیل می‌گردند. و در حوزه رفتاری، تأثیر الگوهای اخلاقی و شخصیت‌سازی، به‌عنوان سنگ‌بناهای تحول عملی، مورد تأکید قرار می‌گیرد. این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی، از یافته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، به‌ویژه در حوزه‌های رفتارگرایی، شناخت‌درمانی و روان‌شناسی انگیزشی بهره می‌برد. با ترکیب و تلفیق این منابع، مؤلفه‌های تربیتی غیر کیفری در سه حوزه شناختی، گرایشی و رفتاری استخراج و تحلیل می‌شوند. یافته‌ها نشان می‌دهند که این راهبردها، می‌توانند به‌عنوان جایگزینی کارآمد برای روش‌های کیفری، زمینه‌ساز تحولی عمیق در رفتار و نگرش بزهکاران باشند.

کلیدواژه‌ها: راهبرد تربیتی غیر کیفری، اصلاح مجرمان، حقوق اسلامی، مجازات کیفری، اصلاح و تربیت.

در گستره جرم‌شناسی نوین، پارادایم غالب از رویکردهای صرفاً مجازات‌محور به سوی الگوهای اصلاحی و بازپرورانه تغییر یافته است. این تحول، برخاسته از درک محدودیت‌های کیفرمحوری و ضرورت بهره‌گیری از راهبردهای جامع‌تر در مواجهه با بزهکاری است. رویکردهای سنتی، به دلیل غفلت از ابعاد تربیتی، نتوانسته‌اند به بازگشت سالم مجرمان به جامعه بینجامند و چرخه معیوب جرم و مجازات را تکرار کرده‌اند.

در مقابل، پارادایم بازپروری با تأکید بر قابلیت اصلاح‌پذیری انسان، مجموعه‌ای از مداخلات روان‌شناختی، آموزشی، اجتماعی و حرفه‌ای را دربر می‌گیرد که هدف آن تغییر نگرش و رفتار بزهکاران و توانمندسازی آنان برای زندگی سالم است. در این میان، آموزه‌های دینی و به‌ویژه حقوق اسلامی، با تأکید بر کرامت انسانی، رحمت، و اصلاح اخلاقی، ظرفیت قابل توجهی در ارائه راهبردهای غیر کیفری دارد. این راهبردها با محوریت آموزش، مشاوره و ایجاد انگیزه درونی، جایگزینی مناسب برای مجازات‌های سخت‌گیرانه محسوب می‌شوند.

تحقیقات اولیه در زمینه کاربرد آموزه‌های اسلامی در حوزه جرم‌شناسی، عمدتاً بر جنبه‌های حقوقی و فقهی مجازات‌ها در اسلام متمرکز بوده‌اند. با این حال، نیاز روزافزونی به بررسی ابعاد تربیتی و اصلاحی حقوق اسلامی و ارائه راهکارهای عملی برای بهره‌گیری از این آموزه‌ها در فرایند بازپروری مجرمان احساس می‌شود. به‌ویژه پژوهش در زمینه راهبردهای تربیتی غیر کیفری مبتنی بر حقوق اسلامی که به‌جای تمرکز بر مجازات، بر روش‌های آموزشی، ارشادی و انگیزشی برای اصلاح مجرمان تأکید دارند و هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد و نیازمند توسعه و تعمیق است.

در کالبدشکافی مطالعات پیشین پیرامون بازپروری مجرمان در گستره حقوق اسلامی، مجموعه‌ای منسجم از پژوهش‌ها خ می‌نماید که هر یک، زاویه‌ای از این پدیده پیچیده را واکاوی کرده‌اند. ابراهیمی (۱۳۹۱) با تأکید بر ضرورت تدوین قانونی جامع، به لزوم ایجاد ساختاری نظام‌مند برای اصلاح و بازپذیری مجرمان اشاره می‌کند. زارع مهدوی و افراسیابی (۱۳۸۹) با بررسی امکان بازپذیری اجتماعی بزهکاران، سیاست‌گذاری همه‌جانبه در حوزه‌های کیفری و پاک‌سازی را ضروری می‌دانند. کوه رنگی‌ها (۱۳۹۲) با تمرکز بر نقش سیاست جنایی، اهمیت رویکردهای غیر کیفری در اصلاح مجرمان را برجسته می‌سازند. مقاله «بازپروری اسلامی و عادلانه مجرمان، الزامی غیر قابل انکار» نیز با تحلیل دیدگاه حقوق ایران، منابع این حقوق را در اصلاح و بازپروری مجرمان تبیین می‌کند (بهمنی فخر، ۱۳۹۹).

شمس ناتری و مصطفی‌پور (۱۳۹۶) با بررسی رویکردهای نوین بازپروری در چارچوب قوانین اسلامی، تلفیق رویکردهای بازپرورانه و ناتوان‌ساز را در قانون مجازات اسلامی جدید مورد توجه قرار می‌دهند. غلامی (۱۳۸۲) نیز با مقایسه رویکردهای سنتی و نوین عدالت ترمیمی، نقش مکمل این رویکرد را در کنار رویکردهای سزادهی و بازپروری تبیین می‌کند. مطالعات جدیدتر، نظیر پژوهش منتشرشده در سال ۲۰۲۵ با عنوان «پیشگیری غیر کیفری از جرم در آموزه‌های اسلامی با تأکید بر صحیفه سجاده»^۱، بر اولویت پیشگیری غیر کیفری در آموزه‌های اسلامی تأکید می‌کنند. غفاری المشیری (۱۴۰۱). همچنین، مطالعه‌ای در سال ۲۰۲۴ با موضوع «بازپروری بزهکاران در

پرتو تعامل جرم‌شناسی و آئین دادرسی کیفری»، به بررسی تأثیر نقش‌آفرینی نهادهای جایگزین‌کننده فرایند رسمی کیفری و بهره‌گیری از مجازات‌های غیرسالب آزادی در مسیر اصلاح و بازپروری افراد بزهکار پرداخته است (کریم‌پور آل‌هاشم و نوری سوا، ۱۴۰۲).

در این میان، مقاله «بازپروری دگرگون‌ساز: الگوی نوین تربیت غیرکیفری در حقوق اسلامی (راهبردهای شناختی، گرایشی و رفتاری)» با ارائه الگویی جامع و یکپارچه، رویکردی متفاوت را اتخاذ می‌کند. این مقاله با تمرکز بر راهبردهای شناختی، گرایشی و رفتاری، به دنبال ایجاد پلی بین آموزه‌های اسلامی و یافته‌های علوم رفتاری مدرن است. مفهوم «دگرگون‌سازی» در این مقاله، نشان‌دهنده رویکردی عمیق‌تر و ریشه‌ای‌تر نسبت به بازپروری سنتی است. علاوه بر این، مقاله مذکور با ارائه راهبردهای عملی در سه حوزه شناختی، گرایشی و رفتاری، به دنبال کاربردی نمودن مباحث نظری است.

این پژوهش با هدف پاسخ به این پرسش اصلی سازمان یافته است، که الگوی نوین بازپروری دگرگون‌ساز مبتنی بر تربیت غیرکیفری در حقوق اسلامی چه مؤلفه‌ها و کارکردهایی دارد؟ برای تبیین دقیق‌تر، به پرسش‌های فرعی چون راهبردهای شناختی - بینشی، نقش عوامل عاطفی و انگیزشی در تغییر نگرش، و تأثیر راهبردهای رفتاری در تحول عملی پرداخته می‌شود. این مقاله، با هدف رفع خلأ موجود، به تبیین الگویی نوین از تربیت غیرکیفری در حقوق اسلامی می‌پردازد. الگویی که بر راهبردهای شناختی، گرایشی و رفتاری در اصلاح مجرمان تأکید دارد. بررسی پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بیشتر رویکردهای پیشین، تمرکز خود را بر مجازات نهاده‌اند و ابعاد تربیتی غیرکیفری کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

۱. مفهوم‌شناسی

در این بخش به مفهوم‌شناسی سه اصطلاح کلیدی «راهبرد تربیتی»، «بازپروری مجرمان» و «حقوق اسلامی» می‌پردازیم تا درک روشنی از مبانی نظری بحث فراهم آید.

۱-۱. راهبرد تربیتی

راهبرد در زبان فارسی، به معنای «سیاست‌گذاری و روش عمل در یک موقعیت خاص» تعریف می‌شود (صدری افشار، ۱۳۸۱، ص ۹۵). در اصطلاح تخصصی، این واژه به «آمادگی و برنامه‌ریزی بلندمدت و گسترده» (رابرتسون، ۱۳۷۵، ص ۱۲۲) و همچنین «دانش یا هنر بهره‌گیری از امکانات سیاسی، اقتصادی، روانی و نظامی برای تأمین حداکثری پشتیبانی از برنامه‌های تربیتی انسان، بر اساس سیاست‌های پیش‌بینی‌شده» اطلاق می‌گردد. راهبرد، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برای دستیابی به یک هدف مشخص است. (انواری، ۱۳۸۱، ص ۱۹۹).

تربیت از ریشه ربو و به معنای زیادت، فزونی، رشد و برآمدن و همچنین فزونی حجم شیء و افزایش رشد کمی آن است (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ص ۲۸۳). همچنین پروردن، پروراندن، پرورش دادن و یاد دادن ادب و تخلق به

کسی و نیز پرورش بدن با انواع ورزش، از معانی تربیت شمرده شده است (دهخدا، ۱۳۷۷، ص ۶۶۰۱). برخی آن را از رب مشتق دانسته و به معنای مالکیت، اصلاح و تدبیر گرفته‌اند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۱۸۴). با توجه به ماهیت «بازپروری دگرگون‌ساز» و «تربیت غیرکیفری»، معنای مشتق از ریشه «رب» برای تربیت مناسب‌تر به نظر می‌رسد، اما تربیت در اصلاح، فراهم کردن زمینه‌های تربیت برای پرورش استعدادهای جسمانی، روحانی و هدایت آنها در جهت مطلوب و جلوگیری از وقوع انحرافات و ناهنجاری‌ها (اسحاقی، ۱۳۸۱، ص ۲۵) و رفع موانع و ایجاد مقتضیات برای اینکه استعداد نهفته انسان در جهت کمال مطلق، شکوفا شود. به عبارت دیگر، به فعلیت درآوردن استعدادهای بالقوه درون یک شیء را تربیت گویند (مطهری، ۱۳۸۲، ص ۴۳). تربیت باید ناظر بر قطریات انسان باشد (ضرابی، ۱۴۰۱، ص ۴۶).

راهبرد تربیتی غیرکیفری، به استراتژی و سیاست‌گذاری تربیتی اطلاق می‌شود که شامل برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت بوده و نوع فعالیت‌های مربی را برای شکوفایی و هدایت مربی، بدون استفاده از روش‌های تنبیهی و کیفری تعیین می‌کند. راهبردهای تربیتی غیرکیفری در تدوین، بیان و هدفمندسازی برنامه‌های تربیتی بسیار مؤثر هستند. این راهبردها، جهت‌گیری اساسی و اصلی برنامه‌های تربیت انسان را به سمت دریافت‌های معنوی و رشد فضائل اخلاقی، با تکیه بر روش‌های مثبت و سازنده و پرهیز از تنبیه، هدایت می‌کنند (صدرفر و موسوی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۲).

۱-۲. بازپروری مجرمان

در فقه اسلامی، بازپروری مجرمان به معنای بازگرداندن مجرم به جامعه به عنوان یک عضو مفید و صالح است. این امر نه تنها از طریق مجازات، بلکه از طریق تربیت، آموزش، مددکاری و سایر روش‌های غیرکیفری نیز قابل تحقق است. از دیدگاه اسلام، بازپروری معنای وسیع‌تری دارد و به تغییر و دگرگونی درونی مجرم اشاره می‌کند. به گونه‌ای که وی آن را در رفتارهای اجتماعی پسندیده بیرونی خود می‌یابد. این معنا از کلمات و شیوه‌هایی که در متون دینی برای اصلاح و توانبخشی مجرم بیان شده است، بهره می‌برد. به عنوان مثال، یکی از اهداف عمده مجازات در اسلام، «تزکیه یا پاکیزگی» فرد بوده (حاجی ده‌آبادی، ۱۴۰۱، ص ۱۴) و برای اصلاح مجرم از روش‌هایی مانند «توبه» نیز استفاده می‌شود. جامع‌ترین واژه به کار رفته در قرآن برای این مفهوم، «احیاء یا زنده ساختن» است (مقدم، ۱۴۰۳، ص ۱۵).

۱-۳. حقوق اسلامی

حقوق اسلامی، نظام حقوقی مبتنی بر اصول و آموزه‌های اسلام است که از منابعی مانند قرآن، سنت، اجماع و عقل استخراج می‌شود. این نظام حقوقی، احکام شرعی، فقه، قوانین و حکم‌های دینی را دربر می‌گیرد و به منظور تنظیم روابط اجتماعی، معیشتی، جزایی، اخلاقی، اقتصادی و سیاسی میان افراد و اجتماعات مختلف به کار می‌رود (یاراحمدی و حاجیان، ۱۴۰۲، ص ۱۴۰).

۲. اقسام راهبردهای تربیتی غیرکیفری

بزهکاری برخاسته از نارسایی‌های شناختی، گرایشی و رفتاری است. راهبردهای تربیتی غیرکیفری همچون تقویت تفکر، پرورش ایمان، و اسوه‌سازی، با هدف اصلاح درونی طراحی شده‌اند و در چارچوب حقوق اسلامی در سه دسته شناختی، گرایشی و رفتاری قابل تحلیل و اجرا هستند.

۲-۱. راهبردهای شناختی - بینشی

در این بخش به راهبردهای شناختی - بینشی می‌پردازیم. رهیافت‌هایی عمیق که نه تنها اذهان را به تفکر وامی‌دارند، بلکه با تکیه بر بصیرت و آگاهی، مسیر ادراک حقیقت را هموار ساخته و چراغ هدایت را در ژرفای وجود آدمی فروزان می‌سازند. این راهبردها، با نشانه گرفتن لایه‌های پنهان اندیشه، بنیادهای فکری فرد را دگرگون می‌کنند.

۲-۱-۱. راهبرد دعوت به تعقل و تفکر

راهبرد دعوت به تعقل و تفکر به‌عنوان یکی از ارکان اصلی راهبردهای شناختی - بینشی در نظام تربیت اسلامی، بر محوریت عقل در شریعت و تفکر به‌عنوان ابزار هدایت انسان به سوی صلاح و فلاح استوار است. این راهبرد با تأکید بر این اصل که بسیاری از رفتارهای مجرمانه ریشه در اختلالات شناختی، الگوهای فکری نادرست و ضعف در استدلال اخلاقی دارد، هدف نهایی خود را توانمندسازی شناختی مجرمان از طریق تحریک قوه عقل، تقویت تفکر انتقادی و ارتقای سطح استدلال اخلاقی تعریف می‌کند (نوروزی، ۱۴۰۳، ص ۸). این رویکرد از آموزه‌های قرآن کریم و سنت نبوی نشئت می‌گیرد که بر اهمیت تعقل، تدبر و تفقه در آیات الهی، نشانه‌های تکوین و تشریع، و سرگذشت امم پیشین تأکید کرده‌اند. در بسیاری از آیات قرآن، خداوند انسان‌ها را به علت تعقل نکردن مؤاخذه کرده و با عباراتی؛ مانند: «أَفَلَا تَعْقِلُونَ» (مؤمنون: ۸۰)، «أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ» (انعام: ۵۰) و «أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ» (محمد: ۳۴) آنها را دعوت به تفکر و تعقل می‌کند. در حقوق اسلامی، عقل به‌عنوان «حجت باطنی» در کنار وحی به‌مثابه «حجت ظاهری» شناخته شده و جایگاهی والا در فهم شریعت و تکلیف دارد (کلینی، ۱۴۰۷ق، ص ۱۶؛ شافعی، ۱۴۰۸ق، ص ۴۴).

از منظر روان‌شناختی، این راهبرد با اصول درمان شناختی - رفتاری (CBT) و بازسازی شناختی همسو است. رویکرد (CBT) بر این اصل استوار است که افکار، احساسات و رفتارها در تعامل نزدیک بوده و الگوهای فکری ناکارآمد می‌توانند منشأ اختلالات رفتاری و هیجانی، ازجمله رفتارهای مجرمانه باشند. بازسازی شناختی به‌عنوان فرایندی محوری در این رویکرد، به‌سناسایی، نقد و جایگزینی الگوهای فکری منفی با الگوهای سالم‌تر و واقع‌بینانه‌تر می‌پردازد (کرام، ۲۰۱۹، ص ۴۰). همچنین، این راهبرد با نظریه مراحل رشد اخلاقی کولبرگ همخوانی دارد. بر اساس این نظریه، بزهکاران غالباً در سطوح ابتدایی استدلال اخلاقی (مانند اطاعت از ترس مجازات یا منفعت‌طلبی شخصی) قرار دارند. راهبرد دعوت به تعقل و تفکر، با ایجاد چالش‌های شناختی و فرصت‌های تأمل در ارزش‌های اخلاقی، به ارتقای سطح استدلال اخلاقی مجرمان به سطوح متعالی‌تر (مانند اصول اخلاقی جهان‌شمول) کمک می‌کند (Escrig-Espuig et al., 2023, p. 69).

رفتارهای مجرمانه اغلب با تحریف‌های شناختی همراهند که به فرد بزه‌کار امکان توجیه اعمال خود، سلب مسئولیت و کاهش احساس گناه را می‌دهند. دعوت به تعقل و تفکر، مجرم را به خودبازبینی و تفکر انتقادی در مورد افکار و باورهایش فرا می‌خواند. این فرایند به مجرم کمک می‌کند تا تحریف‌های شناختی خود را شناسایی و با استدلال منطقی و مستندات شرعی و عقلی، آنها را اصلاح کند. برای مثال، مجرم با تأمل در پیامدهای جرم بر قربانی و جامعه، از توجیهات نادرست خود دست برداشته و به درک عمیق‌تری از قبح جرم می‌رسد (Whitefield, 2003, p. 236).

علاوه بر این، بسیاری از رفتارهای مجرمانه ناشی از ضعف مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری عقلانی است. این راهبرد به مجرمان کمک می‌کند تا این مهارت‌ها را تقویت کرده و در موقعیت‌های دشوار، به جای رفتارهای مجرمانه، از روش‌های سازنده و عقلانی استفاده کنند (Mullan et al., 2018, p. 211). این امر با آموزه‌های اسلامی در مورد لزوم تدبیر و پرهیز از پیروی هوای نفس همسو است. «وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ قُرْطًا» (کهف: ۲۸).

۲-۱-۲. راهبرد توجه دادن به معاد و آخرت‌اندیشی

راهبرد توجه دادن به معاد و آخرت‌اندیشی به‌عنوان دومین رکن راهبردهای شناختی - بینشی در تربیت اسلامی، بر محوریت ایمان به آخرت و یادآوری مستمر معاد استوار است. این راهبرد با تکیه بر انگیزش معنوی و تقویت باورهای دینی، هدف اصلی خود را تعمیق انگیزه درونی برای اصلاح رفتار و تقویت خودکنترلی در مجرمان تعریف می‌کند. فرض بنیادین این رویکرد آن است که غفلت از یاد مرگ و آخرت، و عدم توجه به حسابرسی اعمال در روز قیامت، می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای انحرافی و مجرمانه باشد. در مقابل، یاد معاد و آخرت‌اندیشی، با ایجاد بازدارندگی درونی و تقویت انگیزه معنوی، نقش مؤثری در پیشگیری از جرم و اصلاح مجرمان ایفا می‌کند (فخلعی و همکاران، ۱۴۰۲، ص ۱۱۰).

این راهبرد مستقیماً از آموزه‌های قرآن کریم و سنت نبوی در خصوص معاد، حیات اخروی، حساب و کتاب الهی نشئت می‌گیرد. ایمان به معاد در اسلام، نه صرفاً یک باور انتزاعی، بلکه یک اصل بنیادین و جهت‌بخش به زندگی انسان است که تمامی ابعاد حیات فردی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یاد مرگ و آخرت در آموزه‌های اسلامی، به‌عنوان «واعظ درونی» و «ناصح دلسوز» (جمعه: ۸؛ نساء: ۷۸؛ ص: ۴۶؛ یونس: ۵۷) معرفی شده و مهم‌ترین عامل بازدارنده از گناه و محرک به سوی عمل صالح است (خسروشاهی و جوادی حسین‌آبادی، ۱۳۹۵، ص ۱۱۲).

از منظر روان‌شناسی معنوی، این راهبرد با رویکردهایی همسو است که بر نقش معنویت و باورهای مذهبی در سلامت روان و رفتار مثبت تأکید دارند. معنویت به‌عنوان منبع اساسی معنا، هدف، و امید در زندگی انسان تلقی می‌شود و باورهای مذهبی می‌توانند تاب‌آوری را تقویت، استرس را کاهش، و سلامت روان را بهبود بخشند. در حوزه بازپروری مجرمان، تقویت معنویت و توجه به ارزش‌های دینی، انگیزه درونی برای تغییر و پیشگیری از بازگشت به جرم را افزایش

می‌دهد. این راهبرد با اصول معنادرمانی و یکتور فرانکل نیز همخوانی دارد (Zhang & Johnson, 2023, p. 169). معنادرمانی بر این باور است که جست‌وجوی معنا، نیروی محرکه اصلی در زندگی انسان است. ایمان به معاد و زندگی اخروی، به زندگی مجرم معنا و هدف غایی می‌بخشد و او را از احساس پوچی و بی‌هدفی که می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای انحرافی باشد، دور می‌سازد.

توجه به معاد و آخرت‌اندیشی، انگیزه معنوی و تعالی‌طلبی را در مجرمان تقویت می‌کند. این انگیزه، فراتر از انگیزه‌های مادی، بر اساس رضایت الهی، رستگاری اخروی، و قرب به خداوند شکل می‌گیرد. مجرم با درک این اهداف متعالی، انگیزه‌ای قوی‌تر برای ترک جرم و حرکت به سوی اعمال صالح پیدا می‌کند. باور به حسابرسی دقیق در روز قیامت و پاداش و کیفر اخروی، خودکنترلی و مهار نفس را در مجرم افزایش می‌دهد. مجرم با درک مسئولیت سنگین اعمال خود، تلاش می‌کند تا امیال و هواهای نفسانی خود را کنترل کند و از رفتارهای پرخطر اجتناب ورزد (نهج البلاغه، حکمت ۳۱).

همچنین، این راهبرد بر جنبه‌های امیدبخش و رحمت واسعه الهی تأکید دارد. آموزه‌های اسلامی، خداوند را «ارحم الراحمین» (اعراف: ۱۵۱؛ یوسف: ۶۴) و «غفار الذنوب» (غافر: ۳؛ طه: ۸۲) معرفی می‌کنند و درهای توبه و بازگشت را همواره باز می‌گذارند (زمر: ۵۳). درک این رحمت و مغفرت الهی، امید به اصلاح و بازگشت را در مجرم زنده می‌کند و او را از احساس یأس و ناامیدی رهایی می‌بخشد. این جنبه با اصول امیددرمانی و تقویت خودکارآمدی در روان‌درمانی همسو است (Rasool & Khan, 2023, p. 148).

۳-۱-۲. راهبرد عبرت‌آموزی

راهبرد عبرت‌آموزی، به‌عنوان سومین رکن از راهبردهای شناختی - بینشی در نظام تربیت اسلامی، بر مطالعه تاریخ و سرگذشت پیشینیان برای هدایت و اصلاح رفتار تأکید دارد. این راهبرد با تکیه بر یادگیری مشاهده‌ای و تقویت همدلی، هدف خود را ایجاد بازدارندگی از جرم و ترغیب به اصلاح رفتار از طریق الگوبرداری از تجارب مثبت و منفی دیگران قرار می‌دهد. قرآن کریم و سنت نبوی به‌طور صریح بر اهمیت عبرت‌آموزی از سرگذشت اقوام پیشین تأکید کرده‌اند. قرآن، تاریخ را «بهترین قصص» (احسن القصص) و «مایه عبرت برای صاحبان خرد» (لعبرة لأولی الألباب) معرفی می‌کند (یوسف: ۱۱۱؛ آل عمران: ۱۳). در منطق قرآن، عنوان «أولوا الألباب» به کسانی اطلاق می‌شود که عقل خدادادی خود را در پرتو ایمان، تذکر و خشیت الهی به فعلیت رسانده‌اند (آل عمران: ۱۹۰-۱۹۱؛ زمر: ۴۵). این مرتبه نه موهبتی ذاتی، بلکه مقامی اکتسابی است که از طریق تعقل، اراده و پذیرش هدایت الهی حاصل می‌شود. از این رو گرچه مجرم در وضعیت بزهکاری از این مرتبه فاصله دارد، اما برخورداری او از عقل و اراده، بستر بازگشت و تحول را فراهم می‌سازد. تأمل در مفاهیمی چون عقل، لب، نهی و تذکر در قرآن نشان می‌دهد که عبرت‌پذیری، نتیجه باروری عقل است، اما این فرایند می‌تواند با یک بیداری ابتدایی آغاز شود. در حقیقت، قرآن تنها خطاب به خردمندان نیست، بلکه برای فعال‌سازی قوای معطل‌شده در انسان غافل نیز نازل شده است. نمونه روشن این معنا، داستان

تحول فضیل بن عیاض است که با شنیدن آیه «ألم یأْن للذین آمنوا أن تخشع قلوبهم لذكر الله» (حدید: ۱۶) از مسیر گناه بازگشت. این تجربه نشان می‌دهد که توبه و تعقل می‌تواند از دل غفلت و بزه برخیزند، مشروط بر آنکه انسان به تذکر الهی پاسخ دهد. بدین ترتیب، وصف «أولوا الألباب» گرچه بالاترین مرتبه عقلانیت مؤمنانه است، اما از آن‌رو که از مسیر اراده و هدایت حاصل می‌شود، برای همگان در دسترس است. این ظرفیت عقلانی، مبنای مسئولیت اخلاقی و زمینه اصلاح‌پذیری در نظام تربیتی قرآن به‌شمار می‌آید. سنت نبوی نیز با نقل داستان‌های انبیاء و اقوام هلاک‌شده، الگوهای عبرت‌آموز را ارائه می‌دهد (مسلم، ۱۳۹۹، ج ۴، ص ۲۰۵۲).

از منظر نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت باندورا، عبرت‌آموزی مبتنی بر یادگیری مشاهده‌ای است. این نظریه بیان می‌کند که انسان‌ها از طریق مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن، رفتارهای جدید را می‌آموزند. فرایند یادگیری مشاهده‌ای شامل چهار مرحله، توجه، نگهداری، بازتولید و انگیزش است. از منظر نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت باندورا، عبرت‌آموزی مبتنی بر یادگیری مشاهده‌ای است که شامل چهار مرحله، توجه، نگهداری، بازتولید و انگیزش می‌شود. در این فرایند، فرد با مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن، رفتارهای جدید را می‌آموزد و انگیزه برای تقلید یا اجتناب پیدا می‌کند. با این حال، نظریه بندورا عمدتاً بر یادگیری از مشاهده رفتارهای عینی تأکید دارد و به‌طور مستقیم مطالعه آثار مکتوب یا سرگذشت پیشینیان را دربر نمی‌گیرد. وجه تنقیح مناط این است که ملاک اصلی نظریه، «یادگیری از طریق ادراک پیامد رفتارها» است. بنابراین هرگاه فرد بتواند پیامدهای رفتار دیگران را از طریق مشاهده مستقیم یا مطالعه و تحلیل سرگذشت‌ها درک کند، امکان یادگیری و اصلاح رفتار فراهم می‌شود. به این ترتیب، عبرت‌آموزی از قصص و اخبار پیشینیان را می‌توان در چارچوب گسترده‌تری از یادگیری مشاهده‌ای قرار داد. همچنین، عبرت‌آموزی با مفهوم همدلی در روان‌شناسی مرتبط است (Manik et al., 2022, p. 231). همدلی به عنوان توانایی درک احساسات دیگران، نقش کلیدی در رفتار اخلاقی ایفا می‌کند. مطالعه سرگذشت قربانیان می‌تواند حس همدلی و مسئولیت‌پذیری را در افراد و مجرمان تازه‌کار تقویت کند و زمینه پشیمانی و اصلاح را فراهم آورد، اما در مجرمان حرفه‌ای، معمولاً همدلی تضعیف‌شده یا وجود ندارد و حتی ممکن است از رنج قربانیان لذت ببرند. بنابراین تأثیر این روش‌ها بر آنان محدود است. این فرایند به کاهش تمایل به جرم و افزایش مسئولیت‌پذیری منجر می‌شود. عبرت‌آموزی از طریق معرفی الگوهای مثبت نیز صورت می‌گیرد. مطالعه سرگذشت انبیاء، اولیاء الهی و مجرمان سابق که به زندگی سالم بازگشته‌اند، امید و انگیزه را در مجرمان فعلی تقویت می‌کند (بیگی و تیموری، ۱۴۰۱، ص ۷۵). این راهبرد با ترکیب بازدارندگی از جرم و ترغیب به اصلاح، ابزاری قدرتمند برای تغییر نگرش‌ها و رفتارهای مجرمانه است.

۲-۲. راهبردهای گرایشی (عاطفی و انگیزشی)

در ادامه، به راهبردهای گرایشی (عاطفی و انگیزشی) می‌پردازیم که با هدف تحریک عواطف و برانگیختن انگیزه‌های درونی افراد طراحی شده‌اند تا آنان را به سمت صلاح و رستگاری هدایت کنند. این راهبردها با تقویت احساس تعلق،

امید و معنویت، نقش مؤثری در اصلاح رفتار و ایجاد تحول درونی دارند و به تقویت پایدار انگیزه‌های اخلاقی و معنوی افراد کمک می‌کنند.

۱-۲-۲. راهبرد پرورش ایمان

راهبرد پرورش ایمان به عنوان نخستین رکن از راهبردهای گرایشی (عاطفی و انگیزشی) در نظام تربیت اسلامی، بر محوریت ایمان به عنوان قوه محرکه اصلی جهت‌دهی رفتار و بنیان ارزش‌های اخلاقی استوار است. این راهبرد با تمرکز بر تقویت باورهای دینی و التزام عملی به مقتضیات ایمان، هدف غایی خود را ایجاد تحول درونی و انگیزش عمیق برای اصلاح رفتار مجرمان تعریف می‌کند. گرایش‌های متعالی، در صورت جهت‌دهی صحیح، به بروز رفتارهای مطلوب اجتماعی منجر می‌شوند، اما اگر رها شوند، زمینه‌ساز رفتارهای آسیب‌زا خواهند بود. در میان این گرایش‌ها، گرایش به خداوند و تقویت ایمان دینی بیشترین ظرفیت اثرگذاری بر اصلاح فردی و اجتماعی را دارد (آریان و گرمایی، ۱۳۹۹، ص ۷۴). فرض بنیادین این رویکرد آن است که ضعف ایمان و عدم التزام به آموزه‌های دینی، زمینه‌ساز فروپاشی نظام ارزش‌های اخلاقی و رفتارهای انحرافی است. در مقابل، تقویت ایمان با ایجاد انگیزه معنوی، خودکنترلی و معنا بخشیدن به زندگی، نقش کلیدی در بازپروری و پیشگیری از عود جرم دارد (زارعی و گلی، ۱۳۹۴، ص ۱۰).

این راهبرد ریشه در آموزه‌های قرآن و سنت نبوی درباره جایگاه ایمان، فضیلت مؤمنان و آثار آن در زندگی فردی و اجتماعی دارد. ایمان در اسلام تنها تصدیق قلبی نیست، بلکه باور راسخ و جامع است که به عمل صالح منتهی می‌شود. ایمان در منظومه فکری اسلام به عنوان «نور الهی» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱۷، ص ۱۰۶)، «روح حیات‌بخش» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۳، ص ۴۹۵) و «قوه محرکه به سوی کمال» (صدوق، ۱۳۸۱، ج ۳، ص ۳۴۵) شناخته شده و مهم‌ترین عامل سعادت دنیا و آخرت است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۷، ص ۲۵).

از منظر روان‌شناسی دین و مثبت‌گرا، این راهبرد همسو با رویکردهایی است که دینداری و معنویت را منبع سلامت روان، بهزیستی و رفتار اخلاقی می‌دانند (Davis et al., 2022, p. 69). تقویت ایمان موجب افزایش رضایت از زندگی، کاهش رفتارهای پرخطر و ارتقای رفتار نوع‌دوستانه می‌شود و در بازپروری مجرمان نقش اساسی در ایجاد تحول درونی و انگیزه برای زندگی سازنده دارد. همچنین، با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان هماهنگ است که انگیزش درونی ناشی از نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط را پایدارترین نوع انگیزش می‌داند (Ryan & Deci, 2020, p. 48). پرورش ایمان، با مرتبط ساختن اصلاح رفتار به رضایت الهی و ارتباط با جامعه ایمانی، انگیزش درونی مجرمان را تقویت می‌کند و آنان را به انتخاب آگاهانه رفتارهای مثبت ترغیب می‌نماید.

ایمان، به عنوان «سپر درونی» در برابر وسوسه‌ها عمل کرده و خودکنترلی را تقویت می‌کند. عبادات نظیر نماز و روزه، تمرین‌های خودکنترلی‌اند که اراده معنوی را در مجرمان تقویت و احتمال عود جرم را کاهش می‌دهند. ایمان همچنین به زندگی مجرم معنا و هدف می‌بخشد، او را از بی‌هدفی دور ساخته و با ایجاد امید به رحمت الهی و پاداش

اخروی، انگیزه تغییر و بازپروری را تقویت می‌کند. حمایت اجتماعی جامعه ایمانی نیز هویت مثبت و فرصت‌های زندگی سالم را برای مجرم فراهم می‌آورد. در آموزه‌های اسلامی، ایمان بهترین ضامن اجرای قوانین الهی و محرک به سوی عمل صالح معرفی شده است (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۹۶).

۲-۲. راهبرد توبه و بازگشت

در مسیر تربیت و تعالی مجرم، رویکردی بنیادین با عنوان «توبه» مورد توجه قرار می‌گیرد که ریشه در رحمت و شفقت ربی هستی دارد. انسان در این مسیر تعالی‌بخش، همواره در جست‌وجوی کمال و فلاح است، باین‌حال، مادامی که به سرمزمل مقصود نرسیده، احتمال وقوع خطا و لغزش برای او متصور است و حتی پس از طی طریق کمال نیز، این احتمال به‌طور کامل منتفی نمی‌گردد. در این راستا، ربی حکیم و مهربان، با پیش‌بینی سازوکار جبران و بازگشت، مفهوم «توبه» را به‌عنوان راهبردی مؤثر طراحی نموده است.

در سیره قرآنی، داستان حضرت یوسف علیه السلام نمونه‌ای بارز از پذیرش توبه و گذشت کریمانه را به تصویر می‌کشد. هنگامی که حضرت یوسف، هویت والای خویش را بر برادران آشکار ساخت و آنان دریافتند که با وزیر مقتدر مصر روبه‌رو هستند، عمق گناه و خطای سنگین خود در حق ایشان را به‌درستی دریافتند. ازاین‌رو با اعتراف به خطای خویش، چنین گفتند: «قَالُوا تَاللّٰهِ لَقَدْ آثَرَكَ اللّٰهُ عَلَيْنَا وَإِنْ كُنَّا لَخَاطِئِينَ» (یوسف: ۹۱). حضرت یوسف نیز در پاسخی سرشار از عطف و بزرگواری، توبه آنان را پذیرا گشت (طیاره، بی‌تا، ص ۱۹۴) و با جملاتی آرام‌بخش فرمود: «قَالَ لَا تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللّٰهُ لَكُمْ وَ هُوَ اَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ» (یوسف: ۹۲).

روایت ماعز بن مالک، ادعای ما را به اثبات می‌رساند: ماعز بن مالک نزد پیامبر خدا صلی الله علیه و آله اقرار به زنا نمود. از متن روایات به دست می‌آید که پیامبر صلی الله علیه و آله تلاش فرمود تا وی را در اقرار مکرر مردد سازد و به‌طور غیرمستقیم به وی تفهیم نماید که قضیه را کتمان کند، ولی وقتی ماعز مصرانه چهار بار اقرار به زنا کرد، پیامبر صلی الله علیه و آله امر به اجرای مجازات فرمود، و حتی در یک نقل آمده است که پس از سه بار اقرار، پیامبر صلی الله علیه و آله فرمود: اگر چهار بار اقرار کنی، تو را رجم خواهم نمود (متقی هندی، ۱۴۰۹ق، ص ۲۲۶). یکی از نمونه‌های کلیدی در فهم رویکرد اسلام نسبت به تربیت و اصلاح مجرم است. از این روایت به وضوح برمی‌آید که پیامبر صلی الله علیه و آله پیش از هر چیز، تلاش کردند تا ماعز را از تکرار اعتراف بازدارند و به او فرصتی برای بازگشت و توبه دهند. این رفتار پیامبر صلی الله علیه و آله نشان‌دهنده این است که هدف اصلی، نه اجرای مجازات، به‌عنوان یک اقدام تنبیهی صرف، بلکه اصلاح و تربیت فرد و کمک به او برای بازگشت به مسیر درست بوده است.

۲-۳. راهبرد انذار و تبشیر

راهبرد انذار و تبشیر، به‌عنوان سومین رکن از راهبردهای انگیزشی در نظام تربیت اسلامی، بر اصل تعادل روانی و انگیزشی انسان و ضرورت بهره‌گیری همزمان از بیم و امید در فرایند تربیت استوار است. این راهبرد، با تکیه بر ایجاد توازن بین انگیزه‌های سلبی (ترس از عواقب منفی) و ایجابی (امید به پاداش و نتایج مثبت)، هدف اصلی خود را برانگیختن اراده و عمل در مسیر صحیح و ایجاد تعادل روانی و رفتاری در متربی، به‌ویژه مجرم، تعریف

می‌نماید. هرچند ممکن است اثربخشی راهبرد انذار و تبشیر در مورد همه مجرمان، به‌ویژه مجرمان حرفه‌ای، مورد تردید قرار گیرد، اما این راهبرد همچنان یکی از مؤلفه‌های اصلی اصلاح و تربیت در چارچوب آموزه‌های اسلامی و نیز نظریه‌های تربیتی محسوب می‌شود. در قرآن کریم نیز با وجود آنکه نسبت به عدم تأثیر انذار بر برخی افراد سرسخت و لجوج تصریح شده، یعنی: «سواء علیهم أذنرتهم أم لم تنذرهم لا يؤمنون» (بقره: ۶)، اما این آیات ناظر به گروه خاصی از گنهکاران هستند که به مرحله «ختم الله علی قلوبهم» (بقره: ۷) رسیده‌اند و حالت لجاجت و عناد دائمی دارند، نه همه مجرمان. بنابراین، نباید این استثناها را به عموم افراد تعمیم داد. افزون بر این، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی کیفری نیز نشان می‌دهند که بسیاری از بزهکاران - حتی حرفه‌ای‌ها - در صورت دریافت پیام‌های اخلاقی، دینی و معنوی به‌صورت مستمر، تدریجی و در بستر مناسب، به مرحله‌ای از بازاندیشی و اصلاح درونی می‌رسند. بنابراین، انذار و تبشیر نه تنها ابزار هشداردهنده یا امیدبخش است، بلکه زمینه‌ساز بیداری فطرت، ارتقاء خودآگاهی و فعال‌سازی وجدان اخلاقی نیز هست. از این رو این راهبرد در قالب یک سیاست تربیتی و فرهنگی در اصلاح رفتار بزهکاران، به‌ویژه در درازمدت، همچنان از کارآمدی و قابلیت دفاع برخوردار است. فرض بنیادین در این رویکرد آن است که انسان فطرتاً به دنبال سعادت و کمال است و به‌طور طبیعی از رنج و عذاب گریزان؛ بنابراین، ترکیب هوشمندانه انذار و تبشیر می‌تواند به بهترین شکل ممکن، انگیزه لازم برای حرکت به سوی صلاح و فلاح را در او ایجاد نماید (یونسی و دیالمه، ۱۳۹۶، ص ۱۱۰).

این راهبرد، مستقیماً از سیره انبیاء الهی و آموزه‌های صریح و مکرر قرآن کریم در خصوص روش دعوت به سوی خدا و تربیت نفوس نشئت می‌گیرد (صادق‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۱۵). قرآن کریم، پیامبران الهی را به‌عنوان «منذر» و «مبشر» (اسراء: ۱۰۵) معرفی نموده و رسالت اصلی آنان را انذار و تبشیر به منظور هدایت انسان‌ها به سوی حق و سعادت بیان می‌دارد (بقره: ۵). انذار در لغت به‌معنای «ترساندن» و «بیم دادن» است و در اصطلاح قرآنی، به‌معنای «آگاه‌سازی از عواقب وخیم گناه و انحراف، و برحذر داشتن از عذاب الهی» می‌باشد. تبشیر در لغت به‌معنای «مژده دادن» و «بشارت دادن» است، و در اصطلاح قرآنی، به‌معنای «خبر دادن از پاداش‌های نیکو و سعادت‌بخش در دنیا و آخرت، و ترغیب به انجام اعمال صالح» می‌باشد (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۱۲۹).

در قرآن کریم، راهبرد انذار و تبشیر، به‌عنوان روشی تربیتی و انگیزشی برای اصلاح رفتار مجرمان، مورد تأکید قرار گرفته است (انعام: ۴۸)، نزول قرآن را با هدف انذار از عذاب و تبشیر به پاداش نیکو برای مؤمنان، بیان می‌کند. این راهبرد، با ایجاد تعادل بین بیم و امید، انگیزه‌ای پایدار در مجرمان برای اصلاح رفتار ایجاد می‌کند.

انذار، با برانگیختن ترس از مجازات و پیامدهای منفی دنیوی و اخروی، نقش مهمی در تقویت بازدارندگی روانی ایفا می‌کند. گرچه ممکن است در برخی موارد، مجازات دنیوی به‌تنهایی مانع تکرار جرم نشده باشد، اما کارکرد انذار تنها به پیشگیری پیشینی محدود نیست، بلکه در فرایند بازپروری و اصلاح پس از جرم نیز مؤثر است. ترس از عذاب الهی و آگاهی از پیامدهای اخروی، لایه‌ای عمیق‌تر از بازدارندگی درونی را فعال می‌کند که مکمل مجازات رسمی

است، نه جایگزین آن. در مقابل، تبشیر با تقویت امید به بخشش الهی و آینده‌ای بهتر، مجرم را به تغییر مثبت ترغیب می‌نماید. این تعادل میان بیم و امید، از یأس و قساوت قلب یا غرور و غفلت جلوگیری کرده و بستر بازگشت و اصلاح را فراهم می‌آورد (رحمانی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۰).

۴-۲. راهبرد پاداش و تنبیه (غیر کیفری)

راهبرد پاداش و تنبیه غیر کیفری، به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نظام تربیت اسلامی، بر اصول روان‌شناسی یادگیری و رفتار و ضرورت استفاده از روش‌های سازنده و غیرخشنونت‌آمیز در اصلاح رفتار استوار است. این راهبرد با تمرکز بر تقویت رفتارهای مطلوب از طریق پاداش (تشویق و تقویت مثبت) و اصلاح رفتارهای نامطلوب از طریق تنبیه غیر کیفری (مانند تذکر، محرومیت‌های تربیتی و...) هدف اصلی خود را شکل‌دهی رفتار مثبت، ایجاد انگیزه برای تکرار رفتارهای مطلوب و اصلاح رفتارهای نامناسب بدون آسیب رساندن به کرامت و شخصیت مجرم تعریف می‌کند. فرض بنیادین در این رویکرد آن است که انسان فطراً به دنبال کسب لذت و دوری از رنج است و رفتارها تحت تأثیر پیامدهای مثبت و منفی شکل می‌گیرند. در نتیجه، پاداش و تنبیه غیر کیفری به‌عنوان ابزارهای تربیتی مؤثر، می‌توانند رفتار مجرم را به سمت صلاح و فلاح هدایت کنند و تغییرات رفتاری پایدار ایجاد نمایند. تأکید بر «غیر کیفری» بودن تنبیه نشان‌دهنده پرهیز از مجازات‌های قانونی و تمرکز بر روش‌های اصلاحی و تربیتی است (دیناروند، ۱۳۹۲، ص ۴۹).

از منظر نظریه یادگیری رفتارگرایی و شرطی‌سازی عامل اسکینر، راهبرد پاداش و تنبیه غیر کیفری مبتنی بر اصول تقویت و تنبیه است. این نظریه بیان می‌کند که رفتارها از طریق پیامدهایشان آموخته می‌شوند؛ تقویت (پاداش) به‌معنای ارائه محرک‌های مثبت یا حذف محرک‌های منفی پس از رفتار مطلوب است که احتمال تکرار آن را افزایش می‌دهد، و تنبیه (غیر کیفری) به‌معنای ارائه محرک‌های منفی یا حذف محرک‌های مثبت پس از رفتار نامطلوب است که احتمال تکرار آن را کاهش می‌دهد. در حوزه بازپروری مجرمان، پاداش و تنبیه غیر کیفری می‌تواند ابزار مؤثری برای شکل‌دهی رفتارهای مثبت و اصلاح رفتارهای منفی باشد. هرچند نظریه کلاسیک رفتارگرایی تا حدودی در روان‌شناسی مدرن اعتبار خود را از دست داده است، اما اصول بنیادین آن همچنان در قالب رویکردهای نوین مانند رفتاردرمانی شناختی کاربرد دارد. مفاهیمی چون تقویت و تنبیه غیر کیفری در اصلاح رفتارهای پرخطر، ارتقای نظم درونی و افزایش انگیزه درونی نقش حیاتی دارند. از آنجاکه ادراک محرک‌ها نسبی و وابسته به شرایط فردی، فرهنگی و اجتماعی است، اثربخشی این راهبرد مستلزم طراحی نظام‌های انگیزشی فردمحور و تحلیل روانی - اجتماعی مجرم است. این ابزارها جایگزین کیفر نیستند، بلکه مکمل آن بوده و به تحقق اهداف بازپرورانه عدالت کیفری کمک می‌کنند.

از نظر آموزه‌های اسلامی، راهبرد پاداش و تنبیه غیر کیفری کاملاً با اصول تربیت اخلاقی سازگار است. اسلام تشویق به کارهای نیک و نهی از زشتی‌ها را به‌عنوان دو رکن اساسی تربیت مورد تأکید قرار داده است

(حیدری نراقی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۵). تشویق (پاداش) به معنای ایجاد انگیزه برای انجام اعمال نیک و توبیخ (تنبيه غير کيفری) به معنای بازداشتن از کارهای ناپسند است که هر دو نقش مکمل در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی دارند (Chen, 2023, p. 15). تأکید بر غیرکيفری بودن تنبيه با روحیه رحمت، شفقت و مدارا در اسلام و ممنوعیت خشونت و تحقیر در تربیت همخوانی دارد. در عمل، اجرای این راهبرد در مراکز بازپروری با ارائه پاداش‌های مناسب و به‌موقع پس از رفتارهای مطلوب مانند شرکت فعال در برنامه‌ها، رعایت قوانین، همکاری با مربیان و انجام اعمال نیکوکاری، موجب تقویت این رفتارها و افزایش احتمال تکرارشان می‌شود. پاداش‌ها می‌توانند مادی (امتیازات ویژه، امکانات رفاهی، مرخصی تشویقی) یا معنوی (تحسین کلامی، ابراز احترام، اعطای مسئولیت، تقدیرنامه) باشند که پاداش‌های معنوی به دلیل تأثیر عمیق‌تر بر انگیزش درونی اولویت دارند. تنبيه‌های غیرکيفری نظیر تذکر شفاهی یا کتبی، محرومیت از امتیازات یا شرکت در خدمات اجتماعی پس از رفتارهای نامطلوب به اصلاح آنها کمک می‌کنند و باید فاقد جنبه تحقیر یا آسیب‌رسانی باشند.

کاربرد هوشمندانه این راهبرد محیطی مثبت و سازنده در مراکز بازپروری ایجاد می‌کند که با تقویت رفتارهای مطلوب، فضای امید و انگیزه را گسترش داده و تعاملات مثبت میان مربیان و مجرمان را تقویت می‌کند. پرهیز از تنبيه‌های خشن و تحقیرآمیز کرامت مجرمان را حفظ کرده و همکاری آنان با فرایند بازپروری را افزایش می‌دهد. این فضای تربیتی زمینه‌ساز شکوفایی استعدادها و بازگشت موفق مجرمان به جامعه است.

۲-۳. راهبردهای تربیتی رفتاری

در این بخش به راهبردهای تربیتی رفتاری خواهیم پرداخت. شیوه‌های عملی و کارآمدی که با هدف شکل‌دهی و اصلاح کنش‌ها و عادات افراد، مسیر رشد و تعالی را هموار می‌سازند.

۲-۳-۱. راهبرد اسوه‌سازی در عمل

راهبرد اسوه‌سازی در عمل، به‌عنوان نخستین رکن از راهبردهای تربیتی رفتاری در نظام تربیت اسلامی، بر اهمیت نقش الگویی مربی و تأثیرگذاری غیرمستقیم از طریق رفتار و کردار استوار است. این راهبرد، با تمرکز بر تبدیل مربی به یک نمونه عملی و زنده از ارزش‌های اخلاقی و انتقال غیرزبانی این ارزش‌ها از طریق رفتار و کردار مربی به متربی، هدف اصلی خود را ایجاد یادگیری مشاهده‌ای، الگوپذیری و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی در متربیان، به‌ویژه مجرمان، تعریف می‌نماید. فرض بنیادین در این رویکرد آن است که انسان فطرتاً موجودی الگوپذیر است و به‌طور ناخودآگاه از رفتار و کردار اطرافیان، به‌ویژه افراد مورد اعتماد و احترام، تأثیر می‌پذیرد. در نظام تربیت اسلامی، راهبرد اسوه‌سازی بر تأثیر تربیتی الگوهای عینی و عملی تأکید دارد، اما این تأثیر را نه آنی و مطلق، بلکه فرایندی تدریجی، زمینه‌مند و وابسته به عوامل متعددی نظیر اعتماد متقابل، استمرار تعامل، ثبات رفتاری و انس عاطفی میان مربی و متربی تلقی می‌کند. وجود رفتارهای انحرافی شدید در برخی زندانیان، نظیر سوءاستفاده از اعتماد مربی برای ارتکاب جرم، نه تنها اصل الگوپذیری را زیرسؤال نمی‌برد، بلکه نشانگر عمق آسیب‌های روانی، اجتماعی و اخلاقی این گروه

است، آسیب‌هایی که اصلاح آنها نیازمند مداخلات چندبعدی و بلندمدت تربیتی است. از این رو اسوه‌سازی نه به عنوان تنها راهکار، بلکه به مثابه یکی از اجزای مکمل در منظومه‌ای از راهبردهای شناختی، عاطفی، رفتاری و انگیزشی به کار گرفته می‌شود. کارآمدی این راهبرد، در گرو ایجاد ارتباط معنادار، تکرار تعامل مثبت و بازسازی تدریجی اعتماد و فطرت اخلاقی در مرتبی است.

راهبرد اسوه‌سازی در عمل، با فراهم نمودن یک الگوی رفتاری زنده و عملی برای مجرمان، به ایجاد یادگیری مشاهده‌ای و الگوپذیری رفتارهای مطلوب در آنان کمک می‌کند. مجرمان، با مشاهده رفتار و کردار مربی اخلاقی در موقعیت‌های مختلف (تعامل با دیگران، مواجهه با مشکلات، تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، رعایت قوانین و مقررات، انجام اعمال نیکوکارانه و...)، به طور ناخودآگاه الگوهای رفتاری جدید و ارزشمندی را فرا می‌گیرند. تکرار مشاهده رفتارهای مطلوب و تقویت آنها از طریق پاداش و تشویق مربی، به تثبیت این الگوها در ذهن و رفتار مجرمان و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی مرتبط با آنها منجر می‌شود. الگوپذیری، به‌ویژه در مراحل اولیه بازپروری و برای مجرمانی که فاقد الگوهای رفتاری مثبت در زندگی خود بوده‌اند، نقش بسیار مهمی در شروع فرایند تغییر و اصلاح رفتار ایفا می‌کند.

راهبرد اسوه‌سازی در عمل، به انتقال غیرزبانی ارزش‌های اخلاقی و ایجاد باور قلبی به این ارزش‌ها در مجرمان کمک می‌کند. ارزش‌های اخلاقی، صرفاً با گفتار و نصیحت به طور کامل درونی‌سازی نمی‌شوند، بلکه نیازمند تجربه عملی و مشاهده تجسم عینی این ارزش‌ها در رفتار دیگران هستند. مربی اخلاقی، با رفتار و کردار صادقانه و با ارزش‌های اخلاقی، به طور غیرمستقیم و از طریق زبان عمل، این ارزش‌ها را به متربیان منتقل نموده و باور قلبی به آنها را در آنان ایجاد می‌کند. مطابقت قول و فعل مربی، اعتماد و احترام متربیان به او را افزایش داده و تأثیرگذاری رفتاری او را مضاعف می‌سازد. ارزش‌های اخلاقی درونی‌سازی‌شده از طریق الگوپذیری، پایدارتر و عمیق‌تر از ارزش‌های صرفاً آموخته‌شده از طریق گفتار و نصیحت هستند و رفتار مجرم را در بلندمدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (قائمی‌مقدم، ۱۳۸۲، ص ۲۵).

۲-۳-۲. شخصیت‌سازی به مثابه غایت راهبردهای تربیتی رفتاری در نظام تربیت اسلامی

راهبرد شخصیت‌سازی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیت رفتاری در نظام تربیت اسلامی است که به عنوان فرایندی هدفمند، تدریجی و تلفیقی، بر اصلاح و تکامل شخصیت انسانی متمرکز است. این راهبرد نه در مقابل سایر راهکارهای شناختی، عاطفی یا رفتاری، بلکه در امتداد و به عنوان نتیجه نهایی هماهنگی میان آنها عمل می‌کند. راهبردهایی مانند دعوت به تعقل، تذکر معاد، عبرت‌آموزی، پرورش ایمان، انذار و تبشیر، توبه، الگودهی و پاداش و تنبیه، همه در خدمت فرایند شخصیت‌سازی بوده و اجزای سازنده آن محسوب می‌شوند. هدف شخصیت‌سازی، پرورش متوازن ابعاد عقلانی، اعتقادی، گرایشی و رفتاری فرد است تا ارزش‌ها درونی شده، نگرش‌ها اصلاح شده و فضائل اخلاقی تثبیت گردند، به گونه‌ای که مرتبی از کنترل صرف بیرونی فاصله گرفته و به خودمراقبتی و خودنظارتی درونی دست یابد. قرآن کریم

نیز بسیاری از انحرافات رفتاری را ناشی از ضعف شخصیت و اختلالات هویتی معرفی کرده است و از این رو بازسازی شخصیت، بنیان اصلاح مجرمان و بزه‌دیدگان در تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود.

این راهبرد ریشه در آموزه‌های جامع اسلام درباره انسان و اهمیت تزکیه نفس و تهذیب اخلاق دارد. قرآن انسان را موجودی چندبعدی (جسم، عقل، قلب و روح) می‌داند که تکامل و سعادتش در توسعه متوازن این ابعاد است. اخلاق اسلامی بر فضائل اخلاقی به‌عنوان زیور شخصیت انسان و عامل سعادت دنیا و آخرت تأکید کرده و کسب و تقویت این فضائل را هدف اصلی تربیت معرفی می‌نماید (غروی، ۱۳۷۹، ص ۲۰). سنت نبوی نیز سرشار از توصیه‌هایی برای پرورش ابعاد مختلف شخصیتی و کسب فضائل اخلاقی است (ترمذی، ۱۴۰۳، ج ۴، ص ۶۳۸). از منظر روان‌شناسی شخصیت، راهبرد شخصیت‌سازی با رویکردهای جامع به شخصیت که نقش عوامل مختلف را در شکل‌گیری و تحول آن برجسته می‌کنند، همخوانی دارد. نظریه‌های شخصیت به ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری، اجتماعی و انگیزشی پرداخته و تأثیر عوامل ژنتیکی، محیطی و فرهنگی را بررسی می‌کنند. رویکردهای انسان‌گرایانه نیز بر ظرفیت رشد و خودشکوفایی انسان و اهمیت پرورش ابعاد مثبت شخصیت تأکید دارند. در بازپروری مجرمان، شخصیت‌سازی به‌عنوان رویکردی جامع و مؤثر برای اصلاح رفتار و پیشگیری از بازگشت به جرم کاربرد دارد. همچنین، این راهبرد با نظریه‌ی نیازهای اساسی انسان همسو است که تأکید می‌کند برآورده شدن نیازهای فیزیولوژیک، امنیت، تعلق، احترام و خودشکوفایی برای سلامت روان و رفتار سالم ضروری است (Maslow, 1943, p. 375). جرم ممکن است تلاش ناکارآمدی برای پاسخ به نیازهای برآورده نشده باشد. شخصیت‌سازی با توجه به نیازهای مجرمان و فراهم کردن شرایط مشروع برای برآورده شدن آنها، انگیزه جرم را کاهش و رفتار سازگار را تقویت می‌کند.

این راهبرد فرایندی چندبعدی است که هم‌زمان عقلانیت، اصلاح نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های ارزشی را توسعه می‌دهد. با تقویت تفکر منطقی، قدرت استدلال و مهارت حل مسئله، مجرم قادر می‌شود تصمیمات آگاهانه‌تری بگیرد، پیامد رفتارهایش را بهتر درک کند و از رفتارهای هیجانی و تکانشی که به جرم می‌انجامد اجتناب کند. عقلانیت، به‌عنوان نیروی راهنما و کنترل‌کننده، نقش مهمی در هدایت به سوی صلاح ایفا می‌کند. از سوی دیگر، شخصیت‌سازی به پرورش ابعاد عاطفی شخصیت نیز می‌پردازد، با تقویت هوش هیجانی، مدیریت هیجانات، همدلی و بهبود روابط بین‌فردی. برنامه‌های آموزشی در این زمینه به مجرمان مهارت‌های شناسایی، درک و مدیریت هیجانات، به‌ویژه هیجانات منفی مانند خشم و اضطراب را آموزش می‌دهند. هوش هیجانی بالا باعث مدیریت سالم هیجانات، بهبود ارتباط با دیگران و کاهش رفتارهای پرخطر می‌شود. عواطف متعادل، نیروی محرکه رفتار خیر و نیکی‌اند.

بعد اجتماعی شخصیت نیز در این راهبرد مورد توجه است. با آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعهد به ارزش‌ها و مشارکت فعال اجتماعی، مجرمان به رعایت حقوق دیگران، پایبندی به قوانین و همکاری در حل

مشکلات اجتماعی ترغیب می‌شوند. این بعد، زمینه‌ساز شکل‌گیری هویت اجتماعی سالم و پیشگیری از رفتارهای ضداجتماعی است. از لحاظ معنوی، شخصیت‌سازی ایمان و ارتباط با خداوند را در مجرمان تقویت می‌کند. برنامه‌های مذهبی و معنوی با آشنایی با آموزه‌های دینی و فضائل اخلاقی، انگیزه انجام اعمال صالح و مقاومت در برابر وسوسه‌ها را افزایش می‌دهند. بعد معنوی، عمیق‌ترین بعد وجودی انسان است که به زندگی معنا و هدف می‌بخشد و نقش اساسی در تحقق سعادت و کمال دارد.

در نهایت، شخصیت‌سازی با درونی‌سازی فضائل اخلاقی، به تقویت ارزش‌های انسانی و اسلامی در مجرمان کمک می‌کند. این فرایند موجب پایداری به ارزش‌ها و تنظیم رفتار بر اساس آنها می‌شود. فضائل اخلاقی جوهره انسانیت و کلید شخصیت سالم و سعادت‌مند است که در مجموع امکان اصلاح و بازپروری پایدار را فراهم می‌آورند.

نتیجه‌گیری

نظام حقوق اسلامی، با بهره‌گیری از آموزه‌های وحیانی و مبانی روان‌شناختی ضمنی در قرآن و سنت، الگویی تربیتی و غیرکیفری برای بازپروری بزهکاران ارائه می‌دهد که در آن، به جای تمرکز صرف بر مجازات، اصلاح شخصیت و احیای هویت انسانی مجرم در محوریت قرار دارد. بر خلاف برخی رویکردهای پیشین که بر جنبه‌های شکلی اصلاح یا صرفاً توصیه‌های اخلاقی تمرکز داشته‌اند، این پژوهش با تلفیق سه‌گانه شناختی، گرایشی و رفتاری، به نظام‌مندسازی راهبردهای تربیتی پرداخته و نشان داده است که امکان استخراج یک چارچوب تربیتی مستند به منابع اسلامی وجود دارد که با یافته‌های معاصر علوم تربیتی نیز هم‌افزایی دارد.

نوآوری این پژوهش، نه صرفاً در احصای مجموعه‌ای از راهکارهای پراکنده، بلکه در ارائه یک الگوی منسجم، چندمرحله‌ای و تلفیقی است که می‌تواند در طراحی برنامه‌های بازپروری قضایی و حقوقی مورد استفاده قرار گیرد. این الگو با دسته‌بندی راهبردها در سه ساحت بنیادین و پیوسته، از شناخت و نگرش تا انگیزش درونی و سپس اصلاح رفتاری، مسیر تحول تدریجی و پایدار شخصیت بزهکار را ترسیم می‌کند. موضوعی که در پژوهش‌های پیشین عمدتاً یا مغفول مانده یا به صورت غیرمنسجم مطرح شده است.

از این منظر، آورده اصلی مقاله حاضر در مقایسه با ادبیات پیشین، ارائه مدلی مفهومی - کاربردی با قابلیت عملیاتی شدن در سیاست‌های کیفری جایگزین، به‌ویژه در چارچوب بومی و اسلامی است که می‌تواند راه را برای طراحی مداخلات تربیتی در مراکز بازپروری هموار سازد. بر این اساس، این پژوهش نه تنها در سطح نظری، بلکه در حوزه سیاست‌گذاری کیفری اسلامی نیز گامی نو محسوب می‌شود.

منابع

- قرآن کریم.
نهج البلاغه.
آریان، حمید و گرمایی، هاییل (۱۳۹۹). نقش گرایش‌های متعالی در رفتار اجتماعی انسان از دیدگاه قرآن. *قرآن‌شناخت*، ۱۳ (۲۴)، ۵۹-۷۶.
- ابراهیمی، شهرام (۱۳۹۱). بازپروری عادلانه مجرمان. *آموزه‌های حقوق کیفری*، ۹ (۳)، ۱۵۱-۱۷۶.
- اسحاقی، سیدحسن (۱۳۸۱). *سلوک علوی*. قم: بوستان کتاب.
- انواری، حسن (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*. تهران: سخن.
- بهمنی‌فخر، سیدصابر (۱۳۹۹). بازپروری اسلامی و عادلانه مجرمان، الزامی غیرقابل انکار. *رهافت‌های نوین در مطالعات اسلامی*، ۲، ۱۳۳-۱۵۴.
- بیگی، جمال و تیموری، مهرداد (۱۴۰۱). بهره‌مندی محکومان از حق آموزش؛ راهبرد پیشگیری از تکرار جرم. *تحقیق و توسعه در حقوق تطبیقی*، ۵ (۱۶)، ۹۱-۶۷.
- ترمذی، محمد بن عیسی (۱۴۰۳ق). *سنن الترمذی*. تهران: انتشارات شیخ الاسلام احمد جام.
- حاجی ده‌آبادی، محمدعلی (۱۴۰۱). درآمدی بر رویکرد قرآن به اصلاح و تربیت مجرمان (الگوی قرآن‌درمانی مجرمان). *قرآن و علم*، ۳۰ (۳)، ۲۸-۹.
- حیدری نراقی، علی محمد (۱۳۹۲). *اخلاق نراقی*. تهران: مهدی نراقی.
- خسروشاهی، قدرت‌الله و جوادی حسین‌آبادی، حسین (۱۳۹۵). تحلیل رابطه مؤلفه‌های هویت دینی و پیشگیری از جرم. *پژوهش حقوق کیفری*، ۵ (۱۷)، ۹۱-۱۲۵.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغتنامه دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- دیناروند، حسین (۱۳۹۲). *مکاتب فلسفی و نظریه‌های تعلیم و تربیت*. تهران: دانش‌پرو.
- رابرتسون، دیوید (۱۳۷۵). *المستفاد من قصص القرآن للدعوة والدعاة*. بیروت: مؤسسة الرسالة.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق). *المفردات الفاظ القرآن*. تحقیق صفوان عدنان داودی. بیروت: دارالعلم.
- رحمانی، محمدجواد (۱۳۹۴). *روش‌شناسی آیات انذار و تبشیر*. رساله دکتری علوم قرآن و فقه. قم: دانشگاه معارف.
- زارع مهدوی، قادر و افراسیابی، علی (۱۳۹۸). تحلیل مدل‌ها و گونه‌های پیشگیری از جرم بر مبنای فلسفه سیاسی هابز و روسو. *آموزه‌های حقوقی*، ۱۴، ۱۸۹-۲۱۴.
- زارعی، آذر و گلی، مهرناز (۱۳۹۴). بررسی نقش ایمان در سلامت روان. در: *همایش بین‌المللی روان‌شناسی و فرهنگ زندگی*.
- شافعی، محمد بن ادریس (۱۴۰۸ق). *مسند الامام محمد بن ادریس الشافعی*. تهران: دار البشائر الاسلامیه.
- شمس ناتری، محمدابراهیم و مصطفی‌پور، مسعود (۱۳۹۶). تلاقی اندیشه‌های جرم‌شناختی «بازپروری» و «ناتوان‌سازی» در قانون مجازات اسلامی. *پژوهشنامه حقوق کیفری*، ۱ (۱۵)، ۱۱۱-۱۳۴.
- صادق‌زاده، علیرضا (۱۳۹۱). رویکردی تربیتی به آیات انذار و تبشیر. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۲۰ (۱۴)، ۷-۲۱.
- صدرفر، نبی‌الله و موسوی، سیدابوالقاسم (۱۳۹۲). راهبردهای تربیتی از دیدگاه قرآن. *اخلاق و حیانی*، ۳ (۱)، ۱۶۱-۱۲۱.
- صدری افشار، غلامحسین (۱۳۸۱). *فرهنگ معاصر فارسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- صدوق، محمد بن علی (۱۳۸۱). *الخصال*. تهران: کتابچی.
- ضرابی، عبدالرضا (۱۴۰۱). بررسی و تحلیل دیدگاه علامه مصباح یزدی در زمینه تربیت. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۴ (۱)، ۴۵-۵۶.
- طباره، عفیف عبدالفتاح (بی تا). *مع الانبیاء فی القرآن الکریم*. بیروت: دارالعلم للملایین.

- غرویان، محسن (۱۳۷۹). *فلسفه اخلاق*. تهران: پیک جلال.
- غفاری المشیری، عیسی و همکاران (۱۴۰۱). پیشگیری غیر کیفری از جرم در آموزه‌های اسلامی با تأکید بر صحیفه سجادیه. *مطالعات پیشگیری از جرم*، ۱۷ (۶۲)، ۴۹-۶۶.
- غلامی، حسین (۱۳۸۲). عدالت ترمیمی؛ اصول و روش‌ها. *دانش انتظامی*، ۵ (۴)، ۳۳-۵۵.
- فخلمی، محمدتقی و همکاران (۱۴۰۲). درآمدی بر پیشگیری از جرم از نگاه امام علی (ع). *پژوهش دینی*، ۴۶، ۱۰۹-۱۳۳.
- فراهیدی، خلیل بن احمد (۱۴۰۹ق). *العین*. تحقیق مهدی مخزومی و ابراهیم سامرای. چ دوم. تهران: هجرت.
- قائم‌مقدم، محمدرضا (۱۳۸۲). روش الگویی در تربیت اسلامی. *معرفت*، ۶۹، ۱۵-۳۰.
- کریم‌پور آل‌هاشم، سیدمحمدتقی و نوری سواه احمد (۱۴۰۲). بازپروری بزهکاران در پرتو تعامل جرم‌شناسی و آئین دادرسی کیفری. *پژوهش ملل*، ۹۵، ۷-۳۴.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق). *اصول الکافی*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کوهرنکی‌ها، امیر (۱۳۹۲). *جایگاه اصلاح و بازپروری مجرمان و دارندگان حالت خطرناک در سیاست جنایی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه حقوق. کاشان: دانشکده حقوق، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- متقی هندی، علی بن حسام‌الدین (۱۴۰۹ق). *کنز العمال فی سنن الاقوال و الافعال*. بیروت: مؤسسة الرسالة.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). *بحار الانوار*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مسلم بن حجاج قشیری، ابوالحسن (۱۳۹۹). *صحیح مسلم*. ترجمه خالد ایوبی‌نیا. تصحیح حسین رستمی. تهران: حسینی اصل.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۲). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- مقدم، محمدجواد (۱۴۰۳). *مبانی و شیوه‌های اصلاح مجرمان از منظر فقه و حقوق*. مشهد: ارسطو.
- نوروزی، فاطمه (۱۴۰۳). *تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه امام محمد غزالی*. در: *مجموعه مقالات سومین کنفرانس بین‌المللی مطالعات مدیریت، فرهنگ و هنر*.
- یاراحمدی، حسین و حاجیان، نازنین (۱۴۰۲). نگاهی به تفاوت‌های اعلامیه جهانی حقوق بشر با نظام حقوقی اسلام. *قانون یار*، ۷ (۲۶)، ۱۳۹-۱۵۶.
- یونسی، حمیدرضا و دیالمه، نیکو (۱۳۹۶). انذار از روش تا اصل تربیتی. *پژوهشنامه قرآن و حدیث*، ۲۱، ۱۰۸-۱۲۰.
- Chen, X. (2023). A Study of Using Reward and Punishment in the Education of School-Aged Children—Based on Behaviorism Theory Operant Conditioning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 10, 86–90.
- Crum, J. E. (2019). A clinical strategy to strengthen the connection between cognition, emotion, and behavior: From philosophical principles to psychotherapy practice. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 241–250.
- Davis, E. B., Day, J. M., Lindia, P. A., & Lemke, A. W. (2022). *Religious/Spiritual Development and Positive Psychology: Toward an Integrative Theory*. In E. B. Davis, E. L. Worthington, Jr., & S. A. Schnitker (Eds.), *Handbook of Positive Psychology, Religion, and Spirituality* (pp. 279–295).
- Escrig-Espuig, J. M., Martí-Vilar, M., & González-Sala, F. (2023). Criminal thinking: Exploring its relationship with prosocial behavior, emotional intelligence, and cultural dimensions. *Anuario de Psicología Jurídica*, 33(1), 9–15.
- Jang, S. J., & Johnson, B. R. (2023). *The role of religion in offender rehabilitation and prisoner well-being*. Open Access Government.
- Manik, S., Sembiring, M., Padang, I., & Manurung, L. W. (2022). *Theory of Bandura's Social Learning in The Process Of Teaching at SMA Methodist Berastagi Kabupaten Karo*. Jurnal Visi Pengabdian Kepada Masyarakat.

- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mullan, C., Johnson, D., & Tomlinson, J. (2018). Personality disordered offenders' experiences of completing social skills treatment. *Journal of Criminological Research, Policy and Practice*, 4(3), 174–185.
- Rassool, G. H., & Khan, W. (2023). *Hope in Islāmic psychotherapy*. Journal of Spirituality in Mental Health.
- Ryan, R. M. , & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. Contemporary Educational Psychology.
- Whitefield, E. (2003). *The effects of cognitive distortions in sex offenders and non-sex offenders with mild learning disabilities* (Doctoral dissertation). University of Abertay Dundee, Dundee, Scotland, United Kingdom.

Table of Contents

An Analysis of the Educational Dimensions of the Testament of the Exemplary Martyr of Resistance: Haj Qasem Soleimani / 7

Parvaneh Mehrjoo

Developing a Model of Academic Vitality and Academic Meaning Based on Religious Identity and Achievement Motivation with the Mediating Role of Self-Regulation / 27

Zohreh Sheibani / ﷞ Mohammad Reza Ahmadi Mohammadi Abadi / Majid Zargham Hajebi

Responding to the Question "Who Am I?" from the Perspective of Transcendent Philosophy with Emphasis on the Reading of 'Allamah Misbah Yazdi and Its Implications for Doctrinal Education / 41

﷞ Mohsen Raeisi / Seyyed Mohammad Reza Mousavinasab / Mahmoud Nowzari / Abdolrasoul Oboudiyat

Distinct Gender Roles of Men and Women in the Family from the Perspective of the Holy Qur'an: A Thematic Exegesis Study with Educational Implications / 63

﷞ Mahdi Shakeri / Hadi Razaghi / Asadollah Jamshidi

The Nature of Learning Based on Transcendent Philosophy / 83

﷞ Mahmoud Afsharmanesh / Reza Mollaei

Transformative Rehabilitation: A Novel Model of Non-Penal Education in Islamic Law / 103

﷞ Mohammad Javad Moghadam / Seyyed Ebrahim Hosseini / Reza Mohammadi Karaji

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol. 18, No. 1

Spring & Summer 2026

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

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

Editor in chief: *Mohammad Javad Zarean*

Deputy Editor-in-Chief: *Asadollah Tusi*

Editorial Board:

AliReza Arafti: (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

AbasAli Shameli: (Ph.D) Associate 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 & www.isc.gov.ir

<http://nashriyat.ir>