

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

اسلام و پژوهش های تربیت

سال هجدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۶، پاییز و زمستان ۱۴۰۵

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام

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

سرمدیر

محمدجواد زارعان

مدیر اجرایی

سیدحسن حسینی امینی

صفحه آرا

یوسف آیت اللهی

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ

زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

www.nashriyat.ir

شاپا الکترونیکی: ۸۳۶۷ - ۲۹۸۰

اعضای هیئت تحریریه

علیرضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

عباسعلی شاملی

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام - طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۳ - مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۱ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۴۳۳۳ - ۳۷۱۸۵

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

فروشگاه اینترنتی

<http://eshop.iki.ac.ir>

اهداف و رویکردهای نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی

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

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

ضمن استقبال از دستاورد تفکرات و تأملات دین‌پژوهی، پیشنهادهای شما را در مسیر کمال و بالندگی نشریه پذیراییم. خواهشمندیم مقالات خود را از طریق تارنمای نشریه: <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال فرمایید.

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید بر خوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق تارنمای نشریه به <https://nashriyat.ir> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جداً خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه‌شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشرشده، 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 تالیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

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

۱. **چکیده:** چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. **کلیدواژه‌ها:** شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوا 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 براساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. **بدنه اصلی:** در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:
 - الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. **نتیجه‌گیری:** نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. **فهرست منابع:** اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله براساس شیوه زیر آورده می‌شود:

- نام خانوادگی، نام نویسنده، سال نشر، نام کتاب، ترجمه یا تحقیق، نوبت چاپ (بجز چاپ اول)، محل نشر، ناشر.
- نام خانوادگی، نام نویسنده، سال نشر، «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
- آدرس‌دهی باید بین متنی باشد (نام خانوادگی نویسنده، سال نشر، شماره جلد، شماره صفحه).

ج) یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش 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.

فهرست مطالب

الگوی تربیت مهدوی مبتنی بر اندیشه‌های علامه مصباح یزدی: تبیین مبانی، اهداف، اصول و روش‌ها/ ۷

ابوالفضل نیکونظر

الگوی تربیت کیفی قوا و صفات نفسانی منفی بر اساس دیدگاه انسان‌شناختی دوقطبی قرآن/ ۲۹

کلمه علی محمد جوادی / عباسعلی شاملی / مجید طوقی اردکانی

چگونگی آموزش معادباوری در تعلیمات دینی دوره دوم ابتدایی/ ۵۱

کلمه محمدصادق شکری / اسدالله طوسی / حسن نجفی

تدوین، اعتباریابی و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر فهم قرآن بر مؤلفه‌های مهارت‌های

اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی/ ۷۷

کلمه مریم‌السادات پورمسجدی میندی / معصومه اسمعیلی ده‌خواجه

سنجش خوانایی کتاب‌های فارسی دوره متوسطه افغانستان بر اساس روش فلش و لافلین/ ۹۹

کلمه حسین کارآمد / محمد کوثری

تبیین انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی: مطالعه‌ای با رویکرد نظریه زمینه‌ای/ ۱۲۱

کلمه معصومه سمائی دستجردی / وحید عابدین پور جوشقانی



A Model of Mahdavi Education Based on the Thought of Allameh Mesbah Yazdi: Explaining Foundations, Objectives, Principles, and Methods

Abolfazl Nikounazar  / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Khomeini Educational and Research Institute anikounazar@iki.ac.ir

Received: 2025/08/19 - **Accepted:** 2025/12/08

Abstract

Belief in a savior is a shared conviction among religions, which in Islam has crystallized in the doctrine of Al-Mahdawiyya. The importance of this doctrine necessitates the existence of a coherent educational model based on Islamic teachings in order to cultivate individuals with correct Mahdavi beliefs and immunity from doubts. The present study was conducted with the aim of explaining the foundations, objectives, principles, and methods of Mahdavi education from the perspective of Allameh Mesbah Yazdi, with a qualitative approach and in a descriptive-analytical manner. The findings of the study indicated that this educational model is founded upon foundations such as "the guardianship and imamate of Imam al-Zaman (may God hasten his reappearance)," "his oversight of deeds," and "his being the channel of divine grace." The ultimate objective of this education is the cultivation of a true and actualized awaiting individual, which is realized through principles such as "knowing the truth and acting upon it," "attention to the presentation of deeds to the Imam (may God hasten his reappearance)," "readiness to perform one's duty," and "striving to realize the government closest to Mahdavi governance." The methods of Mahdavi education also include "heartfelt connection with the Imam through supplication," "seeking intercession and requesting visitation," "learning lessons from past nations," "performing religious obligations and calling to righteousness," and "practicing responsibility-taking in the era of occultation."

Keywords: Mahdavi Education, Imam al-Zaman, Allameh Mesbah Yazdi, Constructive Waiting, Educational Model.

الگوی تربیت مهدوی مبتنی بر اندیشه‌های علامه مصباح یزدی: تبیین مبانی، اهداف، اصول و روش‌ها

anikounazar@iki.ac.ir

ابوالفضل نیکونظر  / استادیار گروه علوم تربیتی / مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۸ - پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷

چکیده

اعتقاد به منجی، باوری مشترک در میان ادیان است که در اسلام با آموزه مهدویت تبلور یافته است. اهمیت این آموزه، وجود یک الگوی تربیتی منسجم مبتنی بر معارف اسلامی را برای تربیت افرادی با باورهای صحیح مهدوی و مصونیت از شبهات، ضروری می‌سازد. پژوهش حاضر با هدف تبیین مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیت مهدوی از دیدگاه علامه مصباح یزدی، با رویکردی کیفی و به شیوه توصیفی - تحلیلی انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که این الگوی تربیتی بر مبانی‌ای چون «ولایت و امامت امام زمان (عج)»، «ناظر بودن ایشان بر اعمال» و «مجرای فیض الهی بودن حضرت» استوار است. هدف غایی این تربیت، تربیت منتظر حقیقی و فعلیت‌بخشی به هویت اوست که از طریق اصولی همچون «شناخت حقیقت و عمل به آن»، «توجه به عرضه اعمال به امام (عج)»، «آمادگی برای انجام وظیفه» و «تلاش برای تحقق نزدیک‌ترین حکومت به حاکمیت مهدوی» محقق می‌شود. روش‌های تربیت مهدوی نیز شامل «ارتباط قلبی با امام از طریق دعا»، «توسل و طلب زیارت»، «عبرت‌آموزی از امت‌های گذشته»، «عمل به تکالیف دینی و دعوت به صلاح» و «تمرین مسئولیت‌پذیری در عصر غیبت» می‌شود.

کلیدواژه‌ها: تربیت مهدوی، امام زمان (عج)، علامه مصباح یزدی، انتظار سازنده، الگوی تربیتی.

مقدمه

باور به ظهور منجی از جمله اعتقادات مشترک میان ادیان الهی است. در دین اسلام، این باور در قالب آموزه مهدویت مطرح شده و جایگاه ویژه‌ای در اعتقادات مسلمانان، به‌ویژه شیعیان، دارد. بر اساس این آموزه، فردی از نسل پیامبر اسلام ﷺ، در آخرالزمان ظهور کرده و زمین را، که از ظلم و فساد آکنده شده، سرشار از عدل و داد خواهد کرد. چنان‌که در حدیثی مشهور آمده است: اگر از دنیا جز یک روز باقی نماند، خداوند آن روز را آن قدر طولانی می‌کند تا مهدی ﷺ ظهور کند و زمین را همان‌گونه که از ستم و بیداد پر شده، از عدالت و دادگری لبریز سازد (حر عاملی، ۱۳۸۳، ص ۲۷۴).

اگرچه درباره مصداق مهدی موعود میان فرق اسلامی اختلاف‌نظرهایی وجود دارد، اصل مهدویت مورد پذیرش تمام مذاهب اسلامی است. این باور، افزون بر ابعاد اعتقادی، تأثیرات عمیقی در حوزه‌های مختلف، به‌ویژه تعلیم و تربیت بر جای می‌گذارد. چنان‌که شهید مطهری می‌نویسد: «آرمان قیام و انقلاب مهدی ﷺ یک فلسفه بزرگ اجتماعی اسلامی است. این آرمان، گذشته از اینکه الهام‌بخش ایده‌ها و راهگشای آینده است، آئینه مناسبی برای شناخت آرمان‌های اسلامی نیز محسوب می‌شود. این نوید، ارکانی دارد که برخی فلسفی و جهان‌شناختی، برخی فرهنگی و تربیتی، و برخی دیگر سیاسی، اجتماعی و انسانی‌اند» (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۵۰). اعتقاد به مهدویت همواره در میان متفکران و عموم مردم، به‌ویژه دین‌داران، جایگاه خاصی داشته است. از این رو هم می‌تواند به‌عنوان فرصتی برای رشد و تعالی دینی به کار گرفته شود و هم ممکن است در اثر برداشتهای نادرست، به چالشی جدی تبدیل گردد.

تربیت مهدوی موجب تقویت امید، صبر و مبارزه با ظلم می‌شود. تربیت نسلی مهدوی لازمه شکل‌گیری جامعه‌ای است که در انتظار ظهور منجی و تحقق حکومت عدل الهی باشد؛ بدون تربیت چنین نسلی آمادگی فردی و اجتماعی برای ظهور فراهم نمی‌شود. تربیت مهدوی همچنین انگیزه خودسازی و تهذیب نفس را در افراد ایجاد می‌کند، به این صورت که منتظران تهذیب نفس می‌کنند تا شایسته همراهی با امام زمان ﷺ باشد. بنابراین، تربیت مبتنی بر آموزه‌های مهدوی ضرورتی انکارناپذیر است؛ رسیدن به چنین سطحی از تربیت، صرفاً از مسیر تجربه فردی یا پیروی از دیدگاه‌های غیردقیق و ادعاهای سطحی امکان‌پذیر نیست. اینجاست که وظیفه متخصصان تعلیم و تربیت، ارائه الگوهای مبتنی بر معارف اصیل اسلامی و دور از انحرافات فکری و خرافی است. یکی از منابع قابل اعتماد برای طراحی این الگوها، آثار و اندیشه‌های علما و متفکران دینی است. از آنجا که پژوهش در قلمرو تربیت به تأثیر و تأثر عوامل متعددی در موقعیت‌های پیچیده می‌پردازد، استفاده از الگوها می‌تواند در فهم روابط عوامل و پدیده‌ها مفید واقع شود. مفهوم الگو در خصوص تعلیم و تربیت، بر حسب

سطحی که در آن مورد نظر قرار گیرد، می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد. در بالاترین سطح می‌توان الگو را به انتزاعی‌ترین ایده سامان‌دهنده به جریان تعلیم و تربیت اطلاق کرد. در این حالت الگو را می‌توان همسنگ فلسفه تعلیم و تربیت دانست؛ زیرا ایده فلسفی خاصی در باب ماهیت تعلیم و تربیت است، به نحوی که سامان‌دهنده همه افکار و فعالیت‌هایی بوده که در سطوح پایین جریان دارند. در سطح میانی و فروتر می‌توان الگو را ناظر به طرح‌های انتزاعی دانست که تنظیم‌کننده یا هدایت‌کننده برنامه‌های آموزشی و درسی برای نظام آموزش و پرورش است (باقری، ۱۳۹۲، ص ۱۰). در این پژوهش، الگو چارچوبی مفهومی است که دربردارنده عناصر مرتبط از قبیل مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیت مهدوی بر اساس دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی می‌باشد. مراد از تربیت مهدوی ایجاد زمینه‌های مناسب برای مهدوی شدن متری است. بنابراین فرایند تربیت انسان عبارت است از: پرورش و شکوفاسازی استعداد مهدوی شدن در انسان (حیدری کاشانی و آقاهرانی، ۱۳۹۲، ص ۶۴) علامه مصباح یزدی، ازجمله علمای برجسته معاصر، همواره دغدغه تربیت اسلامی را در سطوح رسمی (دانشگاهی و حوزوی) و غیررسمی (دروس اخلاق و تربیت فردی) داشته‌اند. برخی از مهم‌ترین فعالیت‌های ایشان عبارت‌اند از:

– تأسیس و مدیریت مراکز تربیتی و پژوهشی، مانند مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام که نقش

مؤثری در تربیت و آموزش در علوم انسانی، تربیت اسلامی و ارتقای مبانی فکری – اخلاقی داشته‌اند؛

– راه‌اندازی طرح ولایت برای آموزش اساتید و دانشجویان با هدف تعمیق مبانی اندیشه اسلامی و تربیت

اعتقادی نسل جوان؛

– تربیت شاگردان برجسته در حوزه‌های اخلاق، فلسفه، کلام اسلامی و تربیت دینی، توجه به روش‌های

عملی تربیت اخلاقی، ازجمله یادآوری معاد، غفلت‌زدایی، و استفاده از ظرفیت‌های محیطی، خانوادگی و

اجتماعی برای نهاده‌سازی ارزش‌های اسلامی؛

– تبیین فلسفه تربیت و انسان‌شناسی اسلامی با تأکید بر شناخت ابعاد وجودی انسان، هدفمندی تربیت، جاودانگی

روح، اصالت فطرت و تغییرپذیری تدریجی وجود انسان، به‌عنوان مبنای تربیت اسلامی (همتیان و همتیان، ۱۴۰۲)

آموزه مهدویت نیز در آثار علامه مصباح یزدی حضوری پررنگ دارد. علاوه بر اینکه کتاب مستقلاً با عنوان *آفتاب*

ولایت در حوزه مهدویت از ایشان به یادگار مانده، در بسیاری از آثار ایشان مباحث مربوط به مهدویت به صورت پراکنده

مطرح شده است. با توجه به اشراف به معارف اسلامی و تجربه عملی ایشان در حوزه اخلاق و تربیت، می‌توان دیدگاه‌های

ایشان را مبنای طراحی الگویی نظام‌مند برای تربیت مهدوی قرار داد. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش توصیفی

– تحلیلی، به بررسی مبانی، اهداف، اصول، روش‌های تربیت مهدوی از دیدگاه علامه مصباح یزدی پرداخته است.

آموزه مهدویت از جهات گوناگون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. بخش عمده‌ای از این مطالعات با رویکردهای کلامی، تاریخی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی انجام شده‌اند؛ اما در سال‌های اخیر، توجه به بُعد تربیتی مهدویت ظهور و بروز داشته است. در میان پژوهش‌های انجام‌شده، برخی به بررسی بازنمایی آموزه مهدویت در محتوای کتاب‌های درسی پرداخته‌اند. از جمله پژوهش‌های امینی و همکاران (۱۳۹۱)، که نشان دادند نمادها و مؤلفه‌های مهدویت در کتاب هدیه‌های آسمان، به‌طور جدی مورد غفلت قرار گرفته‌اند. همچنین یافته‌های عبدالرحیمیان و همکاران (۱۳۹۹)، حاکی از آن است که محتوای مهدوی کتاب‌ها، از نظر کمی و کیفی، متناسب با نیازهای تربیتی دانش‌آموزان نیست. در مقابل، اسفندیاری (۱۳۹۷) نشان داده است که اصول طراحی پیام آموزشی در بخش‌های مرتبط با مهدویت، در دامنه مطلوب قرار دارد.

گروهی دیگر از پژوهش‌ها، به‌طور مستقیم به تربیت مهدوی پرداخته‌اند. به‌عنوان نمونه، پژوهش بقایی و همکاران (۱۳۹۲)، راهبردهای عملیاتی تربیت مهدوی را در سه سطح «مغزافزار»، «نرم‌افزار» و «سخت‌افزار» نظام تعلیم و تربیت تحلیل کرده و پیشنهادهایی از جمله: شناساندن سیمای واقعی امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ه) و اصلاح بینش‌های انحرافی، و طراحی محتوای متناسب با سطح درک مخاطب ارائه داده‌اند. همچنین، پژوهش‌هایی مانند رضوی (۱۳۹۲)، موسوی (۱۳۹۲) و بنده کریم (۱۳۹۲)، میرجلیلی (۱۴۰۰) و انصاری و قلمکاریان (۱۴۰۱) نیز به بررسی ابعاد مختلف تربیت مهدوی پرداخته‌اند.

برخی مطالعات دیگر نظیر موسوی (۱۳۸۸) و شریف‌زاده و قاضی (۱۳۹۳)، بر دلالت‌های تربیتی مهدویت متمرکز بوده‌اند. نتایج پژوهش اخیر، بر ضرورت تأسیس نظام تربیتی بر پایه تعلیم و تربیت مهدوی در جامعه منتظر تأکید کرده است.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه تلاش‌های ارزشمندی در زمینه تربیت مهدوی صورت گرفته، اما اغلب این مطالعات یا به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی محدود شده‌اند، یا مبتنی بر بنیان‌های نظری از منظر متفکران دینی معاصر نیستند. پژوهش حاضر با تمرکز بر آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی، درصدد است تا با رویکردی نظام‌مند، به تبیین مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیت مهدوی بپردازد و از این طریق، خلأ موجود در این حوزه را تا حدی برطرف سازد.

۱. یافته

۱-۱. مبانی تربیت مهدوی از دیدگاه علامه مصباح یزدی

در طراحی الگوی تربیتی توجه به مبانی ضروری است. نخستین دلیل برای ضرورت توجه به مبانی، پیشینی بودن آنها نسبت به سایر مؤلفه‌هاست. همان‌طور که در فلسفه علم نیز بیان می‌شود، هیچ دانشی فارغ از

پیش‌فرض‌ها و اصول موضوعه‌اش شکل نمی‌گیرد. تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان دانشی ترکیبی و میان‌رشته‌ای، مبتنی بر اصول و مبانی‌ای است که از فلسفه، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، الهیات و اخلاق استخراج شده‌اند (داودی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۱۳۴). در تربیت مهدوی نیز، این مبانی نقشی بنیادین در تبیین اهداف، اصول و روش‌های تربیتی دارند. علامه مصباح یزدی به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان و متفکران معاصر اسلامی، مجموعه‌ای از مبانی تربیتی را عرضه کرده است که به فهم و تبیین تربیت مهدوی کمک شایانی می‌کند. در این بخش، به بررسی مبانی تربیت مهدوی از منظر این اندیشمند اسلامی می‌پردازیم.

الف. ولایت و امامت امامان معصوم علیهم‌السلام

یکی از مبانی اساسی در تربیت مهدوی، اعتقاد به ولایت و امامت امامان معصوم علیهم‌السلام است. ایشان تمام مناصب پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم، به‌جز منصب نبوت و رسالت را بر عهده دارند. ایشان منصوب از طرف خدا هستند، علم خدادادی دارند، معصوم از خطا و گناه‌اند، و به موجب ولایت الهی که بر همه مسلمانان دارند، اطاعت آنها همچون اطاعت خدا و رسول او بر همگان واجب است و برترین الگوی قابل پیروی برای انسان‌ها هستند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۶۱).

علامه مصباح یزدی با تأکید بر جایگاه امامت در نظام اعتقادی اسلام، به تبیین این نکته می‌پردازد که وجود امام، چه در ظاهر باشد و چه در غیبت، برای هدایت بشر ضروری است و هرگونه تربیتی بدون شناخت و پذیرش ولایت امام ناقص خواهد بود. از این مبنا، اصولی نظیر لزوم شناخت امام، اطاعت از اوامر امام و زمینه‌سازی برای تحقق حکومت امام قابل استنباط است.

ب. غیبت امام زمان علیه‌السلام

غیبت امام دوازدهم، یکی از موضوعات محوری در مبحث مهدویت است. غیبت به‌معنای عدم حضور امام در عالم هستی نیست، بلکه به‌معنای عدم دسترسی عمومی به ایشان است. درعین‌حال امام زمان علیه‌السلام در دوران غیبت نیز نقش هدایت‌گری خود را به واسطه علمای ربانی، صالحان، و عنایات غیبی ایفا می‌کند. غیبت، آزمونی برای جامعه است؛ آزمونی در ایمان، استقامت، انتظار سازنده، و آمادگی برای ظهور. بر اساس این مبنا، تربیت مهدوی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که افراد در عصر غیبت نیز احساس حضور امام را درک کنند، مسئولیت دینی خود را فراموش نکنند، و در جهت آمادگی برای ظهور تلاش نمایند. انتظار، تنها در صورت فهم صحیح مفهوم غیبت و حضور معنوی امام، می‌تواند آثار حقیقی خود را در پی داشته باشد. با توجه به این مبنا می‌توان نتیجه گرفت که زمینه‌سازی برای ظهور امام عصر از اهداف تعلیم و تربیت اسلامی است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۱۶۲).

ج. ولایت فقیه در عصر غیبت

از مبانی مهم دیگر در اندیشه تربیتی علامه مصباح یزدی، اصل ولایت فقیه در عصر غیبت است. «ولایت فقیه هنگامی مطرح می‌شود که مردم، برای رسیدگی به امور اجتماعی‌شان، به امام معصوم علیه السلام دسترسی نداشته باشند و به‌ناگزیر، برای حل و فصل آن امور، به کسی مراجعه کنند که از طرف ایشان نیابت داشته باشد. در این صورت، اطاعت از فقیه جامع‌الشرایط، در همان چیزهایی که اطاعتش از امام معصوم علیه السلام واجب بود، لازم می‌شود» (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ص ۴۶). متربی باید بیاموزد که اطاعت از ولی فقیه در دوران غیبت، بخشی از اطاعت الهی است. به‌علاوه، ولایتمداری و مسئولیت‌پذیری اصول تربیتی ناشی از این مبناست.

د. امام زمان؛ مجرای فیض الهی

امام زمان علیه السلام همچون سایر امامان معصوم علیهم السلام، واسطه فیض الهی است؛ یعنی تمام برکات و نعمات معنوی و حتی مادی از طریق وجود مقدس ایشان به انسان‌ها می‌رسد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۴). وجود مقدس ولی عصر علیه السلام، مجرای فیض الهی است و لحظه به لحظه عنایات و فیوضات آن حضرت بر بندگان خدا سرازیر می‌گردد و ازجمله بر اساس شواهد قطعی و اخبار متواتر، آن حضرت به وسیله علما و دوستان خود مردم را از امدادها و فیض‌های خود برخوردار می‌سازند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۷۹).

این مبنا موجب تقویت رابطه قلبی و روحی با امام، و زمینه‌ساز ایجاد حس حضور، امید، و تضرع به درگاه الهی می‌شود. متربی می‌آموزد که ارتباط معنوی با ولی خدا، وسیله‌ای برای رشد، کمال، و رفع موانع تربیتی است. با توجه به این مبنا می‌توان اصل توجه و توسل به حضرت ولی عصر را استنباط کرد.

هـ. ناظر بودن امام زمان علیه السلام بر اعمال انسان‌ها

بر اساس معارف دینی، اعمال انسان‌ها بر امام عصر علیه السلام عرضه می‌شود. این باور که امام ناظر بر رفتار و افکار پیروان خویش است، جنبه‌ای اخلاقی و تربیتی دارد. علامه مصباح یزدی با تأکید بر این آموزه، آن را ابزاری قوی در تهذیب نفس و اصلاح رفتار می‌داند. این نظارت از سر محبت و هدایت است. امام، همانند پدری مهربان، رفتار بندگان را می‌بیند، از خطاهایشان رنج می‌برد و از پیشرفت آنها خشنود می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۴). باور به نظارت امام، موجب افزایش خودمراقبتی و پرهیز از گناه می‌شود. این اصل تربیتی، با ایجاد حس حضور در محضر امام، متربی را به خویشنداری و تعهد اخلاقی تشویق می‌کند.

و. اشتیاق امام زمان علیه السلام به هدایت مردم

یکی از ویژگی‌های امام، دلسوزی و عشق شدید نسبت به هدایت مردم است. امام زمان علیه السلام، با علم کامل به مراتب کمال، مشتاق‌تر از خود انسان‌هاست که ایشان به سعادت برسند. این اشتیاق جلوه‌ای از رحمت الهی است

که در وجود امام جلوه‌گر شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۶، ص ۲۱۳). از این مبنا می‌توان نتیجه گرفت که مربی باید با امید به حمایت و راهنمایی امام، برای رشد و کمال همت کند. هیچ‌گاه نباید احساس تنهایی، طرد شدن یا بی‌پناهی داشته باشد؛ زیرا ولی‌خدا مشتاق نجات اوست.

ز. امام زمان علیه السلام یگانه انسان کامل در عصر غیبت

در انسان‌شناسی دینی، جایگاه والایی برای انسان تصویر شده است که از آن با عنوان «خلیفه‌الله» یاد می‌شود. این مقام در قرآن نیز مورد اشاره قرار گرفته است (بقره: ۳۰). با این حال، خلافت الهی در واقع خاص انسان‌های کاملی، همچون پیامبران و امامان معصوم علیهم السلام است و هر انسانی به صرف انسان بودن، لزوماً به این مقام دست نمی‌یابد. نمی‌توان پذیرفت که بزرگ‌ترین جنایت‌کاران بشری نیز مشمول این مقام باشند؛ بلکه این خلافت مربوط به انسان‌هایی است که «علم الأسماء» دارند، یعنی افرادی خاص که در رأس آنها، امام معصوم علیه السلام قرار دارد و همواره حجت خدا بر روی زمین‌اند (ر.ک. رجبی، ۱۳۸۰). «بر پایه آیات قرآن، چون «خلیفه» در آیه با صیغه مفرد آمده، به وضوح نشان می‌دهد که در هر عصر تنها یک خلیفه و قطب وجود دارد» (ر.ک. حسن‌زاده آملی، ۱۳۷۲). این قطب، همان انسان کامل و امام معصوم است. از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی، تنها امام معصوم است که در هر زمان انسان کامل حقیقی و معصوم می‌باشد و تسلیم در برابر غیر او، با آموزه‌های اصیل شیعه در تعارض است (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، ص ۳۳۴).

با توجه به این اصل، در تربیت مهدوی باید اصل اطاعت مطلق فقط به امام زمان علیه السلام اختصاص یابد. هر کس دیگر که چنین ادعایی کند - مانند مدعیان یمانی، خراسانی، رابطان خودخوانده امام، یا مدعیان قطبیت - دعوت به باطل کرده است. تربیت درست مهدوی مانع افتادن در دام این‌گونه انحرافات خواهد بود. در نهایت، «تنها امام معصوم است که مجرای فیض الهی و صاحب ولایت مطلقه است و هر کس دیگر، هرچند کامل و عارف باشد، نهایتاً بهره‌مند از فیض امام است و نه جانشین او» (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، ص ۳۳۴).

در اندیشه علامه مصباح یزدی، تربیت مهدوی مبتنی بر مجموعه‌ای از مبانی است که محور اساسی این مبانی، امامت و ولایت الهی امامان معصوم علیهم السلام است؛ امام، استمرار ولایت الهی، حجت خدا و واسطه فیض است و تربیت بدون پذیرش ولایت او ناقص می‌ماند. در عصر غیبت، ایمان به حضور امام و نقش هدایتگری او، همراه با انتظار فعال و مسئولیت‌پذیر، روح تربیت مهدوی را تشکیل می‌دهد. در این چارچوب، ولایت فقیه به مثابه نیابت از امام در اداره جامعه و تربیت دینی ضرورت می‌یابد و اطاعت از فقیه جامع‌الشرایط جلوه‌ای از ولایت‌مداری است. باور به نظارت امام بر اعمال بندگان، شفاعت و اشتیاق او به هدایت انسان‌ها و نقش او به عنوان یگانه انسان کامل و قطب عالم امکان موجب می‌شود امید، توکل و تعهد اخلاقی در مربی ایجاد شود. در مجموع، تربیت

مهدوی از منظر علامه مصباح یزدی، فرایندی توحیدی و ولایت‌محور است که با معرفت امام، ارتباط معنوی با او، و آمادگی برای ظهور، به تحقق جامعه منتظر حقیقی و متعهد می‌انجامد.

۲. اهداف

طراحی هر الگوی تربیتی مستلزم تبیین دقیق ارکان و مؤلفه‌های سازنده آن است. در میان این مؤلفه‌ها، «اهداف» از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند؛ چراکه جهت‌گیری کلی الگو، فرایند تربیت و نقطه مطلوب نهایی را مشخص می‌کند. بدون تعیین اهداف، سایر مؤلفه‌ها همچون اصول، روش‌ها دچار اشکال خواهد شد و فعالیت‌های تربیتی ممکن است دچار پراکندگی، سردرگمی و حتی تعارض شوند. اهداف مشخص، «شاخصی برای سنجش و ارزیابی میزان پیشرفت به سوی هدف» به دست می‌دهند (اعرافی و همکاران، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۱۵۲). در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت، به انواع و حیطه‌بندی‌های گوناگونی برای اهداف اشاره شده است. یکی از دسته‌بندی‌ها تفکیک میان هدف نهایی (غایی) و اهداف غیرنهایی (واسطی یا میانی) است. «مقصود از هدف نهایی، آخرین مطلوب و مقصودی است که شایسته است به دنبال آن باشیم». ارزش این هدف، ذاتی است، اما «اهداف غیرنهایی به اموری اطلاق می‌شود که با آنکه شایستگی آن را دارند که مطلوب واقع شوند، اما خود واسطه‌ای برای رسیدن به هدفی بالاتر و والاترند و در نتیجه ارزش... آنها غیری است» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۲۱۴).

هدف غایی تربیت مهدوی از دیدگاه علامه مصباح یزدی، تربیت منتظر حقیقی و فعلیت‌بخشی به هویت «منتظر حقیقی» است. این منتظر، کسی است که در تمام ابعاد وجودی، برای یاری، همراهی و اطاعت محض از امام زمان علیه السلام در استقرار حاکمیت جهانی عدل الهی، به آمادگی کامل و تراز دست یافته است. چنین منتظری، تجسم عینی معرفت، محبت و تسلیم است و تمام زندگی فردی و اجتماعی خود را در راستای ظهور تنظیم می‌کند. اهداف میانی که در ادامه می‌آیند، در حکم مراحل و ارکان ضروری برای تحقق این هدف غایی هستند.

۳. اهداف میانی

۳-۱. تحقق معرفت مبتنی بر ولایت نسبت به امام عصر علیه السلام

نخستین هدف، گذار مرتبی از شناخت شناسنامه‌ای و تاریخی امام زمان علیه السلام و رساندن او به یک معرفت عمیق‌تر نسبت به حقیقت وجودی و جایگاه تکوینی و تشریعی امام زمان علیه السلام است؛ یعنی مرتبی به حقیقت وجودی امام زمان علیه السلام آگاهی یابد و بداند که جایگاه ایشان در نظام هستی کجاست (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۵۶). این معرفت، سنگ‌بنای سایر اهداف میانی محسوب می‌شود. این هدف از «مبنای ولایت و امامت امامان معصوم علیهم السلام»

و «مبنای امام زمان علیه السلام به عنوان تنها انسان کامل عصر غیبت» اتخاذ می‌گردد. با توجه به این هدف دو اصل قابل استفاده است: اصل «معرفت امام به عنوان ولی» و اصل «شناخت حقیقت و عمل به آن».

۳-۲. ایجاد رابطه قلبی و شوق به امام زمان علیه السلام

پس از شناخت، هدف آن است که این معرفت به یک رابطه عاطفی تبدیل شود. این رابطه باید مبتنی بر محبت، امید و مهم‌تر از آن، یک اشتیاق دائمی باشد. این پیوند عاطفی، ریشه در مبانی‌ای دارد که امام را یک حقیقت زنده، حاضر و مهربان معرفی می‌کنند: «مبنای امام به عنوان مجرای فیض الهی»، «مبنای ناظر بودن امام بر اعمال» و «مبنای اشتیاق امام به هدایت مردم» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۷). این مبانی به تربیتی می‌آموزد که امام، واسطه همه برکات، پدری مهربان و ناظر بر رفتارها و مشتاق سعادت اوست.

مبتنی بر این هدف نیز اصولی را می‌توان اتخاذ کرد. یکی اصل «توجه و توسل مستمر به حضرت» مبتنی بر این هدف نیز اصولی را می‌توان اتخاذ کرد. یکی اصل «توجه و توسل مستمر به حضرت» و دیگری اصل «توجه به عرض الاعمال».

۳-۳. تحقق آمادگی همه‌جانبه برای اطاعت محض و یاری امام زمان علیه السلام

این هدف از مبنای «غیبت امام زمان» و «ولایت و امامت امامان معصوم علیهم السلام» استوار است. دوران غیبت، فرصتی برای تربیت انسان‌هایی است که خالص و خادجو باشند و این خلوص، نیازمند مجاهده و خودسازی است. اصول زیر را می‌توان با توجه به این هدف اتخاذ کرد: اصل «آمادگی برای انجام وظیفه و اطاعت بی‌چون و چرا» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۶) و اصل «لزوم آمادگی همه‌جانبه برای یاری و جهاد».

۳-۴. زمینه‌سازی برای حاکمیت عدل از طریق حمایت از ولایت فقیه

تربیت مهدوی در اندیشه علامه مصباح یزدی علاوه بر رشد ابعاد وجودی فردی، هدفی اجتماعی و سیاسی دارد: تلاش برای استقرار و حمایت از نزدیک‌ترین الگوی ممکن به حکومت عدل اسلامی در عصر غیبت. این هدف مبتنی بر مبنای «ولایت فقیه در عصر غیبت» (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ص ۴۶) است. این باور که در غیاب امام معصوم، مسئولیت اداره امور اجتماعی بر عهده فقیه جامع‌الشرایط است، دوران انتظار را از یک خلأ حکومتی به دوره مسئولیت‌پذیری تبدیل می‌کند. اصل «تلاش برای تحقق نزدیک‌ترین الگوی حکومت به حاکمیت امام زمان علیه السلام» و «ضرورت تبعیت و اطاعت از ولی فقیه جامع‌الشرایط» با توجه به این هدف قابل استفاده است.

با تحقق این اهداف چهارگانه «منتظر حقیقی» تربیت می‌شود. منتظر حقیقی کسی است که با عقلی روشن به ولایت امام معرفت دارد و قلباً به او عشق می‌ورزد و در عرصه عمل، هم برای تهذیب نفس و اطاعت محض و هم برای جامعه‌سازی در صحنه حاضر است.

۳-۵. ارتباط مبانی و اهداف

در الگوی تربیتی اهداف باید از مبانی آن الگو استخراج شوند. در پژوهش حاضر، این ارتباط لحاظ شده است. اهداف تربیت مهدوی، هر یک ریشه در یک یا چند مبنا دارند.

هدف «تحقق معرفت مبتنی بر ولایت نسبت به امام» از «مبنای ولایت و امامت امامان معصوم (علیهم‌السلام)» و «مبنای امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش)» به‌عنوان تنها انسان کامل عصر غیبت» گرفته شده است. چون امام، ولی و حجت خدا و کامل‌ترین انسان است، اولین هدف تربیتی باید شناخت جایگاه ولایی او باشد.

هدف «ایجاد رابطه قلبی و شوق به امام (علیه‌السلام)» از مبانی ای‌نشئت می‌گیرد که چهره‌ای حاضر، زنده و مهربان از امام ارائه می‌دهند؛ یعنی «مبنای امام به‌عنوان مجرای فیض الهی»، «مبنای ناظر بودن امام بر اعمال» و «مبنای اشتیاق امام به هدایت مردم». وقتی مرتبی بفهمد که امام واسطه نعمت‌ها، ناظر بر رفتارها و مشتاق سعادت اوست، ارتباط عاطفی و قلبی با ایشان برقرار می‌کند.

هدف «تحقق آمادگی همه‌جانبه برای اطاعت محض و یاری امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش)» بر «مبنای غیبت امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش)» استوار است. غیبت، دوران آزمون و آماده‌سازی است. بنابراین، هدف تربیت در این دوران، رساندن فرد به آمادگی کامل برای یاری امام در زمان ظهور است.

هدف «زمینه‌سازی برای حاکمیت عدل از طریق حمایت از ولایت فقیه» از «مبنای ولایت فقیه در عصر غیبت» اخذ می‌شود. از آنجاکه در دوران غیبت، نزدیک‌ترین الگو به حکومت معصوم، حکومت ولی فقیه است، تلاش برای تحقق و حمایت از آن، یک هدف اجتماعی و سیاسی در تربیت مهدوی محسوب می‌شود.

۴. اصول

پس از بررسی مبانی تربیت مهدوی که به‌مثابه شالوده‌های نظری و اعتقادی الگوی تربیتی عمل می‌کنند، نوبت به استخراج و تبیین اصول حاکم بر آن می‌رسد. «اصول تربیت»، گزاره‌هایی با ماهیت «تجویزی» یا «انشائی» هستند (اعراف و همکاران، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۱۵۱). این گزاره‌ها، که از مقایسه و ملاحظه «مبانی» و «اهداف» به دست می‌آیند، متضمن «باید‌ها» و «نباید‌ها» کلی هستند که به‌منزله قواعد عمومی و دستورالعمل‌های کلان (باقری، ۱۳۹۲، ص ۸۷)، عمل تربیتی را جهت‌دهی و تنظیم می‌کنند. اصول مشتمل بر سلسله‌ای از ضوابط و دستورالعمل‌های آموزشی - تربیتی‌اند که راهنمای اندیشه و عمل تربیتی قرار می‌گیرند (رهنمایی، ۱۳۹۴، ص ۷۷). این اصول برای درک چگونگی تربیت نسلی منتظر، فعال، و زمینه‌ساز ضرورت دارد.

۴-۱. تربیت بر مبنای انتظار سازنده

نخستین و شاید محوری‌ترین اصل در تربیت مهدوی از منظر آیت‌الله مصباح یزدی، بازتعریف و تصحیح مفهوم

انتظار است. تأکید بر آن است که انتظار نباید به معنای انفعال یا یک آرزوی قلبی برای رفع مشکلات شخصی باشد. انتظار واقعی و ارزشمند آن است که انگیزه انسان، پیروزی و گسترش اسلام و حاکمیت ارزش‌های الهی باشد و ظهور حضرت مهدی (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) را برای تحقق این آرمان متعالی بخواند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴). این اصل، جهت‌گیری اصلی تربیت مهدوی را از خواسته‌های فردی به اهداف متعالی تغییر می‌دهد.

اگر انتظار صرفاً برای رهایی از مشکلات شخصی، سختی تکالیف دینی یا ظلم ستمگران باشد، در حقیقت به حال خود دلسوزی کرده‌ایم و چنین انتظاری که از راحت‌طلبی و تنبلی نشئت گرفته باشد، فاقد ارزش است. در مقابل، انتظاری که ریشه در علاقه حقیقی به امام عصر (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) و اشتیاق به عزت اسلام و مسلمانان و احیای احکام الهی داشته باشد، انتظار با ارزش و واقعی تلقی می‌شود. لازمه چنین انتظاری، آمادگی برای پذیرش حکومت آن حضرت و دستورات ایشان است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴ و ۱۴۷). بنابراین مربی باید از هرگونه تربیت انفعالی، راحت‌طلبانه پرهیز کند و با گفتار، رفتار و برنامه‌های آموزشی خویش، روحیه مسئولیت‌پذیری، عشق به امام و دغدغه نسبت به سرنوشت اسلام را در مربی ایجاد نماید.

۲-۴. اصل پرورش روحیه تکلیف‌مداری در مربی

مربی در تربیت مهدوی باید فضای تعلیم و تربیت را به گونه‌ای شکل دهد که مربی بیاموزد در هر شرایطی، انجام وظیفه الهی را بر هر مصلحت یا نتیجه ظاهری مقدم بداند. او باید با گفتار و رفتار خود نشان دهد که ارزش انسان در انجام آگاهانه و خالصانه تکلیف است، نه در دست یافتن به پاداش یا نتیجه فوری.

از نگاه مهدوی، تکلیف‌مداری تنها به دوران غیبت محدود نمی‌شود؛ بلکه در دولت کریمه نیز، مؤمنان دعوت‌گران به طاعت خدا و پیشگامان در مسیر حق‌اند؛ چنان‌که در دعا آمده است: «وَجَعَلْنَا فِيهَا مِنَ الدُّعَاةِ إِلَى طَاعَتِكَ وَالْقَادَةَ إِلَى سَبِيلِكَ» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴).

بر این اساس مربی باید با الگوسازی از رفتار تکلیف‌مدار، آموزش مسئولیت‌پذیری مربی را برای ایفای نقش مؤثر در تحقق اهداف الهی و در نهایت، مشارکت آگاهانه در حکومت جهانی امام عصر (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) آماده سازد.

۳-۴. اصل تربیت مربی بر پایه باور به نظارت امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) (عرض الاعمال)

این اصل بر یکی از اعتقادات شیعه، یعنی آگاهی امام عصر (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) از اعمال شیعیان و عرض اعمال به ایشان، استوار است. «وجود مقدس امام زمان (عجل‌الله تعالی فرجه‌ش) ناظر اعمال ماست و بالاتر از همه، ذات مقدس حق تعالی شاهد اعمال ماست» (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۲، ص ۷۹). این باور باعث می‌شود مربی در زمینه خودکنترلی و تهذیب نفس تلاش کند. چنان‌که در بخش مبانی گذشت امام (ع) از اعمال شیعیان آگاهند و این اعمال به صورت هفتگی یا روزانه به ایشان عرضه می‌شود. «این آگاهی باید مؤمن را بر آن دارد که کاری کند که موجب خشنودی

امام علیه السلام شود، نه مکدر شدن خاطر شریف ایشان. چه بسا بسیاری از اعمال مورد رضایت حضرت را با وجود آگاهی، به دلیل عدم سازگاری با هوای نفس، ترک می‌کنیم» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۵).

این اصل مرتبی را نسبت به حضور دائمی یک ناظر آگاه و مهربان در زندگی توجه می‌دهد و منجر به افزایش مراقبت بر اعمال، اصلاح نیات، و تلاش برای جلب رضایت امام زمان علیه السلام می‌شود. «اگر بکشیم همیشه این حقیقت در ذهن ما باقی بماند که رفتار و گفتار و نیت‌های ما بر امام زمان علیه السلام پوشیده نمی‌ماند، همیشه دقت خواهیم کرد که گفتار و رفتارمان را کنترل کنیم و کارهایمان را هرچه بهتر و شایسته‌تر انجام دهیم» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۷۱).

۴-۴. اصل پرورش روحیه اطاعت محض از امام زمان علیه السلام

اطاعت محض و بی‌چون‌وچرا از دستورات امام معصوم علیه السلام در زمان ظهور، یکی از اصول مهمی است که یاران واقعی ایشان باید ملتزم به آن باشند. این آمادگی، لازمه دوران انتظار دانسته شده است. این اصل یک تمرین عملی برای گذشتن از خواسته‌های نفس و دلبستگی‌های مادی در زمینه انجام تکالیف الهی است. «حال ما باید به گونه‌ای باشد که اگر امام زمان علیه السلام تشریف آوردند، آنچه به ما دستور می‌دهند، بدون چون‌وچرا پذیرا باشیم؛ آماده باشیم که در خدمت آن حضرت از مال و جان و همه دلبستگی‌های خود بگذریم و همه را در اختیار ایشان قرار دهیم» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۶).

مری باید با تأکید بر خودسازی، و مجاهده نفس، مرتبی را به جایگاهی برساند که در مسیر تحقق اهداف الهی، اطاعت از امام را همواره بر خواسته‌های شخصی و دلبستگی‌های دنیوی مقدم بدارد. تقویت روحیه ایثار، پذیرش مسئولیت و پایبندی واقعی به دستورات دینی، از استلزامات این اصل است.

۴-۵. اصل توانمندسازی مرتبی برای یاری و جهاد

آمادگی برای یاری امام زمان علیه السلام، علاوه بر آمادگی قلبی، نیازمند کسب انواع توانمندی‌های لازم است. «قرآن می‌فرماید: «وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ» (انفال: ۶۰)؛ هرچه از نیرو در توان دارید بسیج کنید. ما باید آمادگی‌های لازم را کسب کنیم؛ چراکه اگر ما آمادگی داشتیم دشمن عقب‌نشینی می‌کند» (مصباح یزدی، ۱۳۸۳، ص ۲۰۵). در این زمینه سیره علمای گذشته جالب توجه است که در اوایل غیبت کبری برای آمادگی جهت یاری امام علیه السلام به تمرین‌های نظامی می‌پرداختند.

این اصل به معنای ضرورت تجهیز متربیان به انواع مهارت‌ها و توانمندی‌های جسمی، فکری، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و نظامی است. قوت در اینجا مفهومی وسیع دارد و شامل هر آن چیزی است که جبهه حق را تقویت و دشمنان را تضعیف نماید (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۲۲۱).

۴-۶. توجه و توسل مستمر به حضرت ولی عصر علیه السلام

ارتباط روحی و معنوی با امام عصر علیه السلام از طریق توجه قلبی، دعا و توسل، یکی از ارکان مهم تربیت مهدوی است. گرچه توسل به اهل بیت علیهم السلام در هر شریطی مطلوب است؛ اما «انسان در هر زمان و هر عصری باید در درجه اول به امام همان عصر و زمان توسل جوید. در برخی از روایات اشاراتی شده است، به اینکه وقتی کسانی در زمان یکی از ائمه اطهار علیهم السلام، به امام دیگری توسل جسته‌اند، آنان را به امام همان عصر و زمان حواله داده‌اند. این مطلب گویای این است که در هر زمان توسل و توجه به امام همان زمان اهمیت خاصی دارد» (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۴۴-۱۴۵).

تأکید این اصل بر بعد معنوی و عاطفی تربیت مهدوی است. تربیت‌یافتگان این مکتب، همواره خود را تحت عنایت امام عصر دانسته و از طریق دعا و توسل، ارتباط خود را با ایشان مستحکم نگاه می‌دارند. این امر به افزایش معنویت متربیان منتهی می‌شود.

۴-۷. اصل ایجاد و تعمیق شناخت ولایی در تربی

با استناد به حدیث «مَنْ مَاتَ وَلَمْ يَعْرِفْ إِمَامَ زَمَانِهِ مَاتَ مِيتَةً جَاهِلِيَّةً» (مجلسی، ۱۳۶۲، ج ۵۱، ص ۱۶۰)، مشخص می‌شود که معرفت امام در هر عصر ضرورت دارد. «شناختن امام عصر این نیست که آدم اسمش و اسم پدر و مادرش را بداند؛ بلکه به این معنا است که او را به ولایت و امامت بشناسد. او را ولی امر و واجب‌الاطاعه بداند؛ زیرا اگر نداند از چه کسی باید اطاعت کند، گمراه خواهد شد و آنگاه جامعه اسلامی به تفرقه و ازهم‌پاشیدگی تهدید خواهد شد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۵۶).

تربیت مهدوی مبتنی بر این اصل، بر شناخت متربیان نسبت به مقام، شئون و اختیارات امام معصوم علیه السلام و نقش ایشان در نظام هستی و تشریع تأکید دارد. این معرفت، پایه و اساس محبت، اطاعت و یاری ایشان خواهد بود.

۴-۸. اصل هدایت تربی به شناخت و حمایت از نزدیک‌ترین الگوی حکومت به حاکمیت امام زمان علیه السلام

مربی در تربیت مهدوی مؤظف است متربیان را به گونه‌ای هدایت کند که ضمن شناخت مبانی حکومت مهدوی، نسبت به تحقق و حمایت از نزدیک‌ترین شکل حکومت به حاکمیت امام زمان علیه السلام احساس مسئولیت دینی و اجتماعی پیدا کنند. بر اساس معارف دینی، در دوران غیبت، وظیفه منتظران، تلاش برای پیاده‌سازی و حمایت از عادلانه‌ترین و اسلامی‌ترین شکل ممکن از حکومت است. «اگرچه تئوری ایدئال اسلام، حکومت واحد جهانی به رهبری امام معصوم علیه السلام است، اما در زمان عدم امکان تحقق کامل آن، باید به دنبال تحقق فرض‌های نزدیک‌تر به آن بود. از این رو حتی در زمان تسلط حکومت‌های جور، فقیهان تا حد امکان به اداره امور مؤمنان و اعمال بخشی از ولایت خود در قالب امور حسبه می‌پرداختند» (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ص ۲۰۸). بنابراین باید حکومتی

شکل گیرد که رهبری آن بر عهده فردی باشد که از نظر علم، تقوا و عدالت، نزدیک‌ترین شخص به امام معصوم است (مصباح یزدی، ۱۳۹۷، ص ۱۲۷).

از این‌رو مربی باید در فرایند تعلیم و تربیت، روحیه مسئولیت‌پذیری سیاسی، بینش تشخیص نظام مطلوب‌تر، و انگیزه مشارکت در استقرار و حفظ حکومت اسلامی را در متربیان ایجاد کند. این هدایت تربیتی، زمینه‌ساز آمادگی جامعه برای پذیرش و حمایت از حکومت جهانی مهدوی است و مانع بی‌تفاوتی سیاسی و اجتماعی در دوران غیبت می‌شود.

۹-۴. ضرورت تبعیت و اطاعت از ولی فقیه جامع‌الشرایط

این اصل که از مبنای اعتقاد به ولایت فقیه در عصر غیبت نشئت می‌گیرد بر لزوم اطاعت از فقیه جامع‌الشرایط به‌عنوان نایب امام عصر علیه السلام در اداره امور جامعه اسلامی تأکید دارد. «ولایت فقیه جامع‌الشرایط، فرع ولایت معصومان علیهم السلام است. ما در زمان غیبت امام زمان ارواحنا فداء، ولایت فقیه جامع‌الشرایط را به وساطت حضرت، از طرف خدا می‌دانیم» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۵۷). «در دوران غیبت، رفتار ولی فقیه برای ما حکم رفتار امام معصوم علیه السلام را دارد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۸۲). تصمیم‌ها و دستورهای ولی فقیه که با هدف حفظ انسجام جامعه و مصالح اسلام و مسلمانان و با کمک متخصصان اتخاذ می‌شود، برای همگان الزامی است (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ص ۲۳۲).

مربی در تربیت مهدوی باید رفتار، گفتار و روش‌های تربیتی خود را به گونه‌ای شکل دهد که مربی، ارزش تبعیت از ولی فقیه جامع‌الشرایط را درک کند و آن را بخشی از زندگی دینی و اجتماعی خود بداند. مربی با الگو شدن در اطاعت از رهبری الهی و نشان دادن احترام و وفاداری عملی، به متربیان می‌آموزد که تبعیت از ولی فقیه، تمرینی عملی برای اطاعت از امام معصوم علیه السلام و حفظ انسجام جامعه اسلامی است. این رفتار مربی روحیه مسئولیت‌پذیری و عمل به تکلیف در مسیر تحقق اهداف مهدوی را در او نهادینه می‌سازد. این اصل به طور خاص بر اطاعت و فهم جایگاه ولی فقیه تأکید دارد و بر اطاعت‌پذیری از حجت الهی در عصر غیبت تأکید می‌ورزد. بهره‌گیری از این اصول می‌تواند تربیت را به گونه‌ای رقم بزند که متربیان هم به لحاظ اعتقادی به ظهور منجی معتقد باشند، هم به لحاظ عملی خود را برای ایفای نقش در دوران غیبت و آمادگی برای دوران ظهور آماده کنند.

۵. ارتباط اهداف و اصول

چنان‌که گذشت اصول، گزاره‌های تجویزی («باید»ها و «نباید»ها) هستند که مسیر رسیدن از مبانی به اهداف را مشخص می‌کنند. در الگو باید میان مؤلفه‌ها ارتباط و انسجام وجود داشته باشد. در ادامه ارتباط بین اهداف و اصول تبیین شده است.

ارتباط با هدف معرفت امام عصر: اصل «معرفت امام به‌عنوان ولی» و اصل «شناخت حقیقت و عمل به آن»، چگونگی دستیابی به هدف «تحقق معرفت» را تبیین می‌کنند. این اصول مشخص می‌کنند که معرفت مطلوب، صرفاً شناخت شناسنامه‌ای نیست، بلکه شناخت امام به‌عنوان ولی امر واجب‌الاطاعه است.

ارتباط با هدف رابطه قلبی: اصل «توجه و توسل مستمر به حضرت» و اصل «توجه به عرضه اعمال»، راهکارهای عملی برای رسیدن به هدف «ایجاد رابطه قلبی» هستند. این اصول به مربی می‌آموزند که چگونه از طریق دعا و خودکنترلی ارتباط عاطفی خود با امام را تقویت کند.

ارتباط با هدف آمادگی همه‌جانبه: اصول «انتظار سازنده»، «آمادگی برای انجام وظیفه و اطاعت بی‌چون‌وچرا» و «لزوم آمادگی کامل برای یاری و جهاد»، ابعاد مختلف هدف «آمادگی» را روشن می‌سازند. این اصول، آمادگی را از یک مفهوم ذهنی به یک برنامه عملی که شامل کسب توانمندی‌های روحی، فکری و مادی است تبدیل می‌کنند.

ارتباط با هدف زمینه‌سازی: اصول «تلاش برای تحقق نزدیک‌ترین الگوی حکومت به حاکمیت امام زمان عجل‌الله تعالی فرجه‌ه» و «ضرورت تبعیت و اطاعت از ولی فقیه جامع‌الشرایط»، مسیر دستیابی به هدف «زمینه‌سازی برای حاکمیت عدل» را مشخص می‌کنند. این اصول، وظیفه سیاسی و اجتماعی منتظران را در عصر غیبت تبیین می‌کنند.

۶. روش‌ها

پس از تبیین اصول تربیت مهدوی، به بررسی روش‌ها می‌پردازیم. «روش» به راهکارها، شیوه‌ها و تدابیری گفته می‌شود که برای نیل به اهدافی عملی، مانند ایجاد تغییر مطلوب در رفتار، منش یا بینش فرد، اتخاذ می‌گردد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۴۴۶). بدین ترتیب، روش‌های تربیتی، ابزارها و مجاری تحقق اهداف تربیتی محسوب می‌شوند.

۶-۱. عبرت‌گیری و پندآموزی از تاریخ امت‌ها

این روش تربیتی، که ریشه در آیات قرآن کریم دارد، بر اهمیت مطالعه، تحلیل و تأمل در سرنوشت امت‌های گذشته در نحوه مواجهه آنان با وعده‌های الهی و فرستادگان الهی تأکید می‌کند. توجه به این نکته ضروری است که هدف اساسی از این روش دانستن تاریخ نیست، بلکه عبرت‌گیری و پندآموزی است تا مربی با بصیرت نسبت به سنت‌های الهی حاکم بر تاریخ، از تکرار خطاهای گذشتگان مصون بماند. در قالب یک استعاره می‌توان چنین گفت که در این روش، تاریخ مانند آزمایشگاهی است که در آن، نتایج پایبندی به حق یا انحراف از آن قابل مشاهده است.

این روش با اصل انتظار سازنده مرتبط است؛ چراکه با نشان دادن سرنوشت اقوامی که در ادعای انتظار خود صادق نبودند، مانند برخی از بنی‌اسرائیل در زمان حضرت موسی علیه السلام که با وجود انتظار منجی، پس از بعثت ایشان دچار تردید و نافرمانی شدند، یا گروهی از اهل کتاب که در آستانه ظهور پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله منتظر ایشان بودند،

اما پس از بعثت، منافع خود را بر حقیقت ترجیح دادند (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۵-۱۴۸). به اصلاح انگیزه و رفتار منتظران در عصر حاضر کمک می‌کند.

مربی در استفاده از این روش باید فرازهای عبرت‌آموز تاریخ را انتخاب کرده و متریبان را به تفکر وادارد. مربی باید ذهن متریبان درباره عواملی که باعث انحراف آن امت شد، نقاط قوت و ضعف آنان در مواجهه با حجت الهی، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بین شرایط آنان و شرایط فعلی متریبان درگیر کند. این روش برای جلوگیری از افتادن در دام انتظارهای سطحی، شعاری و بی‌عمل مؤثر است و به منتظر کمک می‌کند تا از سرنوشت کسانی که به تعبیر روایات، پس از ظهور حضرت مهدی علیه السلام ممکن است به ایشان بگویند، ما به شما احتیاجی نداریم! برحذر باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۵-۱۴۸).

۲-۶. دعا و درخواست از خداوند متعال برای تحقق آرمان‌های مهدوی

دعا رابطی میان انسان و خداوند، و راهی برای رفع مشکلات و دستیابی به حاجات دنیوی و اخروی است. «مبادا از توسل، توجه، دعا، زیارت و سایر وسایل نزدیکی به خداوند و اولیای والا مقام او غفلت کنیم! گاهی ممکن است یک کار کوچک، آن‌قدر لطیف و پرمعنا باشد که از عبادت‌های خیلی سنگین نیز اثرش بیشتر باشد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۴۸). در دعا هم برای تعجیل در فرج و استقرار دولت کریمه و هم برای سلامتی وجود مقدس امام عصر و همچنین برای کسب صلاحیت‌های فردی و اجتماعی لازم جهت درک و یاری ایشان، از خداوند متعال استمداد و یاری طلبیده می‌شود.

توجه به این نکته ضروری است که اگر «برای ظهورش دعا کنیم، فقط برای خودمان سازنده و تکامل‌آور است. حضرت مهدی علیه السلام به یقین، به دعا و صدقه ما یا اموالی که به نام او صرف می‌کنیم، نیازی ندارد؛ اما خودش فرمود که برای فرج من دعا کنید. دعا خواندن برای فرج امام زمان، فرج ما است: «إِنْتَظَرُ الْفَرَجَ مِنَ الْفَرَجِ». منتظر فرج امام زمان علیه السلام بودن، فرج‌ها و گشایش‌هایی را برای انسان‌ها به ارمغان می‌آورد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۴۵).

مربی باید اهمیت و آداب دعا را به متریبان آموزش دهد و فلسفه و آثار آن را نیز تبیین کند. دعا برای امام زمان علیه السلام، در حقیقت، ابراز وفاداری، تجدید عهد و اعلام آمادگی برای خدمت در رکاب ایشان است. دعاها یاد امام را در دل‌ها زنده نگه داشته و متریبان را از غفلت نسبت به امام غایب خود باز می‌دارد. یکی از دعاهایی که باید مورد توجه باشد، این است که «از خداوند خواسته می‌شود که نیتی خالص، قلبی سلیم، صداقتی در گفتار و کردار، و حیاتی مرضی او و امام زمان علیه السلام به انسان عطا فرماید و توفیق انجام اعمالی که موجب خشنودی آن حضرت می‌شود و فهم آنچه برای پیمودن این مسیر لازم است، ولی مجهول مانده، نصیب گردد» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۶).

۳-۶. طلب زیارت و اشتیاق به ملاقات امام عصر علیه السلام

این روش، که می‌توان آن را مصداقی خاص از دعا دانست، بر ایجاد شوق قلبی و تلاش عملی برای کسب لیاقت و شایستگی ملاقات و بهره‌مندی مستقیم از فیض حضور امام عصر علیه السلام تأکید دارد. برای ارتباط با امام زمان علیه السلام دعاها و اذکار متعددی وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به دعای ندبه، زیارت آل یاسین و دعای عهد اشاره کرد. همچنین دعاهایی نقل شده که در آنها توضیح داده شده است چه کارهایی باید انجام شود و چه دعاهایی باید خوانده شود تا امکان مشاهده امام زمان علیه السلام فراهم گردد.

اشتیاق به ملاقات، اگر صادقانه و از روی اخلاص باشد یک انگیزه قوی برای تهذیب نفس و پیمودن مسیر کمال تبدیل می‌شود. این طلب، اصل حفظ و تقویت رابطه قلبی و عملی با امام علیه السلام را از طریق ایجاد یک هدف معنوی والا و جذاب (یعنی لقاء امام) معنا می‌بخشد. با تکرار و تأمل در عباراتی نظیر «هَلْ إِلَيْكَ يَا بْنَ أَحْمَدَ سَبِيلٌ فَتَلْقَى؟... مَتَى نَرَانَا وَ نَرَاكَ؟» (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۷)، مربی تمنای قلبی خود برای دیدار را بر زبان جاری می‌کند و به این حقیقت نیز واقف می‌شود که چنین وصالی، مستلزم کسب آمادگی‌های روحی، فکری و عملی است.

نقش مربی در این زمینه، علاوه بر آشنا ساختن متربیان با این گونه ادعیه و مضامین، کمک به فهم صحیح معنای طلب زیارت است. این طلب نباید به یک آرزوی صرف و بدون پشتوانه عملی تقلیل پیدا کند. بلکه باید مربی توجیه شود که راه یافتن به سوی امام علیه السلام و لایق شدن برای نظر ایشان، از طریق مجاهده با نفس، کسب فضائل اخلاقی و خدمت به آرمان‌های مهدوی قابل تحقق است. امید به زیارت و لقاء، سختی‌های مسیر انتظار را برای منتظر آسان‌تر می‌کند. این اشتیاق، اگر با معرفت همراه شود، می‌تواند مربی را از بسیاری گناهان باز دارد؛ چراکه او همواره خود را در محضر امامی می‌بیند که آرزوی دیدارش را در سر دارد.

۴-۶. تمرین مسئولیت‌پذیری در عصر غیبت

از آنجاکه یکی از اصول اساسی در تربیت مهدوی، انتظار سازنده و تکلیف‌مداری در دوران غیبت است، روش تمرین مسئولیت‌پذیری جایگاهی ویژه در میان روش‌های تربیتی دارد. این روش برای تربیت افرادی متعهد، اهل وظیفه، و آگاه به نقش خود در جامعه دینی اجرا می‌شود. در عصر غیبت، مؤمن منتظر هم باید از نظر معرفتی و هم از نظر عملی آمادگی لازم را برای یاری امام زمان علیه السلام کسب کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۱۸۳). یکی از مؤثرترین راه‌ها برای رسیدن به این آمادگی، تمرین مسئولیت‌پذیری از سنین پایین است. سپردن وظایف مشخص به مربی در خانه، مدرسه و مسجد اولین گام‌های عملی در این زمینه است.

نکته مهم در این روش ارتباط بین انجام مسئولیت‌ها و نیت مهدوی است. به این معنا که باید آموزش به

گونه‌ای باشد که هر مسئولیتی با نیت رضای الهی و خدمت به مسیر ظهور انجام شود. در این صورت، زندگی روزمره به میدان تمرین برای یاری امام تبدیل می‌شود.

۷. ارتباط بین روش‌ها با مبانی، اهداف و اصول

هر روش، یک یا چند اصل را محقق ساخته و به یک یا چند هدف خدمت می‌کند و ریشه در مبانی دارد. **روش «عبرت‌گیری از تاریخ امت‌ها»:** این روش، اصل «انتظار سازنده» را عملیاتی می‌کند. با تحلیل سرنوشت اقوام گذشته (که ریشه در مبنای باور به سنت‌های الهی دارد)، به مرتبی کمک می‌کند تا از انتظارهای انفعالی پرهیز کرده و به هدف «آمادگی همه‌جانبه» نزدیک شود.

روش «دعا و درخواست از خداوند»: این روش اصل «توجه و توسل مستمر به حضرت» را محقق می‌سازد. این عمل، که بر مبنای «امام به‌عنوان مجرای فیض» استوار است، به هدف «ایجاد رابطه قلبی و شوق به امام» کمک می‌کند.

روش «طلب زیارت و اشتیاق به ملاقات»: این روش نیز مانند دعا، اصل «توجه و توسل» را پیاده‌سازی کرده و با ایجاد انگیزه معنوی قوی، به هدف «ایجاد رابطه قلبی» و همچنین تهذیب نفس برای رسیدن به هدف «آمادگی برای اطاعت محض» یاری می‌رساند.

روش «عمل به تکالیف دینی و دعوت دیگران به آن»: این روش، اصولی مانند «شناخت حقیقت و عمل به آن» و «تکلیف‌مداری» را به عرصه عمل می‌آورد. این روش که مبتنی بر مبانی کلیدی دین (مانند تکلیف‌گرایی) است، هم به هدف آمادگی فردی (تهذیب نفس) و هم به هدف زمینه‌سازی اجتماعی خدمت می‌کند.

روش «تمرین مسئولیت‌پذیری در عصر غیبت»: این روش به طور مستقیم اصول «لزوم آمادگی همه‌جانبه» و «تبعیت از ولی فقیه» را پیاده‌سازی می‌کند. این روش که از مبنای «ولایت فقیه» و «غیبت» نشئت می‌گیرد، مرتبی را برای رسیدن به هدف «آمادگی برای یاری امام» و «زمینه‌سازی برای حکومت عدل» آماده می‌سازد به‌طور خلاصه، این مؤلفه‌ها یک زنجیره منسجم را تشکیل می‌دهند: مبانی، چرایی و بنیادهای فکری را مشخص می‌کنند؛ اهداف، نقطه مطلوب نهایی را ترسیم می‌کنند؛ اصول، قواعد کلی حرکت به سوی اهداف را تعیین می‌کنند؛ و روش‌ها، اقدامات عملی برای اجرای آن قواعد و رسیدن به آن اهداف هستند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف استخراج و تدوین مبانی، اهداف، اصول و روش‌های «تربیت مهدوی» بر اساس آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی به انجام رسید. از نتایج مهم این تحقیق آن است که «انتظار» را از یک حالت انفعالی و فردی، به یک «کنش فعال، مسئولانه و زمینه‌ساز» تبدیل می‌کند. این تحول مبتنی بر مبانی مستحکمی

است که امام زمان علیه السلام را فقط یک منجی در آینده عنوان نمی‌کند، بلکه به‌عنوان یک «حجت حاضر، ناظر و مجرای فیض الهی» در متن زندگی امروز معرفی می‌کند. این نگاه، مربی را به خودسازی و مراقبه دائمی هدایت می‌کند؛ چراکه او همواره خود را در محضر امامی آگاه و مهربان می‌بیند.

ویژگی دیگر این دیدگاه، در پیوند نظام‌مند میان سه حوزه «خودسازی فردی»، «ارتباط معنوی با امام» و «مسئولیت اجتماعی - سیاسی» است. درحالی‌که در برخی از رویکردها بر یکی از این ابعاد متمرکز هستند، دیدگاه علامه مصباح یزدی این سه را لازم و ملزوم یکدیگر می‌داند. هدف غایی، یعنی تربیت «منتظر حقیقی»، تنها زمانی محقق می‌شود که فرد علاوه بر کسب معرفت و ایجاد رابطه قلبی از طریق دعا و توسل، خود را برای اطاعت محض و فداکاری آماده کرده و در عرصه عمل اجتماعی، برای تحقق نزدیک‌ترین نمونه به حکومت مهدوی، یعنی حمایت از نظام مبتنی بر ولایت فقیه تلاش کند. این نگاه جامع تربیت مهدوی را به یک برنامه کامل برای زندگی تبدیل می‌کند. این پژوهش با ارائه اصولی همچون انتظار سازنده، شناخت حقیقت و عمل به آن، توجه به عرض‌الاعمال، آمادگی برای انجام وظیفه و اطاعت بی‌چون‌وچرا، تلاش برای تحقق نزدیک‌ترین الگوی حکومت به حاکمیت امام زمان علیه السلام و روش‌های مشخصی، مانند «تکلیف‌مداری»، «عبرت از تاریخ» و «تمرین مسئولیت‌پذیری»، ظرفیت مناسبی برای طراحی برنامه‌های فرهنگی و راهنمای عمل خانواده‌ها دارد. یافته‌های پژوهش مانند یک چارچوب نظری، از یک سو مانع ترویج انتظارات بی‌عمل و از سوی دیگر، مانعی در برابر جریان‌های انحرافی و مدعیان دروغین شود. در نهایت، تربیت مهدوی از منظر علامه مصباح یزدی، فرایند رشد و ترقی انسان برای رسیدن به جایگاهی است که مشتاق ظهور باشد و خود را لایق و آماده یاری امام عصر ساخته و دوران غیبت را به فرصتی برای مجاهده، رشد و زمینه‌سازی تبدیل کند.

منابع

- اسفندیاری، سمانه (۱۳۹۷). تحلیل محتوای بخش مهدویت کتب هدیه‌های آسمان مقطع ابتدایی از لحاظ اصول طراحی پیام آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- اعرافی، علیرضا و همکاران (۱۳۹۵). فقه تربیتی. قم: مؤسسه فرهنگی هنری اشراق و عرفان.
- امینی، محمد و همکاران (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمان و فارسی مقطع ابتدایی از نظر توجه به مهدویت. اسلام و روان‌شناسی، ۱۰، ۲۶-۲۷.
- انصاری، مریم و قلمکاریان، سیدمحمد (۱۴۰۱). نقش تربیت مهدوی در پرورش روحیه انتظار دانش‌آموزان از نظر معلمان. عصر آدینه، ۳۶، ۱۳۳-۱۴۹.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- بقایی، حسن و همکاران (۱۳۹۲). الگوی مفهومی - عملیاتی راه‌انداز راهبردهای تربیت مهدوی در نظام آموزشی کشور. مشرق موعود، ۲۶، ۸۹-۱۶۵.
- بنده‌کریم، قدسی (۱۳۹۲). عوامل تأثیرگذار بر تربیت مهدوی. در: همایش بین‌المللی دکنترین مهدویت.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۳۸۳). اثبات الهداة بالنصوص و المعجزات. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- حسن‌زاده آملی، حسن (۱۳۷۲). انسان کامل از دیدگاه نهج‌البلاغه. قم: قیام.
- حیدری کاشانی، محمدباقر و آقاپهرانی، مرتضی (۱۳۹۳). خانواده و تربیت مهدوی. تهران: کتاب یوسف.
- داودی، محمد و همکاران (۱۳۹۹). فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی. تهران: سمت.
- رجبی، محمود (۱۳۸۰). انسان‌شناسی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- رضوی، عبدالحمید (۱۳۹۲). جست‌وجوی راهبردهای زمینه‌ساز تربیت مهدوی در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش. در: همایش بین‌المللی دکنترین مهدویت.
- رهنمایی، سیداحمد (۱۳۹۴). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- شریف‌زاده، حکیمه‌السادات و قاضی، مرضیه (۱۳۹۳). مهدویت و دلالت‌های تربیتی آن (به لحاظ تنظیم اهداف، اصول و روش‌ها). پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۹)، ۱۰۱-۱۲۸.
- عبدالرحمان، شهرزاد و همکاران (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی از منظر توجه به مسئله مهدویت. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۲۲(۳)، ۲۴-۳۰.
- گروهی از نویسندگان (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۶۲). بحار‌الأنوار. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). ره توشه. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۷). نگاهی گذرا به نظریه ولایت فقیه. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۶). سفر به سرزمین هزار آیین. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۲). بر درگاه دوست. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۳). در پرتو ولایت. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴). آفتاب ولایت. چ چهارم. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). سجاده‌های سلوک. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۸). در جستجوی عرفان اسلامی. چ هفتم. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۹). بیست گفتار. تهران: صدرا.

مکارم شیرازی، ناصر و همکاران (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الإسلامیه.

میرجلیلی، سیدمحمدعلی (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های تربیت مهدوی در اندیشه استاد مرتضی مطهری. انتظار موعود، ۷۴، ۷۱-۹۶.

همتیان، هادی، همتیان، مهدی (۱۴۰۲). بررسی تأثیر مبانی انسان شناختی اسلامی بر نظام تربیتی اسلام در اندیشه علامه

مصباح یزدی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۱، ۷-۳۲.

A Model for the Qualitative Cultivation of Negative Faculties and Dispositions of the Soul Based on the Qur'anic Bipolar Anthropological Perspective

 **Ali-Mohammad Javadi**  / Ph.D. Student in Educational Sciences, Al-Mustafa International University
alimuhammadjavadi14@gmail.com

Abbas-Ali Shameli / Associate Professor, Department of Psychology, Al-Mustafa International University
aashameli39@gmail.com

Majid Toroghi Ardakani / PhD in Educational Sciences, Jurisprudential Education, Al-Mustafa International University
majidtoroghi40@gmail.com

Received: 2026/04/05 - **Accepted:** 2026/04/16

Abstract

The present study, relying on the Qur'anic bipolar anthropology and employing the method of qualitative content analysis of the verses (open, axial, and selective coding), undertakes to extract concepts related to the negative faculties and dispositions of the human being. In order to assess the reliability of the coding and to ensure methodological rigor, Cohen's kappa coefficient was used, yielding a value of $\kappa = 0.86$. This value indicates desirable reliability and methodological rigor of the analysis. The central finding of the study is the identification of a causal chain among the negative faculties and dispositions of the soul across five major domains: structural weakness, psychological instability, cognitive deviation, self-centeredness, and behavioral disorder in the human being. A chain according to which the negative pole of human existence is regarded not merely as an obstacle, but as a stimulus in the process of human transcendence. The study's innovation is manifested in the presentation of a novel theoretical framework and the design of a three-stage, hierarchical educational model based on the principles of "immunity," "moderation," and "transformation," which is operationalized through networked educational methods. This graduated progression directs the educational approach away from the logic of elimination and suppression toward positive management and engineering, and ultimately provides the ground for cultivating an active and balanced human being on the path of proximity to the Divines.

Keywords: Educational Model, Islamic Education, Faculties of the Soul, Qur'anic Anthropology, Qualitative Content Analysis.

الگوی تربیت کیفی قوا و صفات نفسانی منفی بر اساس دیدگاه انسان‌شناختی دوقطبی قرآن

alimuhammadjavadi14@gmail.com

aashameli39@gmail.com

majidtoroghi40@gmail.com

علی محمد جوادی  / دانشجوی دکتری علوم تربیتی جامعه المصطفی العالمیه

عباسعلی شاملی / دانشیار گروه روان‌شناسی جامعه المصطفی العالمیه

مجید طرقي اردکاني / دکتری علوم تربیتی فقه تربیتی جامعه المصطفی العالمیه

دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۶ - پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۷

چکیده

پژوهش حاضر با اتکا بر انسان‌شناسی دوقطبی قرآن و با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی آیات (کدگذاری باز، محوری و انتخابی)، به استخراج مفاهیم مرتبط با قوا و صفات منفی انسان می‌پردازد. به منظور سنجش پایایی کدگذاری‌ها و تأمین اتقان روش‌شناختی، از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که مقدار $K = 0.86$ حاصل گردید. این میزان، حاکی از پایایی مطلوب و اتقان روش‌شناختی تحلیل است. یافته محوری پژوهش، شناسایی زنجیره‌ای علی - معلولی میان قوا و صفات نفسانی منفی در پنج حوزه کلان ضعف ساختاری، ناپایداری روانی، انحراف شناختی، خودمحوری و اختلال رفتاری انسان است. زنجیره‌ای که بر اساس آن، قطب منفی وجود انسان نه به‌مثابه مانعی صرف، بلکه به‌عنوان محرکی در فرایند تعالی انسانی تلقی می‌شود.

نوآوری پژوهش در ارائه چارچوبی نظری بدیع و طراحی الگویی تربیتی سه‌مرحله‌ای و سلسله‌مراتبی مبتنی بر اصول «مصونیت»، «تعدیل» و «تبدیل» متجلی است که با بهره‌گیری از روش‌های تربیتی شبکه‌ای عملیاتی می‌گردد. این سیر پلکانی، رویکرد تربیتی را از منطق حذف و سرکوب به سوی مدیریت و مهندسی ایجابی سوق داده و در نهایت، زمینه پرورش انسانی فعال و متعادل را در مسیر تقرب الهی فراهم می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: الگوی تربیتی، تربیت اسلامی، قوای نفسانی، انسان‌شناسی قرآنی و تحلیل محتوای کیفی.

مقدمه

تربیت انسان همواره با مسئله چگونگی مواجهه با قوا و صفات نفسانی، به‌ویژه صفات منفی همراه بوده است. انسان در نگاه قرآن کریم موجودی دارای گرایش‌ها و نیروهای متقابل است که قابلیت هدایت یا انحراف را به‌طور هم‌زمان در خود دارد. انسان‌شناسی دوقطبی، قوا و صفات نفسانی منفی را نه اموری ذاتاً طردشدنی، بلکه ظرفیت‌هایی تربیت‌پذیر می‌داند که می‌توان آنها را کنترل، تعدیل و در مسیر کمال هدایت کرد. از این منظر، تربیت معنوی نیازمند الگویی است که با واقعیت دوگانه وجود انسان سازگار بوده و به‌صورت نظام‌مند به سامان‌دهی این قوا و صفات بپردازد.

با وجود تأکید گسترده قرآن بر تزکیه نفس، پژوهش‌های موجود بیشتر به توصیه‌های اخلاقی کلی یا فهرست کردن صفات منفی بسنده کرده و به ارائه الگویی منسجم مبتنی بر انسان‌شناسی قرآنی پرداخته نشده است. برای نمونه:

۱. ثنائیة القوة و الضعف فی القرآن الکریم (دراسة تفسیریة) (عبدجبار، ۱۴۴۴ق)؛

۲. راز توصیف دوگانه انسان در قرآن (علی محمدی، ۱۳۸۸)؛

۳. زشتی‌گرایی نفس در حیات انسان از منظر قرآن و مکتب تحلیل روانی (بنائیان اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۳). این تحقیقات عمدتاً بر دوجویی بودن انسان (ظرفیت الهی شدن در برابر تمایلات نفسانی) تأکید کرده‌اند، اما «الگوی تربیتی مشخص و کیفی» برای هدایت خصایل منفی همچنان نیازمند تحقیق و بررسی است. بنابراین، هدف این پژوهش، تبیین و ارائه الگوی تربیتی کیفی برای تربیت قوا و صفات نفسانی منفی بر مبنای انسان‌شناسی دوقطبی قرآن کریم است و سؤال اصلی تحقیق عبارت است از: بر اساس انسان‌شناسی دوقطبی قرآن برای تربیت قوا و صفات نفسانی منفی چه الگویی می‌توان کشف و طراحی کرد؟ بر این اساس، تبیین مفهومی الگو، تربیت، انسان‌شناسی قرآنی و قوای نفسانی منفی، به‌عنوان مبانی نظری پژوهش حاضر، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دارد.

۱. مبانی نظری

۱-۱. الگوی تربیتی

«الگو» به‌معنای طرح، نمونه یا قالب است و عمدتاً برای الگوهای انسانی کاربرد دارد (معین، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۶۳؛ مهدی‌زاده، ۱۳۵۸، ص ۱۱). الگو، به‌ویژه نوع مفهومی آن، مدلی است برای ساده‌سازی و سازمان‌دهی مفاهیم انتزاعی و تبیین روابط بین اجزای یک پدیده (نوروزی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۴؛ بیرن‌یائوم، ۱۳۸۲، ص ۸۷). در علوم تربیتی، ساختار الگو می‌تواند فرایندمحور باشد که بر قابلیت پیش‌بینی و کارایی تأکید دارد، یا غیرفرایندی که بر انعطاف‌پذیری و توجه به بافت و پیچیدگی تمرکز می‌کند. در این پژوهش، ساختار فرایندی - عقلانی

به‌عنوان اسکلت اصلی انتخاب شده تا چارچوب منطقی و هدفمند برای هدایت رشد انسانی فراهم شود (Tyler, 2013). بر این اسکلت، ساختار غیرفرایندی شبکه‌ای و سیستمی به‌عنوان پوسته پویا افزوده شده تا پیچیدگی، تدریج و بافت‌مندی وجود انسان را بازتاب دهد (Bronfenbrenner, 1979; Freire, 2000). این تلفیق با منطق تربیتی قرآن، هم‌مبثی بر غایت‌مندی و هدایت و هم متوجه پیچیدگی و تدریج انسان است، هماهنگ است. هماهنگی دارد.

۱-۲. تربیت اسلامی

واژه «تربیت» که از باب «تفعیل» است، در منابع عربی دارای ریشه‌های مختلفی است؛ با این حال، ریشه «رَبَّأَ / رَبَّی» اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا معنای آن «رشد، نمو و سوق به کمال» است (ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۴۸۳). این معنا نشان می‌دهد که تربیت، تنها اصلاح رفتار بیرونی نیست، بلکه پرورش همزمان ابعاد جسمانی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و معنوی انسان را شامل می‌شود تا فرد توان مدیریت کشمکش‌های درونی و حرکت به سوی کمال را داشته باشد. رویکردهای مختلف لغوی بازتاب نگرش‌های متفاوت به تربیت هستند، به‌عنوان مثال، ریشه «رو» بیشتر به تربیت بدنی و رشد مادی اشاره دارد، درحالی‌که ریشه «رَبَّأَ» بر هدایت انسان به کمال معنوی تأکید می‌کند. (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۴، ص ۳۵). بر این اساس، تربیت اسلامی ناظر به تعدیل و جهت‌دهی قوا و صفات انسان است، با هدف رشد متوازن و هدایت و حیانی، و نه سرکوب استعدادها.

۱-۳. انسان‌شناسی قرآنی

واژه «شناخت» که تقریباً معادل کلمه «معرفت» در زبان عربی است، کاربردهای معنایی مختلفی دارد. برخی از معانی لغوی معرفت، عبارت است از: شناخت، بازشناسی، ادراکات جزئی، علم مطابق با واقع و یقینی و علم حضوری (ابن منظور، ۱۴۱۶ق، ذیل واژه عرف) و «درک کردن و دریافتن چیزی با اندیشه و تدبیر از روی اثر آن است» (حاتمی، ۱۳۹۴، ص ۳۳). عام‌ترین مفهوم شناخت، مطلق علم و آگاهی و اطلاع است. شناخت به این معنا، یکی از روشن‌ترین مفاهیم است و نه تنها نیازمند به تعریف نیست که اساساً تعریف حقیقی آن امکان ندارد؛ زیرا مفهومی واضح‌تر از آن وجود ندارد تا با آن معرفی شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۱۵۲). هر منظومه معرفتی را که به بررسی انسان، بُعد یا ابعادی از وجود او یا گروه و قشر خاصی از انسان‌ها می‌پردازد، می‌توان «انسان‌شناسی» نامید (رجبی، ۱۳۸۸، ص ۲۰).

در اینجا «انسان‌شناسی» به آن شناخت نظام‌مندی اشاره دارد که از طریق مطالعه آیات قرآنی درباره ماهیت، ابعاد، ویژگی‌های مثبت و منفی، جایگاه و فلسفه وجودی انسان حاصل می‌آید. انسان‌شناسی قرآنی، نگاهی متعادل و دوقطبی به انسان دارد؛ او نه ذاتاً خیر مطلق است و نه شرّ مطلق، بلکه موجودی دوقطبی است که میدان کشمکش دائمی میان گرایش‌های متعالی و تمایلات نفسانی است. این دوقطبی بودن، نه نقص، بلکه مبنای امکان تربیت، آزمون و تعالی انسان تلقی می‌شود.

۱-۴. قوا و صفات نفسانی منفی

قوا و صفات نفسانی منفی، نیروها و گرایش‌های درونی انسان هستند که در صورت غلبه، باعث انحراف از کمال معنوی می‌شوند. این قوا به‌خودی‌خود «شرّ» مطلق نیستند، بلکه جنبه‌های طبیعی نفس‌اند که در چارچوب هدایت و حیانی باید تعدیل و مدیریت شوند. بررسی منابع اسلامی نشان می‌دهد که پژوهش‌های موجود اغلب به توصیف پراکنده این قوا اکتفا کرده و الگوی منسجم و نظام‌مندی برای تبیین رابطه میان قوای نفسانی، تأثیر آنها و سازوکار هدایت یا انحراف ارائه نکرده‌اند. علاوه بر این، تمایز میان قوای طبیعی و انحرافات ناشی از افراط و تفریط غالباً مغفول مانده و گاه برخی قوا به اشتباه ذاتاً منفی تلقی شده‌اند. درحالی‌که قوه، نیروی درونی و استعداد بالقوه انسان است که فی‌نفسه نه خوب است و نه بد؛ مانند میل به بقا و حفظ منافع. صفت، حالت پایدار نفسانی است که در اثر افراط یا تفریط قوه شکل می‌گیرد؛ مثلاً همین قوه می‌تواند به بخل یا حرص تبدیل شود. رفتار، نمود عینی صفت در عمل است، مانند امتناع از انفاق یا محروم کردن دیگران. از این منظر، منفی شدن قوای نفسانی ناشی از سوء جهت‌دهی است و تربیت قرآن، نه سرکوب قوا، بلکه تعدیل، هدایت و تصعید آنها در چارچوب وحی الهی است.

۱-۵. تحلیل محتوای کیفی

تحلیل محتوای کیفی در حقیقت فن پژوهش عینی، اصولی و کمی به منظور تفسیر و تحلیل محتوا است و تفکر بنیادی تحلیل محتوا عبارت است از: قرار دادن اجزای یک متن (کلمات، جملات، پاراگراف‌ها و مانند آن بر حسب واحدهایی که انتخاب می‌شوند)، در مقولاتی که ازپیش تعیین شده‌اند (باردن، ۱۳۷۵، ص ۳۸). برخی پژوهشگران نیز تحلیل محتوا را به صورت فن یا تکنیکی برای ربط دادن داده‌ها به مضمون آنها با روش‌هایی معتبر و تکرارپذیر تعریف می‌کنند؛ به‌طوری‌که بتوان از متن به استنباط‌های قابل اتکا درباره پیام‌های ارتباطی دست یافت (کرپیندورف، ۱۳۸۷، ص ۲۵). در این پژوهش، انتخاب روش تحلیل محتوا به این دلیل است که این روش، به صورت نظام‌مند و مکرر امکان استخراج معنا، مضمون و الگوهای تربیتی نهفته در متون قرآن را فراهم می‌کند و می‌تواند الگوی تربیت کیفی قوا و صفات نفسانی منفی را از دل آیات قرآن بیرون بکشد. تحلیل محتوا این قدرت را دارد که با رمزگذاری مقوله‌ای متن، معانی مفهومی و الگوی تربیتی را آشکار سازد و نتایجی قابل استناد و معتبر علمی عرضه کند؛ امری که برای فهم دقیق و کیفی موضوع این پژوهش ضروری است.

۲. روش پژوهش

۲-۱. نوع پژوهش و رویکرد

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از حیث روش کیفی است. با توجه به ماهیت هدایتی و انسان‌ساز قرآن

کریم و نیز هدف پژوهش در طراحی «الگوی تربیتی کیفی برای تربیت قوای و صفات نفسانی منفی بر مبنای انسان‌شناسی دوقطبی قرآن»، از رویکرد تحلیل محتوای کیفی (Qualitative Content Analysis) استفاده شده است. این رویکرد امکان شناسایی، تفسیر و نظام‌مندسازی مفاهیم انسان‌شناختی و تربیتی نهفته در آیات قرآن را فراهم می‌آورد و با رویکرد استقرایی، به استخراج مقوله‌ها از متن می‌پردازد.

۲-۲. گردآوری داده‌ها

منبع گردآوری داده‌ها، متن قرآن کریم است و واحد تحلیل، آیات قرآن می‌باشد. داده‌ها از طریق مطالعه مکرر و دقیق آیات و با تمرکز بر توصیف‌های انسان‌شناختی گردآوری شده و نیز مسیر بعدی گردآوری داده‌ها قضاوت کرده و تصمیم‌گیری می‌نماید. این رویکرد استقرایی به منظور ظهور نظریه از درون داده‌ها طراحی شده است (Glaser & Strauss, 2006, p.45). معیار انتخاب آیات، وجود توصیف صریح یا ضمنی از قوای نفسانی منفی، صفات اخلاقی ناپسند، گرایش‌های انحرافی انسان و پیامدهای فردی و اجتماعی آنها بوده است. بر این اساس، آیات زیر به‌عنوان جامعه متنی پژوهش انتخاب شدند: حجر: ۲۶؛ نساء: ۲۸؛ احزاب: ۷۲؛ زمر: ۸؛ اسراء: ۸۳؛ معارج: ۲۱-۱۹؛ روم: ۳۳؛ آل عمران: ۷۶؛ یونس: ۳۶؛ هود: ۱۰؛ انفطار: ۶؛ قیامت: ۵؛ اسراء: ۱۰۰؛ ابراهیم: ۳۴؛ کهف: ۵۴؛ فصلت: ۴۹. در مجموع، ۱۶ آیه (با احتساب آیات معارج ۲۱-۱۹ به‌عنوان یک واحد معنایی) به‌عنوان داده‌های نهایی پژوهش مورد تحلیل قرار گرفتند.

۲-۳. فرایند کدگذاری

تحلیل داده‌ها از طریق فرایند نظام‌مند کدگذاری سه‌مرحله‌ای انجام شد:

کدگذاری باز (Open Coding): در این مرحله، مفاهیم اولیه مرتبط با قوای و صفات نفسانی منفی انسان، بدون پیش‌فرض نظری، از متن آیات استخراج و به صورت کدهای اولیه ثبت شدند.

کدگذاری محوری (Axial Coding): کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی و روابط علی - تبیینی، در قالب مقوله‌های میانی سازمان‌دهی شدند و پیوند میان سرشت دوقطبی انسان، گرایش‌های نفسانی منفی و پیامدهای تربیتی آنها تبیین گردید.

کدگذاری انتخابی (Selective Coding): در این مرحله، مقوله‌های محوری حول محور مرکزی پژوهش یکپارچه شده و چارچوب نهایی الگوی تربیتی کیفی شکل گرفت.

به منظور مدیریت و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار (MAXQDA2022) استفاده شد. همچنین برای افزایش اعتبار تحلیل و سنجش پایایی آن، فرایند کدگذاری توسط دو کدگذار مستقل صورت گرفت. سپس ضریب هم‌رایی بین کدگذاران با استفاده از ضریب کاپای کوهن محاسبه شد ($\kappa = 0.86$) که نشان‌دهنده میزان توافق

بالای بین کدگذاران است و بالاتر از آستانه مناسب ($\kappa > 0.6$) محسوب می‌شود. این مقدار نمایانگر اتقان روش‌شناختی و اطمینان‌پذیر تحلیل در مرحله کدگذاری می‌باشد.

جدول: (۱) فرآیند کدگذاری داده‌ها

سوره / آیه	محور محتوایی آیه (خلاصه معنا)	کدگذاری باز (مفاهیم اولیه)	کدگذاری محوری (دسته‌بندی مفاهیم)	کدگذاری گزینشی (مفهوم هسته‌ای)
حجر: ۲۶	آفرینش انسان از ماده‌ای پست (گل خشکیده)	خلقت مادی، ضعف وجودی، منشأ زمینی	ساختار وجودی انسان	انسان دارای منشأ مادی و محدود
نساء: ۲۸	خدا آسانی می‌خواهد چون انسان ضعیف آفریده‌شده	ضعف انسان، نیاز به تسهیل، رحمت الهی	رابطه ضعف انسان و تشریع	انسان نیازمند هدایت و تخفیف الهی
احزاب: ۷۲	ناتوانی آسمان‌ها از امانت و پذیرش آن توسط انسان	امانت، مسئولیت، ظلم، جهل	بار تکلیف و اختیار انسان	انسان مسئول اما مستعد خطا
زمر: ۸	روی‌آوری انسان به خدا در سختی و غفلت در راحتی	اضطراب، دعا، فراموشی، ناسپاسی	رفتار متغیر انسان در شرایط	انسان واکنشی و موقعیت‌محور
اسراء: ۸۳	اعراض در نعمت و یأس در سختی	خودمحوری، ناامیدی، تکبر، جزع	ناپایداری روحی و روانی انسان	انسان ناپایدار در شکر و صبر
معارج: ۱۹-۲۱	انسان حریص، جزع‌کننده و بخیل	هلوغ، جزع، منوع	ویژگی‌های منفی طبیعی مهارنشده	انسان خودمحور بدون تربیت و حیوانی الهی
روم: ۳۳	دعا در سختی و شرک / غفلت پس از رفع بلا	اضطراب، دعا، شرک، ناسپاسی، فراموشی	ناپایداری بینشی اعتقادی انسان	ایمان موقعیتی و ناپایدار انسان
علی: ۶-۷	طغیان انسان به سبب احساس بی‌نیازی	استغنا، طغیان، غرور، خودبسندگی	انحراف ناشی از توهم بی‌نیازی	خودبسندگی کاذب منشأ طغیان انسان
یونس: ۳۶	پیروی از گمان به جای علم	ظن، جهل، پیروی کورکورانه، بی‌دانشی	خطای معرفتی و بینشی انسان	ناتوانی معرفتی و عقلانی انسان
هود: ۱۰	غرور پس از نعمت و کفران گذشته	فرح، غرور، کفران، فراموشی رنج	واکنش نادرست به رفاه	انسان دچار غرور پس از گشایش
انفطار: ۶	فریب‌خوردگی انسان در برابر پروردگار کریم	غزه شدن، غفلت، فریب، رحمت الهی	سوءبرداشت از رحمت خدا	غفلت اخلاقی در سایه رحمت الهی
قیامه: ۵	تمایل انسان به گناه و تداوم فجور	فجور، فرار از مسئولیت، توجیه‌گری	اراده انحراف‌محور انسان	گرایش آگاهانه انسان به گناه
اسراء: ۱۰۰	بخل انسان حتی در صورت مالکیت خزائن الهی	بخل، ترس از فقر، حرص	دل‌بستگی افراطی به مال	بخل ساختاری در نفس انسان
ابراهیم: ۳۴	ناسپاسی انسان در برابر نعمت‌های بی‌شمار	کفران نعمت، ظلم، جهل	ناسپاسی وجودی انسان	ناتوانی انسان در شکر حقیقی

کهف: ۵۴	جدال‌گری و ستیزه‌جویی انسان در برابر حق	جدل، انکار، لجاجت	مقاومت معرفتی در برابر حقیقت	خصومت عقلانی انسان با حق
فصلت: ۴۹	خستگی‌ناپذیر انسان در طلب خیر و یأس در مواجهه با شر	حرص به‌خیر، بی‌پایانی طلب، ناامیدی، یأس	ناپایداری روانی انسان در خیر و شر	نوسان افراطی انسان میان حرص و یأس

۲-۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

بر اساس فرایند کدگذاری سه‌مرحله‌ای ارائه‌شده در جدول (۱)، تحلیل مفاهیم استخراج‌شده از آیات منتخب نشان می‌دهد که تصویر قرآن از انسان، مبتنی بر نوعی ناپایداری ساختاری و کارکردی در ابعاد وجودی، روانی، معرفتی و رفتاری اوست. دسته‌بندی مفاهیم اولیه و محوری نشان می‌دهد که ضعف‌ها و انحرافات انسان در قرآن، تک‌بعدی نیست، بلکه به‌صورت هم‌زمان چندین لایه از شخصیت و کنش انسانی را دربر می‌گیرد.

در مرحله کدگذاری گزینشی، با توجه به هم‌پوشانی و تکرار مفاهیم در آیات مختلف، یک مفهوم هسته‌ای مشترک شناسایی می‌شود که عبارت است از: «انسان ناپایدار، مسئول و مستعد انحراف». همان‌گونه که در جدول (۱) منعکس است، انسان از یک‌سو دارای اختیار و پذیرنده امانت الهی است (احزاب: ۷۲)، اما از سوی دیگر، به دلیل ضعف وجودی (حجر: ۲۶؛ نساء: ۲۸)، ناپایداری روانی (اسراء: ۸۳؛ فصلت: ۴۹) و خطاهای معرفتی (یونس: ۳۶؛ کهف: ۵۴)، توان حفظ تعادل پایدار اخلاقی و ایمانی را به صورت مستقل ندارد.

تحلیل هم‌نشینی کدها در جدول (۱) همچنین امکان استخراج یک الگوی زنجیره‌ای علی - معلولی را فراهم می‌سازد. بر اساس این الگو، «ضعف وجودی انسان» زمینه‌ساز «احساس بی‌نیازی و استغنا» شده و این احساس، به «غرور، غفلت و طغیان» می‌انجامد. در ادامه، این وضعیت به «حرص، بخل و ناسپاسی» منتهی شده و در سطح معرفتی، به «جدال با حق، انکار و پیروی از ظن» می‌انجامد که نهایتاً «سقوط اخلاقی و معنوی» انسان را رقم می‌زند. این توالی مفهومی که به‌روشنی در کدگذاری‌های جدول (۱) قابل ردیابی است، نشان می‌دهد که انحراف انسان در قرآن، فرایندی تدریجی، ساختاری و درونی است.

در مجموع، تحلیل داده‌ها بر اساس جدول (۱) نشان می‌دهد که انسان در نگاه قرآن، موجودی خودتنظیم‌ناپذیر است که بدون هدایت و تربیت الهی، در معرض نوسان، انحراف و فروپاشی تعادل اخلاقی و ایمانی قرار دارد.

۲-۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش، بر پایه تحلیل مفهومی آیات و نتایج کدگذاری ارائه‌شده در جدول (۱)، نشان می‌دهد که قرآن کریم انسان را موجودی دوقطبی و آسیب‌پذیر ترسیم می‌کند که در عین برخورداری از ظرفیت تعالی، از ضعف ساختاری و وجودی رنج می‌برد. این ضعف، در سطح روانی به ناپایداری، واکنش‌گری افراطی و نوسان میان غرور در نعمت و یأس در سختی می‌انجامد و در سطح معرفتی، به خطا در ادراک حقیقت، پیروی از ظن

و مقاومت در برابر حق منجر می‌شود. در ادامه، این اختلال‌ها در حوزه اراده و اخلاق به صورت خودمحوری، طغیان و گریز آگاهانه از مسئولیت بروز یافته و نهایتاً در رفتار اجتماعی و اقتصادی انسان، به بخل، حرص و ناسپاسی نسبت به نعمت‌ها می‌انجامد. بر این اساس، یافته‌ها نشان می‌دهد که انحراف انسان در قرآن، نه پدیده‌ای تصادفی، بلکه فرایندی تدریجی و ساختاری است که از ضعف وجودی آغاز شده و به اختلال پایدار اخلاقی و اجتماعی ختم می‌شود. بنابراین، انسان قرآنی، موجودی است با ظرفیت تعالی، اما فاقد توان خودتنظیمی پایدار در ابعاد وجودی، روانی، معرفتی و رفتاری. بر اساس این یافته‌ها، هدایت و حیانی در قرآن، نه یک امر تکمیلی، بلکه پاسخی بنیادین به ساختار ناپایدار و آسیب‌پذیر انسان تلقی می‌شود.

جدول: (۲) مدل مفهومی قوا و صفات منفی انسان در قرآن

حوزه کلان (مقوله محوری)	بُعد انسان‌شناختی دوقطبی	نمونه کدهای مفهومی (از ۲۲ کد)	مسئله محوری نفسانی	جهت‌گیری تربیتی (کارکرد الگو)
۱. ضعف ساختاری وجود انسان	ماده‌مندی ↔ خلافت الهی	خلقت مادی، ضعف وجودی، نیازمندی، محدودیت	غفلت از فقر وجودی و وابستگی به خدا	لزوم تقویت خودآگاهی وجودی، مصونیت‌سازی درونی و عبودیت
۲. ناپایداری روانی-عاطفی انسان	صبر ↔ جزع	یأس، جزع، حرص، نوسان هیجانی، غرور	واکنش‌گری افراطی به نعمت و بلا	لزوم تربیت صبر، شکر و تعادل هیجانی
۳. انحراف شناختی، معرفتی و اعتقادی	عقل ↔ ظن	جهل، پیروی از گمان، جدال، سوءفهم از حقایق	خطای ادراک حق و واقعیت لجاجت در برابر حق	لزوم تربیت عقلانیت و حیانی و بصیرت‌افزایی
۴. خودمحوری و گرایش‌های ارادی منفی	عبودیت ↔ استکبار	استغنا، طغیان، فجور، توجیه‌گری	خودبستگی کاذب و سرکشی ارادی	لزوم تقویت ایمان، تقوا و مسئولیت‌پذیری
۵. اختلال رفتاری و ناسپاسی نسبت به نعمت	شکر ↔ کفران	بخل، حرص به مال، ناسپاسی، فراموشی نعمت	قطع پیوند نعمت و منعم	لزوم تربیت شکر عملی و انفاق

تحلیل نهایی، مفاهیم استخراج‌شده از آیات منتخب منجر به شناسایی ۲۲ کد مفهومی شد که در قالب ۵ حوزه یا مقوله کلان سامان‌دهی گردید. این حوزه‌ها ناظر به ابعاد مختلف قوای و صفات نفسانی منفی انسان در چارچوب انسان‌شناسی دوقطبی قرآن هستند. در نهایت، با تحلیل روابط میان مقوله‌ها و تبیین جهت‌گیری‌های تربیتی هر یک، مدل مفهومی الگوی تربیتی کیفی برای تربیت و تعدیل قوای نفسانی منفی ارائه می‌گردد. در یک کلام، این پژوهش نشان می‌دهد که انسان قرآنی، «مسافرِ آسیب‌پذیری» است که «نقشه راه» و حیانی

برای رسیدن به مقصدِ تعالی، نه یک پیشنهاد، بلکه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر برای اوست.

۳. مؤلفه‌های الگوی تربیتی

این پژوهش به دنبال استخراج و تنسيق مؤلفه‌های کلیدی الگوی تربیتی هست که بتواند این ویژگی‌های منفی را نه به‌عنوان مانع، بلکه به‌عنوان موتور محرکه‌ی رشد به کار گیرد. این مؤلفه‌ها در چهار سطح هدف «غایت‌نهایی تربیت در این الگو»، مبانی «توجیه‌کننده ضرورت تربیت» اصول «قواعد راهبردی حاکم بر فرایند» و روش‌ها «ابزارها و راهکارهای عملی» سازمان خواهند یافت.

جدول: (۳) الگوی جامع تربیت

جزء اصلی الگو	نقش در الگوی تربیتی
مبانی (انسان‌شناختی)	توجیه‌کننده ضرورت تربیت: انسان مرکب و مختار، قرار گرفته در میدان تعارض فطرت و طبیعت.
اهداف غایی	تعالی قطب منفی: وصول یکپارچه به مقام تقرب الهی از طریق «غلبه قطب فطری» و «تعدیل قطب حیوانی».
اصول سلسله‌مراتبی سه‌گانه	قوانین حاکم بر کنش تربیتی: روش‌ها و قواعدی که برای تحقق تعادل پویا (پایدار) قطب منفی وجودی (فردی، ارتباطی و اجتماعی) اجرا می‌شوند.
روش‌ها و راهکارها	عملیاتی‌سازی اصول: ابزارهای معطوف به عمل، مانند روش زمینه‌سازی (برای تحقق مصونیت، روش تحمیل به نفس (برای تعدیل قوا)، و روش تصعید فضایل (برای تحقق اصل تبدیل).
محصول تربیت	انسان متعادل / مؤمن: موجودی که نه تنها تقوای الهی را بر فجور ترجیح می‌دهد، بلکه دوقطبی‌های وجودی خود را در خدمت هدف غایی (تقرب الهی) سامان داده است.

۳-۱. اصل مصونیت

مصونیت به معنای در امان ماندن از تهدیدات و لغزش‌های درونی است. این اصل بر پایه (ضعف ساختاری، محدودیت و نیازمندی)، استوار است. اهمیت این اصل دوچندان است: از یک‌سو، انسان با کشمکش درونی با این قوا روبه‌روست و از سوی دیگر، تحت تأثیر تغییرات فیزیکی و شرایط متغیر محیطی و اجتماعی قرار دارد. در چنین وضعیتی، مواجهه با عوامل تقویت‌کننده، احتمال بروز رذایل اخلاقی و رفتارهای ناپسند را افزایش می‌دهد؛ از این‌رو به‌کارگیری راهکارهای مصونیت‌بخش برای جلوگیری از فعال‌سازی این نیروهای مخرب ضروری است. این اصل، رویکردی واقع‌بینانه، پیشگیرانه و توانمندساز است که هدف آن تبدیل انسان به فردی فعال، خودکنترل و مقاوم در برابر آسیب‌های درونی و بیرونی است. غایت‌نهایی، پرورش یک سیستم دفاع معنوی قوی، خودکار و پیش‌دستانه در نفس انسان است.

تفاوت کلیدی با اصل تعدیل: اصل تعدیل زمانی به کار می‌رود که نیروهای منفی فعال شده‌اند و هدف، ساماندهی آنهاست. اما اصل مصونیت‌سازی هنگامی اعمال می‌شود که این قوا هنوز غیرفعال هستند، ولی احتمال فعال شدن آنها وجود دارد. هدف، محافظت پیش‌دستانه از فرد است؛ زیرا پیشگیری همواره آسان‌تر و کارآمدتر از درمان است. این اصل رویکردی «هشدار محور» و «محافظت محور» برای مهار تهدیدات درونی و بیرونی دارد.

۳-۲. روش‌های تربیتی

یافته‌ها نشان می‌دهد قرآن کریم، برای تحقق اصل مصونیت‌سازی، از یک شبکه به‌هم‌پیوسته از روش‌های راهبردی بهره می‌گیرد. در ادامه، به روش‌های عملی و کلیدی از این شبکه اشاره می‌کنیم.

الف. معرفت‌افزایی و تقویت ایمان واقعی

مصونیت، محصول تعامل معرفت بصیرت‌زا و ایمان تثبیت‌کننده است که قطب تقوا را فعال و انسان را در برابر انحرافات فکری، اخلاقی و رفتاری مقاوم می‌سازد. معرفت صحیح و ایمان راسخ، مهم‌ترین سازوکار درونی برای ایجاد مصونیت تربیتی در انسان به‌شمار می‌رود. در چارچوب انسان‌شناسی دوقطبی قرآن، انسان دارای استعداد هدایت و ضلالت است و مصونیت، محصول فعال‌سازی قطب الهی وجود او از طریق معرفت و ایمان است. قرآن کریم چهل منشأ انحراف و سقوط می‌داند و در مقابل، علم و بصیرت را عامل نجات معرفی می‌کند. در آیه ۱۰۸ سوره یوسف، پیامبر مأمور است که بر پایه «بصیرت» دعوت کند. این تأکید نشان می‌دهد که ایمان بدون آگاهی عمیق، پایدار و مصون‌ساز نخواهد بود.

اگر معرفت، جنبه شناختی مصونیت است، ایمان جنبه وجودی و قلبی آن است. قرآن کریم می‌فرماید که خداوند مؤمنان را به «قول ثابت» تثبیت می‌کند (ابراهیم: ۲۷). این تثبیت، همان حالت مصونیت در برابر تزلزل‌های فکری و اخلاقی است. در این الگو، معرفت و ایمان واقعی، روش مادر و هدف غایی برای مصون‌سازی انسان به‌شمار می‌آید و تمام روش‌های دیگر تربیتی در ذیل آن معنا می‌یابند. این دو، انگیزه و بنیاد پایدار برای مصون‌سازی باطن و الهی‌سازی ظاهر فراهم می‌کنند.

ب. زمینه‌سازی در بستر مناسب

زمینه‌سازی در بستر مناسب به‌عنوان یک روش تربیتی، به‌معنای آماده‌سازی و تجهیز درونی انسان برای گرایش به خوبی‌ها و گریز از بدی‌هاست. قرآن از طریق احکام و توصیه‌های خردمندانه، این بستر را فراهم می‌کند. برای نمونه، سفارش به گزینش همسری مؤمن (بقره: ۲۲۱)، یک اقدام پیشگیرانه است که نه‌تنها به اصلاح نسل حاضر می‌انجامد، بلکه بستری سالم برای پرورش نسل آینده ایجاد می‌کند و از بحران‌های اعتقادی و اخلاقی در خانواده و جامعه پیشگیری می‌نماید. همچنین، دستور به فروگیری نگاه از نامحرم (نور: ۳۰)، زمینه‌ای برای پیشگیری از فعال‌سازی و شدت یافتن قوای نفسانی منفی است.

این روش، اصل پیشگیری را از یک مفهوم سلبی صرف («دوری کن») به یک رویکرد ایجابی و پویا («مسلح کن، جذب کن و در مسیر امن قرار بده») ارتقا می‌دهد. در این الگو، انسان با ممنوعیت‌های خشک رها نمی‌شود، بلکه مانند مسافری مجهز به بهترین نقشه، و سایل و همراهان (پیامبران، اولیاء و صالحان) برای سفری پرخطر (زندگی) می‌شود.

ج. ایجاد محیط امن بیرونی

ایجاد محیط امن بیرونی به‌عنوان یک روش تربیتی، بر نقش تسهیل‌کننده یا بازدارنده محیط در کنار اراده فردی تأکید دارد. قرآن با ارائه راهکارهایی برای کنترل محرک‌های بیرونی، از فعال شدن قوای نفسانی منفی پیشگیری می‌کند. این کنترل در سطوح مختلف صورت می‌پذیرد:

سطح خرد (فردی): با دستور به فروگیری نگاه (نور: ۳۰) و پرهیز از غیبت (حجرات: ۱۲) و روی گردانی از سخن باطل (قصص: ۵۵)، فیلترهای فردی برای پاک‌سازی محیط بصری و شنیداری ایجاد می‌شود.

سطح کلان (اجتماعی): با فرمان امر به معروف و نهی از منکر (آل‌عمرأ: ۱۱۰)، یک سیستم نظارتی و اصلاحی اجتماعی برقرار می‌گردد که به‌طور مستمر محیط را پاک‌سازی و به سوی نیکی‌ها سوق می‌دهد.

هدف نهایی، طراحی و مدیریت محیطی سالم است که در آن انجام کارهای نیک تسهیل و ارتکاب بدی‌ها با موانع بیرونی مواجه شود.

۳-۳. اصل تعدیل (سامان‌دهی)

اصل تعدیل (سامان‌دهی) نیز به‌عنوان یک اصل تربیتی قرآن، مبتنی بر مفاهیمی مانند (ناپایداری روانی - عاطفی، واکنشگری افراطی و اختلال رفتاری)، استوار است. قرآن این ضعف‌ها را واقعیتی پذیرفته و نقطه آغاز خودشناسی و حرکت تربیتی می‌داند که نیاز به مدیریت و سامان‌دهی مستمر دارند. قرآن با ارائه تصویری جامع از ابعاد منفی وجود انسان و هم‌زمان ارائه راهکارهای عملی تعدیل، این دو را درهم‌تنیده و مسیر تربیت نفس را ترسیم کرده است. این اصل به جای سرکوب، به تنظیم، جهت‌دهی و ایجاد تعادل پویا در این قوا می‌پردازد تا از تبدیل آنها به رذیلت جلوگیری کند.

تفاوت کلیدی با اصل «تبدیل»: در اصل تعدیل، هدف کنترل و تعادل‌بخشی به قواست (مانند کنترل خشم). اما در اصل تبدیل، از این قوای متعادل‌شده، برای ارتقای کیفی و استفاده‌ای سازنده و الهی بهره‌گیری می‌شود (مانند تبدیل خشم متعادل به غیرت در دفاع از حق).

این اصل با تعیین حدود عادلانه و با محوریت حاکمیت عقل و فطرت، برای هر قوه، انرژی‌های متضاد را مدیریت کرده و «جنگ درونی» را به «عدم مزاحمت» تبدیل می‌نماید و در نهایت تداوم عدم مزاحمت، بستر

را برای تعامل پویا و سازنده مهیا می‌سازد.

۳-۴. روش‌های تربیتی

روش تعدیل و سامان‌دهی به دو صورت می‌توان انجام شود: یکی، با پرورش و تقویت ویژگی‌ها و صفات مثبت انسان، و دومی به کارگیری مسقیم روش‌های مداخله‌گر که باعث تعدیل و سامان‌دهی ویژگی‌ها و صفات می‌شوند

الف. تحمیل به نفس

تمرین تحمیل به نفس روشی فعال است که در آن، باطن انسان از طریق حرکات و رفتار ظاهری ساخته و تربیت می‌شود. این روش برای مدیریت نفس سرکش (نفس اماره) به کار می‌رود و دو رکن اصلی دارد: نهی نفس از گناه و امر آن به کسب فضایل.

قرآن به روشنی این شیوه را بیان می‌کند، مانند آیه «وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ» (نازعات: ۴۰) که بازداشتن نفس از هوس را نشان می‌دهد و پس از آن، دستور به تقوا می‌دهد. تقوا به معنای خویش‌داری و ایجاد حایلی سخت‌گیرانه بین خود و گناه است (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۸۹). اهمیت این انضباط تا جایی است که قرآن آن را بزرگ‌ترین جهاد معرفی کرده و به مجاهدان واقعی وعده هدایت می‌دهد: «وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا» (عنکبوت: ۶۹). مراد از «جاهدوا فینا» در این آیه، مجاهده با نفس است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۳۲۶).

این روش، یک فرایند فعال، آگاهانه و تدریجی است که نیازمند عزم و اراده‌ای قوی، استمرار و مداومت است. (باقری، ۱۳۸۲، ج ۱، ص ۹۸). هدف غایی آن، شکستن نفس نیست، بلکه رام کردن و سامان‌دهی آن برای رسیدن به مقام تقوا و نفس مطمئنه است که سعادت انسان در گرو آن قرار دارد.

ب. تدریج و توسیع تکالیف

تدریج در احکام و تکلیف به اندازه وسیع یک روش تربیتی عدالت‌محور و رحیمانه در قرآن است که فشار را از دوش انسان برمی‌دارد و تکالیف را با توان فردی هماهنگ می‌کند.

خداوند با توجه به ضعف‌های درونی انسان، احکام را به تدریج در طول ۲۳ سال نازل کرد تا جامعه قدرت پذیرش آن را داشته باشد (شهایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۲۵) و از سوی دیگر، تکالیف را تنها به اندازه وسیع و توان مقرر نمود: «لَا يَكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا» (بقره: ۲۸۶). این اصل، سنگ‌بنای روشی است که از خستگی، دلسردی و یأس جلوگیری می‌کند و تکلیف را به عاملی برای رشد و کمال تبدیل می‌نماید.

این روش تربیتی، ضمن توجه به ضعف‌های طبیعی نوع بشر و تفاوت‌های فردی و رفع حرج (مائده: ۶؛ بقره: ۱۵۸)، به معنای سهل‌انگاری نیست، بلکه هر فرد باید در حد توان واقعی خود تلاش کند و نمی‌تواند به بهانه‌های واهی از مسئولیت شانه خالی نماید. در این روش، مفاهیم از ساده و پایه‌ای (مانند توحید آغازین) شروع شده و به

تدریج، همگام با رشد ظرفیت‌های تربیتی، به سوی مفاهیم عمیق‌تر و پیشرفته‌تر حرکت می‌کند. این سیر از حوزه شخصی (عبادات و خودسازی) آغاز و به تدریج به عرصه مسئولیت‌های اجتماعی (دیگرسازی) گسترش می‌یابد.

ج. تجسم نتایج اعمال نیک و بد در دنیا و آخرت

قرآن با تصویرسازی زنده از نتایج اعمال، انگیزه‌ای قدرتمند برای متعادل‌سازی و جهت‌دهی قوای درونی انسان ایجاد می‌کند. این تصویرسازی در محورهای اصلی زیر عمل می‌نماید:

الف. تجسم پاداش‌های دنیوی اعمال نیک: قرآن آثار ملموس ایمان و عمل صالح را در همین دنیا ترسیم می‌کند، از جمله:

- (۱) آرامش قلبی: «أَلَا يَذْكُرُ اللَّهُ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸)؛ یاد خدا مایه آرامش دل‌هاست. این آیه اشاره می‌کند که ذکر خداوند داروی شفابخش همه اضطرابات روحی است (موسوی خمینی، ۱۳۷۸، ص ۱۴۳).
- (۲) محبوبیت و نفوذ: «سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا» (مریم: ۹۶)؛ خداوند محبتی (در دل مردم و لطف خاص خود) برای مؤمنان نیکوکار قرار می‌دهد. «این محبت، هم شامل علاقه مردم می‌شود و هم لطف خاص الهی را در پی دارد. «ودّ» اشاره به لطف خاص الهی شامل حال بندگان است (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ج ۸، ص ۳۳۷).
- (۳) برکت و گشایش: «وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ» (اعراف: ۹۶)؛ اگر مردم ایمان آورده و پرهیزکار شوند، درهای برکات آسمان و زمین را بر ایشان می‌گشاییم. «برکت به معنای افزایش خیر و نیکی در زندگی است (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۶، ص ۳۲۱).

ب. تصویرسازی جذاب پاداش اخروی: قرآن با توصیف زیبایی‌ها و نعمت‌های بهشت، مانند «جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا» (بقره: ۲۵)، انگیزه‌ای فراجزئی برای پیمودن راه سخت تکلیف و مسئولیت‌پذیری ایجاد می‌کند و مانند منظره‌ای دل‌انگیز در پایان مسیر عمل می‌نماید.

ج. تصویرسازی هشداردهنده عذاب اخروی: قرآن با ارائه تصاویر ملموس و هولناک از عذاب اخروی (مانند آتشی که پوست را می‌پزد (نساء: ۵۶)، غذای زقوم (دخان: ۴۳-۴۵)، خط‌قرمزهای الهی را با شدت تمام ترسیم می‌کند. این تصویرسازی، بُعد حسی و عاطفی انسان را هدف گرفته و «خطر واقعی» سرپیچی از مسئولیت را نشان می‌دهد تا التزام به مصونیت‌سازی و مسئولیت‌پذیری، از یک امر انتزاعی به یک الزام درونی ملموس تبدیل شود. بدون آگاهی از عمق خطر، پایبندی به مسئولیت سطحی و شکننده باقی می‌ماند.

۳-۵. اصل تبدیل

اصل تبدیل به عنوان عالی‌ترین مرحله در مدیریت قوای درونی، گامی فراتر از تعدیل است و می‌توان آن را به «کیمیای وجود» تشبیه کرد. این اصل سه گانه (مصونیت، تعدیل، تبدیل) در پیوندی طولی و تدریجی قرار

دارند و هر کدام بستر مرحله بعد را فراهم می‌کنند. در اصل تبدیل، قوای تعدیل‌شده در خدمت قوای مثبت قرار می‌گیرند و تهدیدهای درونی به فرصت‌های تکاملی تبدیل می‌شوند. برای نمونه:

– قوه شهویه – به عشق به خدا و شوق لقای پروردگار؛

– قوه غضب – به خشم برای خدا و غیرت دینی؛

– غرور و تکبر – به عزت نفس الهی؛

– شتاب‌زدگی – به سرعت در کار خیر و سبقت در نیکی‌ها.

اصل تبدیل، موتور محرک و نقشه‌اجرایی انسان‌شناسی دوقطبی قرآن است که قوای منفی و مثبت را از تقابل به تعاون عملی سوق می‌دهد. بدون این اصل، انسان‌شناسی قرآنی تنها یک نظریه باقی می‌ماند و بدون آن انسان‌شناسی، اصل تبدیل فاقد نقشه راه خواهد بود.

این اصل، تربیت را از سطح تعدیل رفتار به سطح دگرگونی وجودی ارتقا می‌دهد. بر این اساس، انسان توانایی تحول کیفی هویت خویش را دارد (مثلاً تبدیل حرص به همتی بلند). نقش مربی در این مسیر، آماده‌سازی بستر برای تصعید درونی مرتبی است: از طریق ایجاد درک امکان تغییر، برانگیختن شوق رسیدن به «نفس مطمئه»، و طراحی تمرین‌های هدفمند برای تجربه عملی آن هویت متعالی. در این الگو، موفقیت تربیت با میزان دگرگونی کیفی در جهت‌گیری وجودی مرتبی سنجیده می‌شود، نه صرفاً با محفوظات ذهنی. هدف غایی، تحقق مقام «خليفة الله» از طریق وصول به قرب الهی در پرتو این تبدیل کیفی است.

۳-۶. روش‌های تربیتی

این روش‌ها در نظامی به‌هم‌پیوسته، زمینه تحول بنیادین و «تصعید وجودی» و «تبدیل کیفی» انسان را فراهم می‌سازند. این روش‌ها هم‌زمان برانگیزاننده، تسهیل‌کننده و تثبیت‌کننده دگرگونی از رذیلت به فضیلت هستند

الف. تهذیب و مراقبه نفس

مراقبه و تهذیب نفس روشی تربیتی است که در آن، فرد با حضور قلبی دائمی و آگاهی از نظارت الهی: «إِنَّ رَبِّي عَلَى كُلِّ شَيْءٍ رَقِيبٌ» (هود: ۵۷) و نیز با ارزیابی مستمر اعمال خویش، از گرایش به قطب‌های منفی پرهیز کرده و به سوی قطب مثبت حرکت می‌کند. این روش، وجدان اخلاقی و حس مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌نماید. تهذیب نفس به معنای پاک‌سازی روح از رذایل و آراستن آن به فضایل است که در قرآن عامل اصلی رستگاری معرفی شده است: «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا» (شمس: ۹-۱۰). این پالایش درونی، بیداری فطرت الهی و میل به یاد خدا و انجام اعمال صالح («فَصَلِّ») را در پی دارد و سرانجام به رستگاری («أَفْلَحَ») می‌انجامد (اعلی: ۱۴-۱۵).

این فرایند تهذیب، ضمن آنکه با تعارض‌های درونی انسان («إِنِّي كَبِدْتُ» (بلد: ۴) همراه است، زمینه‌ساز جلب

محبت الهی نیز می‌گردد: «وَاللّٰهُ يُحِبُّ الْمُطَهَّرِينَ» (آل عمران: ۴۲). بنابراین، انسان قرآنی از طریق مراقبه، و تهذیب نفس، به تدریج بر این کشمکش‌های درونی غلبه کرده و به پاکی و مقرب شدن نزد خداوند نائل می‌آید. این روش تربیتی صفاتی مانند غفلت و پیروی از هوا را به بیداری فطری و پاکی تبدیل می‌کند.

ب. تصعید فضایل به حد نهایت استطاعت

روش تصعید فضایل در قرآن به معنای هدایت انرژی‌های وجودی به سوی کمال مطلق و ایجاد تحول کیفی در قوای نفس است. این روش، انسان را از حد متعارف به نهایت استطاعتش رهنمون می‌سازد و در سه بُعد اصلی عمل می‌کند:

۱. در بُعد معرفتی اعتقادی (سلسله‌مراتبی یقین): قرآن با رویکردی سلسله‌مراتبی، یقین را از سطح پایه‌ای علم‌الیقین، به عین‌الیقین و سپس به عالی‌ترین درجه، یعنی حق‌الیقین ارتقا می‌دهد (تکائر: ۷-۵؛ الحاقه: ۵۱). این مراتب، نقشه راهی عملی برای درک تدریجی و عمیق‌تر حقیقت است.

۲. در بُعد عاطفی (سلسله‌مراتبی محبت): خداوند مؤمنان را به والاترین درجه محبت الهی رهنمون می‌سازد؛ محبتی که هم کَمی «أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ» (بقره: ۱۶۵) و هم کیفی «يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ» (مائده: ۵۴) است. این محبت متعالی، هم پاداش ایمان و جهاد است و هم نیرویی برای تبدیل صفات منفی به مثبت.

۳. در بُعد عملی (سلسله‌مراتبی تقوا): مرحله عمومی: «فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ» (تغابن: ۱۶)، تقوایی در حد توان همگانی مرحله متعالی: «وَاتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ» (آل عمران: ۱۰۲). تقوایی حقیقی و خاص که شامل مراقبت از گناهان صغیره، نیات و حتی شبهات می‌شود.

این سیر تدریجی و تشویق مداوم، ضامن بهره‌وری کامل از فرایند تبدیل است و آن را از یک اصلاح سطحی به یک مهندسی وجود معطوف به کمال ارتقا می‌دهد. هدف نهایی، تقرب به خداوند و کسب شرافت نهایی است: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَاهُ» (حجرات: ۱۳).

ج. محاسبه و مسابقه اعمال نیک

تفاوت روش‌های «محاسبه و مسابقه» با «تصعید» در نظام تربیتی قرآن در این است که مسابقه، افراد را به آغاز حرکت و مشارکت جمعی فرامی‌خواند، درحالی‌که تصعید، آنان را به پیمایش قله‌های شخصی و تعالی فردی هدایت می‌کند. مسابقه بدون تصعید می‌تواند به سطحی‌نگری بینجامد و تصعید بدون مسابقه ممکن است فاقد جریان‌سازی گسترده باشد.

محاسبه نفس به معنای ارزیابی آگاهانه رفتارها و نیت‌هاست. قرآن با تأکید بر مسئولیت‌پذیری و یادآوری حسابرسی الهی، انسان را به این مراقبت دائمی دعوت می‌کند (حشر: ۱۸؛ زلزله: ۷). محور این محاسبه، کیفیت عمل است، نه کمیت آن. معیار نهایی «نیکوتر بودن» است، نه «بیشتر بودن» («أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا» ملک: ۲) روش مسابقه در خیرات، بستری عملی برای تسهیل و تسریع فرایند تبدیل کیفی قوا فراهم می‌کند. قرآن

با واژه‌ای پویا مانند «فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ» (مائده: ۴۸)، «سَبَقَ» به معنای پیشی گرفتن و سبقت گرفتن است. این واژه بار معنایی نشاط، تحرک، رقابت و پویایی دارد. «خَيْرَاتِ» نیز جمع «خیر» به معنای هر کار نیک و شایسته‌ای است که موجب رضایت الهی شود (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۸۲) و توصیف مؤمنان راستین به «يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ» (مؤمنون: ۶۱)، عموم مردم را به مشارکت در این رقابت سازنده دعوت می‌کند.

هدف نهایی، دستیابی به مقام «سابقون» و «مقربون» (واقعۀ: ۱۰) است. تداوم این مسابقه، به تدریج هویت فرد را دگرگون ساخته و او را از انسانی منفعل به پیشگامی فعال در نیکی‌ها تبدیل می‌کند. این روش، هم‌زمان برانگیزاننده، تسهیل‌کننده و تثبیت‌کننده دگرگونی از رذیلت به فضیلت است. گرچه عالی‌ترین مراحل این فرایند نصیب افراد ممتاز می‌شود، اما اصل مشارکت، فراگیر و راهگشای همگان است.

۴. اهداف تربیتی

اهداف تربیتی این الگو، متناسب با سه اصل سلسله‌مراتبی مصونیت، تعدیل و تبدیل طراحی شده‌اند تا مسیر حرکت تربیتی را از پیشگیری و مهار، به تعادل پایدار و در نهایت، به دگرگونی کیفی و تقرب الهی هدایت کنند

۴-۱. هدف نهایی تربیتی

تحقق انسان متعادل مؤمن خلیفه الله؛ انسانی که با غلبه قطب فطری الهی بر قطب حیوانی، قوای نفسانی خود را نه سرکوب، بلکه تنظیم و تصعید کرده و در پرتو این تعادل و تحول کیفی پایدار، به مقام تقرب الهی و ایفای نقش خلافت الهی دست یافته است.

۴-۲. اهداف میانی تربیتی (راهبردی)

اهداف میانی، نقش واسطه میان غایت نهایی و رفتارهای عینی را ایفا می‌کنند و هر یک ناظر به یکی از اصول سه‌گانه تربیتی هستند:

در سطح اصل مصونیت: ایجاد خودآگاهی وجودی، بصیرت ایمانی و مقاومت درونی به منظور پیشگیری از فعال‌شدن قوای منفی نفسانی و قطع زنجیره انحراف پیش از وقوع.

در سطح اصل تعدیل: سامان‌دهی، مهار و جهت‌دهی قوای فعال‌شده نفس در چارچوب عقل، فطرت و شریعت، به منظور دستیابی به تعادل رفتاری، هیجانی و ارادی.

در سطح اصل تبدیل: فراهم‌سازی بستر دگرگونی کیفی هویت انسان و تصعید قوای متعادل‌شده به فضایل متعالی، به گونه‌ای که تهدیدهای نفسانی به فرصت‌های رشد معنوی تبدیل شوند.

۴-۳. اهداف جزئی رفتاری (عملیاتی)

الف. اهداف جزئی ناظر به اصل مصونیت

- مربی بتواند ضعف وجودی، فقر ذاتی و وابستگی خود به خداوند را درک و درونی‌سازی کند.
- نشانه‌های غرور، استغنا، غفلت و ناپایداری ایمانی را در خود شناسایی کرده و نسبت به آنها حالت هشجاری داشته باشد.
- در انتخاب موقعیت‌ها، روابط، نگاه و شنیدار، کنش پیشگیرانه و آگاهانه از خود نشان دهد.
- به سطحی از خودکنترلی اولیه دست یابد که پیش از بروز لغزش، واکنش اصلاحی مناسب بروز دهد.
- کارکرد تربیتی: جلوگیری از آغاز زنجیره انحراف و ایجاد سیستم دفاع معنوی پیش‌دستانه.

ب. اهداف جزئی ناظر به اصل تعدیل

- مربی بتواند قوای هوس، خشم، حرص و عجله را به صورت آگاهانه مهار و مدیریت کند.
- تکالیف دینی و اخلاقی را با ثبات، استمرار و بدون افراط و تفریط انجام دهد.
- مسئولیت‌های تربیتی را متناسب با توان خویش بپذیرد و از یأس یا سهل‌انگاری پرهیز نماید.
- پیامدهای دنیوی و اخروی اعمال نیک و بد را تصور کرده و در تصمیم‌گیری‌های رفتاری لحاظ کند.
- کارکرد تربیتی: تبدیل واکنش‌گری افراطی به رفتار متعادل و مسئولانه.

ج. اهداف جزئی ناظر به اصل تبدیل

- مربی به مراقبه دائمی، محاسبه مستمر نفس و حساسیت اخلاقی در سطح نیت پایبند باشد.
- قوای تعدیل‌شده را در خدمت فضایل الهی قرار دهد (مانند تبدیل حرص به همت بلند و غضب به غیرت دینی).
- از سطح انجام حداقلی تکلیف، به سوی مراتب عالی ایمان، محبت و تقوا حرکت کند.
- در انجام خیرات، پیش‌قدم شده و کیفیت عمل را بر کمیت آن ترجیح دهد.
- کارکرد تربیتی: تحقق دگرگونی کیفی هویت و نزدیک‌شدن به مقام «مقربین».

در این الگوی تربیتی، اهداف به صورت طولی و تدریجی سامان یافته‌اند: مصونیت انسان را از لغزش و سقوط حفظ می‌کند، تعدیل او را به عدم تزامم و تعادل پایدار می‌رساند و تبدیل، مسیر تعالی و تقرب الهی را می‌گشاید. حاصل این فرایند، پرورش انسانی است که دوقطبی‌های وجودی خود را نه مانع، بلکه سرمایه‌ای برای رشد و خلافت الهی قرار می‌دهد.

۵. بحث و تبیین نتایج

۵-۱. مقایسه با ادبیات پیشین

پژوهش‌های پیشین در حوزه تربیت نفسانی و انسان‌شناسی قرآنی، غالباً به یکی از دو رویکرد محدود شده‌اند: اول. تبیین صفات نفسانی منفی از منظر روان‌شناسی اسلامی و اخلاقی بدون ارائه مدل تربیتی نظام‌مند؛

دوم. تأکید بر تربیت اخلاقی در قرآن بدون تمرکز بر ساختار دوقطبی انسان و زنجیره علی انحراف.

در مقابل، پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل محتوای کیفی آیات، الگوی تربیتی کیفی مبتنی بر انسان‌شناسی دوقطبی قرآن ارائه کرده است. این الگو، علاوه بر شناسایی قوای نفسانی منفی، روابط علی میان آنها را نیز تبیین کرده و ضرورت تربیت وحیانی را به صورت نظام‌مند نشان می‌دهد.

همچنین، در ادبیات موجود کمتر پژوهشی به شکل سه اصل تربیتی (مصونیت، تعدیل، تبدیل) توجه کرده است؛ درحالی‌که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برای مقابله با انحراف، باید هم پیشگیری، هم تنظیم و هم دگرگونی کیفی صورت گیرد. بنابراین، این پژوهش در تکمیل حلقه بین انسان‌شناسی قرآنی و تربیت اخلاقی، و همچنین در ارائه چارچوبی کاربردی برای برنامه‌ریزی تربیتی، نوآورانه و مکمل ادبیات پیشین است

۵-۲. تفسیر نتایج از نگاه قرآنی

آیات منتخب نشان می‌دهند که انسان در نگاه قرآن: از نظر وجودی ضعیف و نیازمند است و بدون هدایت الهی قادر به حفظ تعادل نیست (حجر: ۲۶؛ نساء: ۲۸).

در برابر نعمت و بلا ناپایدار و واکنشی است و در موقعیت‌های مختلف رفتار متفاوت دارد (اسراء: ۸۳؛ فصلت: ۴۹) در عرصه شناخت و معرفت مستعد خطا و ظن محوری است و گاه به جای علم، از گمان پیروی می‌کند (یونس: ۳۶؛ کهف: ۵۴).

در عرصه اراده و اخلاق، خودمحور و سرکش می‌شود و طغیان و فجور را انتخاب می‌کند (علی: ۶-۷؛ قیامت: ۵). در برابر نعمت‌ها بخل و ناسپاسی نشان می‌دهد (اسراء: ۱۰۰؛ ابراهیم: ۳۴).

این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که انحراف انسان نه صرفاً ناشی از ضعف ذاتی، بلکه فرایندی ترکیبی از ضعف وجودی، اختلال شناختی، ناپایداری روانی و خودمحوری ارادی است. از این رو قرآن هدایت را نه یک پیشنهاد اخلاقی، بلکه ضرورت وجودی انسان معرفی می‌کند.

۵-۳. محدودیت‌ها

تمرکز پژوهش بر متن قرآن بوده و آزمون میدانی انجام نشده است. داده‌ها محدود به ۱۶ آیه منتخب هستند و ممکن است برخی آیات مرتبط در پژوهش‌ها و تحلیل‌های بعدی وارد شوند. رویکرد پژوهش کیفی و تفسیرمحور است. این محدودیت‌ها بیشتر ناظر به دامنه داده‌ها، چارچوب نظری منتخب، ماهیت تفسیری تحلیل و سطح انتزاع مدل هستند و درعین حال، مسیر پژوهش‌های تکمیلی آینده را برای توسعه، آزمون تجربی و عملیاتی‌سازی الگو روشن می‌سازند.

۵-۴. پیشنهادات

الف. پژوهشی

۱. مقایسه الگوی استخراج‌شده با دیدگاه‌های تربیتی در فلسفه اخلاق اسلامی، روان‌شناسی مثبت‌گرا و نظریه‌های معاصر تنظیم هیجان.
۲. ترکیب روش‌های کمی و کیفی برای سنجش اثرگذاری الگو در رفتار و اخلاق افراد.
۳. گسترش جامعه متنی پژوهش به تمام آیات مرتبط با نفسانیات و اخلاق.
۴. طراحی برنامه‌های تربیتی مبتنی بر اصول «مصونیت، تعدیل، تبدیل» و ارزیابی کارآمدی آنها.

ب. عملیاتی و اجرایی

یک جدول الگوی عملیاتی واحد، منسجم و قابل اجرا را در سطوح زیر پیشنهاد می‌کنیم:
سه سطح اجرا: خانه، مدرسه، نهاد فرهنگی.

پنج مرحله کامل فرایند: آماده‌سازی ← طراحی ← اجرا ← تعالی ← ارزیابی.

منطبق با منطق الگوی حاضر (مصونیت، تعدیل، تبدیل).

جدول (۴): الگوی عملیاتی و اجرایی؛ مراحل، فعالیت‌ها، ابزارهای استاندارد، شاخص‌ها و ارزیابی

مؤلفه‌ها / مراحل	مرحله ۱: آماده‌سازی	مرحله ۲: طراحی تربیتی	مرحله ۳: اجرا و مداخله	مرحله ۴: تعالی و تصعید	مرحله ۵: ارزیابی و تثبیت
مرحله فرایند	آماده‌سازی (مصونیت)	طراحی بستر مصونیت- (تعدیل)	اجرای تربیتی (تعدیل)	تصعید کیفی (تبدیل)	ارزیابی و تثبیت کیفی
هدف تربیتی مرحله	ایجاد خودآگاهی و وجودی و پیشگیری از لغزش و انحراف	ایجاد بستر متناسب با وسع و توان مرتب‌ی	سامان‌دهی قوای منفی اخلاقی- رفتاری فعال‌شده	تبدیل گرایش‌ها به فضایل معنوی	تثبیت تعادل و فضایل پایدار
خانه (خانواده)	گفت‌وگوی هدایتی، باز یادآوری فقر و وجودی	تنظیم محیط رسانه‌ای و روابط	تمرین صبر، شکر، کنترل خشم	مراقبه و محاسبه نفس	گفت‌وگوی بازتابی و مشاهده رفتار
مدرسه	تحلیل قصص قرآنی و شناخت نفس	سطح‌بندی تکالیف معنوی- اخلاقی	پروژه‌های اخلاقی و تمرین تقوا	رقابت در خبر و الگوسازی	مصاحبه و گزارش عملکرد مثبت
نهاد فرهنگی	نشست‌های تبیینی و آگاهی‌بخش	هنجارسازی و تدوین ضوابط	پیگیری فعالیت‌های جمعی هدفمند	روایت‌سازی فضیلت	پیمایش و تحلیل پیامد فضایل
شاخص‌های پایش	مشارکت، پرسشگری، حساسیت اخلاقی	ثبات برنامه‌ها و نظم محیط تربیتی	کاهش لغزش و استمرار حضور	عمق مشارکت و ظهور الگو	ثبات معنوی و تداوم فضایل
معیار ارزیابی	درک ضعف وجودی و کاهش خودبستگی	کنترل و کاهش محرک‌های منفی	تعادل یابی رفتاری و هیجانی	تغییر انگیزه‌های باطنی و نیت‌ها	تحقق تعادل و تحول کیفی پایدار

نتیجه‌گیری

یافته کلیدی این پژوهش، کشف زنجیره‌ای علی معلولی برای قوای نفسانی و صفات منفی درونی است که نشان می‌دهد انحراف انسان (از حرکت از ضعف وجودی تا غرور، حرص و نهایتاً طغیانگری و جدال با حق) امری اتفاقی نیست، بلکه فرایندی ساختاری و تدریجی است که خودتنظیمی را دشوار می‌سازد. براینکه این تحلیل، تأکید بر این ایده بنیادین است که هدایت و حیانی برای چنین انسانی، نه گزینه‌ای اختیاری، بلکه ضرورتی وجودی برای شکستن چرخه انحراف و نیل به «تعادل» و «تصعید کیفی» است و باید در کانون یک الگوی تربیتی نوآورانه قرار گیرد که قطب منفی وجود انسان را مبنای کار می‌داند. از این رو نوآوری اصلی تحقیق، گذار از تبیین نظری دوگانگی انسان قرآنی به طراحی عملیاتی الگویی متمایز است که می‌تواند دستاوردهای معناداری برای علوم تربیتی مبتنی بر قرآن به همراه داشته باشد.

طراحی سه اصل سلسله‌مراتبی «مصونیت»، «تعدیل (سامان‌دهی)» و «تبدیل» از ارکان نوآورانه و واقع‌بینانه این الگو به‌شمار می‌روند. این اصول بر مدیریت فعال ضعف‌های ذاتی و قوای منفی و تبدیل تهدیدها به فرصت استوارند. برخلاف رویکردهایی که ضعف‌های انسانی را نادیده یا غیرقابل تغییر می‌دانند، این الگو با بهره‌گیری از روش‌های شبکه‌ای، مسیری پویا و هدفمند را ترسیم می‌کند: مصون‌سازی از آسیب قوای منفی، تعدیل آنها در بستر زندگی و در نهایت تبدیل‌شان به زمینه شکوفایی فضایل؛ مسیری که از پیشگیری آغاز و به تحول بنیادین نفس انسان می‌انجامد و بار دیگر ضرورت اجتناب‌ناپذیر هدایت و حیانی را آشکار می‌سازد.

منابع

قرآن کریم.

- ابن فارس، احمد بن زکریا (۱۴۰۴ق). معجم مقاییس اللغة. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۶ق). لسان العرب. قم: ادب الحوزه.
- باردن، لورنس (۱۳۷۵). تحلیل محتوا. ترجمه ملیحه آشتیانی و محمد یمینی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چ هفدهم. تهران: مدرسه.
- بنائیان اصفهانی، علی و همکاران (۱۳۹۳). زشتی‌گرایی نفس در حیات انسان از منظر قرآن و مکتب تحلیل روانی. الهیات تطبیقی، ۵(۱۲)، ۱-۲۶.
- بیرن باثوم، رابرت (۱۳۸۲). دانشگاه‌ها چگونه کار می‌کنند؟ سازمان علمی و رهبری آن از منظر سیبرنتیک. ترجمه حمیدرضا آراسته. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۸). تسنیم: تفسیر موضوعی قرآن. قم: اسراء.
- حاتمی، طهماسب (۱۳۹۴). نظریه شناخت‌شناسی قرآنی و بازتاب آن در مکاتب اسلامی. قم: طوبای محبت.
- رجبی، محمود (۱۳۸۸). انسان‌شناسی. چ دوازدهم. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- شهبایی، محمود (۱۴۱۷ق). ادوار فقه. چ پنجم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). المیزان فی تفسیر القرآن. قم: جامعه مدرسین.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲). مجمع‌البیان فی تفسیر القرآن. چ سوم. تهران: ناصرخسرو.
- عبد جبار، احمدحسین (۱۴۴۳ق). ثنائیه القوة والضعف فی القرآن الکریم: دراسة تفسیریة. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. جامعه کربلاء. کلیه العلوم الإسلامیة، قسم الدراسات القرآنیة والفقه.
- علی محمدی، حجت‌الله (۱۳۸۸). راز توصیف دوگانه انسان در قرآن. معرفت، ۱۸(۱)، ۵۵-۷۶.
- کرپیندورف، کلوس (۱۳۷۸). مبانی روش‌شناسی تحلیل محتوا. ترجمه هوشنگ نائینی. تهران: روش.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۲). آموزش فلسفه. چ دهم. تهران: امیرکبیر.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: بنگاه ترجمه و نشر.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۲). آزادی معنوی. تهران: صدرا.
- معین، محمد (۱۳۷۵). فرهنگ فارسی. چ نهم. تهران: سپهر.
- مکارم شیرازی، ناصر و همکاران (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. چ بیست و سوم. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- موسوی خمینی، روح‌الله (۱۳۷۸). تفسیر سوره حمد. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ع).
- مهدی‌زاده، حسین (۱۳۵۸). الگوشناسی. قم: مرکز پژوهش‌های صدا و سیما.
- نوروزی، داریوش و رضوی، عباس (۱۳۹۰). مبانی طراحی آموزشی. تهران: سمت.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ & London, UK: Aldine Transaction.

Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

How to Teach Belief in the Resurrection in Religious Education of the Second Cycle of Primary School

Mohammad-Sadegh Shokri  / A Member of the Islamic Seminary (Hawza) Association of Tarbiya, Ph.D. Student in Educational Psychology, Imam Khomeini Educational and Research Institute saber6978@gmail.com

Asadollah Tousi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Khomeini Educational and Research Institute, Qom, Iran As.tosi@iki.ac.ir

Hasan Najafi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences Education, Farhangian University, Tehran, Iran hnajafih@cfu.ac.ir

Received: 2026/02/08 - Accepted: 2026/05/19

Abstract

The present study, using the method of qualitative content analysis, undertook to examine the state of teaching belief in the resurrection in the religious textbooks of the second cycle of primary school. The statistical sample comprised the books "Heavenly Gifts" for grades four through six and their teacher guides in the academic year 2023-2024. The findings indicated that belief in the resurrection possesses five objectives: recognizing the names of the Resurrection, familiarity with the recording and registering of deeds, the correspondence between action and its result, inclination, strengthening and striving to perform good deeds, the ability to reflect on the Qur'anic message and understand its connection to the Resurrection. In terms of content, certain lessons have addressed the topic of belief in the resurrection specifically and exclusively, comprising a total of five lessons: "Eyes Always Open," "Dear God, Thank You," "Wall Newspapers," "These and Those," and "The Other World." Certain concepts and terms related to belief in the resurrection, such as "being killed, death and passing away," "burial place, shrine and sanctuary of the Imams," "reward and recompense," "martyrdom," "the Resurrection," "paradise and hell," "testament," and "spirit," also refer to this subject indirectly in other lessons. Furthermore, instructional methods such as storytelling, expository explanation, questioning and brainstorming, project work, games, drama and role-playing, filming behaviors and reflecting them back to students were enumerated for the specialized resurrection lessons. In summarizing the findings, although quantitatively—that is, in terms of the number of lessons and objectives—reasonable attention has been paid to belief in the resurrection, qualitative analysis of the content indicates the existence of challenges such as neglect of fundamental concepts such as "intercession" and "signs of the Resurrection," the incongruity of certain content with the cognitive developmental level of second-cycle primary students, and the predominance of traditional and instructor-centered instructional methods over interactive and affective approaches. Accordingly, improving instruction in accordance with children's developmental characteristics and redesigning the content of specialized lessons can facilitate belief in the resurrection.

Keywords: Second Cycle of Primary School, Heavenly Gifts, Teaching Belief in the Resurrection, Qualitative Content Analysis, Instructional Content.

چگونگی آموزش معادباوری در تعلیمات دینی دوره دوم ابتدایی

محمدصادق شکری  / عضو انجمن تعلیم و تربیت اسلامی حوزه، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم، ایران
saber6978@gmail.com

As.tosi@iki.ac.ir

hnajafih@cfu.ac.ir

اسدالله طوسی / استادیار گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم، ایران

حسن نجفی / استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹ - پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۹

چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی اقدام به بررسی وضعیت آموزش معادباوری در کتب درسی دینی دوره ابتدایی دوم کرده است. نمونه آماری کتاب‌های «هدیه‌های آسمان» پایه‌های چهارم تا ششم و راهنمای معلم آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. یافته‌ها نشان داد معادباوری دارای پنج هدف شناخت نام‌های قیامت، آشنایی با ثبت و ضبط اعمال، تناسب عمل و نتیجه آن، تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک، توانایی تفکر در پیام قرآنی و درک ارتباط آن با قیامت است. به لحاظ محتوا، برخی دروس به صورت اختصاصی به طور ویژه به موضوع معادباوری پرداخته است که مجموعاً شامل پنج درس «چشمان همیشه باز، خداجون از تو ممنونم، روزنامه‌های دیواری، اینها و آنها، جهان دیگر» بوده است. بعضی مفاهیم و اصطلاحات مرتبط با معادباوری مانند «کشته شدن، مرگ و از دنیا رفتن»، «آرامگاه، مرقد و حرم امامان»، «پاداش و ثواب»، «شهادت»، «قیامت»، «بهشت و جهنم»، «وصیت‌نامه»، «روح»، نیز در دروس دیگر به صورت غیرمستقیم به این بحث اشاره دارند. همچنین، روش‌های آموزشی، مانند قصه‌گویی، توضیحی، ایجاد سؤال و بارش فکری، پروژه، بازی، نمایش و ایفای نقش، فیلم‌برداری از رفتارها و انعکاس آن به دانش‌آموزان برای دروس اختصاصی معاد احصا گردید. در جمع‌بندی یافته‌ها، هرچند از نظر کمی، یعنی تعداد دروس و اهداف توجه قابل قبولی به معادباوری شده است، اما تحلیل کیفی محتوا نشان می‌دهد که چالش‌هایی مانند غفلت از مفاهیم بنیادین چون «شفاعت» و «نشانه‌های قیامت»، عدم تناسب برخی محتواها با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی و غلبه روش‌های آموزشی سنتی و مربی‌محور بر رویکردهای تعاملی و عاطفی وجود دارند. بر این اساس، بهبود آموزش متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان و بازطراحی محتوای دروس تخصصی می‌تواند معادباوری را تسهیل سازد.

کلیدواژه‌ها: دوره ابتدایی دوم، هدیه‌های آسمان، آموزش معادباوری، تحلیل محتوای کیفی، محتوای آموزشی.

مقدمه

ایمان به حیات پس از مرگ یکی از اصول اساسی دین اسلام است و معتقد بودن به آن برای هر مسلمانی ضروری است. علاوه بر این، حکمت و عدل خداوند و خلقت جهان، با وجود معاد معنا یافته و اثبات می‌شود و از آنجاکه آیین مقدس اسلام دعوت خود را روی سه اصل گذاشته که اعتقاد به معاد، اصل سوم آنهاست؛ چنان‌که اگر کسی در معاد تردید داشته باشد؛ مانند کسی است که توحید و نبوت را نپذیرد و داخل در حریم دین نشده است و از جرگه مسلمین بیرون است (طباطبائی، ۱۳۶۱، ص ۵۸)، ضرورت ایمان آوردن به این اصل بر همگان آشکار می‌شود. چون انسان موجودی است که خدای تعالی او را آفریده و هستی‌اش وابسته و متعلق به خداست، از ناحیه خدا آغاز شده و به زودی به سوی او برمی‌گردد و هستی‌اش با مردن ختم نمی‌شود، او یک زندگی ابدی دارد، که سرنوشت زندگی ابدی‌اش باید در این دنیا معین شود، در اینجا هر راهی که پیش گرفته باشد و در اثر تمرین آن روش، ملکاتی کسب کرده باشد، در ابدیت هم تا ابد با آن ملکات خواهد بود؛ اگر در دنیا احوال و ملکاتی متناسب با توحید کسب کرده باشد؛ یعنی هر عملی که کرد، بر این اساس کرد که بنده‌ای بود از خدای سبحان، که آغازش از او و انجامش به سوی اوست، قهراً فردی بوده که انسان آمده و انسان رفته است و اما اگر توحید را فراموش کند؛ یعنی درواقع، حقیقت امر خود را بیوشاند، فردی بوده که انسان آمده و دیو رفته است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۸۴-۱۸۵).

در اسلام تنها به جنبه مادی و دنیایی تربیت توجه نمی‌شود؛ چراکه انسان موجودی دو ساحتی است؛ به واسطه جسم نامی‌اش نیاز به خوراک و پوشاک و مراقبت‌های بهداشتی دارد، اما به واسطه فطرت درونی و روحی که خداوند در وجودش به ودیعه نهاده، نیازهای خاصی متناسب با آن دارد و اگر تنها به جنبه مادی و جسمی او اهمیت داده شود، انسانی تک‌بعدی به وجود خواهد آمد که اعمال و رفتارش قابل پیش‌بینی و کنترل نیست. به همین دلیل، در آموزه‌های دینی، به‌خصوص در دین مبین اسلام، به مربیان و مسئولانی که نقشی در تربیت کودک دارند و به‌خصوص اعضای خانواده که بیشترین تعامل را با کودک، به‌ویژه در دوران طفولیت دارند، توصیه شده است کودک را به‌گونه‌ای تربیت کنند که هم به امور دنیایی برسد و هم آخرت را مد نظر داشته باشد.

معاد در لغت به معنای بازگشت، زمان بازگرداندن، بازگشتگاه و به‌عنوان مصدر یا اسم زمان و مکان به کار رفته است (راغب اصفهانی، ۱۴۰۲ق، ص ۳۵۲) و در اصطلاح عبارت است از: دو باره

زنده شدن آدمی بعد از مرگ. به بیان حکیم لاهیجی راه معاد در لغت، به معنای بازگشتن انسان است و مراد از معاد در شرع، بازگشتن انسان است بعد از موت به حیات، به جهت یافتن جزای عملی که پیش از موت از او صادر شده باشد از نیک و بد (فیاض لاهیجی، ۱۳۸۳، ص ۵۹۵). از نگاه علامه طباطبائی معاد بازگشت اشیا با تمام وجودشان به چیزی است که از آن وجود یافته‌اند و این بازگشت امری ضروری است و هر موجودی از آسمان و زمین گرفته تا همه آنچه در میان آنهاست، وجودشان محدود به اجلی است که خداوند آن را تسمیه، یعنی تعیین و برآورد نموده است، به طوری که هیچ وجودی از اجل خود فراتر نخواهد رفت (طباطبائی، ۱۳۶۱، ص ۵ و ۶۰). بر این اساس، مقصود ما از معادباوری، اعتقاد و ایمان به جهان پس از مرگ و حاضر شدن در پیشگاه باری تعالی برای بررسی اعمال دنیایی و مشاهده حقیقت کارهایی که انجام داده و دریافت پاداش خوبی‌ها و نیکی‌ها و جزا و عقاب بدی‌ها و ظلم‌هایی که در حق خود و دیگران روا داشته است.

تحقق اهداف متعالی جامعه اسلامی نیازمند انسان‌های دین‌باوری است که در پرتو تعلیم دینی رشد یافته باشند و این، جز در پرتو باور به اصول اعتقادات از جمله قیامت و معاد حاصل نخواهد شد. همچنین، اهمیت مسئله معاد، بعد از مسئله توحید، در نظام اعتقادی یک مسلمان نشانگر اهمیت تعلیم و آموزش آن و نیز آموزش مفاهیم اعتقادی مرتبط با آن است؛ زیرا پی‌ریزی اعتقادات دینی ایشان و در نتیجه نجات از لغزشگاه‌های اعتقادی و از سقوط در ورطه شقاوت و هلاکت و هدایت در جهت سعادت‌مندی و امداد آموزش درست این آموزه‌های اعتقادی است. پس لازم است به شیوه‌های آموزش آن به خصوص در مدارس که بخش عمده آموزش‌ها و یادگیری‌ها در آن انجام می‌گیرد، پرداخته شود (نقیب‌زاده، ۱۴۰۱). بنابراین، اساسی‌ترین رسالت نظام آموزش و پرورش در جامعه اسلامی، آموزش، گسترش و تعمیق آموزه‌های دینی، به‌ویژه آموزه‌های اعتقادی، از جمله معادباوری در نسل کنونی و نسل‌های آینده است.

برآوردن این هدف آموزشی و تربیتی در تربیتی دینی نیازمند تدارک برنامه آموزشی هدفمندی است که یکی از مهم‌ترین بخش‌های آن برنامه درسی است. برنامه درسی، در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام ارزش‌ها دارد. همچنین برنامه درسی وسیله‌ای برای رسیدن به آرمان‌ها، تحقق هدف‌ها و انجام دادن مقاصد تربیتی است (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۸۵).

در نظام آموزش و پرورش ایران درس دینی یکی از مهم‌ترین درس‌ها و مرجع یادگیری آموزه‌های دین مبین اسلام برای دانش‌آموزان است (موسوی کاشمری، ۱۳۸۶، ص ۵۰). با توجه

به جایگاه تربیت دینی، امروزه، درس دینی جزء جدایی‌ناپذیر برنامه درسی مدارس کشور ما به‌شمار می‌رود و اهمیت این ماده درسی حتی پیش از انقلاب هم به‌خوبی احساس می‌شده است و کسانی بوده‌اند که با تلاش‌های آنان، نهاد آموزش و پرورش رسمی آن زمان کشور را به گنجاندن ماده درسی با عنوان «تعلیمات دینی» مجاب می‌کرده‌اند (قاسمی و کاظمی، ۱۳۹۳). عواملی همچون کتاب‌های درسی دینی هر یک دارای سهم ویژه‌ای در تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان بوده است (شکاری و همکاران، ۱۳۹۳). کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را در معرض عقاید و افکار گوناگون قرار می‌دهند (نوریان، ۱۳۹۰) از این‌رو کتاب‌های «هدیه‌های آسمان» با هدف آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم دینی و ایجاد نگرش و باور مذهبی در آنان، جزء اساسی‌ترین دروس دوره ابتدایی به‌شمار می‌روند.

با توجه به مطالب ذکرشده و نیز در نظر گرفتن پیشینه‌هایی مانند ولایتی (۱۳۹۶) و مرادی (۱۳۹۵) پژوهش حاضر به دنبال بررسی و تعیین چگونگی توجه به آموزش معادباوری در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره دوم ابتدایی از بُعد هدف، محتوا و روش آموزشی است.

۱. روش‌شناسی

این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی انجام شده است. بر خلاف رویکردهای کمی که در آنها مقوله‌ها از پیش تعیین می‌شوند، در این پژوهش مقوله‌ها از درون خود متن کتاب‌ها ظهور یافته‌اند جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های «هدیه‌های آسمان» دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) و راهنمای معلم مربوطه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است. نمونه آماری به صورت تمام‌شماری انتخاب شده است. فرایند تحلیل در چند مرحله انجام شد:

- کل متن کتاب‌های درسی و راهنمای معلم (شامل متن دروس، تصاویر، اشعار، فعالیت‌ها و پرسش‌ها) خط به خط مطالعه شد. هر گزاره، عبارت، تصویر یا فعالیتی که به نحوی به معاد، قیامت، جهان آخرت، مرگ، پاداش اخروی، جزا، بهشت، جهنم، شهادت، روح یا هر مفهوم مرتبط با زندگی پس از مرگ اشاره داشت، به‌عنوان «مصادیق معادباوری» شناسایی و کدگذاری گردید.

- کدهای استخراج‌شده بر اساس شباهت معنایی در دسته‌های اولیه قرار گرفتند. در این مرحله، دسته‌هایی مانند «اشارات مستقیم به قیامت»، «مفاهیم مرتبط با مرگ و شهادت»، «پاداش و ثواب»، «بهشت و جهنم»، «ثبوت اعمال» و «روش‌های تدریس» شکل گرفتند.

- سپس دسته‌های به‌دست‌آمده در سه بعد اصلی «هدف»، «محتوا» و «روش آموزشی» سازماندهی شدند.

این سه بعد، چارچوب نهایی یافته‌های پژوهش را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر، چارچوب تحلیلی این پژوهش از دل خود داده‌ها (حرکت از جزء به کل) استخراج شده است؛ نه اینکه از پیش تعیین شده باشد.

– پس از دسته‌بندی، هر یک از مقوله‌ها از دو منظر بررسی شد: الف) تناسب محتوا با سطوح رشد شناختی و عاطفی کودکان دوره دوم ابتدایی (بر اساس یافته‌های روان‌شناسی رشد، به‌ویژه نظریهٔ پیاژه در مورد مرحله عملیات عینی و نظریهٔ رشد اخلاقی کلبه‌رگ)؛ ب) پوشش یا غفلت از مؤلفه‌های اساسی معادباوری که در منابع دینی (مانند قرآن و روایات) به آنها اشاره شده است.

همچنین برای تأمین اعتبار یافته‌ها، مصادیق شناسایی شده، دسته‌بندی‌ها و تحلیل‌ها توسط دو نفر متخصص در حوزهٔ علوم قرآن و حدیث (موضوع معاد) و یک نفر متخصص در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی تربیتی مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. هرگونه اختلاف‌نظر تا حصول توافق بحث و اصلاح شد.

۲. یافته‌ها

۲-۱. آموزش معادباوری از بُعد هدف

کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره دوم ابتدایی در موضوع آموزش معادباوری دارای ۲۲ هدف است که اگر بخواهیم یک دسته‌بندی منظم از این اهداف داشته باشیم، می‌توان آنها را در پنج دسته قرار داد:

۱. ثبت و ضبط اعمال: اینکه اعمال ما توسط خداوند متعال و فرشتگان ثبت و ضبط می‌شود و هیچ عملی بدون آگاهی و اطلاع ایشان انجام نمی‌شود.

۲. تناسب عمل و نتیجهٔ آن: یعنی هر کاری را که ما بخواهیم انجام دهیم، نتیجهٔ خاص خود را خواهد داشت، اگر خوبی کنیم خوبی برداشت خواهیم کرد و اگر بدی، نتیجهٔ بد به همراه خواهد داشت، یا به قول مؤلفان: گندم از گندم بروید جو ز جو.

۳. تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک: هدف دیگری که در درس‌های مختلف، به‌ویژه در دروس اختصاصی به آن تأکید شده است، تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک است. همان‌طور که اشاره شد این هدف مختص دروس اختصاصی نیست، اما برای گره زدن بحث به پاداش‌های الهی و دوری از جزای اخروی، به این موضوع پرداخته‌اند.

۴. آشنایی با نام‌های قیامت: هدف کلی چهارم، آشنایی با نام‌های قیامت است که در چند درس به نام‌های مهم آن اشاره شده است.

۵. توانایی تفکر در پیام قرآنی و درک ارتباط آن با موضوع درس: این هدف در همهٔ دروس اختصاصی مورد اشاره قرار گرفته است.

اهداف انتخاب شده، متناسب با سن این مقطع تحصیلی است؛ چراکه نمی توان همه مباحث قیامت و جهان آخرت را برای این مقطع سنی بیان کرد؛ چون باعث آثار تربیتی منفی، همچون دل زدگی و ترس و استرس در نهاد کودکان خواهد شد؛ از این رو موضوعات انتخاب شده در عین اهمیت آنها، عاری از این پیامدهای روان شناختی است. همچنین آنان قابلیت درک و توجه به این موضوعات را داشته و در کمال و سعادت ایشان بسیار تأثیرگذار است. در بین نام های فراوانی که برای جهان آخرت بیان شده، دو عنوان «روز جدایی» و «روز محاسبه» انتخاب دقیق و مناسبی بود؛ چراکه این دو عنوان با روحیات تعاملی و ذهنی کودکان مطابقت دارد. در اهداف به یکی از شبهات معروف معادباوری اشاره شده و آن امکان زنده شدن مردگان است که این شبهه هم به خوبی انتخاب شده و هم به خوبی پاسخ داده شده است. نکته دیگر تکرار برخی اهداف است که نفس این تکرار در امر تربیت، مورد تأکید است و باعث ملکه شدن محتوای آموزشی خواهد شد.

۲-۲. آموزش معادباوری از بُعد محتوا

برای تحلیل محتوا باید دو بخش را در نظر بگیریم. این دو بخش عبارت اند از:

۱. مفاهیمی که به صورت غیرمستقیم به موضوع معاد اشاره داشته اند که آنها در خلال درس های دیگر به صورت پراکنده وجود دارد.

در این بخش مفاهیم معادباوری نه در قالب یک درس اختصاصی و به طور مستقیم، بلکه به روش غیرمستقیم و در قالب مفاهیم پراکنده در خلال درس های دیگر، اشاره شده است. به عبارت دیگر، در درس های دیگر با موضوعات اخلاقی و یا معرفی امامان و پیامبران علیهم السلام، به صورت غیرمستقیم به معاد و جهان آخرت اشاره شده است. این مفاهیم با عناوین «کشته شدن، مرگ و از دنیا رفتن»، «آرامگاه، مرقد و حرم امامان»، «پاداش و ثواب»، «شهادت»، «قیامت»، «بهشت و جهنم»، «تصاویری از شهدا و حرم امامان علیهم السلام»، «وصیت نامه»، «روح» و... اشاره شده است که جزئیات آن در فصل محتوا به صورت دقیق بیان گردیده است.

جدول ۱: مفاهیم غیرمستقیم معادباوری در پایه چهارم

پایه‌ها	اشاره‌های مربوط به قیامت
چهارم	او را نکش! شاید برای ما سودی داشته باشد (درس ۲، ص ۱۶)، آرامگاه حضرت محمد ﷺ نیز در همین مسجد قرار دارد (درس ۳، ص ۲۳)، خدا پاداشی به او می‌دهد (درس ۳، ص ۲۹)، ابراهیم در کودکی از دنیا رفت. پیامبر از مرگ فرزندش بسیار غمگین (درس ۴، ص ۳۸)، شهری که تیمم بر خاک آن ثواب بیشتری دارد (درس ۷، ص ۵۴)، مرقدی در شهر طوس - یک مزار جوادان (درس ۸، ص ۵۸)، رفتن به مرقد امامان - به مرقد و محل دفن (درس ۸، ص ۶۱)، ایشان در ۲۵ سالگی به شهادت رسید (درس ۹، ص ۶۶)، کنار پدر بزرگش امام موسی کاظم ﷺ به خاک سپرده شد (درس ۹، ص ۶۶)، فرد گناهکار در روز قیامت می‌گوید (درس ۱۱، ص ۸۱).
پنجم	پدر مریم پیش از تولد او از دنیا رفته بود (درس ۳، ص ۲۱)، بهترین زنان بهشت، مریم، خدیجه، فاطمه و آسیه‌اند (درس ۳، ص ۲۲)، و مردگان را زنده می‌کرد (درس ۴، ص ۲۸)، کسی که... (درس ۴، ص ۳۲)، هر کس درختی را بکارد تا این درخت باقی است، خداوند به او پاداش می‌دهد (درس ۵، ص ۲۷)، ثواب کار نیک در روز جمعه چند برابر می‌شود (درس ۷، ص ۵۰)، با اینکه زمان زیادی طول نمی‌کشد، ثواب بسیاری دارد (درس ۷، ص ۵۰)، خدای مهربان پاداش چند برابر به ما می‌دهد (درس ۷، ص ۵۱)، پدر گرمی‌اش امام جواد علیه السلام را در اوج جوانی به شهادت رساندند (درس ۱۰، ص ۷۴)، محل شهادت (درس ۱۰، ص ۷۸)، پدرت را به شهادت رساندند (درس ۱۱، ص ۸۰)، محل دفن (درس ۱۱، ص ۸۴)، امام خمینی ﷺ را تشییع می‌کنند (درس ۱۴، ص ۹۹)، مادری که قاب عکس شهیدش را در دست دارد (درس ۱۵، ص ۱۱۱).
ششم	امام حسن ﷺ نیز با نقشه معاویه به شهادت رسید (درس ۳، ص ۲۲)، بدن گلگونش بوی گل‌های بهشت می‌داد (همان)، در مقابل لشکر یزید ایستادند و به شهادت رسیدند (همان، ص ۲۳)، هر یک از امامان قبل از شهادت، امام بعد از خود را... (درس ۷، ص ۴۵)، در برگزاری مراسم جشن میلاد یا مراسم عزاداری شهادت ایشان (همان ص ۴۸)، آزار و اذیت و به شهادت رساندن؛ اینها عادت و روش همیشگی خلفای عباسی (درس ۸، ص ۵۶)، خدا را ناظر به اعمال خود می‌داند (درس ۱۲، ص ۷۵)، اتوبوس‌ها کنار میدان شهدا ایستادند (درس ۱۶، ص ۹۸)، لاله‌های سرخ (همان)، و جان خویش را تقدیم خدا کردند (همان، ص ۱۰۰)، و تا آخرین قطره خون خود از کشور اسلامی ما دفاع کردند (همان)، وَمَنْ يَقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيُقْتَلْ (همان)، فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا (همان)، آنها جانشان را فدا کردند (همان)، شهادت در راه خدا بالاترین نیکی است (همان)، بخشی از وصیت‌نامه یک دانش‌آموز شهید (همان)، و ما تا خون در رگ داریم، اسلام و امام را یاری خواهیم کرد (همان، ص ۱۰۲)، بعد از چند روز در همین شهر از دنیا رفت (درس ۱۷، ص ۱۰۷)، خدا هم به ما در بهشت پاداش می‌دهد (همان، ص ۱۰۸)، و روح بلندشان به آسمان پر کشید (همان، ص ۱۰۹).

بیان این مفاهیم حاکی از توجه مؤلفان نسبت به موضوع جهان آخرت است. از نقاط قوت محتوای آموزشی موضوع معادباوری، استمرار توجه به این مقوله است که به‌خوبی در دل این کتاب‌ها جاری و ساری است. اما اگر بخواهیم به نقاط ضعف بخش اول اشاره کنیم، می‌توان گفت به این مفاهیم، بسیار مختصر و کوتاه اشاره داشته‌اند و این امکان وجود داشت که توجه و توصیف بیشتری شود. به عبارت دیگر، از حیث کمیت، مناسب است؛ اما از حیث کیفیت، به نظر کافی نیست.

۲. دروس اختصاصی که به‌طور ویژه به موضوع آموزش معادباوری پرداخته‌اند. دروس اختصاصی شامل پنج درس است که در پایه چهارم دو درس، در پایه پنجم دو درس و یک درس نیز در پایه ششم است.

الف) پایه چهارم

- درس «چشمان همیشه باز»:

تصویر بچه‌ها روی پرده افتاد.

آنها با بدین خودشان شگفت‌زده شده بودند و با شور و هیجان فراوان یکدیگر را نشان می‌دادند.

فیلم زمان ورود بچه‌ها به باغ را نشان می‌داد. بعضی آهسته وارد باغ می‌شدند و برخی دیگر با عجله.

چند نفر به دنبال هم می‌دویدند که ناگهان یکی از آنها سرخورد و روی زمین افتاد. یکی از بچه‌ها به جای کمک، با دست او را نشان داد و رد زیر خنده! آقا یکی دیگر از بچه‌ها دوان‌دوان به سمت او رفت و دستش را گرفت تا بلند شود.

سینس تصویری از داخل باغ بخش شد؛ یکی از بچه‌ها به دنبال طاووسی می‌دوید تا بر آن را بکشد!



۱۱۴

بعد از پایان فیلم، معلم رو به بچه‌ها کرد و گفت: «بچه‌ها! این تنها از یک ساعت از حضور ما در باغ پرندگان بود که دوربین‌های باغ آن را ثبت کرده بودند. در فیلم اتفاقات گوناگونی افتاده بود؛ اتفاقاتی که گاه سبب تازاجی و گاه سبب شادی ما می‌شد.



فراموش نکنیم اتفاقات مختلفی که در زندگی هر روز ما پیش می‌آید. نیز همین‌گونه است. دوربین‌های دقیق‌تر و حساس‌تری هم هستند که هر لحظه از همه‌ی کارهای خوب و بد ما تصویربرداری می‌کنند و آن فیلم‌ها در روزی بزرگ به همه‌ی ما نشان داده خواهند شد. در این هنگام، معلم به سمت تخته رفت و روی آن نوشت:

وَ اِنَّ عَلَیْكُمْ لِحَافِظِیْنَ ۚ اِنَّا كَاۤیِیۡسٌ بِعَمَلِکُمۡ مَا تَفْعَلُوْنَ

فرشتگانی بر شما قرار داده که اعمالتان را می‌نویسند و می‌دانند شما چه می‌کنید.

سوره‌ی انفطار، آیات ۱۲-۱۳

۱۱۸

درس هجدهم

چشمان همیشه باز



بچه‌ها تاره به تاره آمده بودند که معلم وارد شد. بعد از کمی سکوت، رو به بچه‌ها کرد و گفت: «می‌خواهم فیلم بازدید از باغ پرندگان را به شما نشان دهم». بچه‌ها که از شنیدن این خبر خیلی خوشحال شده بودند، بی‌صبرانه منتظر نمایش فیلم بودند. معلم ادامه داد: «البته در مورد این فیلم با شما صحبت‌هایی داریم. آقا قبل از آن، بهتر است همه‌ی شما فیلم را ببینید»

با شنیدن این سخن بچه‌ها با تعجب به یکدیگر نگاه کردند.



۱۱۵

یکی دیگر نیز برای یک قوی سفید زیاد، تکه‌ای پوست هندوانه انداخت. قوی بیچاره هم به خیال اینکه غذا برایش انداخته‌اند، آن را خورد. خوردن همان و میگردن در گلو همان!

بالاخره قوی سفید با هزار دندختی توانست پوست هندوانه را از گلویش بیرون ببرد. در این لحظه دوتا از بچه‌های کلاس سرشان را پایین انداختند.

دوربین گوشی دیگری از باغ را نشان داد. دو نفر از بچه‌ها همراه یکی از دوستانشان که پایش شکسته بود و به سختی با عصا راه می‌رفت، حرکت می‌کردند و مراقب او بودند.

یکی از آنها به سمت آبخوری رفت و یک لیوان آب برای او آورد. در گوشه‌ی دیگر، چند نفر مشغول خوردن میوه و کیک بودند و پوست و زباله‌ی آنها را روی زمین می‌انداختند.

صحنه‌ها یکی پس از دیگری می‌آمدند و می‌رفتند. هر چه از زمان فیلم می‌گذشت، صدای مهمهم و خنده کمتر می‌شد.

همه غافلگیر و بعضی شرمنده شده بودند!



۱۱۷

119

سوره‌ی زلزال، آیات ۸-۶

- درس نوزدهم «خدا چون از تو ممنونم»:

حالا باغچه‌ی ما بسیار خشک شده و بوی گل، حیاط خانه را پر کرده است.
پدرم می‌گوید: «خیلی خوب از گل‌ها مراقبت کردیم و به موقع به آنها آب دادیم.
اگر این کار را نمی‌کردیم، باغچه خشک و خالی می‌ماند
و بوی عطر در حیاط نمی‌پیچید.»
خدای مهربان، این گل‌های رنگارنگ هدیه‌های توست.

ای صاحب همه‌ی خوش‌ها...

خوشه‌های گندم زیر نور خورشید مثل طلا می‌درخشند.
چقدر گندم‌زار زیبا و نامشای است!
عموم چند ماه شب و روز رحمت کشیده و تلاش کرده است! زمینش را شخم زده،
بذر باشیده، آبیاری و سم‌پاشی کرده است!
خدای مهربان، این خوشه‌های طلایی، هدیه‌های توست.



درس نوزدهم

خدا چون از تو ممنوم

ای خدای خوب...

دیروز در مراسم صبحگاه، معاون مدرسه اسم من و چهار نفر از دیگر دوستانم را
خواند و اعلام کرد: «در نوبت ازل، این پنج نفر از همه پیشرفت بهتری داشته‌اند»
یکی یکی از پلگ‌ها بالا رفتیم و جابه گرفتیم.
بچه‌ها با صدای بلند صلوات فرستادند و ما را تشویق کردند! چه صحنه‌ی شگفتی بود!
خدای مهربان، تو به ما کمک کردی تا خیلی خوب درس بخوانیم.

ای آفریننده‌ی زیبایی‌ها...

امروز صبح وقتی وارد حیاط شدم، دیدم تعدادی از گل‌ها شکفته شدند.
از دیدن آنها خیلی خوشحال شدم.



ای پرورگار مهربان...

از اینکه پدر و مادری دلسوز و مهربان به من بخشیده‌ای، سپاسگزارم.
از اینکه می‌توانم کارهای خوبی انجام دهم.
به دوستانم کمک کنم و به پدرم، مادرم و دیگران احترام بگذارم.
تو را شکر می‌گویم و می‌دانم تو همه‌ی کارهای مرا می‌بینی
و در جهان آخرت به اندازه‌ی تلاشم به آنها پاداش می‌دهی.
من نتیجه‌ی کارهای خوبم را در آنجا می‌بینم.
همان‌طور که موفقیت‌ها را دیدم.
گل‌های زیبا و رنگارنگ باغچه‌ی حیاط را دیدم
و عموم خوشه‌های طلایی رنگ گندم‌زارش را دیدم.

نذیر کیم

هر یک از این چهره‌ها نشان‌دهنده‌ی چه احساسی است؟ با توگه به آنها ترجمه‌ی
آیات را کامل کنی.



روز قیامت روزی است که:

و زُجُورَ یُوحَیْسِیْلَ بِاِیْرَءِ

و برخی چهره‌ها،

هستند.

سوره‌ی قیامت، آیه‌ی ۲۴

و زُجُورَ یُوحَیْسِیْلَ نَافِیْسَۃِ

برخی چهره‌ها،

هستند.

سوره‌ی قیامت، آیه‌ی ۲۳



آرزوی بزرگ من

رونها با نشاط و پرازمید از راه می‌آیند
و با خاطراتی زیبا و پادشاهی بی پایان می‌رسند؛
همراه با دوستی‌ها و محبت‌ها.

اما ...

بیش وقت‌ها، غروب یا آفتاب خورشید همراه می‌شود
به خاطر کارهایی که باعث اذیت و آزار دیگران شده است.
برای فرصت‌های خوبی که با کارهای بی‌پوده هدر رفته است.
به خاطر ...
در آن هنگام من آرزوی کنم که این لحظه‌ها بروند و دیگر تکرار نشوند؛
و روزی بزرگ‌تری که با زیبایی‌های زندگی افزوده شود.



۱۳۷

بزرگ‌ترین کنید.

در مزرعه‌ای اعمالت، چیزهایی را که می‌خواهی بکاری رنگ‌آمیزی کن.

سبزی‌ها به خوشبوستان		دعای کردن		نسی		آبیت کردن		باشکری	
خوشبو	زک	افادت‌داری	فران	بدرقاری	بدرقاری	حسادت	صافه‌جوسی	مسبحه	دیکران
راستگویی	احترام به پدر و مادر	کمکی به دیگران	نوع	بخشش و گذشت	خوش‌قولی	صافه دادن	احترام به خدا	شکرگزاری	از
کمک نکردن به دیگران	تعار	صفا	نوع	اسراف	حق دیگری را خوردن	بی‌نظمی	بی‌نظمی	بی‌نظمی	بی‌نظمی
خودخواهی	تعار	صفا	نوع	اسراف	حق دیگری را خوردن	بی‌نظمی	بی‌نظمی	بی‌نظمی	بی‌نظمی

آفرین! حال که تو این‌گونه هستی، پادشاه تو کلمه‌ای است که می‌بینی!



۱۳۶

من دوست دارم خوب باشم و کارهای نیک انجام دهم،
و همه کارهای خوب انجام دهند.
و می‌دانم که در جهان آخرت، پادشاه کارهایم را خواهم گرفت.
حق اگر کسی آنرا را ندیده باشد.
من آرزوی می‌کنم که در جهان آخرت سربلند باشم.
و همه سربلند باشند.
شاد و خندان باشم.
و همه شاد و خندان باشند.
و خدا اگر گناه و کردار من را می‌داند و بخشنده باشد.

زینا امانا فاغیر لنا و ارعلنا و انت خیر الازاجمین

پروین‌گارا ما به تو ایمان آوردیم.

ما را ببخش و رحمت خویش را نصیب ما کن؛ تو بهترین مهربان هستی.

(سورۃ مؤمنون، آیه ۹۰)



درس «خداجون از تو ممنونم»، به موضوع شکرگزاری از خداوند و توجه به نعمت‌های او می‌پردازد. از نظر قرآن و عقل، برخی اعمال خوب و صالح‌اند و برخی اعمال، بد و ناصالح؛ ولی نتیجه تمام کارها، اعم از خوبی‌ها و بدی‌ها به خود انسان بازگشت می‌کند. با توجه به اینکه انسان‌ها در طول حیات خود بر اساس باورهایی که دارند، عمل می‌کنند، پذیرش این نکته مهم تربیتی می‌تواند آثار بسیار مهمی در رفتار و اعمال ما داشته باشد. در این درس تلاش شده تا در قالب نیایش و با ذکر مصادیق عینی و ملموس، دانش‌آموزان ضمن درک تناسب عمل و نتیجه و توجه به آثار اعمال در زندگی، به انجام کارهای نیک تمایل نشان داده و برای خشنود کردن خداوند تلاش نمایند.

(ب) پایه پنجم

– درس شانزدهم «روزنامه‌های دیواری»:

حامد هم به نشانه‌ای نباید سر خود را تکان داد و گفت: «درست است! روزنامه دیواری ما حتماً اول می‌شود»

گروه‌ها حسابی سرگرم تهیه روزنامه بودند. مطالبی گروهی، مشورتی خرید و سایر، تهیه عکس، رفتن به کتابخانه مدرسه و محلّه، جست‌وجو در منابع معتبر اینترنتی و ...! آقا گروه نادر و دوستانش مرتب امروز و فردا می‌کردند! هفته دوم هم خیلی زود به پایان رسید.



آقای کریمی، بچه‌های کلاس را به هشت گروه سه نفره تقسیم کرد و گفت: قرار است به مناسبت دهه فجر، یک مسابقه روزنامه‌دیواری بین معارف برگزار شود. هر گروه یک روزنامه دیواری با مطالب گوناگون علمی، تاریخی، حدیثی، شعر، داستان، چستانه همراه با عکس و نقاشی تهیه کند. هر روزنامه‌ای که مطالبش متنوع‌تر باشد، امتیاز بیشتری می‌گیرد. کادربندی و صفحه‌آرایی، نام زیبا، خط زیبا و عکس‌های جذاب هر کدام امتیاز دارد. روزنامه‌ها را در راهروی مدرسه نصب می‌کنیم و به‌زودی آنها برای مسابقه بین معارف انتخاب می‌شود. سه هفته هم فرصت دارید. سپس آقای کریمی نماینده‌ی هر گروه را تعیین کرد.

هفته اول، صبح شنبه

سینا و حامد به سرعت نادر آمدند و با یکدیگر گفتند: «سلام آقای رئیس! از کی شروع کنیم؟»
- «چقدر عجله دارید! سه هفته فرصت داریم. نظرشان چیست که فقط یرویم فونتال!»
سینا و حامد لیخندزنان به هم نگاه کردند:
- «راست گفتی جناب رئیس! حالا خیلی زود است»
هفته اول خیلی زود به پایان رسید.

هفته دوم

نادر، سینا و حامد کنار هم جمع شده بودند. صحبت از کارهای روزنامه دیواری به میان آمد.
سینا گفت: «خوانایی ما برای جمعی‌لوری مطالب زیاد است! فعلاً لازم نیست عجله کنیم. نادر ادامه داد: «درست است. هنوز وقت داریم. تا آقا نادر نماینده‌ی گروه است. نمی‌دانسته باشی»

هفته سوم

سینا و حامد به سراغ نادر آمدند. نادر گفت: «بچه‌ها! فکر جالبی به ذهنم رسیده است. ما واهرم با پسران یک روزنامه دیواری تهیه کرد و اگال شد. من هم از روی آن می‌نویسم!» قول می‌دهم اول بشنویم!

حامد از پیشنهاد نادر تعجب کرد. ...

هفته سوم: صبح جمعه

نادر با خوشحالی به خواهرش گفت: «نجمه! روزنامه دیواریات کجاست؟»
- «مهری پرورشی‌مان از من خواست آن را دوباره به مدرسه ببرم تا در نمایشگاه مدرسه نصب شود.»

نادر تا این را شنید رنگش پرید و حاج و واج شد! سریع به سینا و حامد رنگ زد:
- «بچه‌ها! نقشه‌مان خراب شد. روز به خانه‌ی ما بیاید تا فکری کنیم و روزنامه را درست کنیم.»

هر سه نگران و پریشان دور هم جمع شدند! نه مطلبی داشتند! نه داستان و شعر و نه عکس!

نمی‌دانستند از کجا شروع کنند!
چند تا کتاب و مجله قدیمی کنارشان گذاشتند! تند تند ورق می‌زدند و می‌خواندند. کم کم غروب از راه رسید.

سینا و حامد گفتند: «دیر شده ما باید برویم!»
سه دوست ناراحت و نگران از آنچه فردا پیش می‌آمد، با یکدیگر خفاخفاپی کردند.

نادر تا نیمه شب بیدار ماند و با چشم‌های خسته و فکر پریشان، روزنامه دیواری را پر کرد.

چند بار اشتباه نوشت و خط زد و ...

روز سه‌شنبه: صبح شنبه

هر گروهی با شور و هجان روزنامه‌اش را باز کرده بود تا بقیه گروه‌ها ببینند. چه روزنامه‌هایی! پر از مطالب گوناگون و خواندنی با عکس‌ها و نقش‌های جالب و رنگارنگ! چه نام‌های زیبایی برای روزنامه‌هایشان انتخاب کرده بودند! گلبرگه باغ دانش، پنجره ... طراوت و شادمانی در چهره‌ی بچه‌ها موج می‌زد.

نادر گوشه‌ی حیاط ایستاد و روزنامه‌اش را محکم گرفته بود تا باز شود!

حامد و سینا کنار او رفتند.

- «سلام! چی شد؟! چه کار کردی؟»

نادر سرش را پایین انداخت و روزنامه را به بچه‌ها داد. بچه‌ها تا روزنامه را دیدند مانند نادر ناراحت و خجالت‌زده شدند.

- «این چه؟! چقدر بدخط و خط‌خطی! نه اسمی، نه طرحی، نه عکس! نه نقش و نگاری!»

- «چه کسی حاضر است این را بخواند؟ آبرویمان پیش معلم و دوستانمان می‌رود.»

- «ای کاش به حرف تو گوش نمی‌کردیم!»

- «ای کاش این قدر کار را غلب نمی‌انداختیم!»

نادر که تا آن موقع ساکت بود، گفت: «تنها من مفکر نبودم، شما خودتان هم به فکر نبودید و با پیشنهادهای من موافق نبودید...»

آقای کریمی به کمک مدیر مدرسه با دقت روزنامه‌ها را بررسی کردند و امتیاز دادند. از دیدن روزنامه‌های عالی و زیبار بچه‌ها بسیار راضی و شادمان بودند.

اما همین که روزنامه‌ی گروه نادر را باز کردند...

روزنامه‌ها را در راهروی مدرسه نصب کردند. همه‌ی گروه‌ها از اینکه روزنامه‌هایشان دیده می‌شد، بسیار خوشحال بودند.

اما نادر و گروهش روزی می‌کردند هیچ کس روزنامه‌شان را نبیند و نخواند!

آنها با خود می‌گفتند: ای کاش روز بررسی روزنامه‌های دیواری به تأخیر می‌افتاد!

کامل کنید

همان‌گونه که در وضعیت تحصیلی ما در مدرسه در کارنامه‌ای ثبت می‌شود برای زندگی ما در این دنیا نیز کارنامه‌ای وجود دارد. فکر می‌کنید چه چیزهایی در کارنامه‌ی زندگی ما ثبت می‌شود؟
خودتان به کارنامه‌تان اعتبار بدهید!

کارنامه‌ی زندگی				
ردیف	هدف‌های درسی		اهداف	
	تجرب	موسسات	معیار	تعیین
۱	تعلم را دوست و سر وقت می‌خوانم			
۲	روی دیگران دغا می‌کنم			
۳	استفاده از مال دیگران بدون اجازتی آنها خوار می‌دهم			
۴	از اسراف و تبذیر و در استفاده از وسایلم صرفه‌جویی می‌کنم			
۵	از بیکاری و گفت‌وگو افتاد رفتن روی دیگران صرفه‌جویی می‌کنم			
۶	سعی می‌کنم هر هفته، صنعتی از قرآن را بخوانم			
۷	سعی می‌کنم به پیام‌های قرآنی که یاد گرفته‌ام در زندگی عمل کنم			
۸	سعی می‌کنم همیشه به دیگران در کارها کمک کنم			
۹	در نگهداری اموال مدرسه و پارک‌ها نهایت نظم را می‌کنم			
۱۰	پشتوبان مهربانم را دوست دارم و برای آشنایی بیشتر با رنگی آنها تلاش می‌کنم			
۱۱	چون‌که فصل جمعه را می‌نهم و سعی می‌کنم آن را انجام دهم			
۱۲				

برایم بگو

آیا نادر و دوستانش می‌توانستند از اعلام نظر داوران دیربازی روزنامه دیواری خود جلوگیری کنند؟

ایستگاه فکر

این حدیث را بخوانید.

امام علی علیه‌السلام می‌فرماید:

اَتِمُّوْهُمُ عَمَلًا وَلَا جَسَابًا وَلَا غِلًّا

این دنیا، جای انجام دادن کارها است و حسابرسی در آن وجود ندارد! اما روز قیامت، روز حسابرسی اعمال است و کار کردن در آن وجود ندارد.

چرا یکی از نام‌های روز قیامت، «يوم الحساب» است؟

گفت‌وگو کنیم

چه ارتباطی میان داستان «روزنامه‌های دیواری» و «يوم الحساب» وجود دارد؟

بررسی کنید

این حدیث را بخوانید:

رسول خدا صلی الله علیه و آله:
حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا
 پیش از اینکه به حساب شما رسیدگی شود به حساب خود برسید.

چه ارتباطی میان این حدیث و شفقت قبل وجود دارد؟

دعا کنیم

این دعای قرآنی را بخوانید:

رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِإِخْوَتِي مِنَ الْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ
 پروردگارا! مرا و پدر و مادر و همعی مؤمنان را در روز حساب ببخش و بپازد.

سویدی اینهمه آیه‌ی ۳۱

خوب است برای آن روز چه دعاهایی کنیم؟

خدایا کمکم کن تا در این دنیا

ای خدای مهربان! دوست دارم

۱۷۲

درس «روزنامه‌های دیواری» به بررسی اهمیت کار گروهی و مسئولیت‌پذیری در یادگیری و فعالیت‌های اجتماعی می‌پردازد. این درس به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه می‌توانند با همکاری یکدیگر، یک پروژه را به نتیجه برسانند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. این درس درصدد است از بین نام‌های مختلف و متعدد قیامت تنها یکی از آنها را که به حسابرسی اعمال اختصاص داشته و به «یوم‌الحساب» نامیده شده، معرفی کند و به‌صورت مختصر ویژگی‌های «یوم‌الحساب» را بر اساس آیات و روایات بیان نماید.

– درس هفدهم «اینها و آنها»:

درس هفدهم

اینها و آنها



آنها هنگامی که اینها را می‌بینند بسیار حسرت می‌خورند! آه می‌کشند و فریاد می‌زنند:

ای کاش ما آلتن پیش شما بودیم!
ای کاش بین ما و شما فاصله نبود!
راستی چه شد که آنها به این وضع افتادند؟
آنها در زندگی دنیا از دستوره‌های خدا فاصله گرفتند!
از نماز و عبادت خدا فاصله گرفتند.
از سفارش‌های پیامبران و راهنمایی‌های کتاب آسمانی فاصله گرفتند!
به دیگران ستم کردند؛ به فکر بازماندن نبودند و حق مردم را پامال کردند!
اگر آنها خود در دنیا در این کارها فاصله نمی‌گرفتند، در جهان آخرت در کنار بهشتیان بودند و فاصله‌ای میانشان نبود.

تذکر کنیم

إِنْ يَوْمَ الْفَصْلِ كَانَ مِيقَالًا

روز جدایی نیکوکاران و بدکاران، ميعاد همگان است.

سورۃ نباء، آیه ۱۲

چه شباهت‌هایی میان مفهوم این آیه و تصویر زیر وجود دارد؟



۱۱۳۴

بررسی کنید

در روز قیامت بهشتیان از دوزخیان می‌پرسند: چه چیزی این‌گونه شما را به سوی جهنم کشاند؟
شما می‌توانید با مراجعه به آیات ۴۳ تا ۴۶ سورۃ سوره مکرر، جواب این سؤال را پیدا و در کلاس درباری آن گفت و گو کنید.

کامل کنید

جدانود دو گروه اینها و آنها (اهل بهشت و جهنم) را بر اساس چه ویژگی‌ها و رفتارهایی از هم جدا می‌کند؟ آنها را در این جدول بنویسید.

جهنمیان

بهشتیان

۱۱۳۵

آنها

چه جای عجیبی!
آنها چقدر پرمزده و افسردگانند و چه‌ره‌هاشان غمگین و غبارگود است!
چقدر حسرت‌زده و پشیمان‌اند!
از هم بدشان می‌آید و به هم بد می‌گویند. با خشم و عصبانیت به هم نگاه می‌کنند و یکدیگر را سرزنش می‌کنند.
نه محیط آرامی و نه فضای زیبایی!
نه آبی و نه غذایی که از نشنگی و گرسنگی نجاتشان دهد!
نه مهر و محبتی و نه احترامی!
از همه نعمت‌ها محروم‌اند.
چه جایگاه بدی دارند!

اینها

چه روز عجیبی!
اینها چقدر خوشحالند! و چه‌ره‌هاشان از نشاط و سرور می‌درخشد!
هر آنچه اراده می‌کنند از غله‌ها، میوه‌ها و چه‌های دیگر، خدمتکاران برایشان فراهم می‌کنند.
چه قصرها و باغ‌های چشم‌نواز و خیره‌کننده‌ای برایشان فراهم است!
نهرهایی از آب زلال، شیر و به‌ترین عسل در آن باغ‌ها و بوستان‌ها جاری است.
صدای دلنشین جویباران و انواع پرندگان و عطر گل‌های رنگارنگ همه جا را پر کرده است.
چقدر فرشتگان به اینها احترام می‌گذارند!
چه جایگاه خوبی دارند!

وَعَارَاهُمْ جَهَنَّمُ

جزای آنها کافرا یکسپرون
جهنم جایگاه بدکاران است!
به خاطر کارهای زشتی که در دنیا انجام دادند.

سورۃ نوبه، آیه ۵۵

فَلَهُمْ فِي جَهَنَّمَ رَاحِلَةٌ

اینها در بهشتی عالی‌مرتب،
زندگی کاملاً رضامت‌بخشی دارند.

سورۃ قاف، آیه‌های ۲۱ و ۲۲

۱۱۳۳

بگرد و پیدا کن

هریک از اینها به کدام گروه مربوط می‌شود؟

نعمت‌ها و لذت‌هاشان هیچ‌گاه پایان نمی‌پذیرد.

سورۃ واقعه، آیه ۳۳

هر آنچه دلشان می‌خواهد برایشان فراهم می‌شود.

سورۃ زمر، آیه ۲۱

هیچ راه فراری از آن ندارند.

سورۃ نساء، آیه ۱۲۱

از آن بدبو می‌نوشند (و سیراب نمی‌شوند).

سورۃ ابراهیم، آیه ۱۶

ایستگاه فکر

با به حال به نشانه‌ای خط فاصله دگت کرداید؟ دلیل استفاده از این نشانه چیست؟
با توجه به معنای فاصله، دباری «روز فصل» که یکی از نام‌های روز قیامت است، توضیح دهید.

۱۱۳۵

گفت‌وگو کنیم

این ضرب‌المثل را بخوانید:
«هر چه کنی به خود کنی؛ گر همه نیک و بد کنی»
چه ارتباطی میان این ضرب‌المثل و درس «اینها و آنها» وجود دارد؟



درس «اینها و آنها» به بررسی مفاهیم مرتبط با روز قیامت و جدایی نیکوکاران از بدکاران می‌پردازد. این درس به تأکید بر اعمال انسان‌ها و نتایج آنها در آخرت می‌پردازد و دو گروه اصلی را معرفی می‌کند: بهشتیان و جهنمیان. «فصل» به معنای بریدن و جدا کردن است جدا کردن دو چیز از همدیگر، به طوری که میان آن دو فاصله باشد. یَوْمَ الْفَصْلِ یکی از اسامی روز قیامت است؛ زیرا صفوف مؤمنان صالح از مجرمان بدکار جدا می‌شود. در درس «اینها و آنها» تلاش بر آن است که دانش‌آموزان ضمن آشنایی با این نام قیامت، با دلیل جدایی این دو گروه و ویژگی‌ها و نتایج عملکرد آنها آشنا شوند. این درس به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند که اعمال آنها در دنیا تأثیر مستقیم بر سرنوشت آنها در آخرت دارد. این درس با استفاده از ضرب‌المثل «هر چه کنی به خود کنی؛ گر همه نیک و بد کنی» تأکید می‌کند که هر عمل خوب یا بد، بازتابی در زندگی آینده خواهد داشت.

ج) پایه ششم

– درس دهم «جهان آخرت»:

درس دهم

جهان دیگر



آیا می‌دانید هر یک از ما انسان‌ها چه مراحل را در زندگی خود پشت سر می‌گذاریم؟ این مرحله‌ها را چه زمانی ادامه پیدا می‌کند؟

اولین مرحله‌ی زندگی، مرحله‌ی که ماهی‌های است که در شکم مادر به سر می‌رسیم. وقتی رشد ما کامل شده به دنیا می‌آئیم و مرحله‌ی جدیدی را آغاز می‌کنیم؛ این مرحله‌ی جدید دوران کودکی است. رفته رفته قدرت و نیروی ما افزایش می‌یابد و یاد می‌گیریم که چه طور کارهایمان را خودمان انجام دهیم و به این ترتیب به دوره‌ی نوجوانی یا می‌گذاریم. پس از دوره‌ی نوجوانی، نوبت به جوانی می‌رسد. این دوره،



زمان کار و تلاش جکی است و در آن به آینده بیشتر فکر می‌کنیم. بعد از جوانی، نوبت به بزرگسالی، پیری و کهن‌سالی می‌رسد.

به طور طبیعی، هر کدام از ما این دوره‌ها را طی می‌کنیم و سپس زندگی ما در این دنیا به پایان می‌رسد.

آیا زندگی ما با مرگ پایان می‌یابد؟ پس از مرگ، وارد چه دوره‌ای از زندگی می‌شویم؟

زندگی برتر

فران کریم به این پرسش پاسخ می‌دهد و می‌گوید مرگ پایان زندگی نیست و پس از مرگ به جهان جدیدی یا می‌گذاریم که خیلی بزرگ‌تر و شگفت‌انگیزتر از این جهان است. زندگی اصلی ما در آن جهان خواهد بود.

زندگی دنیا، محدود است و روزی به پایان می‌رسد؛ لذا زندگی در جهان آخرت، دائمی و همیشگی است. مردم در این دنیا فرصت دارند تا آخرت خود را آباد کنند. کسانی که ایمان بیاورند و کارهای نیک انجام دهند برای همیشه در بهشت خواهند بود و کافران و مجرمان به آتش جهنم گرفتار خواهند شد.

در زمان پیامبر اسلام (صلی‌الله‌علیه‌وآله) یکی از کافران، استخوان پوسیده‌ای را نزد پیامبر خدا آورد. آن‌گاه استخوان را با دستان خود نرم و خرد کرد و به پیامبر گفت: ای محمدا! آیا پس از اینکه گردنم و به گشتن استخوان تبدیل شدیم دوباره زنده می‌شویم؟ ...

خدا در قرآن، این ماجرا را آورده و به سخن آن مرد چنین پاسخ گفته است:

قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ زَيْزِيقٌ
فَلْيُحْيِهَا الَّذِي أَنْشَأَ أَوَّلَ مَرَّةٍ

او گفت چه کسی استخوان‌های پوسیده را زنده می‌کند؟
بگو همان کسی که آنها را در آغاز آفریده است.

سوریه: یس، آیات ۷۸ و ۷۹

۶۱

بین و بگو

با نوحه به سخن:

إِذَا رَأَيْتُمُ الرَّيْحَ فَاكْتَرُوا ذِكْرَ الشُّورِ

هرگاه بهار را دیدید بسیار از قیامت یاد کنید.

دریاری تصاویر زیر با هم گفت‌وگو کنید.



ایستگاه فکر

از آنچه در سال‌های گذشته خواندید، آیا داستانی را به خاطر می‌آورید که دریاری زنده شدن مردگان در این دنیا باشد؟

بررسی کنید

خدا در سوریه حمد یا چه نامی از قیامت یاد کرده است؟ این نام چه معنایی دارد؟

۶۳

برایم بگو

یک مهندس برای ساختن خانه، ابتدا باید نقشه‌ای طراحی کند؛ سپس با تهیه مواد و مصالح، خانه را بسازد. اگر این خانه خراب شود و آن مهندس بخواهد دوباره آن را مثل شکل قبلی بسازد، ساختن اولیه سخت‌تر است یا دوباره ساختن آن؟

کسانی که به قیامت شک دارند، قدرت خدا را دست کم می‌گیرند. تعجب آنان این است که خدا چگونه می‌تواند مرده‌ها را دوباره زنده کند و جان ناهای به آنها ببخشد. خدا در پاسخ این افراد می‌فرماید:

أَأَنْتُمْ أَنْشَأْتُمْ خَلْقَ الْأَنْسَاءِ

آیا آفرینش دوباره‌ی شما (در قیامت)، دشوارتر است یا آفرینش آسمان که خدا آن را ایجاد کرده است؟

سوریه: نازعات، آیه‌ی ۷۷

بدانیم

اعتقاد به معاد و جهان آخرت، یکی دیگر از اصول دینی ما مسلمانان است. ما اعتقاد داریم که زندگی انسان با مرگ پایان نمی‌پذیرد و بعد از مرگ به جهان جدیدی یا می‌گذاریم. در آن جهان به حساب رفتار ما در این دنیا رسیدگی می‌شود. نیکوکاران در بهشت جای می‌گیرند و از نعمت‌های همیشگی برخوردار بهره‌مند می‌شوند.

۶۴

تذکر کنیم

و الْآخِرَةُ خَيْرٌ مِنْ أُولَئِكَ
و زندگی آخرت، بهتر و پابدارتر است.

سورۃ اعراف، آیه ۱۷

قرآن، زندگی آخرت را برتر از زندگی دنیا می‌داند؛ زیرا:

۱.

۲.

۳.

گفتگو کنید

دانش‌آموزی که به خدا و جهان آخرت ایمان دارد، با هم‌کلاسی‌های خود چگونه رفتار می‌کند؟

خداوند

خدای من

مهربانم را چنان آفریدی که برای روزی خود می‌گوشد. دانه را به لای می‌برد و در مکانی بختی انبار می‌کند.

خدای من

به موجد آموختی که در تابستان برای زمستان خود آذوقه فراهم کند؛ مرا نیز آموختی که تا از هم‌انگون به فکر آخرت خوش باشم و تو شدای برای آن روز فراهم سازم.

برگرفته از کتاب **میراث شیطان** نوشته‌ی ناصر نادری

۶۵

همخوانی کنیم

بوته‌ای که می‌میرد بار و دانه‌ای دارد
بار دانه را دستی نوی خاک می‌کارد
مرگ بوته هرگز نیست عمر بوته را پایان
مثل آن، پس از مردن زنده می‌شود انسان
زندگی اگر این بود پست بود و بی‌هوده
زندگانی ما بود فکمه‌ای غم‌آلوده
مثل بوته بعد از مرگ رشد دیگری داریم
در بهار رستاخیز عمر بهتری داریم
بوته‌ی بدی، حتماً میوه‌ی بدی دارد
خوش به حال آن کس که بنر خوب می‌کارد

مصطفی رحماندوست

با کمک دوستان خود، عنوان مناسبی برای این شعر انتخاب کنید.

۶۴

بدانیم

من معتقدم

حضرت عبدالعظیم حسنی، مردی دانشمند و بالیهان و از نوادگان امام حسن مجتبی (علیه‌السلام) بوده‌است. ایرانی‌ها به او شاه عبدالعظیم می‌گویند و مردم آلود شهر ری را بارگاه مؤمنان است عبدالعظیم را شاگردان و پاران حضرت امام جواد و حضرت امام هادی (علیهماالسلام) بوده است و ماجرای گفت‌وگوی وی با امام هادی (علیه‌السلام) درباره‌ی اعتقادات دینی شنیدنی است.

این ماجرا را از زبان خود او بشنویم.

روزی خدمت حضرت امام هادی (علیه‌السلام) رسیدم و عرض کردم:
ای فرزند رسول خدا، من می‌خواهم اعتقادات دینی خود را در برابر شما به زبان بیابورم تا ببینم آیا پسندیده است و یا باید آن را اصلاح کنم.
امام اجازه دادند که من اعتقاداتم را یکی یکی بگویم.
گفتم: «من اعتقاد دارم که خدای بزرگ، یکی است و مثل و مانند ندارد. او پرورگار و صاحب همه‌ی موجودات است. معتقدم که حضرت محمد (صلی‌الله‌علیه‌وآله) بنده و فرستاده‌ی خدا و آخرین پیامبر اوست و دین آن حضرت، یعنی اسلام، آخرین دین است.

۱. راهگاه

۲. ری شهری مذهبی در جنوب تهران کنونی

برایم بگو

هر یک از بخش‌های این متن، به کدام یک از اصول اعتقادی ما مسلمانان اشاره می‌کند؟

۱. ولایت یعنی دوست داشتن خدا و رسول و امامان معصوم (علیهم‌السلام) و اطاعت کامل از آنها

۶۶



درس «جهان دیگر» به بررسی مفاهیم اعتقادی مرتبط با زندگی پس از مرگ و معاد می‌پردازد. این درس به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با اصول دین و اعتقادات اسلامی در زمینه آخرت آشنا شده و درک اینکه معاد یکی از اصول دین است. دانش‌آموزان در سال‌های قبل با مفاهیمی، مانند قیامت، بهشت، جهنم و... آشنا شدند. این درس با استناد به داستانی از زندگی پیامبر ﷺ ضمن تأکید بر قدرت خداوند از خلال آیاتی از قرآن کریم، به معرفی زندگی جاودانه آخرت در ادامه زندگی کوتاه دنیا و حتمی بودن این زندگی، به بحث جهان آخرت و معرفی اصل معاد به‌عنوان یکی از اصول دین اشاره می‌کند و در جمع‌بندی بر مباحث اعتقادی یک مسلمان تأکید می‌کند:

معاد: یکی از اصول دین که به زنده شدن انسان‌ها پس از مرگ اشاره دارد.

زندگی جاودانه: تأکید بر این نکته که زندگی اصلی انسان‌ها در جهان آخرت ادامه می‌یابد.

آخرت: دنیایی که پس از مرگ وجود دارد و انسان‌ها بر اساس اعمال خود در آنجا به پاداش یا کیفر می‌رسند

۳-۲. آموزش معادباوری از بُعد روش یاددهی

با ملاحظه‌ای که در روش‌های آموزشی معادباوری در کتاب کار هر پایه و ذیل دروس اختصاصی مرتبط با معادباوری صورت گرفت، ۲۴ روش آموزشی در ۵ درس اختصاصی احصا گردید. برای اینکه یک دسته‌بندی منظمی از روش‌های پیشنهادی مؤلفان داشته باشیم می‌توانیم آنها را در سه دسته قرار دهیم. این دسته‌بندی بر اساس روش‌های مربی محور، مربی محور و ترکیبی است. جزئیات این دسته‌بندی را می‌توانید در جدول (۱) مشاهده نمایید:

جدول ۱: انواع روش‌های پیشنهادی آموزش محتوا

روش ترکیبی	روش مربی‌محور	روش مربی محور
۱. پرسش و پاسخ ۲. بارش فکری ۳. تصویرخوانی و گفت‌وگو بر مبنای تصاویر ۴. استفاده از قالب بازی و فن بازی ۵. هدایت دانش‌آموز با نوشتن موضوع خاص روی تابلو ۶. استفاده از روش دعا و راز و نیاز	۱. نمایش و ایفای نقش ۲. انجام تحقیق، مطالعه و فعالیت‌های پروژه‌ای ۳. یک دفترچه کوچک تهیه کنند و کارهای هر روز خود را چه در مدرسه و چه در خانه یادداشت کنند ۴. گروه‌بندی دانش‌آموزان ۵. از طریق نقاشی ۶. استفاده از صورتک‌های خندان و ناراحت ۷. نوشتن درباره عملکرد خویش ۸. ارزیابی دانش‌آموزان توسط خویش ۹. استفاده از پازل یا خمیر بازی	۱. قصه‌گویی و داستان توضیحی ۲. بیان مفاهیم کلیدی درس ۳. ایجاد سؤال در ذهن کودکان ۴. آوردن دوربین سرکلاس ۵. آوردن دفتر «ثبت عملکرد دانش‌آموزان کلاس» ۶. برگزاری مسابقه ۷. ایجاد اشتیاق به شنیدن داستان ۸. شروع با شعر درس

بحث بعدی در رابطه با انطباق و سازگاری روش‌ها با موضوعات مطرح‌شده است. در این بخش، هر روش با توجه به تناسبی که با موضوع دارد، مطرح می‌شود، یعنی این‌طور نیست که یک روش با همه موضوعات، تناسب

و سنخیت داشته باشد. به همین جهت، این انطباق و سازگاری روش‌ها با موضوع‌ها گاهی زیاد، گاهی کم و ضعیف است. به عنوان مثال در درس «چشمان همیشه باز»، یکی از روش‌های تدریس، آوردن دوربین فیلم‌برداری به کلاس است، در اینجا این روش اسب و سازگاری زیادی با موضوع درس دارد؛ زیرا باعث می‌شود که فهم بیشتر و دقیق‌تری از موضوع درس به دست آید. گاهی برعکس، یک روش باعث تشویش و دور شدن ذهن دانش‌آموز از مفهوم درس می‌شود. به خاطر همین، لازم است روش‌های مناسب برای موضوعات خاص انتخاب گردد. با عنایت به روش‌هایی که برای آموزش معادباوری در دوره ابتدایی دوم انتخاب شده است، می‌توان ادعا کرد که کلیت روش‌های پیشنهادی مناسب موضوعات مطرح شده است.

حال با توجه به تنوع روش‌هایی که برای این امر اتخاذ گردیده است، نمی‌توان گفت یک روش خاص مثل نمایش یا بارش فکری برای موضوع معادباوری به صورت کامل ایفای نقش می‌کند. ما باید هر روش را با موضوع خاصی که در هر درس بیان می‌شود مقایسه نماییم.

نتیجه‌گیری

پژوهش با هدف بررسی چگونگی آموزش معادباوری در اهداف، محتوا و روش‌های تعلیمات دینی دوره دوم ابتدایی انجام شد و یافته‌ها در بخش اهداف نشان داد معادباوری به پنج هدف اصلی، شناخت قیامت، آشنایی با ثبت و ضبط اعمال، تناسب عمل و نتیجه آن، تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک، توانایی تفکر در پیام قرآنی و درک ارتباط آن با قیامت تقسیم می‌شود. از نظر محتوای آموزشی کتب درسی شامل پنج درس اختصاصی چشمان همیشه باز، خداجون از تو ممنونم، روزنامه‌های دیواری، اینها و آنها، جهان دیگر به معادباوری هستند که هر یک به جنبه‌های مختلف این موضوع پرداخته‌اند. البته مفاهیمی مانند کشته شدن، مرگ و از دنیا رفتن، آرامگاه، مرقد و حرم امامان، پاداش و ثواب، شهادت، قیامت، بهشت و جهنم، تصاویری از شهدا و حرم امامان معصوم علیهم‌السلام، وصیت‌نامه، روح نیز وجود دارند که در دروس دیگر و به طریقی غیرمستقیم به بحث معادباوری مرتبط هستند. از نظر روش‌های آموزشی نیز مواردی مانند قصه‌گویی، توضیحی، ایجاد سؤال و بارش فکری، پروژه، بازی و نمایش، ایفای نقش، فیلم‌برداری و انعکاس رفتارها به کار گرفته شده‌اند.

در مورد نقد و ضعف‌های اهداف باید گفت موارد زیر قابل ارائه‌اند:

۱. در هدف تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک که در چهار درس به عنوان هدف آموزش معادباوری ذکر شده است، تکرار این هدف بدون ارائه سطوح مختلف یادگیری، با اصول هدف‌گذاری سلسله‌مراتبی در برنامه‌ریزی درسی (بر اساس نظریه گانیه که سطوح یادگیری را از ساده به پیچیده مطرح می‌کند)، همخوانی ندارد. تکرار یک هدف در سطح ثابت، باعث خستگی و کاهش انگیزه یادگیرنده می‌شود. به جای آن، پیشنهاد

می‌شد این هدف در پایه چهارم در سطح «تمایل»، در پایه پنجم در سطح «تقویت رفتار» و در پایه ششم در سطح «تعهد و استمرار» طراحی شود.

۲. از آنجا که بر اساس نظریه بارشناختی سوالر، برای یادگیری مفاهیم انتزاعی و پیچیده‌تر مانند رابطه اعمال با جزا، لازم است ابتدا دانش پیش‌نیاز (ماهیت معاد و قیامت) در ساختار شناختی یادگیرنده شکل گرفته باشد، عدم تعریف «معاد» و «قیامت» در هیچ‌یک از پایه‌های دوم ابتدایی، یک خلأ اساسی محسوب می‌شود. دانش‌آموز بدون داشتن یک تعریف اولیه و روشن، نمی‌تواند معناداری سایر مفاهیم، مانند یوم‌الحساب، بهشت، جهنم را درک کند. این امر بر خلاف اصل توالی و تداوم در برنامه‌ریزی درسی است که می‌گوید هر مفهوم جدید باید بر پایه مفاهیم پیشین بنا شود.

۳. بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه، کودکان در دوره دوم ابتدایی (۷ تا ۱۲ سال) در مرحله «عملیات عینی» هستند و برای درک یک رخداد آینده، مانند قیامت، نیاز به نشانه‌های عینی و محسوس دارند. عدم اشاره به «نشانه‌های قیامت» (هرچند به صورت ساده و نمادین، مانند خشک شدن دریاها، خاموش شدن خورشید و...) باعث می‌شود مفهوم قیامت برای آنها بسیار دور از ذهن و غیرقابل درک باقی بماند. درحالی‌که بیان همین نشانه‌ها می‌تواند به عنوان «داربست‌های شناختی» (بر اساس نظریه ویگوتسکی) عمل کرده و درک رویداد قیامت را تسهیل کند.

۴. بر اساس نظریه رشد عاطفی و اخلاقی کلبِرگ و گیلگان، کودکان در این سنین نیازمند درک مفاهیمی هستند که به آنها «امید» و «پیوند عاطفی» با نظام دینی بدهد. مقوله «شفاعت» به عنوان یک اصل اعتقادی که جنبه رحمت و مهرورزی الهی را به تصویر می‌کشد، از اهداف آموزش معادباوری در این دوره حذف شده است. درحالی‌که توجه به شفاعت، می‌تواند از ایجاد ترس و دلهره صرف در مورد قیامت جلوگیری کرده و بعد عاطفی و امیدبخش معادباوری را تقویت کند. این غفلت با رویکرد تربیت تمام‌ساحتی که در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز تأکید شده، همخوانی ندارد.

۵. آموزه «آخرت اصل است و دنیا فرع» یکی از عمیق‌ترین آموزه‌های معادباوری است. اما بر اساس نظریه رشد، مفاهیم انتزاعی ون هیل، کودکان دوره دوم ابتدایی در مرحله «تشخیص و توصیف» قرار دارند و توانایی درک روابط فلسفی «اصالت و فرعیت» را به‌طور کامل ندارند. بنابراین، انتظار می‌رفت این هدف به جای طرح مستقیم و انتزاعی، به صورت عملیاتی‌تر و عینی‌تر طراحی شود؛ مثلاً از طریق مقایسه «لذت موقت یک شیرینی» با «لذت پایدار یک دوستی خوب» به مفهوم «اصالت داشتن آخرت» نزدیک شوند. طرح این هدف به شکل فعلی با سطح درک انتزاعی دانش‌آموزان تناسب کامل ندارد.

می‌توان ادعا کرد که در هدف تمایل، تقویت و تلاش برای انجام کار نیک که در چهار درس به‌عنوان هدف آموزش معادباوری ذکر شده است، این امکان وجود داشت که یک بار ذکر گردد، نه اینکه در هر درس تکرار گردد، اما در قسمت غفلت‌هایی که درباره بیان برخی اهداف وجود دارد، مثلاً اینکه در هیچ یک از اهداف پایه‌های دوره ابتدایی دوم از چیستی و ماهیت معاد، سخنی به میان نیامده است. به نظر لازم بود حداقل در پایه ششم ابتدایی، نشانه‌های قیامت، ولو به‌صورت اجمالی جز اهداف تحصیلی باشد. دیگر اینکه در گستره مفهوم معاد، یک بُعد مهمی به‌عنوان «شفاعت» وجود دارد که در اهداف آموزش معادباوری هیچ پایه‌ای از دوره‌های ابتدایی قابل مشاهده نیست. یا طبق آموزه‌های دینی، آخرت اصل است و دنیا فرع، اما به نظر این مهم دچار غفلت شده و به‌صورت کم‌رنگ پرداخته شده است.

در مورد ضعف محتوا چنین می‌توان گفت که استفاده از برخی تصاویر که کیفیت مناسبی ندارد (قسمت بین و بگو درس ۱۸ پایه چهارم). بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه، کودکان در دوره دوم ابتدایی در مرحله «عملیات عینی» قرار دارند و به تصاویر روشن، واقعی و جزئی‌دار برای درک مفاهیم انتزاعی نیازمندند. تصاویر ساده و قدیمی در این کتاب‌ها با این نیاز رشدی همخوانی کامل ندارد. همچنین، هیچ‌گونه تعریفی از خود کلمه «معاد و قیامت» انجام نشده است؛ درحالی‌که بر اساس روان‌شناسی یادگیری، برای شکل‌گیری مفهوم‌سازی دقیق در ذهن کودک، تعریف اولیه و روشن از واژگان کلیدی ضروری است. باید گفت استفاده از برخی تصاویر است که کیفیت مناسبی ندارد. این تصاویر یا قدیمی است، یا خیلی ساده که جذابیت خاصی ندارد. دیگر اینکه هیچ‌گونه تعریفی از خود کلمه «معاد و قیامت» انجام نشده است؛ از این رو شاید برای خیلی از دانش‌آموزان این سؤال پیش آید که این کلمات از لحاظ لغت به چه معناست. از نقاط ضعف دیگر ارائه اطلاعات و مطالب زیاد در موضوعات مختلف است، یعنی از حیث کمیت زیاد است و همین باعث ضربه زدن به کیفیت کار شده است. به نظر اگر چند موضوع مهم و اساسی انتخاب شود و در قالب چند درس کوتاه ارائه گردد، نتیجه بهتری از حالت فعلی خواهیم داشت. یکی از مواردی که به نظر می‌رسد جای آن در میان محتوای آموزشی معادباوری خالی است، مسئله «نشانه‌های وقوع قیامت» است که فراوان در منابع دینی به آن پرداخته شده است، اما در کل دوره ابتدایی قابل مشاهده نیست. از دیگر مواردی که به‌عنوان معرفی «نام‌های قیامت» می‌شد به آن اشاره شود، عنوان «يوم الحسرة» است که داستان‌های زیبایی از دل آن برای کودکان درمی‌آمد و آثار تربیتی فراوانی نیز داشت. یکی از موضوعاتی که دارای اهمیت فراوانی است و از آن غفلت شده «شفاعت» در روز قیامت است که در کتاب‌های دوره دوم ابتدایی به آن اشاره‌ای نشده است. جا داشت این مقوله، ولو به‌صورت مختصر در این دوره ذکر گردد. همچنین مسئله «تأکید بر ابدیت» و جاودانگی بعد واقعه قیامت است. اینکه خیلی از بزرگان دینی ما با تأکید بر این موضوع پیش می‌رفتند، نشان از اهمیت فوق‌العاده این بُعد از معادباوری است که دارای آثار تربیتی و روحانی فراوان است.

برخی روش‌های پیشنهادی مانند «بارش فکری» در پایه چهارم یا «بحث و گفت‌وگوی آزاد» برای دانش‌آموزان این مقطع با توجه به محدودیت‌های زبانی و توانایی تفکر انتزاعی در این سن بر اساس نظریه ویگوتسکی، منطقه تقریبی رشد، چندان پاسخگو نیست. کودکان دوره دوم ابتدایی هنوز به‌طور کامل توانایی بحث‌های چندلایه و انتزاعی را ندارند و روش‌های عینی‌تر، نمایشی و پروژه‌محور با سطح رشد آنها تناسب بیشتری دارد. می‌توان اعلام کرد خیلی از روش‌ها سستی و قدیمی هستند و اینها باعث عدم انگیزه و علاقه‌مندی دانش‌آموزان نسبت به امر آموزش خواهد شد. در مقابل روش‌های تعاملی می‌توانند به درک بهتر کمک کنند. مواد آموزشی مکمل مثل فیلم، مستند و کتاب داستان مرتبط با این موضوع معرفی نشده تا به دانش‌آموزان معرفی شود. آموزش معادباوری بیشتر بر ابعاد تکلیفی و مناسکی دین تمرکز دارد و از جنبه‌های عاطفی و معنوی آن غافل است. این امر می‌تواند موجب ایجاد نوعی واژدگی نسبت به دین در میان مخاطبان شود. برای تقویت اعتقاد به معاد، لازم است ابعاد زیبایی معادباوری و آثار مثبت آن بر زندگی فردی و اجتماعی نیز به تصویر کشیده شود. عدم توجه به جنبه‌های عاطفی و اجتماعی باعث عدم رشد شخصیت و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان خواهد شد. برخی برنامه‌ها به سطحی‌نگری دچار هستند و عمق لازم را در بیان مفاهیم دینی ندارند. این مشکل ناشی از عدم درک عمیق برنامه‌سازان نسبت به مفاهیم اعتقادی است. برای مثال، ارتباط بین توحید و معاد باید به طور واضح تبیین شود تا مخاطب بتواند به درک عمیق‌تری از این مفاهیم دست یابد. بعضی از روش‌های پیشنهادشده در موضوع مورد نظر، پاسخگو نیست. مثل استفاده از «بارش فکری» در درس هجدهم پایه چهارم. یا بعضی از تمایزینی که با عنوان بحث و گفت‌وگو مطرح می‌شود، این ظرفیت در دانش‌آموز ابتدایی وجود ندارد که مثل دانشجوین با آنها برخورد کنیم. یعنی یک دانشجو یک اطلاعاتی، ولو اجمالی درباره یک موضوع خاص دارد، از این‌رو می‌شود با او بحث و گفت‌وگو کرد، اما به نظر درباره یک دانش‌آموز ابتدایی این مطلب کمی سختگیرانه است.

متناسب با یافته‌ها پیشنهادی زیر ارائه می‌شود:

- اهداف معادباوری در پایه چهارم بیشتر در سطح «آشنایی عینی»، مانند بازدید از آرامگاه‌ها، مشاهده تصاویر و در پایه ششم به تدریج به سمت «درک مفاهیم انتزاعی‌تر»، مانند رابطه عمل و جزا و عدالت الهی سوق یابد.
- با توجه به اینکه کودکان این دوره از طریق داستان و تصویر بهتر یاد می‌گیرند، پیشنهاد می‌شود مفاهیم مانند «شفاعت» و «یوم الحسرة» در قالب داستان‌های کوتاه و مصور به کتاب‌ها افزوده شوند.
- از روش‌هایی مانند ایفای نقش (نمایشنامه‌نویسی از صحنه قیامت متناسب با سن کودکان)، پروژه‌های گروهی (ساخت روزنامه دیواری از اعمال خوب کلاس) و بازی‌های نمادین (بازی با کارت‌های اعمال خوب و بد) استفاده گسترده‌تری شود.

- از تکنیک‌های بصری، مانند نمایش عکس یا انیمیشن برای ایجاد جذابیت بیشتر در قصه‌گویی استفاده شود
- گنجاندن متن‌های ادبی و شعرهایی با موضوع معاد و قیامت که باعث ایجاد تفکر عمیق‌تر درباره زندگی پس از مرگ شوند.
- ترکیب توضیحات با مثال‌های واقعی و نزدیک به زندگی روزمره، تا مفاهیم به صورت ملموس‌تر نمایان شوند
- از سرودهای مرتبط با معاد، نقاشی از بهشت و جهنم متناسب با درک کودک و فعالیت‌های تأملی ساده (چند دقیقه سکوت و فکر کردن درباره کارهای خوبی که امروز انجام دادم) استفاده شود.

منابع

- تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۸۵). *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: آگه.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۰۲ق). *المفردات فی غریب القرآن*. قم: الکتاب.
- شکاری، عباس و همکاران (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۵(۱)، ۱۲۴-۱۴۳.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۱). *حیات پس از مرگ*. قم: آزادی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: جامعه مدرسین.
- فیاض لاهیجی، علی بن حسین (۱۳۸۳). *گوهر مراد*. تهران: سایه.
- قاسمی، حسین و کاظمی محمود (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب درسی هدیه آسمان پایه ششم ابتدایی و میزان انطباق آن با مبانی قرآنی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴)، ۱۰۰-۱۱۶.
- مرادی، روح‌الله (۱۳۹۵). *روش طرح آموزه معاد در قرآن و چگونگی بازتاب آن در کتاب پیام‌های آسمان دوره اول متوسطه به‌منظور تعیین وضع مطلوب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه قرآن و حدیث.
- موسوی کاشمری، مهدی (۱۳۸۶). *روش‌های تربیت*. قم: بوستان کتاب.
- نقیب زاده میر عبدالحسین (بی تا)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، انتشارات طهوری، تهران، ۱۴۰۱.
- نوریان، محمد (۱۳۹۰). *تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی با تأکید بر کتاب‌های درسی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- ولایتی، رقیه (۱۳۹۶). *بررسی روش‌های آموزش درس معاد در کتاب‌های دین و زندگی*. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، ۳۰(۱)، ۱۸-۲۴.

Development, Validation, and Investigation of the Effectiveness of an Educational Package Based on Qur'anic Understanding on the Social Skills Components of Female First-Grade Primary Students

 **Maryam al-Sadat Poormasjedi Meybodi**  / MA in Educational Psychology, Islamic Azad University of Meybod, Yazd, Iran Poormasjedi.mp@gmail.com

Masoumeh Esmaili Deh Khajeh / Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University of Meybod, Yazd, Iran masumeh.esmailidehkhajeh@iau.ac.ir

Received: 2025/11/04 - **Accepted:** 2026/02/22

Abstract

The purpose of the present study was to develop, validate, and investigate the effectiveness of an educational package based on Qur'anic understanding on the social skills components of female first-grade primary students in Meybod. The research method was quasi-experimental with pretest, posttest, and a control group. The statistical population of the study comprised all female first-grade primary students in Meybod in the academic year 2023-2024, and a sample of 30 individuals was selected through convenience sampling and assigned to two groups through matching based on demographic components. After administering the pretests, the experimental group underwent ten sessions of instruction based on a researcher-developed and validated protocol with calculated CVI and CVR. The total CVI of the protocol used was 0.995 and its CVR was 0.98. The aforementioned protocol was developed with a focus on the blessed surahs of al-Kafirun, al-Kawthar, and al-Ma'un. The data collection instrument was the Gresham and Elliott (1990) Social Skills and Behavior Scale, with a Cronbach's alpha of 0.72 to 0.95. This scale examined the components of cooperation, assertiveness, self-control, internal behaviors, external behaviors, and hyperactivity across two dimensions of social and behavioral skills. The data obtained from this study were analyzed using descriptive statistics and inferential statistics of analysis of covariance with measurement in SPSS software. The results indicated that the percentage of effectiveness on the social skills scale was 79.1 percent. These results indicate that the developed educational package possesses desirable quality and that instruction based on Qur'anic understanding has been able to significantly foster the development of social skills components in female first-grade primary students in Meybod.

Keywords: Educational Package, Social Skills, First Grade Primary, Qur'anic Understanding Approach, Students.

تدوین، اعتباریابی و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر فهم قرآن بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی

مریم‌السادات پورمسجدی میبیدی  / کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی میبد، یزد، ایران
Poormasjedi.mp@gmail.com

معصومه اسمعیلی ده خواجه / استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی میبد، یزد، ایران
masumeh.esmailidekhajeh@iau.ac.ir دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۳

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر، تدوین، اعتباریابی و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر فهم قرآن بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهرستان میبد بوده است. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دربردارنده کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهرستان میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده است و نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به روش همتاسازی بر اساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی در دو گروه جایگزین شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون‌ها، گروه آزمایش به مدت ده جلسه مورد آموزش بر اساس پروتکل محقق ساخته و اعتباریابی شده با محاسبه CVI و CVR قرار گرفتند. CVI کل پروتکل مورد استفاده برابر با: ۰/۹۹۵ و CVR آن برابر با: ۰/۹۸ محاسبه شد. پروتکل مذکور با محوریت سوره‌های مبارکه کافرون، کوثر و ماعون تدوین شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مقیاس مهارت‌های اجتماعی و رفتاری گرشام و الیووت (۱۹۹۰)، دارای آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تا ۰/۹۵ بود. این مقیاس مؤلفه‌های همکاری، قاطعیت، خویش‌نمایی، رفتارهای درونی، بیرونی و بیش‌فعالی را در دو بعد مهارت‌های اجتماعی و رفتاری مورد بررسی قرار داد. داده‌های حاصل از این پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی تحلیل کوواریانس با اندازه‌گیری در نرم‌افزار Spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد درصد اثربخشی در مقیاس مهارت اجتماعی ۷۹/۱ درصد بوده است. این نتایج نشان‌دهنده این است که بسته آموزشی تدوین شده دارای کیفیت مطلوب بوده و آموزش مبتنی بر فهم قرآن توانسته به شکل قابل توجهی سبب رشد مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی شهرستان میبد گردد.

کلیدواژه‌ها: بسته آموزشی، مهارت‌های اجتماعی، پایه اول ابتدایی، رویکرد فهم قرآن، دانش‌آموزان.

مقدمه

دستگاه تعلیم و تربیت، به‌عنوان عظیم‌ترین نهاد فرهنگی، آموزشی و تربیتی کشور، رسالت تربیت و بالندگی نسل آینده را بر عهده دارد. ازجمله این رسالت، تربیت نسل جوان و تراز انقلاب اسلامی می‌باشد. هدف غایی نظام‌های آموزشی، فراهم آوردن زمینه‌شناسایی، رشد و شکوفایی استعدادها و تعلیم و تربیت افراد به جهت تعالی می‌باشد (گلزار و غلامی، ۱۴۰۳). تربیت، به‌عنوان یکی از شروط لازم برای رسیدن به کمال، دارای ابعاد مختلفی ازجمله، اخلاقی، اجتماعی، شناختی و... است و به‌عنوان یک وظیفه همگانی در جامعه تعریف می‌شود که نهادهای اجتماعی ازجمله خانواده و مدرسه، از نهادهای مؤثر در این زمینه می‌باشد (البرزی و همکاران، ۱۴۰۲). به‌عبارتی این وظیفه محدود به مدرسه نیست و از طرفی عملکرد مدرسه فقط به این عامل خلاصه نمی‌شود که صرفاً افراد هوشمندی را پرورش دهد که بتوانند در رقابت‌های دنیای امروز، از یکدیگر پیشی بگیرند، بلکه انتظار می‌رود دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای تربیت کند که قدرت تشخیص درست از نادرست در مواجهات اخلاقی مختلف در زندگی را داشته باشند (بابائی، ۱۴۰۲). از نظر افلاطون، تربیت تلاش اخلاقی پیوسته انسان از ابتدا تا انتهای عمر به هدف عضوی کامل و مفید بودن است، که در هیچ مقامی چه فرمانروایی، چه فرمانبرداری از مسیر عدالت بیرون نرود. پس هر حالتی در سال‌های کودکی در روح راه پیدا کند و در آن جایگزین شود روح به علت عادت که به آن حالت پیدا می‌کند و در آن ریشه می‌دواند. پس تربیت چنان پرورشی است که مردان قابل و عادل بار آورد (خجسته‌مهر و همکاران، ۱۴۰۲). شهید مطهری در تعریف «تربیت» می‌فرماید: «تربیت یعنی پرورش دادن، استعدادهای بالقوه را به فعلیت رساندن. ازاین‌رو تربیت فقط برای جانداران، یعنی گیاهان، حیوان و انسان مطرح است و اگر برای غیرجاندار به کار ببریم، مجازاً به کار برده‌ایم، نه اینکه آن شیء را به مفهوم واقعی پرورش داده باشیم (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۳۵).

به‌منظور انجام تربیت صحیح، لازم است بدانیم انسان، همانند سایر موجودات، دارای خلقتی تدریجی و دارای سرآمدی مشخص است. دوره‌های زندگی انسان به روش‌های مختلفی قابل احصا می‌باشد. این دوره‌ها در بخشی از دعای عرفه، به شکل زیر آمده‌اند: ۱. مرحله شیء مذکور نبودن؛ ۲. مرحله پیش از تولد؛ ۳. مرحله جنینی؛ ۴. مرحله طفولیت و کفالت؛ ۵. مرحله به نطق درآمدن به وسیله کلام؛ ۶. مرحله اکمال فطرت؛ ۷. مرحله اکمال و اتمام نعمت. بر اساس همین مراحل، دوره‌های زندگی انسان دارای سه مقطع تبیین می‌شود. ۱. مقطع اول. انسان هیچ اختیاری در هیچ حالتی ندارد. ۲. مقطع دوم. انسان دارای نوعی اختیار است، ولی به سرپرست و تکفل نیاز دارد. ۳. مقطع سوم. دوره‌هایی که بر اساس توان و اختیار فرد شکل می‌گیرد که اعمال مساعدت، کمک و یاری دیگران، متناسب با اقتضائات هر دوره باید اتفاق بیفتد (اخوت، ۱۳۹۳).

قرآن که اصلی‌ترین منبع اسلامی و کتاب هدایت و تربیت است، همه آیات آن ابتدا تا انتها تربیتی است و با این حال، برخی آیات با وضوح بیشتری دلالت بر این امر دارند (بناری، ۱۳۹۷). از این رو انسان‌ها از گذشته تا کنون به روش‌های مختلفی برای بهره‌مندی از قرآن تلاش کرده‌اند، روش‌های آموزش قرآن به کودکان طیف وسیعی را شامل می‌شود که از رویکردهای سنتی تا راهبردهای نوین تربیتی را دربر می‌گیرد. در سطح اولیه، روش‌هایی مانند حفظ و قرائت آیات کوتاه، با بهره‌گیری از تکنیک‌های تعاملی چون تلاقی (گوش دادن و تکرار) و تسمیع (تصحیح توسط مربی) مورد توجه قرار گرفتند که به تقویت حافظه، تمرکز و نهادینه‌سازی عادت به تلاوت در کودکان کمک می‌کند (Nurhayati et al, 2025). در مراحل بعدی فراتر از مهارت‌های روخوانی، برای درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، از ابزار داستان‌گویی و بیان قصص قرآنی بهره گرفته شده است تا مفاهیمی چون صداقت، صبر، همدلی و عدالت در ذهن کودکان، به‌ویژه در سنین اولیه رشدی، تثبیت گردد (Fakhriyah & Rosi, 2025). در دوران معاصر نیز، در رویکردهای مختلف رجوع به قرآن، به بهره‌گیری از ابزارهای نوین مانند اپلیکیشن‌های دیجیتال و بازی‌های تعاملی به‌منظور تسهیل فرایند یادگیری رجوع شده است (kusainun, 2024).

در مجموع، پژوهشگران تلاش کرده‌اند با تلفیق روش‌های متنوع که بر اصل انعطاف‌پذیری و تناسب با سن استوار است، فراتر از حفظ و روخوانی قرآن، با بهره‌مندی از آیات قرآن به تکوین یک شخصیت متعادل با ابعاد معنوی، اخلاقی و اجتماعی و درواقع تربیت انسان کمک کنند (وفانیا، ۱۴۰۳). با وجود تلاش‌های ارزشمند صورت گرفته، جای خالی بهره‌مندی از انس با قرآن و فهم پیام انتقالی از سوره‌ها متناسب با سن و دوره رشدی کودکان در جهت ارتقای مؤلفه‌های روان‌شناختی و ویژه‌ای مانند مهارت‌های اجتماعی کودکان که از مسئله اولیای تعلیم و تربیت است مشاهده می‌شود؛ چراکه از میان پژوهش‌های حوزه روان‌شناختی نیز، به استناد سخن معلمان و مربیان، توجه به راهبردهای ارتقای وجودی از جمله ارتقای مهارت اجتماعی بسیار حائز اهمیت است (اسمعیلی گوجار و پورروستائی اردکانی، ۱۳۹۸) و این اهمیت برای دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی به دلیل انتقال از محیط خانوادگی به مدرسه دو چندان احساس می‌شود؛ زیرا کودکان برای سازگاری و برقراری روابط جدید، به مهارت‌های اجتماعی پایه نیازمندند. فقدان این مهارت‌ها می‌تواند منجر به انزوای اجتماعی، کاهش اعتماد به نفس و تعارضات بین‌فردی شود (ناظمی و همکاران، ۱۴۰۳).

از این رو در پژوهش حاضر در میان رویکردهای مختلف آموزش قرآن کریم، به الگو و رویکردی مبتنی بر ارتقای انس و تفکر کودکان نسبت به قرآن، به منظور بررسی اثربخشی و حل یکی از مهم‌ترین مسائل کودکان در پایه اول دبستان، یعنی ارتقای مهارت‌های اجتماعی رجوع شد. در این رویکرد، هدف اصلی انس با سوره و درک پیام کلیدی و کاربردی آن متناسب با سطح رشد کودک است و تحت عنوان رویکرد فهم قرآن در دبستان تدوین شده

است. در این رویکرد اعتقاد بر این است که سوره‌ها به طرز معجزه‌آسایی توانمندی‌های نهفته کودکان را شکوفا کرده و بستر رشد آنان را فراهم می‌آورند (اخوت، ۱۴۰۱، ص ۳۳). بنابراین، پژوهش حاضر می‌تواند گامی مؤثر در جهت بررسی اثربخشی انس با قرآن و فهم و اجرای پیام‌های آن بر رشد ابعاد وجودی کودکان باشد.

۱. فهم قرآن

«فهم قرآن در دبستان»، عنوان برنامه آموزش سوره‌های جزء سی قرآن کریم به دانش‌آموزان ابتدایی می‌باشد؛ به‌طوری‌که سوره‌ها و پیام آنها سبب رشد دانش‌آموزان گردند و توان‌های نهفته آنها را فعال کنند. برای آموزش سوره‌های قرآن، مهم‌ترین کار، خواندن و شنیدن سوره است. درواقع اصلی‌ترین برنامه آموزش سوره در فهم قرآن، همین خواندن و شنیدن تعریف می‌شود؛ خواندن سوره باید به‌گونه‌ای باشد که بچه‌ها با آن انس بگیرند. برای خواندن سوره از انواع روش‌ها می‌توان بهره برد. دانش‌آموزان مفهومی را درک می‌کنند که می‌تواند برای آنها کاربرد داشته باشد و می‌توانند به آن عمل نمایند، یعنی در اجرای فهم قرآن، علاوه بر خواندن سوره، یک مفهوم کاربردی از سوره نیز به دانش‌آموزان منتقل میگردد. «سوره‌های قرآن» توان‌های نهفته کودکان را فعال می‌کنند، به طرز معجزه‌آسایی سبب رشد آنها می‌شوند و توانمندی‌های آنان را شکوفا می‌سازند. سوره‌ها بستری از رشد را فراهم می‌کنند تا کودکان در پی شکوفایی تفکرشان، به انتخابی درست رسیده و در انتهای مقطع دبستان، خیرگزین شوند (اخوت، ۱۴۰۱). مراحل خیرگزینی در دوره دوم رشد عبارتند از: (۱) تفصیل با شادی، ابراز، تحرک و نشاط؛ (۲) تفصیل؛ (۳) ترجیح؛ (۴) تعیین؛ (۵) گزینش؛ (۶) تحقق (اخوت و رضازاده، ۱۴۰۲). انس و تدبیر در قرآن در دوره دوم می‌تواند اختیار را به سمت هدایت و خیرگزینی سوق بدهد. در رویکرد فهم قرآن، سوره‌های جزء سی در بین مقاطع توزیع شده است. این به‌معنای اینکه همه سوره‌ها در این پایه کار بشود یا نشود نیست، بلکه به‌معنای ارائه الگویی به معلم است. آنچه مهم است زندگی کردن با «قرآن» است، آن هم به‌معنای حقیقی، نه صرفاً برای نمره و امتحان و... در رویکرد فهم قرآن، سوره با رویکرد مقصد تربیتی تعیین شده مطالعه می‌شود و مفاهیم بی‌نهایتی که برای آن وجود دارد در حوزه آن مقصد مورد مطالعه قرار می‌گیرد (اخوت، ۱۴۰۱). انتخاب سوره‌ها بر اساس هدف «فعال‌سازی تفکر» صورت می‌گیرد. در ارتقای تفکر در دوره دوم رشد بایستی کاری کرد که دانش‌آموز بتواند خیر را انتخاب کند و از شر جدا شود (دژبخش و خدادادی، ۱۴۰۱).

مطابق آنچه گفته شد، برای هر سوره مبارکه هدفی تربیتی و رشدی تعریف شده است، سوره‌های مبارکه‌ای که در بسته آموزشی طراحی شده، محور قرار گرفته‌اند، عبارتند از: سور مبارکه کافرون، کوثر و ماعون. هدف رشدی این سوره‌های مبارکه در پایه اول ابتدایی بدین شرح است:

۱-۱. سوره مبارکه کافرون

سوره مبارکه کافرون اعلام جدایی مطلق از عبادت غیرخدا و بیان اصل قاطع «توحید عملی» در رفتار و انتخاب

است. در این سوره رسول خدا (ص) را دستور می‌دهد به اینکه برائت خود از کیش وثنیت آنان را علناً اظهار داشته، خبر دهد که آنها نیز پذیرای دین وی نیستند، پس نه دین او مورد استفاده ایشان قرار می‌گیرد، و نه دین آنان آن جناب را مجذوب خود می‌کند، بنا بر این، نه کفار می‌پرستند آنچه را که آن جناب می‌پرستد، و نه تا ابد آن جناب می‌پرستد، آنچه را که ایشان می‌پرستند، پس کفار باید برای ابد از سازشکاری و مدهانه آن جناب مایوس باشند (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۶۴۶). در پایه اول کلیه فعالیت‌ها بر محور تحرک و نشاط است که ضرورت دارد ضمن حفظ این طراوت در کودکان، بر اساس مفاهیم سوره مبارکه کافرون، با مواضع و موقعیت‌هایی که لازم است در آن موقعیت، به صورت صریح و قاطع نه بگویند، آشنا شوند؛ چراکه آن موقعیت، از مصادیق کارهای بد، زشت یا خطرناک می‌باشد (اخوت و رضازاده، ۱۴۰۲).

۱-۲. سوره مبارکه کوثر

کوثر بیان عطای خیر فراوان از سوی خداوند و نشان کرامت و پاکی پیامبر ﷺ است. در نگاهی، این سوره دعوت به شکر نعمت است، که بیان شده این نعمت بزرگ را با نماز و نحر شکرگزاری کن (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۶۳۷). بر اساس مفاهیم قرآن و سوره مبارکه کوثر، انسان دارای گوهر و فطرتی پاک می‌باشد. از این رو شاید بتوان گفت بزرگ‌ترین و مهم‌ترین کار یک مربی در پایه اول القاء پاک بودن و خوب بودن و مهربان بودن کودکان است. اینکه کودکان فرشتگانی هستند که در عالم ملک تجسم پیدا کرده و هیچ‌گاه به عمد یک کار غلط و نادرست را انجام نمی‌دهند. القاء پاکی و معنویت در کودکان به شدت در حفظ معنویت و پاکی آنها تا پایان عمر اثرگذار است (اخوت و رضازاده، ۱۴۰۲).

۱-۳. سوره مبارکه ماعون

این سوره تهدید کسانی است که خود را مسلمان معرفی کرده‌اند، ولی متخلق به اخلاق منافقان هستند، از قبیل سهو از نماز، و ریا کردن در اعمال، و منع ماعون، که هیچ‌یک از اینها با ایمان به روز جزا سازگاری ندارد. اوصاف تکذیب‌کنندگان دین، راندن یتیم، عدم اهتمام به طعام مسکین، سهل‌انگاری در نماز گزاردن، ریاکاری و منع «ماعون» (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۶۳۳). از آنجاکه در پایه اول نشاط و تحرک و جنبش ملاک برنامه‌ها می‌باشد؛ ضرورت دارد که این حرکات دین‌دارانه بوده، یعنی علاوه بر حفظ ضوابط و قواعد آن بازی یا فعالیت کودکان باید بر اساس مفاهیم سوره مبارکه ماعون به افراد کوچک‌تر و ضعیف توجه کرده و آنها را در برنامه‌ها لحاظ کنند. بهترین زمان برای ارائه این مباحث همگام با دعوت افراد به اقامه نماز و همراه با آن می‌باشد (اخوت و رضازاده، ۱۴۰۲).

۲. مهارت اجتماعی

مهارت اجتماعی مجموعه رفتارهای آموخته‌شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران ارتباط اثربخش داشته

باشد. در تعریف‌های مختلفی که از مهارت اجتماعی وجود دارد؛ ارتباط، احساس امنیت و استقلال کلیدواژه مشترک می‌باشد. (رستمی، ۱۴۰۳). مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان رفتارهای قابل قبول و آموخته‌شده اجتماعی که منجر به برقراری ارتباط با دیگران و بهبود کیفیت زندگی می‌شود، تعریف می‌شود (Kingery et al, 2020). در تعریفی دیگر مهارت‌های اجتماعی را به‌عنوان رفتارهایی در تعاملات اجتماعی در نظر می‌گیرند که به طور مثبت به روابط بین همسالان کمک می‌کند و منجر به رشد رابطه‌ای شود که با توجه به یک زمینه خاص رضایت‌بخش است. فقدان مهارت‌ها و توانایی‌های عاطفی روانی و اجتماعی افراد را در مواجهه و مسائل مشکلات مختلف آسیب‌پذیر می‌کند و آنها را در معرض انواع اختلالات روانی اجتماعی و رفتاری قرار خواهد داد. مهارت‌های اجتماعی، شامل قابلیت بیان فکرها در تبادلهای اجتماعی، دانش نسبت به نقش‌ها و ارزش‌های مهم اجتماعی، مهارت درک شرایط گوناگون اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله و ایفای نقش‌های مختلف اجتماعی است (باقری، ۱۳۹۵). در تعریف مهارت اجتماعی ویژگی‌های ذیل مورد قبول اکثر محققان می‌باشد: ۱. ارتباط فرد به فرد که شامل تبادل و تفسیر پیام‌هاست. ۲. عوامل مؤثر در یادگیری رشد پیدا می‌کنند و علاوه بر شخصیت فرد تجارب گذشته و تعامل بین‌فردی او نیز در رسیدن به هدف مؤثر هستند. ۳. به صورت کلامی یا غیر کلامی می‌باشد. ۴. از فرهنگ و گروه اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند تأثیر می‌پذیرد. ۵. از طریق اجتماعی رشد پیدا می‌کند. این شیوه تقویت در صورتی مؤثر است که مورد علاقه فرد بوده و برانگیزاننده باشد. ۶. طبیعت دوجانبه دارد و رفتار دو سویه را می‌طلبد (آج و همکاران، ۱۳۹۵). اجتماعی‌شدن، جریانی است که از همان لحظه تولد کودک آغاز می‌شود، زمانی که به وی لباس می‌پوشند و به گهواره می‌گذارند و یا در مقابل گریه‌های او واکنش نشان می‌دهند. کودک که پس از تولد در سال‌های نخست زندگی کاملاً به دیگران وابسته است، با افزایش سن میزان اتکای او به دیگران کاهش می‌یابد، اما با این وجود این نیاز همچنان باقی می‌ماند و کودک بدون تماس با سایر افراد در اجتماع، قادر به ادامه زندگی نیست و با گذشت زمان روابط کودک با دیگر افراد جامعه گسترش پیدا کرده و با اشخاص بیشتر و گوناگونی آشنا می‌شود و به نوعی اجتماعی می‌شود (Kingery et al, 2020).

کسی که دارای مهارت اجتماعی است خود را به‌خوبی با محیط خویش تطبیق می‌دهد و در ارتباطات خود با دیگران از درگیری‌های کلامی و فیزیکی دوری می‌کند، اما کسی که مهارت اجتماعی ندارد، معمولاً دچار مشکلات رفتاری می‌باشد. کودکی که فاقد مهارت اجتماعی است با کودکان دیگر درگیر می‌شود و نزد همسالان و بزرگسالان خود محبوب نیست و معلم خود کنار نمی‌آید، این‌گونه کودکان معمولاً به حقوق دیگران هم بی‌توجه هستند و در رفتار خود خودمدار برخورد می‌کنند. علاوه بر اینها از قوانین پذیرفته‌شده اجتماعی اطاعت نمی‌کنند و به رفتارهایی که از نظر اجتماعی پسندیده نیست، مثل بدگویی و ناسزاگویی دست می‌زنند (باقری، ۱۳۹۵). بنابراین کودکان تحت تأثیر واکنش‌های والدین در موقعیت‌های هیجانی قرار دارند، این واکنش‌های والدین در

پژوهش‌ها تحت عنوان اجتماعی‌سازی هیجانی شناخته شده است و پژوهش‌های گسترده‌ای را به خود جلب نموده است (McNeil & Zeman, 2021). مهارت‌های اجتماعی دربرگیرنده رفتارهایی همچون آغاز و حفظ تعاملات اجتماعی، مهارت‌های رهبری و توانایی تنظیم محدودیت‌ها با همسالان، توجه به منافع و مزایای دیگران در تعاملات اجتماعی است (Garrett, 2017).

مهارت‌های اجتماعی نقش اساسی در زندگی دارند، و نه تنها بر موفقیت تحصیلی، بلکه بر موفقیت در تمام ابعاد زندگی اثرگذار می‌باشند و دارای مؤلفه‌های گوناگونی هستند. دانش‌آموزانی که دارای مهارت اجتماعی بالا هستند، در محیط کلاس درس از همدلی فعالیت در کارهای گروهی خودتنظیمی و ارتباط مؤثر با دیگران در درجه بالاتری نسبت به بقیه دانش‌آموزان برخوردارند (جعفری و همکاران، ۱۴۰۳). کودک بدون ارتباط با سایر افراد جامعه قادر به ادامه زندگی نیست و با گذشت زمان روابط کودک با سایر افراد جامعه گسترش یافته و با تنوع اجتماعی بیشتری آشنا می‌گردد و به نوعی اجتماعی می‌شود (Kingery et al, 2020). در تعریفی دیگر فرایند اجتماعی‌شدن به روش‌هایی اشاره دارد که در آن اعضای جدید یک گروه توسط اعضای قدیمی‌تر و باتجربه‌تر برای یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای مناسب گروه کمک می‌کنند. افرادی که فرصت‌های اجتماعی‌شدن را کمتر تجربه می‌کنند، مهارت‌های اجتماعی کمتری در برخورد‌های اجتماعی دارند و از طرفی شکست در اجتماعی‌شدن منجر به اجتناب از تعاملات اجتماعی می‌شود (Henriques, 2016). کودکان با ضعف در مهارت‌های اجتماعی، پرخاشگر تندخو و منزوی هستند و مورد تنفر دیگران قرار گرفته و توان همکاری مؤثر با دیگران را ندارند. آنها به شدت در معرض خطرات جسمی روحی اخراج از مدرسه و... هستند (Kyung Lee & SunJoo, 2020). فراگیری روابط بین‌فردی صحیح و مهارت‌های ارتباطی اهمیت به‌سزایی در خودشکوفایی به‌خصوص برای کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست دارد. کودکانی که از مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تری برخوردارند، کمتر از سوی اطرافیان خود پذیرفته می‌شوند و با مشکلات کوتاه‌مدت و بلندمدت زیادی روبه‌رو هستند. پیامد چنین ارتباطی در بیشتر موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی و تحصیلی، نداشتن صلاحیت و شادکامی، فشار روانی، بیماری جسمی و خشم خواهد بود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بسیاری از کودکان و نوجوانانی که در برقراری روابط اجتماعی مشکل دارند و یا گروه همسال آنان را نمی‌پذیرد، در معرض ابتلا به انواع ناهنجاری‌های رفتاری و عاطفی قرار دارند (Andreou et al, 2020). با توجه به اهمیت فراوان مهارت‌های اجتماعی در رشد و تحول کودکان و تأثیر آن در سلامت روان، فراگیری این مهارت‌ها حائز اهمیت است. در بیشتر کودکان رشد مهارت‌های اجتماعی از راه تعامل با والدین، خواهران، برادران، بستگان و همسالان آرام و خودبه‌خود صورت می‌گیرد، اما در افراد آهسته‌گام این فرایند به شکل معمول صورت نمی‌پذیرد (Garrett, 2017). نارسایی در مهارت‌های اجتماعی، افراد را با مشکلات متعددی مواجه می‌کند و باعث عدم مصالحه و سازش در روابط بین‌فردی، مشکلات، و اختلالات رفتاری می‌شود و بر تحول شخصیت کودک و

سازش‌پذیری وی با محیط، تأثیر منفی می‌گذارد (Lunde, 2022 & Bain). شایان ذکر است، مهارت‌های اجتماعی کارآمد برای کودکان آهسته‌گام نیز ضروری است؛ زیرا همکلاسان و همسالان این کودکان، آنها را به علت مشکلات میان‌فردی، اغلب طرد می‌کنند یا نادیده می‌گیرند. عدم پذیرش از سوی اطرافیان و همسالان، بدبینی کودک به درس و مدرسه، گوشه‌گیری، تنهایی و افت تحصیلی کودک را به دنبال دارد. از این رو فراهم نمودن فرصت‌های اجتماعی و قرار گرفتن در محیط‌های سودمند و کسب مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به این گروه از کودکان در روبه‌رو شدن با موقعیت‌های زندگی کمک نموده و در نتیجه سازگاری مناسب‌تری را فراهم سازد (Georgiou, 2019). امروزه نظام آموزشی به دنبال اخذ برنامه‌های آموزشی است که بتواند دانش‌آموزان دارای مهارت‌های اجتماعی پرورش دهند. مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی هنوز محدود است، که به نوبه خود می‌تواند باعث شود که اجرای رویکرد علمی در برنامه درسی کمتر از حد مطلوب باشد. مهارت‌های اجتماعی نشان‌دهنده اهمیت توانایی دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر است. یکی از جنبه‌های مهارت‌های اجتماعی که دانش‌آموزان باید حتماً داشته باشند، مهارت‌های ارتباطی است. مهارت‌های اجتماعی برای معاشرت و تعامل با افراد دیگر، هم از نظر ارتباط و هم از نظر رفتار با دیگران، ضروری است. برای دانش‌آموزان دبستانی در کلاس درس، مهارت‌های اجتماعی خوب از پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان جدایی‌ناپذیر است. هر دانش‌آموزی که دارای مشکلات مرتبط با هوش اجتماعی محدود است، باید طی فرایندی برای بهبود مهارت‌های اجتماعی خود هدایت شود (شاهسوندی و علیخانی، ۱۴۰۱). نارسایی در مهارت‌های اجتماعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند و غالباً به بروز مشکلات سازش‌یافتگی منجر می‌شود. مهارت‌های اجتماعی رفتارهای آموختنی هستند که بر روابط افراد تأثیر می‌گذارند، احتمال دریافت تقویت اجتماعی را به بیشترین حد می‌رسانند (امیری و همکاران، ۱۴۰۰). آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان می‌تواند به بهبود روابط آنها با همسالان، معلمان و والدین کمک کند و در نتیجه باعث افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری شود. در مدارس دانش‌آموزان با محیط‌های اجتماعی مختلفی روبه‌رو می‌شوند و نیاز به تعامل با همسالان و بزرگسالان دارند. نداشتن مهارت، مهارت‌های اجتماعی مناسب می‌تواند منجر به مشکلاتی مانند انزوای اجتماعی، تعارضات بین‌فردی و کاهش اعتماد به نفس گردد (ناظمی و همکاران، ۱۴۰۳).

روش پژوهش

با توجه به هدف این پژوهش، که تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی پایه اول ابتدایی مبتنی بر رویکرد فهم قرآن و بررسی اثربخشی آن بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول شهرستان میبد بوده و برای آزمودن مفاهیم نظری و انتزاعی در موقعیت واقعی اجرا گردید، از نظر نوع پژوهش کاربردی محسوب می‌شود. از نظر روش اجرا، در دسته نیمه‌آزمایشی، همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل قرار می‌گیرد. بسته آموزشی شامل ده جلسه، مبتنی بر رویکرد فهم قرآن با دقت بر محتوای پایه اول ابتدایی در بازه زمانی مشخص

تدوین گردید، به منظور بررسی شاخص روایی محتوایی مطلوب این بسته، آیت‌های تمام جلسات بسته آموزشی توسط ۲۰ متخصص ارزیاب در زمینه قرآن، روان‌شناسی و آموزش ابتدایی مورد بررسی قرار گرفت و هر یک از متخصصان نظر خود را با انتخاب یکی از گزینه‌های جدول‌های CVI و CVR اعلام نمودند. آیت‌های دارای روایی کمتر از حد مطلوب، با مشورت اساتید حذف و بسته آموزشی با آیت‌های مورد تأیید اساتید با CVI کل ۰/۹۹۵ و CVR کل ۰/۹۸ اجرا گردید. این ارزیابی نشان‌دهنده این است که این بسته آموزشی از شاخص روایی بسیار مطلوبی برخوردار است. محورهای جلسات آموزشی و مقدار روایی هر یک در جدول (۲) در ادامه بیان شده است.

جدول ۲. محورهای آموزشی و مقدار روایی آیت‌های جلسات برگزار شده

CVR	CVI	خلاصه جلسات اجرای طرح درس‌ها	
		سورة مبارکه کافرون	
		هدف تربیتی: قاطع بودن در مقابل زشتی‌ها و کارهای آسیب‌زا و یاد دادن موضع‌گیری صریح در برابر بدی‌ها و اجتناب از کارهای بد فردی و اجتماعی	
۱	۱	بیان مصادیق ارتباط درست اجتماعی و «نه گفتن به پیشنهادات و درخواست‌های اشتباه دیگران» در قالب بیان داستان	۴.۱ تربیتی
۱	۱	گسترش مصادیق کارهای خوب و بد در زندگی فردی و اجتماعی برای دانش‌آموز، از طریق گفت‌وگو و مباحثه	
۱	۱	بیان پیام سورة مبارکه کافرون و قرائت دسته‌جمعی سوره	
۱	۱	آشنایی با کارهای خوب و بد در موقعیت‌های روحی مختلف مثل (غم، شادی، اضطراب و...) در ارتباطات اجتماعی در یک نمایش گروهی	
۱	۱	اجرای نمایش مصادیق‌های نه گفتن به کارهای بد در مواجهه با خانواده و دوستان، هنگام تفریح و شادی	۴.۲ تربیتی
۱	۱	قرائت دسته‌جمعی سورة مبارکه کافرون و یادآوری پیام سوره	
۱	۱	نوشتن یک نامه مؤدبانه در پاسخ به کسی که از آنها درخواستی داشته که باید به او «نه» بگویند.	
۱	۱	نمایش اثرات منفی انجام کارهای بد در ارتباطات اجتماعی؛ مثل تنها ماندن؛ ناراحتی بقیه و... در قالب داستان و نمایش	
۰/۸	۱	گروه‌بندی و ساخت کاردستی ضمن توجه دادن به همکاری در فعالیت گروهی و «نه گفتن» به سهل‌انگاری و تبلی در کار جمعی	۴.۳ تربیتی
۰/۹	۰/۹۵	تقسیم کار برای مدیریت و آموزش در کلاس توسط دانش‌آموزان با تمرکز بر دوری از انجام کارهای برهم‌زننده نظم و ایجادکننده ناراحتی برای دوستان	
۰/۹	۰/۹	مشاهده ویدئو مربوط به نقش‌های مختلف اجزای گیاهان و بیان اهمیت انجام نقش و وظیفه توسط اعضای هر جمع برای رشد و طراوت (تشبیه هر جمع به یک گیاه در حال رشد و وظایف مختلف و اهمیت «نه گفتن» به کارهایی که باعث برهم خوردن نظم و هماهنگی جمع می‌شود).	
۱	۱	قرائت دسته‌جمعی سورة مبارکه کافرون و ذکر پیام سوره	
		سورة مبارکه کوثر	
		هدف تربیتی: افزایش محبت به پیامبر اکرم ﷺ و حضرت زهراؑ، آگاهی به پاکی و معنویت درونی، قدردانی از نعمت‌ها	
۱	۱	خواندن داستان رفتار پیامبر ﷺ و حضرت زهراؑ با حنیف (کودک یتیم) و معرفی ایشان به عنوان الگوهای رفتار اجتماعی	

۴.۱.۱	۱	توجه دادن دانش‌آموزان به اهمیت وجود دوستانشان و سخت بودن زندگی بدون حضور انسان‌های خوب به‌عنوان نعمت‌های خداوند که باید با رفتار درست و قلبی پر از محبت وجود آنها را شکر کرد.	۱
	۱	تقویت انگیزه جهت انجام رفتارهای درست، به وسیله تشویق ویژگی‌های مثبت هر دانش‌آموز توسط دوستانش	۱
۴.۱.۲	۱	قرائت دسته‌جمعی سوره مبارکه کوثر	۱
	۱	تقویت مشاهده نعمت‌های خداوند در محیط اجتماعی و معرفی دوست، همکار و... به‌عنوان نعمت‌های مهم	۰/۸
۴.۱.۳	۱	بیان راه‌های استفاده درست از نعمت‌های فردی و جمعی و شکرگزاری (هدایت دانش‌آموزان در یک گفت‌وگوی جمعی به سمت بیان نعمت‌های طبیعی، اجتماعی و... ضمن بیان راه شکرگزاری از آنها)	۱
	۱	قرائت سوره مبارکه کوثر به صورت دسته‌جمعی و یادآوری پیام سوره	۱
۴.۱.۴	۱	القاء داشتن صفات خوب بسیار به دانش‌آموزان و هم‌پیمانی برای خوب ماندن و ابراز خوبی‌ها در جمع‌ها (ساخت جعبه خوبی‌ها)	۱
	۱	قرائت جمعی سوره مبارکه کوثر و بحث پیرامون پیام سوره	۱
۴.۱.۵	۱	نمایش اثر گسترده خوبی برای همه انسان‌ها در قالب یک فعالیت کلاسی (معرفی آسمان آبی کلاس)	۱
	۱	معرفی کارکنان ارگان‌های مهم و حیاتی مثل (اورژانس، آتش‌نشانی و...) به‌عنوان انسان‌های دارای قلب‌های پاک و فداکار و بررسی اثربخشی مهم و بسیار زیاد آنها در جامعه	۱
۴.۱.۶	۱	اجرای نمایش مربوط به صحنه آتش‌سوزی، زلزله، قرار گرفتن در مواجهه با یک بیمار و انجام رفتار مناسب در نقش خود به‌عنوان شهروند، دوست، مأمور ارگان‌ها و در نهایت معرفی هر یک از اعضای جامعه به‌عنوان نعمت‌هایی که باید از آنها قدردانی و به خاطر آنها شکرگزاری کرد.	۱
	۱	قرائت دسته‌جمعی سوره مبارکه کوثر	۱
سوره مبارکه ماعون			
هدف تربیتی: اصلاح ظاهر و باطن و توجه به افراد کوچک‌تر و ضعیف			
۴.۱.۷	۱	ایجاد بستر تحرک و نشاط و بازی، در یک فعالیت گروهی با محوریت کمک به دیگران	۱
	۱	تقویت مشاهده محل‌های کمک به دیگران از طریق بیان مصادیق در قالب داستان (داستان مورچه‌های پرتلاش)	۱
۴.۱.۸	۱	گوش دادن به قرائت معلم از سوره مبارکه ماعون و سپس قرائت گروهی	۱
	۱	ایجاد بستر بازی و تحرک، جهت ایجاد فهم فواید کمک به دیگران و به فکر دیگران بودن (بازی بادکنک‌ها)	۱
۴.۱.۹	۱	آشناسازی با احساسات مختلفی که افراد در اثر آن نیازمند کمک اطرافیان هستند	۱
	۱	قرائت دسته‌جمعی سوره مبارکه ماعون	۱
۴.۱.۱۰	۱	نشان دادن اثرات یاری و کمک به دیگران و احساسات هر دو طرف در فرایند کمک کردن و یاری شدن	۱
	۱	قرائت دسته‌جمعی سوره مبارکه ماعون	۱
۴.۱.۱۱	۱	نشان دادن اثر مضاعف خوبی در جمع‌ها (فعالیت خوبی‌ها را جمع بزن)	۱
	۱		۱

جامعه این پژوهش متشکل از دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی مدارس شهرستان میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۱۱۸۷ نفر بود. نمونه‌گیری به صورت در دسترس انجام شد و از بین مدارس دخترانه مجری کلاس اول ابتدایی، نمونه‌ای متشکل از ۳۰ دانش‌آموز پایه اول ابتدایی، انتخاب گردیده و پس از همتاسازی، در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. در ادامه، جلسه‌ای جهت کسب رضایت و توجیه والدین در زمینه این پژوهش برگزار گردید. سپس از آزمودنی‌ها پیش‌آزمون مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیووت گرفته شد و بسته آموزشی طراحی شده بر اساس رویکرد فهم قرآن که به روش CVI اعتباریابی و تأیید شده بود، طی ده جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در شهرستان میبد، با حضور دانش‌آموزان گروه آزمایش اجرا گردید. پس از اجرای بسته آموزشی، پس‌آزمون مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیووت از آزمودنی‌ها گرفته شد. در نهایت داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه‌ها که نتایج آن، نشان‌دهنده میزان اثرگذاری این بسته آموزشی بود، از طریق نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت.

پرسشنامه اطلاعات دموگرافیکی: این پرسشنامه دربردارنده اطلاعاتی مانند سن، پایه تحصیلی، چندمین فرزند، میزان تحصیلات والدین، شغل والدین و وضعیت نگهداری دانش‌آموز می‌باشد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی و رفتاری گرشام و الیووت: مقیاس مهارت اجتماعی شامل سه فرم ویژه ارزیابی توسط والدین، معلمان و دانش‌آموزان است. هر یک از فرم‌های مقیاس را می‌توان به‌تنهایی یا توأم به کار گرفت. در پژوهش حاضر، فرم معلم مورد استفاده قرار گرفته است. معلمان از مهم‌ترین منابع کسب اطلاع در زمینه رفتار و کفایت دانش‌آموزان هستند (سبزواری و همکاران، ۱۳۹۱). معلمان این پرسشنامه را که دارای ۴۸ پرسش سه‌نمره‌ای (دارای گزینه‌های هرگز، بعضی اوقات و اغلب اوقات) است، برای تمام دانش‌آموزان تکمیل کرده‌اند. محتوای این مقیاس دربرگیرنده دو بخش اصلی، مهارت اجتماعی و مشکلات رفتاری است. در این تحقیق از بخش مهارت اجتماعی آنکه مشتمل بر رفتارهایی نظیر همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری است استفاده شده است. مهارت‌های رفتاری که شامل مقیاس‌های همکاری، قاطعیت، خویشتن‌داری و رفتارهای درونی، بیرونی و بیش‌فعالی است، استفاده شده است. این بخش‌ها به صورت خرده‌آزمون ارائه شده‌اند و از جمع نمرات این خرده‌آزمون‌ها نمره مهارت اجتماعی حاصل می‌گردد.

۴. یافته‌ها

فرضیه اصلی این پژوهش، تدوین، اعتباریابی و بررسی اثربخشی بسته آموزشی پایه اول ابتدایی مبتنی بر رویکرد فهم قرآن (بر اساس سوره مبارکه کافرون، کوثر و ماعون) بر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی بوده است. در این پژوهش تلاش شد آزمودنی‌ها از گروه همگنی از جهات مختلف درسی، فرهنگی،

خانوادگی و... انتخاب شوند و در قالب دو گروه کنترل (گواه) و آزمایش تقسیم شوند. داده‌های کسب‌شده از انجام پژوهش به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل و پردازش قرار گرفت. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های مرکزی، میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله	گروه آزمایش			گروه گواه		
مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	آماره	درجه آزادی	معنی‌داری	آماره	درجه آزادی	معنی‌داری
		۰/۲۰۳	۱۵	۰/۰۹۶	۰/۱۰۳	۱۵	*۰/۲۰۰
		۰/۱۶	۱۵	*۰/۲۰۰	۰/۱۴۲	۱۵	*۰/۲۰۰

با توجه به جدول (۳)، مقدار معناداری نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون رد می‌شود ($p > 0/05$). بنابراین توزیع نمرات مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان نرمال می‌باشد. از آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است. اگر مقدار لوین در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نباشد، نشان‌دهنده این است که واریانس‌ها برابر هستند. جدول ۴. آزمون لوین برای بررسی یکسانی واریانس‌های متغیرهای مهارت‌های اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه

متغیر وابسته	مرحله	آماره	df۱	df۲	سطح معناداری
مهارت‌های اجتماعی	پس‌آزمون	۰/۰۰۶	۱	۲۸	۰/۹۳۸

جدول (۴) نشان می‌دهد بین دو گروه آزمایش و گواه در نمرات مهارت‌های اجتماعی همگنی واریانس وجود دارد و از این رو پیش‌فرض‌ها رعایت شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل مانکوا بر روی میانگین نمرات متغیر پژوهش

مرحله	نام آزمون	مقدار	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
پس‌آزمون	اثر پیلایی	۰/۷۹۱	۱۰/۷۴	۶	۱۷	۰/۰۰۱ > P	۰/۷۹۱
	لامبدای ویلکز	۰/۲۰۹	۱۰/۷۴	۶	۱۷	۰/۰۰۱ > P	۰/۷۹۱
	اثر هتلینگ	۳/۷۹	۱۰/۷۴	۶	۱۷	۰/۰۰۱ > P	۰/۷۹۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۳/۷۹	۱۰/۷۴	۶	۱۷	۰/۰۰۱ > P	۰/۷۹۱

همان طور که در جدول (۵) ملاحظه می‌شود سطوح معناداری تمامی آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه حداقل از لحاظ یکی از ابعاد مهارت‌های اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < 0/001$ و $F = 10/74$)؛ بنابراین فرضیه‌های مربوط به اثربخشی تأیید می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش دروس پایه اول ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سور مبارکه کافرون، کوثر و ماعون) بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی مدارس شهرستان میبد اثر معنادار دارد. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با $0/791$ می‌باشد، به عبارت دیگر، $79/1$ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات مهارت‌های اجتماعی مربوط به تأثیر آموزش دروس پایه اول ابتدایی با رویکرد فهم قرآن (بر اساس سور مبارکه کافرون، کوثر و ماعون) به دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی می‌باشد.

برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام ابعاد مهارت‌های اجتماعی بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد، تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول (۶) آمده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره در متن مانکوا

متغیر	منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	f	سطح معناداری	مجزور اتا
همکاری	پیش‌آزمون	۱۷/۹۶۳	۱	۱۷/۹۶۳	۱/۸۷	۰/۱۸۵	۰/۰۷۸
	گروه	۷۹/۰۵	۱	۷۹/۰۵	۸/۲۳	۰/۰۰۹	۰/۲۷۲
	خطا	۲۱۱/۳۰۹	۲۲	۹/۶۰۵			
قاطعیت	پیش‌آزمون	۷۴/۹۷۲	۱	۷۴/۹۷۲	۱۶/۹۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۳۵
	گروه	۱۴۹/۵۱۶	۱	۱۴۹/۵۱۶	۳۳/۸۰۹	۰/۰۰۱	۰/۶۰۶
	خطا	۹۷/۲۹۱	۲۲	۴/۴۲۲			
خویشنداری	پیش‌آزمون	۱۵/۷۷۲	۱	۱۵/۷۷۲	۱/۴۸	۰/۲۳۷	۰/۰۶۳
	گروه	۲۲۰/۶۵۴	۱	۲۲۰/۶۵۴	۲۰/۷۰۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸۵
	خطا	۲۳۴/۴۲۶	۲۲	۱۰/۶۵۴			
رفتار بیرونی	پیش‌آزمون	۱۸/۶۷۴	۱	۱۸/۶۷۴	۶/۴۲۸	۰/۱۹/۰	۲۲۶/۰
	گروه	۱۱/۱۳۸	۱	۱۱/۱۳۸	۳/۸۳۴	۰/۰۶۳	۰/۱۴۸
	خطا	۶۳/۹۰۶	۲۲	۲/۹۰۵			

۴۳۷/۰	۰/۰۰۱	۱۷/۰۵۹	۴۰/۸۰۷	۱	۴۰/۸۰۷	پیش‌آزمون	رفتار درونی
۱۴۷/۰	۰/۰۶۵	۳/۷۷۸	۹/۰۳۸	۱	۹/۰۳۸	گروه	
			۲/۳۹۲	۲۲	۵۲/۶۲۶	خطا	
۰/۳۷۵	۰/۰۰۱	۱۳/۱۸۷	۳۷/۸۷۵	۱	۳۷/۸۷۵	پیش‌آزمون	بیش‌فعالی
۰/۳۶۵	۰/۰۰۲	۱۲/۶۳۸	۳۶/۲۹۹	۱	۳۶/۲۹۹	گروه	
			۲/۸۷۲	۲۲	۶۳/۱۸۹	خطا	

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شده است با تأثیر متغیر کمکی (پیش‌آزمون) بر روی متغیر وابسته در مرحله پس‌آزمون، بین دو گروه از لحاظ همکاری ($23/8=f$ و $01/0>p$)، قاطعیت ($80/33=f$ و $01/0>p$)، خویشتن‌داری ($70/20=f$ و $01/0>p$) و بیش‌فعالی ($63/12=f$ و $01/0>p$) تفاوت معنادار وجود دارد. بیشترین اندازه اثر بسته آموزشی به ترتیب بر همکاری = $۰/۲۷۲$ ، قاطعیت = $۰/۶۰۶$ ، خویشتن‌داری = $۰/۴۸۲$ ، بیش‌فعالی = $۰/۳۶۵$ ، رفتار بیرونی = $۰/۱۴۸$ و رفتار درونی = $۰/۱۴۷$ بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

قرآن کریم به‌عنوان کتاب هدایت الهی، نقش بنیادینی در تربیت انسان‌ها ایفا می‌کند. این کتاب آسمانی نه‌تنها اصول اعتقادی را بیان می‌کند، بلکه به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم به ابعاد مختلف تربیت انسانی می‌پردازد. آیات قرآن، با تأکید بر مفاهیمی چون «هدایت»، «تزکیه»، «تطهیر» و «تعلیم»، نشان‌دهنده اهمیت ویژه آن به پرورش روحی و اخلاقی انسان‌هاست و این موضوع در آیات قرآن به صراحت بیان شده است. به‌عنوان نمونه، در آیه «... هُدًی لِّلنَّاسِ وَ بَیِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدًی وَالْفُرْقَانِ...» (بقره: ۱۸۵)، قرآن به‌عنوان راهنمایی برای مردم معرفی شده است. همچنین، آیات متعددی به اهمیت علم و تعلیم اشاره دارند، مانند: «يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ» (مجادله: ۱۱)، که نشان‌دهنده جایگاه والای علم در تربیت اسلامی است.

از منظر تربیتی، قرآن با ارائه داستان‌های انبیاء، بیان احکام و تشویق به تفکر و تعقل، زمینه‌ساز رشد فکری و اخلاقی انسان‌ها می‌شود. این ویژگی‌ها، قرآن را به منبعی بی‌بدیل برای تربیت اسلامی تبدیل کرده است. هر اندازه نفس انسان پاک‌تر باشد این تأثیرگذاری بیشتر خواهد بود؛ از آنجاکه کودکان فطرت و نفس پاک‌تری دارند تأثیر آموزش قرآن نیز در آنها افزون‌تر است. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله نیز در رابطه با آموزش قرآن می‌فرماید: «فرزندانتان را بر سه ویژگی تربیت کنید: محبت پیامبرتان، محبت اهل بیت علیهم السلام و قرآن» (آب‌بسته، ۱۴۰۲). الگوی فهم قرآن در دبستان که پژوهش حاضر مبتنی بر آن نگاشته شده است، هم‌راستا با این حدیث شریف، مبتنی بر آیات و سوره‌های قرآن کریم به تعلیم و تربیت کودک در دوره دوم رشد می‌پردازد (از هفت سال دوم زندگی). سوره‌ها

و پیام آن سوره‌ها در این طرح به گونه‌ای ارائه شده است که بستری از رشد را فراهم می‌کند تا توان‌های بالقوه کودکان را بالفعل کنند و کودکان به دنبال شکوفا شدن تفکرشان به انتخابی درست دست بزنند و به هدف خیرگزینی که از اهداف دوره دوم رشدی هست دست یابند (دژبخش و خدادادی، ۱۴۰۱).

در نتایج حاصل از تحلیل آماری پژوهش حاضر، نتایج دقیق‌تری در رابطه با اثربخشی بر مؤلفه‌های متغیر پژوهش عنوان گردیده است. نمره اثر متغیر مستقل بر هر زیرمقیاس مهارت اجتماعی به شرح ذیل است: قاطعیت: ۰/۶۰۶، خویش‌ن‌داری: ۰/۴۸۲، بیش‌فعالی: ۰/۳۶۵، همکاری: ۰/۲۷۲، رفتار بیرونی: ۰/۱۴۸ و رفتار درونی: ۰/۱۴۷.

اثربخشی بسته آموزشی همان‌طور که در متن فوق ذکر شده است، به‌ترتیب اثر بر مؤلفه‌های قاطعیت، خویش‌ن‌داری، بیش‌فعالی و همکاری مشاهده می‌شود. این نتایج، اثربخشی آموزش قرآن بر تربیت را نشان می‌دهد و در کنار مشاهدات انجام‌شده بیانگر آن است که آموزش پایه اول ابتدایی مبتنی بر رویکرد فهم قرآن (بر اساس سور مبارکه کافرون، کوثر و ماعون) توانسته مؤلفه‌های مهارت اجتماعی را در دانش‌آموزان دختر پایه اول ابتدایی به شکل قابل‌توجهی ارتقا دهد. در سال‌های اخیر پژوهش‌های متعددی در ایران و سایر کشورها به بررسی نقش آموزش‌های تربیتی، دینی و روان‌شناختی در رشد اجتماعی کودکان پرداخته‌اند. بخش قابل‌توجهی از این مطالعات با هدف ارتقای مهارت‌های اجتماعی طراحی شده‌اند و نتایجی ارائه داده‌اند که با مسیر پژوهش حاضر هم‌راستا است. به‌عنوان نمونه، تحقیقات داخلی، ازجمله پژوهش‌های پیدائوس (۱۴۰۳)، شریفی اردانی و همکاران (۱۴۰۳)، مشعل‌پورفرد (۱۴۰۳)، ملک‌پور شهرکی و همکاران (۱۴۰۲) و دادجو و همکاران (۱۴۰۲)، هریک با بهره‌گیری از شیوه‌هایی همچون انیمیشن آموزشی، بازی‌درمانی، حرفه‌آموزی، آموزش گروهی و بسته‌های مهارت زندگی، افزایش چشمگیری را در ارتباط‌گیری، همکاری و سازگاری اجتماعی کودکان گزارش کرده‌اند. این مطالعات از نظر هدف، یعنی ارتقای کنش‌های اجتماعی و بهبود تعاملات بین‌فردی دانش‌آموزان، با پژوهش حاضر همسو هستند. همچنین از منظر تطبیق بین‌المللی، پژوهش‌هایی چون (Bankovic et al, 2023) و (Trigueros et al, 2020) نیز بر اهمیت پرورش رفتارهای اجتماعی مثبت نظیر همکاری، همدلی و احترام در دوران ابتدایی تأکید داشتند که جهت‌گیری تربیتی آنها با مسیر این مطالعه همخوانی دارد.

از سوی دیگر، گروهی از پژوهش‌ها مستقیماً به رجوع به منابع دینی پرداخته‌اند و آموزه‌های اسلامی یا مضامین قرآنی را به‌عنوان الگوی رشد عاطفی، اخلاقی و معنوی بررسی کرده‌اند. برای نمونه در مطالعات داخلی، موسوی (۱۳۹۶) در پژوهشی توصیفی - تحلیلی بر روی دانشجویان پیراپزشکی تهران نشان داد که بین میزان انس با قرآن و نگرش مثبت به قرآن با سلامت روان رابطه معناداری وجود دارد. به‌طور مشابه، محمدیان و

همکاران (۱۳۹۷) در یک مطالعه بر جوانان مجرد شهر جیرفت گزارش کردند که افزایش انس با قرآن با بهبود سلامت روان و کاهش مشکلات روان‌شناختی همراه است. در حوزه کارکردهای شناختی، کیانی بروجنی و فیاض (۱۴۰۳) در تحقیق خود اثربخشی بسته آموزشی فهم قرآن بر هوش هیجانی را سنجیدند و دریافتند بسته آموزشی مبتنی بر فهم قرآن تأثیر قابل توجهی بر هوش هیجانی دانش‌آموزان دارد. در مطالعات بین‌المللی نیز شواهد قابل توجهی در تأیید این یافته‌ها وجود دارد (Mohd et al, 2023). در یک مرور سیستماتیک نشان دادند که گوش دادن، تلاوت و حفظ قرآن اثرات مثبتی بر سلامت روان و جسم مسلمانان دارد و موجب کاهش افسردگی و اضطراب، بهبود کیفیت زندگی و افزایش برخی شاخص‌های شناختی می‌شود. در بعد شناختی (Hojjati et al, 2014) در یک مطالعه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل نشان دادند که گوش دادن به نغمه قرآن باعث بهبود معنادار حافظه کوتاه‌مدت و حافظه توالی‌گرا در دانش‌آموزان شده است. در زمینه مداخلات درمانی (Salsabillah et al, 2023) در یک پژوهش نیمه‌آزمایشی گزارش کردند که درمان شنیداری مُرْتَل قرآن (سوره الرحمن) موجب کاهش معنادار سطح اضطراب در دانشجویان فارغ‌التحصیل دانشگاه اسلامی رادن فتح پالمبانگ شده است؛ یافته‌ای که مؤید اثربخشی قرآن به‌عنوان روشی ساده، در دسترس و غیردارویی برای مدیریت اضطراب دانشجویان است. در زمینه تربیتی و روانی دانش‌آموزان، نخعی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که خواندن داستان‌های قرآنی موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی، تقویت هویت دینی و افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول می‌شود. همچنین (Moulaei et al, 2023)، در یک مرور دامنه‌ای گزارش کردند که تلاوت و گوش دادن به قرآن می‌تواند به‌عنوان یک مداخله غیردارویی مؤثر برای کاهش اضطراب، استرس و افسردگی مورد استفاده قرار گیرد.

جهت کلی پژوهش حاضر با تحقیقات حوزه اثربخشی قرآن و مهارت‌آموزی و تربیت اجتماعی هم‌راستا است و در مضمون و هدف با مطالعات یادشده هم‌خوانی دارد، وجه تمایز بنیادین پژوهش حاضر در مقایسه با مطالعات پیشین، اتکای مستقیم آن به سوره‌های کافرون، کوثر و ماعون با رویکرد فهم قرآن، به منظور ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. از این جهت که این پژوهش به منظور ارتقای مهارتی روان‌شناختی و مهم، سوره‌های قرآن را با رویکردی (فهم قرآن) به دانش‌آموزان ارائه کرده است که انس و فهم پیامی متناسب با سن مخاطب را در نظر دارد و از این جهت سوره‌ها در بطن زندگی دانش‌آموزان جاری می‌گردد. پیرو پژوهش‌های صورت‌گرفته و پژوهش حاضر درمی‌یابیم که قرآن کریم، کتاب نازل‌شده از سوی خداوند، هماهنگ با نیازهای فردی و اجتماعی یک انسان در همه دوره‌های رشدی بوده و فراگیری آن سبب ارتقای شاکله و هویت انسان در سطوح مختلف می‌گردد.

محدودیت‌های پژوهش

انجام مطالعه حاضر در یک بافت جغرافیایی مشخص (یک شهرستان)، می‌تواند تعمیم نتایج را با احتیاط همراه سازد. عدم وجود دوره پیگیری پس از مداخله، امکان بررسی پایداری اثرات در بلندمدت را محدود می‌کند. لازم است حجم نمونه نسبتاً محدود و روش نمونه‌گیری در دسترس در پژوهش پیش‌رو، در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با محوریت پایه‌های تحصیلی دیگر انجام گیرد تا امکان مقایسه و تعمیم نتایج در مقاطع مختلف آموزشی فراهم شود. انجام مطالعات مشابه در شهرها و بافت‌های فرهنگی متفاوت می‌تواند به بررسی نقش زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی در اثربخشی مداخلات قرآنی کمک کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، رویکرد فهم قرآن با سایر طرح‌ها و برنامه‌های آموزش قرآن از نظر میزان اثربخشی مورد مقایسه قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی

پیشنهاد می‌شود رویکرد فهم قرآن از طریق برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی، به معلمان و مربیان آموزشی معرفی و آموزش داده شود تا زمینه بهره‌گیری مؤثر از این رویکرد در فرایند تدریس فراهم گردد. تولید و تدوین بسته‌های آموزشی استاندارد با محوریت رویکرد فهم قرآن، با هدف ارتقای مهارت‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در بستر دروس آموزشی و ارائه آن به وزارت آموزش و پرورش جهت بهره‌برداری در برنامه‌های آموزشی، از دیگر پیشنهادات کاربردی این پژوهش است.

منابع

قرآن کریم.

- آج، آرمان و همکاران (۱۳۹۵). راهکارهایی برای افزایش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان. کنفرانس بین‌المللی پژوهش در مهندسی، علوم و تکنولوژی.
- البرزی، محبوبه و همکاران (۱۴۰۲). شناسایی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان: مطالعه کیفی. آموزش پژوهی، ۹(۳۵)، ۱-۱۶.
- اخوت، احمد رضا (۱۳۹۳). دوره‌های رشد تفکر اجتماعی. تهران: قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمد رضا (۱۴۰۱). فهم قرآن در دبستان و دبیرستان. تهران: قرآن و اهل بیت نبوت.
- اخوت، احمد رضا و رضازاده، یاسر (۱۴۰۲). کودک و فهم قرآن. تهران: قرآن و اهل بیت نبوت.
- اسمعیلی گوجار، صلاح و پورروستائی اردکانی، سعید (۱۳۹۸). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چندکاربره بر خط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان. روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۱)، ۲۱۱-۲۳۰.
- امیری، نگار و همکاران (۱۴۰۰). ساخت و بررسی اثربخشی بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان دیرآموز. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۳)، ۱۲۲-۱۴۷.
- آب‌بسته، آرزو (۱۴۰۲). هدف از آموزش قرآن به کودکان. پنجمین همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم. <https://civilica.com>
- بابائی، مهدی (۱۴۰۲). نقش اجتماعی معلم در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۶(۶۰)، ۲۲۵-۲۳۱.
- باقری، اشکان (۱۳۹۵). مروری کوتاه بر مبحث مهارت‌های اجتماعی. کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی. تهران: بناری، علی‌همت (۱۳۹۷). بررسی دلالت‌های تربیتی آیات تعلیم و تزکیه. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۱۰(۱)، ۵-۲۲.
- پیدائوس، ایمانا (۱۴۰۳). بررسی تأثیر انیمیشن‌های آموزشی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. پیشرفت‌های نوین در مدیریت آموزشی، ۱۵(۱)، ۸۴-۹۷.
- جعفری، شقایق و همکاران (۱۴۰۳). پرورش مهارت‌های اجتماعی و رفتاری دانش‌آموزان. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی. تبریز.
- خجسته‌مهر، کیوان و همکاران (۱۴۰۲). بررسی نظریه افلاطون در تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس آیات و روایات با تأکید بر نگاه استاد مطهری. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، ۱۹(۱)، ۱۷۳-۱۹۵.
- دادجو، زهرا و همکاران (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه آموزشی همراه با ایفای نقش گروهی بر تنظیم هیجان و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص در دوران کرونا. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۶(۶۳)، ۱۸۰-۱۹۸.
- دزبخش، رضا و خدادادی، مریم (۱۴۰۱). آموزش قرآن با هدف فعال کردن تحرک و نشاط. تهران: قرآن و اهل بیت نبوت.

- رستمی، زهره (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۷۳، ۲۷-۳۷.
- سبزواری، مریم و همکاران (۱۳۹۱). مقایسه یادگیری اجتماعی - هیجانی و مهارت‌های اجتماعی مدارس غیردولتی بدون کیف در مدارس دولتی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱(۱)، ۸۱-۹۴.
- شاهسوندی، مهدی و علیخانی، قاسم (۱۴۰۱). اهمیت آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان ابتدایی. *اولین کنفرانس ملی تازه‌های روانشناسی تکاملی و تربیتی*. بندرعباس.
- شریفی اردانی، علی و همکاران (۱۴۰۳). رابطه توانمندی‌های منش والدین و مهارت اجتماعی فرزندان با توجه به نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۲)، ۲۳۵-۲۴۴.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: جامعه مدرسین
- کیانی بروجنی، راضیه و فیاض، فاطمه (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی بسته آموزشی مبتنی بر طرح فهم قرآن بر هوش هیجانی دانش‌آموزان. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۶(۲)، ۹۳-۱۰۸.
- گلزار، حسن و غلامی، معصومه (۱۴۰۳). جایگاه و نقش مدارس سازمانی در تربیت نسل جوان و تراز انقلاب اسلامی در افق ایران ۱۴۱۴ (مطالعه موردی: مدارس تمدن‌سازان استان فارس). *پژوهشنامه تاریخ، سیاست و رسانه*، ۷(۲۵)، ۹۱-۱۰۸.
- محمدیان، مصطفی و همکاران (۱۳۹۷). بررسی ارتباط انس با قرآن و سلامت روان در جوانان مجرد شهرستان جیرفت. *مجله دانشگاه علوم پزشکی جیرفت*، ۵(۱)، ۳۲۵-۳۳۳.
- مشعل‌پورفرد، مرضیه (۱۴۰۳). تأثیر حرفه‌آموزی بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر: یک مطالعه نیمه‌تجربی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۳(۱)، ۳-۱۶.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۹). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- ملک‌پور شهرکی، بهار و همکاران (۱۴۰۲). طراحی بسته آموزشی مهارت‌های زندگی ویژه کودکان و تعیین اثربخشی آن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸(۷۲)، ۲۵۷-۲۶۵.
- موسوی، مسعود (۱۳۹۶). ارتباط انس با قرآن و سلامت روانی در بین دانشجویان دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. *طب و ترکیه*، ۲۵(۱)، ۲۹-۳۶.
- ناظمی، فاطمه و همکاران (۱۴۰۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر رفتارهای تعاملی دانش‌آموزان. *اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی*. تبریز.
- نخعی، سمیه و همکاران (۱۴۰۱). تأثیر خواندن داستان‌های قرآنی بر روی مهارت‌های ارتباطی و هویت دینی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهرستان زابل. *ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۳(۱۷)، ۱-۱۳.
- وفانیا، کلثوم (۱۴۰۳). روش‌های تدریس مفاهیم قرآنی به کودکان و نوجوانان؛ بررسی شیوه‌های نوین آموزشی. *اولین همایش بین‌المللی تحولات نوین در علوم تربیتی، روانشناسی و آموزش و پرورش*. ارومیه.

- Andreou, E. Roussi-Vergou, C. Didaskalou, E. Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193–1207.
- Bain, B. J. Lunde, R. M. (2022). The effects of a resilience programme on social skills, bullying, and victimisation among eight to thirteen-year-old students. *Children & Society*, 36, 610–625.
- Banković, S., Brojčin, B., Vasilevska Petrovska, I., & Antonijević, M. (2023). Social skills critical for success in elementary school: teachers and special educators' perspective. *Journal of Health and Rehabilitation Sciences*, 2(1), 16-25.
- De Moura, T. C., & Gerhardt, B. C. (2021). Social Skills. *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*, 56, 77-56.
- Fakhriyah, D., & Rosi, F. (2025). Qur'an learning management based on the Qur'ani Sidogiri method: Effective and efficient strategies for children of early age. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 1-15.
- Garrett, M. (2017). Play-based interventions and resilience in children. *International Journal of Psychology and Counselling*, 6(10), 133-137.
- Georgiou, S. N., Charalambous, K., & Stavriniades, P. (2021). The mediating effects of adolescents' internalizing and externalizing problems on the relationship between emotion regulation, mindfulness and bullying/victimization at school. *School Psychology International*, 42(6), 657–676.
- Henriques, G. R. (2016). Teaching clinical decision-making. in Magnavita, J. *Clinical decision-making in behavioral and mental health practice* (p. 273–307). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hojjati, A., Rahimi, A., DavodAbadi Farehani, M., Sobhi-Gharamaleki, N., & Alian, B. (2014). Effectiveness of Quran tune on memory in children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 283–286.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Scarpulla, E. (2020). Developing social skills. In D. W. Nangle, C. A. Erdley, & R. A. Schwartz-Mette (Eds.). *Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention* (p. 25–45). Elsevier Academic Press.
- Kusainun, N. (2024). Islamic education methods in the Quran and Hadith: Approaches in child development guidance. *Journal of Islamic Education Studies*, 5(1), 45-62.

- Kyung Lee, W., & Sun Joo, Y. (2020). Adolescent extracurricular activity participation: associations with parenting stress, mother–adolescent closeness, and social skills. *Children and Youth Services Review*, 116 (6) , 105-110.
- McNeil, D. & Zeman, J. (2021). Adolescents’ reluctance to express emotions: relations to parent emotion socialization. *Journal of Child Family Study*, 30(1), 107–120.
- Mohd, W. N. A. C. W., Ishak, I., Ludin, A. F. M., Ibrahim, F. W., Abd Warif, N. M., & Roos, N. A. C. (2022). The impact of listening to, reciting, or memorizing the Quran on physical and mental health of Muslims: Evidence from systematic review. *International journal of public health*, 67, 1-16.
- Moulaei, K., Haghdoost, A. A., Bahaadinbeigy, K., & Dinari, F. (2023). The effect of the holy Quran recitation and listening on anxiety, stress, and depression: A scoping review on outcomes. *Health Science Reports*, 6(12), e1751.
- Nurhayati, P., Sutrisno, & Tumbularani. (2025). Application of Qurʾan education methods in increasing children’s understanding of the Qurʾan. *Proceedings of the International Conference on Religious Studies and Education*, 4, 1-12.
- Salsabillah, G. D., Novitasari, D. T., & Iftitanina, I. (2023). The Effectiveness of Al-Quran Murottal Therapy on the Level of Anxiety in Students. *Journal of Psychology Today*, 1(1), 9-15.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., & Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 1-10.

Assessing the Readability of Afghan Secondary School Persian Text-books Based on the Flesch and Laughlin Methods

 **Hossein Karamad**  / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Higher Education Complex of Islamic Humanities affiliated with Al-Mustafa International University, Qom, Iran

Hossein_Karamadbisheh@miu.ac.ir

Mohammad Kawsari / Doctoral Student in Educational Management and Leadership, Higher Education Complex of Islamic Humanities affiliated with Al-Mustafa International University, Qom, Iran

Received: 2026/06/20 - **Accepted:** 2026/09/13

Kawsary1364@gmail.com

Abstract

The readability of textbook texts and adherence to the principle of progression from simple to complex are among the fundamental components in the design and authorship of textbooks. The present study was conducted with the aim of assessing the degree of text readability and examining adherence to the simple-to-complex principle in Persian language and literature textbooks of the Afghan secondary level. The research method is descriptive and of the quantitative content analysis type, carried out using the Flesch and Laughlin readability formulas. The statistical population comprised the texts of Persian language and literature textbooks for grades seven, eight, and nine, and samples from the initial, middle, and final sections of each book were randomly selected and analyzed. Data were analyzed using descriptive statistical indices. The findings indicate that the readability level of the texts corresponds only to the age and educational level of ninth-grade students and is unsuitable for seventh and eighth grades. Moreover, the simple-to-complex principle has not been coherently observed in any of the books, whether in internal structure or in the relationship among grade levels, and in some cases the sequence of content has been arranged from complex to simple. The results of the study emphasize the necessity of scholarly revision in the authorship and organization of the content of Persian language and literature textbooks at the Afghan secondary level.

Keywords: Readability Assessment, Persian Language, Flesch Method, Laughlin Method, Afghanistan.

سنجش خوانایی کتاب‌های فارسی دوره متوسطه افغانستان بر اساس روش فلش و لافلین

حسین کارآمد  / استادیار، گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی وابسته به جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران
Hossein_Karamadbisheh@miu.ac.ir

محمد کوثری / دانشجوی دکتری مدیریت و رهبری آموزشی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی وابسته به جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران
Kawsary1364@gmail.com دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۲

چکیده

خوانایی متون درسی و رعایت اصل ساده به پیچیده از مؤلفه‌های اساسی در طراحی و تألیف کتاب‌های درسی به‌شمار می‌آید. پژوهش حاضر با هدف سنجش میزان خوانایی متون و بررسی رعایت اصل ساده به پیچیده در کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه افغانستان انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوای کمی است که با استفاده از فرمول‌های خوانایی فلش و لافلین انجام گردیده است. جامعه آماری شامل متن کتاب‌های زبان و ادبیات فارسی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم بوده و نمونه‌هایی از بخش‌های آغازین، میانی و پایانی هر کتاب به‌صورت تصادفی انتخاب و تحلیل شده‌اند. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که سطح خوانایی متون تنها با سطح سنی و تحصیلی دانش‌آموزان پایه نهم تناسب دارد و برای پایه‌های هفتم و هشتم نامناسب است. همچنین، اصل ساده به پیچیده در هیچ‌یک از کتاب‌ها، چه در ساختار درونی و چه در ارتباط میان پایه‌ها، به‌طور منسجم رعایت نشده و در برخی موارد توالی مطالب از پیچیده به ساده تنظیم شده است. نتایج پژوهش بر ضرورت بازنگری علمی در تألیف و سازماندهی محتوای کتاب‌های درسی زبان و ادبیات فارسی دوره متوسطه افغانستان تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: سنجش خوانایی، زبان فارسی، روش فلش، روش لافلین، افغانستان.

مقدمه

یکی از مؤلفه‌های اساسی کیفیت محتوای آموزشی، سطح خوانایی متون درسی، به‌ویژه در کتاب‌های زبان در دوره‌های ابتدایی و متوسطه است. با بررسی میزان خوانایی کتاب‌های درسی می‌توان مواردی همچون رعایت اصل ساده به پیچیده در تنظیم محتوا و میزان انطباق آن با سطح سنی و پایه تحصیلی دانش‌آموزان را مشخص نمود. در نظام‌های آموزشی متمرکز (centralized educational systems) و محتوامحور (content based instruction)، مانند نظام آموزشی افغانستان که کتاب درسی ابزار اصلی و تنها منبع یادگیری به‌شمار می‌آید، خوانایی کتاب‌های درسی از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. در این نوع نظام‌های آموزشی، تألیف و تدوین کتاب‌های درسی که قابلیت استفاده در سطح ملی را داشته باشند، فرایندی پیچیده است که مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل روان‌شناختی و زبان‌شناختی فراگیران است. میزان خوانایی متن بدین معناست که متن تا چه اندازه از نظر ساختار زبانی، طول جملات و واژگان به‌کاررفته برای گروه هدف قابل درک و فهم باشد. به‌ویژه در دوره‌های ابتدایی و متوسطه که دانش‌آموزان در مرحله گذار شناختی قرار دارند، می‌تواند منجر به کاهش درک مطلب، افت انگیزش و ناتوانی در ارتباط مؤثر با متن شود. همچنین، رعایت اصل ساده به پیچیده در سازمان‌دهی محتوای آموزشی، یکی از اصول پذیرفته‌شده در طراحی برنامه‌های درسی است که بی‌توجهی به آن یادگیری تدریجی و نظام‌مند را با چالش روبه‌رو می‌سازد.

افزون بر این، بررسی‌های نظام‌مند و علمی میزان خوانایی کتاب‌های درسی فارسی از اهمیت زیادی برخوردار است. زبان فارسی در ایران و برخی از کشورهای اسلامی همسایه همچون افغانستان زبان رسمی می‌باشد و یکی از بزرگ‌ترین زبان‌های علمی و ادبی جهان اسلام به‌شمار می‌آید تا جایی که بسیاری از آثار علمی، پزشکی، شیمی، فلسفی و اسلامی به زبان فارسی نگاشته شده‌اند. اهمیت زبان فارسی در اسلام، فراتر از یک زبان ارتباطی ساده است و به نقش کلیدی آن به‌عنوان دومین زبان تمدن اسلامی بازمی‌گردد. بسیاری از مهم‌ترین آثار در حوزه‌های مختلف اسلامی به این زبان به نگارش درآمده‌اند و عمیق‌ترین مفاهیم و آموزه‌های اسلامی در قالب فلسفه و عرفان و شعر گسترش یافته‌اند. شاهکار عرفانی چون مثنوی معنوی که به قرآن فارسی شهرت یافت، اشعار عطار و حافظ و آثار گران‌سنگ بوستان و گلستان سعدی، عمیق‌ترین معارف اسلامی را به زبانی شیوا و تأثیرگذار بیان نموده‌اند. همچنین، کتاب‌های درسی فارسی مسئولیت توسعه بنیان‌های خوانایی و درک متون سایر مواد درسی را در دوره‌های ابتدایی و متوسطه بر عهده دارند و نقش محوری در توسعه مهارت‌های زبانی، درک مطلب و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و هرگونه نارسایی در سطح خوانایی آنها می‌تواند پیامدهای آموزشی گسترده‌ای به همراه داشته باشد.

در نتیجه، به منظور شناسایی و یا دست کم کاهش نارسایی‌های مربوط به سطح خوانایی متون آموزشی، امروزه روش‌هایی همچون روش‌های فلش و مک‌لافلین به عنوان ابزارهای معتبر تحلیل محتوای کمی، امکان ارائه تصویر روشن از میزان تناسب متن با سطح سنی و یا پایه تحصیلی فراگیران و نیز میزان رعایت اصل «ساده به دشوار» را فراهم می‌کنند. بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش کنونی این است که میزان خوانایی متون کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه نظام آموزشی افغانستان تا چه حد با سطح سنی و پایه تحصیلی دانش‌آموزان این دوره تناسب دارد و آیا اصل ساده به پیچیده در سازمان‌دهی محتوای این کتاب‌ها رعایت شده است؟ پاسخ به این مسئله می‌تواند ضمن شناسایی نقاط قوت و ضعف متون درسی موجود، شواهد علمی لازم را برای اصلاح، بازنگری و بهبود محتوای کتاب‌های زبان فارسی در اختیار برنامه‌ریزان آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار دهد.

ادبیات پژوهشی

تحلیل محتوا به عنوان یکی از روش‌های نظام‌مند پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، دارای پیشینه‌ای تاریخی و جایگاهی تثبیت‌شده در مطالعات آموزشی و زبانی است. در ادبیات نظری، پژوهشگران متعددی به تبیین مبانی، مراحل و الزامات روش تحلیل محتوا پرداخته‌اند. از جمله آثار شاخص در این زمینه می‌توان به نوشته‌های هولستی، کریپیندورف و یان‌میک اشاره کرد. این آثار با تأکید بر مفاهیمی چون واحد تحلیل، مقوله‌بندی، کدگذاری و اعتبار نتایج، چارچوبی نظری و روش‌شناختی برای انجام پژوهش‌های مبتنی بر تحلیل محتوا فراهم کرده‌اند. با وجود این، بخش عمده این منابع ماهیتی کلی دارند و به‌طور مستقیم به مسئله خوانایی متون درسی، به‌ویژه در زبان فارسی نپرداخته‌اند، چون پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های تحلیل محتوای کمی و با رویکرد خوانایی‌سنجی قرار دارد و در این حوزه نیز پژوهش گسترده‌ای شکل گرفته است؛ به گونه‌ای که میک (۱۳۹۴، ص ۱۳۸) گزارش کرده است که در سطح جهانی بیش از ۱۰۰ فرمول برای سنجش خوانایی معرفی شده است که بخش عمده آنها برای زبان انگلیسی طراحی شده‌اند. برای نمونه، چارزینسکا (Charzynska) و دبوفسکی (Debowski) (۲۰۱۵) رابطه میان سطح درک مطلب و دشواری متون را بررسی کرده‌اند و همفریز (Humphreys) (۲۰۱۳) سطح خوانایی متون تخصصی را در ارتباط با سطح تحصیلی مخاطبان تحلیل کرده است، و چن (Chen) (۲۰۱۲) از فرمول‌های خوانایی برای تعیین سطح دشواری کتاب‌های کودک استفاده کرده است. مجموعه این مطالعات نشان می‌دهد که خوانایی‌سنجی ابزاری کاربردی برای ارزیابی کیفیت زبانی متون است، ولی استفاده مستقیم از این فرمول‌ها در زبان‌های دیگر، از جمله فارسی، با محدودیت‌هایی همراه است و نیازمند بررسی روایی و سازگاری زبانی است (ر.ک. میک، ۱۳۹۴، ص ۱۳۹).

در زبان فارسی نیز تحلیل محتوای کتاب‌های درسی و سنجش خوانایی متون آموزشی مورد توجه پژوهشگران

قرار گرفته است. آثار پژوهشگرانی چون ملکی (۱۳۹۸)، حسن مرادی (۳۹۹)، شعبانی (۱۳۹۲) و نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، چارچوب‌هایی نظری برای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی ارائه می‌دهند. با این حال، بسیاری از این پژوهش‌ها ماهیتی توصیفی دارند و کمتر به سنجش تجربی خوانایی متون بر اساس شاخص‌های کمی پرداخته‌اند. پژوهش‌هایی نیز در مورد تحلیل محتوای خوانایی سنجی کتاب‌های فارسی آموزش و پرورش انجام شده است. برای نمونه، پژوهش بلوچ‌پور (۱۳۹۸) با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی چهارم، پنجم و ششم ابتدایی بر اساس شاخص‌های فرای، گانیک، فلش، لافلین، ویلیام رومی و کلوز»، حاکی از آن است که سطح کتاب فارسی پایه‌های یادشده از توانایی فراگیران بیشتر می‌باشد و درجه سادگی در هیچ کدام رعایت نشده است. در خصوص روایی و کارآمدی فرمول‌های خوانایی در زبان فارسی، پژوهش مسوی (۱۳۹۷) با عنوان «روایی و سازگاری فرمول‌های خوانش‌پذیری در ارزیابی متون فارسی» نشان می‌دهد که با وجود انتقادهای وارد بر فرمول‌های خوانش‌پذیری، این ابزارها همچنان در سطح‌بندی متون آموزشی کاربرد دارند، با این شرط که متغیرها و ضرایب آنها متناسب با ویژگی‌های زبان فارسی بازتعریف شوند. یافته‌های مقاله صدیقی‌فر و همکاران (۱۳۹۶) تحت عنوان «خوانایی سنجی کتاب فارسی پایه هفتم سال تحصیلی (۹۵-۹۶) به سه شیوه فوک، فرای و فلش»، نیز حاکی از آن است که در کتاب فارسی پایه هفتم، در برخی موارد ترتیب مطالب از دشوار به ساده تنظیم شده است. همچنین، پورشیرازی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای تحت عنوان «تحلیل محتوای متن کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) ششم ابتدایی بر اساس شاخص خوانایی مک لافلین»، گزارش می‌کند که متون کتاب فارسی پایه ششم ابتدایی از نظر سطح خوانایی بالاتر از سطح سنی دانش‌آموزان این پایه قرار دارد اگرچه این نوع پژوهش‌ها و نتایج آن اهمیت خوانایی سنجی متون درسی فارسی در نظام آموزشی ایران و یا زبان انگلیسی را نمایان می‌سازد و بانک اطلاعات مناسبی را در اختیار پژوهشگران و علاقه‌مندان قرار می‌دهد تا از یافته‌های آن آگاه شوند و قلمرو پژوهش‌های آینده را با دقت بیشتری مشخص سازند، ولی این تحقیقات محدود به نظام آموزش و پرورش ایران هستند و یا در زبان غیرفارسی کاربرد دارند. بررسی پیشینه پژوهش در افغانستان نشان می‌دهد که مطالعات مرتبط با تحلیل محتوای متون درسی بسیار محدود است. از جمله پژوهش‌های موجود می‌توان به پایان‌نامه‌های احمدی (۱۳۹۷) با عنوان *تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیم و تربیت اسلامی دوره متوسطه افغانستان بر اساس روش ویلیام رومی و یوسف‌زی (۱۳۵۹)* با عنوان *بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی مدارس ابتدایی افغانستان از سال ۱۳۵۲ تا ۱۳۵۷* اشاره کرد. با توجه به اینکه این نوع پژوهش‌ها همچون بسیاری از پژوهش‌های تحلیل کتاب‌های درسی دینی و اسناد آموزش و پرورش ایران (مانند نیکونظر، ۱۴۰۳؛ صباغ حسن‌زاده، ۱۴۰۳؛ کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹) به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی افغانستان پرداخته‌اند، ولی

از نظر رویکرد روش‌شناختی و حوزه موضوعی با پژوهش حاضر همسان نیستند و به سنجش خوانایی متون زبان فارسی نپرداخته‌اند. از این رو پژوهش حاضر می‌کوشد با تکیه بر چارچوب تحلیل محتوا و بهره‌گیری از شاخص‌های خوانایی، خلأ موجود در ادبیات پژوهشی را پر کرده و میزان تناسب متون درسی فارسی دوره متوسطه با سطح زبانی و شناختی دانش‌آموزان را بررسی کند.

روش تحقیق

روش تحقیق در پژوهش کنونی توصیفی - تحلیلی از نوع تحلیل محتوای کمی است که بر پایه فرمول‌های خوانایی فلش و لافلین انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کتاب‌های زبان فارسی (دری) پایه‌های هفتم، هشتم و نهم دوره متوسطه نظام آموزشی افغانستان ویژه شاگردان گروه سنی ۱۳-۱۶ سال است. واحد تحلیل در این پژوهش، جمله است و نمونه آماری بر اساس فرمول‌های لافلین و فلش انتخاب شده است؛ بدین صورت که سه نمونه ده جمله‌ای (در مجموع ۳۰ جمله از هر کتاب) براساس فرمول لافلین و سه نمونه صد کلمه‌ای (در مجموع ۳۰۰ کلمه از هر کتاب) بر اساس فرمول فلش با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از ابتدا، میانه و انتهای هر کتاب استخراج گردید. این حجم نمونه مطابق با الزامات، روش و رویه رایج در پژوهش‌های خوانایی انتخاب شده و برای برآورد سطح کلی خوانایی متن از کفایت لازم برخوردار است. به منظور افزایش روایی و پایایی و دستیابی به نتایج قابل اعتماد در سنجش خوانایی کتاب زبان فارسی، افزون بر فرمول فلش، از فرمول خوانایی سنجی لافلین نیز استفاده شده است.

۱. روش خوانایی فلش

یکی از روش‌های رایج سنجش خوانایی، فرمول فلش است که توسط رودولف فلش در سال ۱۹۴۸ ارائه شد. این فرمول متن را در مقیاسی صددرجه‌ای ارزیابی می‌کند؛ به این معنا که هر چه نمره به دست آمده بالاتر باشد، متن از خوانایی بیشتری برخوردار است و درک آن آسان‌تر خواهد بود. بر اساس این فرمول، متون دارای نمره ۶۰ تا ۷۰ از خوانایی مطلوب برخوردار است (مسوی، ۱۳۹۷، ص ۲۸). این فرمول از دو متغیر و سه عدد ثابت تشکیل شده است. متغیرها شامل طول جمله (Sentence Length) [SL] که از تقسیم تعداد کل کلمات بر تعداد جملات به دست می‌آید و طول کلمه (Word Length) [WL] که برابر با تعداد هجاها در هر صد کلمه است. اعداد ثابت مورد استفاده شامل (۲۶۲/۸۳۵، ۸۴۶/۱ و ۱/۰۵۶) است (دیانی، ۱۳۶۶، ص ۷۶). با توجه به تفاوت ساختاری زبان فارسی با زبان انگلیسی، عدد ثابت ۲۰۶/۸۳۵ در زبان انگلیسی به عدد ۲۶۲/۸۳۵ برای زبان فارسی تغییر یابد؛ زیرا در یک نمونه صد کلمه‌ای فارسی به طور متوسط تعداد ۵۶ هجا بیشتر از زبان انگلیسی است (دیانی، ۱۳۷۹، ص ۱۴). با لحاظ کردن این اصلاحات [فرمول اصلاح شده برای زبان فارسی] فرمول خوانایی فلش مطابق با شکل (۱) ارائه می‌گردد.

[262,835-0,846 WL) -1,015 SL]=فارسی نوشته‌های خوانایی سطح فرمول

شکل ۱: فرمول خوانایی استاندارد فلش

بر اساس فرمول اصلاح شده و ارائه شده در شکل (۱)، مراحل اجرای آن در هفت گام به شرح زیر است:

گام اول. انتخاب سه نمونه صد کلمه‌ای از متن مورد بررسی به صورت تصادفی؛ به گونه‌ای که یک نمونه از ابتدای متن، یک نمونه از بخش میانی و یک نمونه از انتهای متن انتخاب شود.

گام دوم. شمارش تعداد هجاهای هر نمونه صد کلمه‌ای به منظور تعیین طول کلمات، هجاهای اعداد و علائم نیز مطابق با نحوه خوانده شدن معمول آنها محاسبه می‌شود.

گام سوم. محاسبه طول جملات [تقسیم تعداد صد کلمه بر تعداد جملات] و طول کلمات [برابر با تعداد هجاهای در هر صد کلمه است] برای هر یک از سه نمونه انتخاب شده.

گام چهارم. محاسبه میانگین طول جملات و میانگین طول کلمات از طریق جمع مقادیر سه نمونه و تقسیم آنها بر عدد (۳).

گام پنجم. ضرب میانگین طول کلمات در عدد ثابت ۰/۸۴۶ و کسر حاصل به دست آمده از عدد ثابت ۲۶۲/۸۳۵.

گام ششم. ضرب میانگین طول جملات در عدد ثابت ۱/۰۱۵ و کسر حاصل آن از نتیجه گام پنجم.

گام هفتم. مقایسه عدد نهایی به دست آمده با جدول (۱). جدول استاندارد درجه دشواری / سادگی نوشته‌ها در فرمول فلش به منظور تعیین سطح خوانایی متن (دیانی، ۱۳۷۹، ص ۱۲).

جدول ۱: جدول استاندارد درجه دشواری / سادگی نوشته‌ها در فرمول فلش

تخمینی سطح خوانایی کلاسی	تخمینی سطح خوانایی سنی	درجه دشواری و سادگی نوشته‌ها	تعداد کلمات در هر جمله	معادل تمام هجاهای یکصد کلمه	توصیف سبک خوانایی
پنجم	۱۰-ساله	۹۰-۱۰۰	کمتر از ۹	کمتر از ۱۲۴	بسیار ساده
ششم	۱۱-ساله	۸۰-۹۰	۱۱-۹	۱۲۴-۱۳۱	ساده
هفتم	۱۲-ساله	۷۰-۸۰	۱۱-۱۴	۱۳۱-۱۳۹	قدری ساده
هشتم و نهم	۱۳ تا ۱۴-ساله	۶۰-۷۰	۱۴-۱۷	۱۳۹-۱۴۷	معمولی
دهم و یازدهم	۱۵ تا ۱۶-ساله	۵۰-۶۰	۱۷-۲۱	۱۴۷-۱۵۵	قدری دشوار
اوایل دانشگاه	۱۷ تا ۱۸-ساله	۳۰-۵۰	۲۱-۲۵	۱۵۵-۱۶۷	دشوار
اواخر دانشگاه	فارغ التحصیل	۰-۳۰	بیشتر از ۲۹	۱۶۷-۱۹۲ یا بیشتر	بسیار دشوار

پس از نمونه‌گیری و استخراج داده‌ها، مقادیر به دست آمده مطابق با گام‌های پیش گفته در فرمول فلش محاسبه

و نتیجه حاصل با جدول (۱) مقایسه می‌گردد. برای مثال، عدد ۷۵ بیانگر آن است که متن قدری دشوار و تناسب آن با پایه هفتم و گروه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال است.

۲. روش خوانایی لافلین

روش خوانایی لافلین در سال ۱۹۶۸ توسط اچ. مک لافلین با هدف تعیین سطح سنی و سطح کلاسی مناسب برای مطالب کتاب‌های درسی طراحی و معرفی شد. مبنای این روش بر این اصل استوار است که هرچه متن از کلمات ساده‌تر تشکیل شده باشد، خوانایی آن بیشتر و یادگیری آن آسان‌تر است. در مقابل، استفاده از کلمات ثقیل و چندهجایی متن را دشوار و یادگیری آن را زمان‌بر می‌سازد (حسن مرادی، ۱۳۹۹، ص ۱۳۵). این فرمول با هدف تعیین تناسب محتوای کتاب‌های درسی با سطح سنی و تحصیلی فراگیران به کار می‌رود و از دو عدد ثابت ۳ و ۹ و یک متغیر شامل جذر مجموع کلمات چهار هجایی مطابق شکل (۲) تشکیل شده است.

$$\begin{aligned} &(\text{بیشتر و چهار هجایی کلمات مجموعه} + ۳) = \text{خوانایی کلاسی سطح} \\ &(\text{بیشتر و چهار هجایی کلمات مجموعه} + ۹) = \text{خوانایی کلاسی سطح} \end{aligned}$$

شکل ۲: فرمول استاندارد مک لافلین

بر اساس فرمول استاندارد لافلین ارائه شده در شکل (۲)، مراحل محاسبه آن در چهار مرحله به شرح زیر انجام می‌شود:

مرحله اول. انتخاب نمونه: انتخاب ده جمله متوالی از ابتدا، میانه و انتهای متن. در این روش، جمله واحدی است که با نقطه (۰)، علامت سؤال (?)، علامت تعجب (!) یا نقطه ویرگول (;) پایان می‌یابد.

مرحله دوم. شمارش کلمات: در مجموع ۳۰ جمله انتخاب شده، تمامی کلمات چهار هجایی و بیشتر شمارش می‌شوند. در صورت تکرار این کلمات، هر بار تکرار نیز مجدداً محاسبه می‌شود.

مرحله سوم. محاسبه مجموع جذر: تعداد کل کلمات چهار هجایی و بیشتر با یکدیگر جمع شده و سپس جذر آنها محاسبه می‌شود. اگر عدد به دست آمده جذر نداشته باشد، نزدیک‌ترین عدد دارای جذر انتخاب می‌شود. مثلاً عدد ۶۱ جذر کامل ندارد و عدد نزدیک به آن ۶۴ دارای جذر کامل است. در نتیجه، عدد ۶۴ را در نظر می‌گیریم

مرحله چهارم. تعیین سطح سنی و کلاسی: با افزودن عدد ۳ به جذر به دست آمده، سطح کلاسی مناسب متن مشخص می‌شود و با افزودن عدد ۹، سطح سنی مناسب تعیین می‌گردد (ملکی، ۱۳۹۸، ص ۱۳۱).



نمودار ۱: نتیجه فرمول فلش

بر اساس نمودار (۱) که بیانگر وضعیت استاندارد فرمول لافلین است، سطح کلاسی با سطح سنی رابطه مستقیم دارد؛ بدین معنا که با افزایش سطح سنی، سطح کلاسی نیز به همان نسبت افزایش می‌یابد و هر دو متغیر دارای روند صعودی و هم‌زمان هستند. در صورتی که این همخوانی در متن رعایت نشود، از منظر فرمول لافلین متن آموزشی نامناسب تلقی می‌شود.

یافته‌ها

پس از تبیین مسئله، ادبیات پژوهش و روش تحقیق، اکنون نوبت یافته‌های پژوهش است. یافته‌های پژوهش مربوط به کتاب‌های فارسی پایه‌های هفتم، هشتم و نهم در قالب سه بخش اصلی زیر صورت می‌پذیرد:

۱. یافته‌های کتاب زبان فارسی پایه هفتم

در این پژوهش، کتاب زبان فارسی پایه هفتم دوره متوسطه در نظام آموزشی افغانستان، شامل بیست و هشت درس و ۱۴۷ صفحه، به عنوان جامعه آماری مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، سنجش سطح خوانایی محتوای کتاب، بررسی میزان انطباق آن با سطح سنی و آموزشی دانش‌آموزان پایه هفتم و ارزیابی میزان رعایت اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی مطالب کتاب است. بر اساس اصول و روش‌های تحلیل محتوای کمی، سه نمونه ۱۰۰ کلمه‌ای از متن کتاب، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بخش‌های ابتدایی، میانه و انتهایی کتاب انتخاب شد. پس از انتخاب نمونه‌ها، داده‌های مورد نیاز شامل تعداد جملات، تعداد هجاها، تعداد کلمات و تعداد کلمات دشوار استخراج، کدگذاری و در جدول (۲) ثبت گردید.

جدول ۲: داده‌های استخراج‌شده از کتاب زبان فارسی پایه هفتم

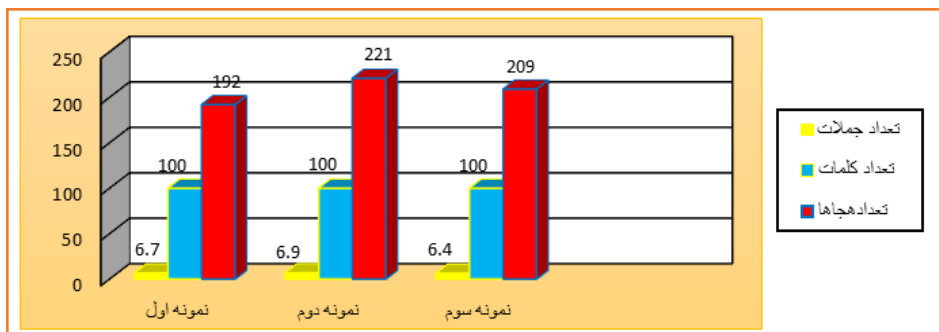
نمونه‌های انتخاب‌شده از کتاب فارسی پایه هفتم	عنوان دروس	صفحه کتاب	تعداد جملات	تعداد کلمات	تعداد هجاها	تعداد کلمات دشوار
نمونه اول	سرزمین من	۲۴	۶/۱۷	۱۰۰	۱۹۲	۷
نمونه دوم	ضرب‌المثل‌ها	۸۰	۶/۹۰	۱۰۰	۲۲۱	۱۳
نمونه سوم	مواد مخدر	۱۲۸	۶/۴۶	۱۰۰	۲۰۹	۴
مجموع						
معادل						
			۱۹/۵۳	۳۰۰	۶۲۲	۲۴
			۶/۵۱	۱۰۰	۲۰۷	۸

الف. محاسبه به روش فلش

بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده و ثبت‌شده در جدول (۲) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش فلش، طی فرایند نظام‌مند و در هفت گام محاسبه و تحلیل می‌شود. این فرایند به‌گونه‌ای طراحی شده است که امکان سنجش سطح خوانایی متن و تعیین میزان انطباق آن با سطح سنی و کلاسی مخاطبان را فراهم می‌کند. گام اول. در گام نخست، طول کلمات نمونه‌های انتخاب‌شده مشخص می‌شود. منظور از طول کلمات تعداد هجاها در ۱۰۰ کلمه است. در این صورت، طول کلمات نمونه اول ۱۹۲، طول کلمات نمونه دوم ۲۲۱ و طول کلمات نمونه سوم ۲۰۹ می‌باشد.

گام دوم. ضرب طول کلمات نمونه‌ها در عدد ثابت «0/846» ← نمونه اول، $(0.846 \times 192 = 162.4)$
نمونه دوم $(0.846 \times 221 = 186.9)$ و نمونه سوم $(0.846 \times 209 = 176.8)$
گام سوم. کسر حاصل ضرب طول کلمات نمونه‌ها از عدد ثابت «262.835» ← نمونه اول، $(262.835 - 162.4 = 100.4)$
نمونه دوم $(262.835 - 186.9 = 75.9)$ و نمونه سوم $(262.835 - 176.8 = 86)$
گام چهارم. تعیین متوسط طول جملات نمونه‌های انتخاب‌شده ← نمونه اول، $(100/6.17 = 16.20)$
نمونه دوم $(100/6.90 = 14.49)$ و نمونه سوم $(100/6.46 = 15.47)$
گام پنجم. ضرب متوسط طول جملات در عدد ثابت «1/015» ← نمونه اول، $(1.015 \times 16.20 = 16.443)$
نمونه دوم $(1.015 \times 14.49 = 14.71)$ و نمونه سوم $(1.015 \times 15.47 = 15.7325)$
گام ششم. کسر عدد حاصل‌شده گام پنجم از عدد حاصل‌شده گام سوم ← نمونه اول، $(100.4 - 16.443 = 83.9)$
نمونه دوم $(75.9 - 14.71 = 61.19)$ و نمونه سوم $(86 - 15.7325 = 70.2675)$
گام هفتم. میانگین نمونه‌ها ← $(83.9 + 61.19 + 70.2675 = 215.3575 \Rightarrow 215.3575 \div 3 = 71.7858)$

تحلیل داده‌ها: نتایج حاصل از محاسبه فرمول فلش بر اساس داده‌های استخراج شده از نمونه‌های مورد بررسی، عدد ۶۸ را نشان می‌دهد. بر اساس جدول (۱) که جدول استاندارد تفسیر شاخص خوانایی فلش است، این مقدار در بازه اعداد ۶۰ تا ۷۰ قرار می‌گیرد و بیانگر آن است که متن از نظر خوانایی در سطح «معمولی» ارزیابی می‌شود. بر این اساس، سطح خوانایی کتاب زبان فارسی پایه هفتم برای دانش‌آموزان پایه‌های هشتم و نهم، با گروه سنی ۱۳ تا ۱۴ سال، مناسب است و با سطح زبانی و شناختی دانش‌آموزان پایه هفتم تناسب کامل ندارد؛ زیرا متن حاضر برای این گروه تحصیلی تا حدی دشوارتر از سطح موردانتظار است. افزون بر این، اصل آموزشی «ساده به دشوار» نشان می‌دهد که محتوای کتاب در هیچ‌یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است. این روند به‌روشنی در نمودار (۲) قابل مشاهده است.



نمودار ۲: نتیجه فرمول فلش در زبان فارسی پایه هفتم

بر اساس روش خوانایی فلش، هر گاه تعداد جملات نمونه اول کمتر از نمونه دوم و نمونه دوم کمتر از نمونه سوم باشد، اصل «ساده به دشوار» رعایت شده تلقی می‌شود. آن گونه که در نمودار (۲) مشاهده می‌شود، محتوای کتاب در هیچ‌یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است و تغییرات این شاخص‌ها از الگوی تدریجی و منظم برخوردار نیست، این امر بیانگر عدم رعایت اصل ساده به دشوار در سازماندهی محتوای کتاب است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کتاب زبان فارسی پایه هفتم، هم از نظر سطح خوانایی و هم از نظر اصل ساده به دشوار، مطابق با معیارهای روش فلش عمل نکرده است.

ب. محاسبه به روش لافلین

همان‌گونه که روش تحقیق گفته شد، به‌منظور افزایش روایی و پایایی و دستیابی به نتایج قابل اعتماد در سنجش خوانایی کتاب زبان فارسی پایه هفتم، علاوه بر فرمول فلش، در این بخش از فرمول خوانایی سنجی لافلین نیز استفاده شد. در این روش، محتوای کتاب دوباره به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد و به روش نمونه‌گیری

تصادفی ساده، سه نمونه ده‌جمله‌ای متوالی از بخش‌های ابتدا، میانه و انتهای کتاب انتخاب گردید. پس از کدگذاری داده‌ها، تعداد کلمات دشوار از هر نمونه بر اساس اطلاعات ارائه‌شده در جدول (۳) استخراج گردید.

جدول ۳: داده‌های استخراج‌شده از کتاب پایه هفتم بر اساس روش لافلین

نمونه‌های انتخاب شده	تعداد کلمات دشوار	سطح کلاسی	سطح سنی
ده جمله اول	۱۲	$۶+۳=۹$	$۶+۹=۱۵$
ده جمله دوم	۱۴		
ده جمله سوم	۹		
مجموع	۳۵		
معادل	۱۲		

بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده و ثبت‌شده در جدول (۳) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش لافلین، طی فرایند نظام‌مند و در چهار مرحله، محاسبه و تحلیل می‌شود.

مرحله اول. جمع کلمات دشوار سه متن $\leftarrow (12+14+9=35 \approx 36)$

مرحله دوم. استخراج جذر مجموعه کلمات دشوار $\leftarrow \sqrt[2]{36} = 6$

مرحله سوم. جذر حاصله جمع عدد ثابت (۹) مساوی است با سطح سنی $\leftarrow (6+9=15)$

مرحله چهارم. جذر حاصله جمع عدد ثابت (۳) مساوی با سطح کلاسی $\leftarrow (6+3=9)$

تحلیل داده‌ها: یافته‌های حاصل از محاسبه شاخص خوانایی لافلین نشان می‌دهد که کتاب زبان فارسی پایه هفتم از نظر سطح خوانایی، متناسب با پایه نهم و گروه سنی حدود ۱۵ سال است. بر این اساس، می‌توان گفت که محتوای این کتاب از منظر خوانایی با توانایی‌های زبانی و شناختی دانش‌آموزان پایه هفتم همخوانی ندارد. افزون بر این، بررسی داده‌های مندرج در جدول (۳) نشان می‌دهد که میزان خوانایی در نمونه دوم نسبت به نمونه اول افزایش یافته و در نمونه سوم کاهش محسوسی نسبت به دو نمونه پیشین داشته است. این تغییرات بیانگر آن است که محتوای کتاب از ساختار منسجم و تدریجی برخوردار نیست و توالی مطالب از الگوی مشخصی پیروی نمی‌کند؛ در نتیجه، اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی محتوای کتاب رعایت نشده است. در مجموع، نتیجه این تحلیل نشان می‌دهد که کتاب زبان فارسی دوره متوسطه در نظام آموزشی افغانستان، بر اساس هر دو فرمول خوانایی به کار رفته، به نتایج همسانی دست یافته است. این همسویی نتایج، حاکی از آن است که کتاب مذکور نه از نظر سطح خوانایی متناسب با گروه سنی مخاطب طراحی شده، و نه در تدوین و ترتیب محتوای آموزشی، اصل تدریجی بودن و حرکت از مفاهیم ساده به دشوار را به‌طور مؤثر رعایت کرده است.

۲. یافته‌های کتاب زبان فارسی پایه هشتم

در این بخش، کتاب زبان فارسی پایه هشتم دوره متوسطه در نظام آموزشی افغانستان، شامل ۲۸ درس و ۱۷۸ صفحه، به‌عنوان جامعه آماری مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، سنجش سطح خوانایی محتوای کتاب، بررسی میزان انطباق آن با سطح سنی و آموزشی دانش‌آموزان پایه هشتم و ارزیابی میزان رعایت اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی مطالب کتاب است. بر اساس اصول و روش‌های تحلیل محتوای کمی، سه نمونه ۱۰۰ کلمه‌ای از متن کتاب، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بخش‌های ابتدایی، میانه و انتهای کتاب انتخاب شد. پس از انتخاب نمونه‌ها، داده‌های موردنیاز شامل تعداد جملات، تعداد هجاها، تعداد کلمات و تعداد کلمات دشوار استخراج، کدگذاری و در جدول (۴) ثبت گردید.

جدول ۴: داده‌های استخراج‌شده از کتاب زبان فارسی پایه هشتم

نمونه‌های انتخاب‌شده از کتاب فارسی پایه هشتم	عنوان درس	صفحه کتاب	تعداد جملات	تعداد کلمات	تعداد هجاها	تعداد کلمات دشوار
نمونه‌ها						
نمونه اول	سفرنامه ناصرخسرو	۱۸	۵/۸۷	۱۰۰	۲۵۹	۱۵
نمونه دوم	طبیعت	۸۸	۷/۱۳	۱۰۰	۲۲۵	۸
نمونه سوم	داستان کوتاه	۱۴۴	۶/۸۳	۱۰۰	۱۹۷	۵
مجموع						
معادل						
			۶/۶۱	۱۰۰	۲۲۷	۹/۳

الف. محاسبه به روش فلش

بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده و ثبت‌شده در جدول (۴) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش فلش، طی فرایند نظام‌مند و در هفت گام محاسبه و تحلیل می‌شود. این فرایند به‌گونه‌ای طراحی شده است که امکان سنجش سطح خوانایی متن و تعیین میزان انطباق آن با سطح سنی و کلاسی مخاطبان را فراهم می‌کند. گام اول. در گام نخست، طول کلمات نمونه‌های انتخاب‌شده مشخص می‌شود. منظور از طول کلمات تعداد هجاها در ۱۰۰ کلمه است. در این صورت، طول کلمات نمونه اول ۲۵۹، طول کلمات نمونه دوم ۲۲۵ و طول کلمات نمونه سوم ۱۹۷ است.

گام دوم. ضرب طول کلمات نمونه‌ها در عدد ثابت «۰/۸۴۶» ← نمونه اول ($0.846 \times 259 = 219.11$) نمونه دوم ($0.846 \times 225 = 190.35$) و نمونه سوم ($0.846 \times 197 = 166.66$)

گام سوم. کسر حاصل ضرب طول کلمات نمونه‌ها از عدد ثابت «۲۶۲/۸۳۵» ← نمونه اول ($262.835 - 219.11 = 43.73$).

نمونه دوم ($262.835-190.35=72.48$) و نمونه سوم ($262.835-166.66=96.17$)

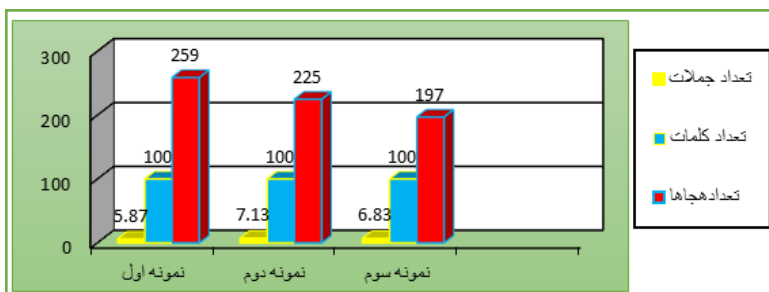
گام چهارم. تعیین متوسط طول جملات نمونه‌های انتخاب شده ← نمونه اول ($\frac{100}{5.87} = 17$) نمونه دوم ($\frac{100}{6.83} = 15$) و نمونه سوم ($\frac{100}{7.13} = 14$)

گام پنجم. ضرب متوسط طول جملات در عدد ثابت «۱/۰۱۵» ← نمونه اول ($1.015 \times 17 = 17.22$)، نمونه دوم ($1.015 \times 14 = 14.21$) و نمونه سوم ($1.015 \times 15 = 15.22$)

گام ششم. کسر عدد حاصل شده گام پنجم از عدد حاصل شده گام سوم ← نمونه اول ($43.73-17.22=26.51$)، نمونه دوم ($72.48-14.21=58.27$) و نمونه سوم ($96.17-15.22=80.95$)

گام هفتم. میانگین نمونه‌ها ← $26.51+58.27+80.95=165.73 \Rightarrow 165.73 \div 3=55$

تحلیل داده‌ها: نتایج حاصل از محاسبه فرمول فلش بر اساس داده‌های استخراج شده از نمونه‌های مورد بررسی، عدد ۵۵ را نشان می‌دهد. بر اساس جدول (۱) که جدول استاندارد تفسیر شاخص خوانایی فلش است، این مقدار در بازه اعداد ۵۰ تا ۶۰ قرار می‌گیرد و بیانگر آن است که متن از نظر خوانایی در سطح قدری دشوار بوده متناسب با پایه‌های دهم و یازدهم است، نه برای دانش‌آموزان پایه هشتم با گروه سنی ۱۳ تا ۱۴ سال. همچنین اصل آموزشی «ساده به دشوار» نشان می‌دهد که محتوای کتاب در هیچ‌یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است. همان‌گونه که نمودار (۳) نشان می‌دهد.



نمودار ۳: نتیجه فرمول فلش در کتاب زبان فارسی پایه هشتم

بر اساس روش خوانایی فلش، هر گاه تعداد جملات نمونه اول کمتر از نمونه دوم و نمونه دوم کمتر از نمونه سوم باشد، اصل «ساده به دشوار» رعایت شده است، ولی آن‌گونه که در نمودار (۳) مشاهده می‌شود، محتوای کتاب در هیچ‌یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است و تغییرات این شاخص‌ها از الگوی تدریجی و منظم برخوردار نیست. این امر بیانگر عدم رعایت اصل ساده به دشوار در سازماندهی محتوای کتاب است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کتاب زبان فارسی پایه هشتم؛ نه از نظر خوانایی سنجی و نه از نظر اصل ساده به دشوار، مطابق با معیارهای روش فلش عمل کرده است.

ب. محاسبه به روش لافلین

در این روش، محتوای کتاب دوباره به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، مثل کتاب فارسی پایه هفتم، سه نمونه ده جمله‌ای متوالی از بخش‌های ابتدا، میانه و انتهای کتاب انتخاب گردید. پس از کدگذاری داده‌ها، تعداد کلمات دشوار از هر نمونه استخراج شد و داده‌های حاصل در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: داده‌های استخراج‌شده از کتاب زبان فارسی پایه هشتم بر اساس روش لافلین

نمونه‌های انتخاب‌شده از زبان فارسی پایه هشتم	تعداد کلمات دشوار	سطح کلاسی	سطح سنی
ده جمله اول	۱۹	۶+۳-۹	۶+۹=۱۵
ده جمله دوم	۸		
ده جمله سوم	۵		
مجموع	۳۲		
معادل	۱۱		

بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده و ثبت‌شده در جدول (۵) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش لافلین، طی فرایند نظام‌مند و در چهار مرحله، محاسبه و تحلیل می‌شود.

مرحله اول. جمع کلمات دشوار سه متن $\leftarrow (36 \approx 19+8+5=32)$

مرحله دوم. استخراج جذر مجموعه کلمات دشوار $\leftarrow \sqrt[2]{36} = 6$

مرحله سوم. جذر حاصله جمع عدد ثابت (۹) مساوی است با سطح سنی $\leftarrow (6+9=15)$

مرحله چهارم. جذر حاصله جمع عدد ثابت (۳) مساوی با سطح کلاسی $\leftarrow (6+3=9)$

تحلیل داده‌ها: یافته‌های حاصل از محاسبه شاخص خوانایی لافلین نشان می‌دهد که کتاب زبان فارسی پایه هشتم از نظر سطح خوانایی، متناسب با پایه نهم و گروه سنی حدود ۱۵ سال است. بر این اساس، می‌توان گفت که محتوای این کتاب از منظر خوانایی با توانایی‌های زبانی و شناختی دانش‌آموزان پایه هشتم مناسب ارزیابی نمی‌شود. افزون بر این، بررسی داده‌های مندرج در جدول (۵) نشان می‌دهد که کلمات دشوار، در نمونه اول بیشتر از نمونه دوم و نمونه دوم بیشتر از نمونه سوم است. این تغییرات بیانگر آن است که محتوای کتاب نه تنها از ساختار منسجم و تدریجی برخوردار نیست، بلکه معکوس آن عمل کرده است. در نتیجه، اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی محتوای کتاب رعایت نشده است. در مجموع نتیجه این تحلیل نشان می‌دهد

که محتوای این کتاب بر اساس هر دو فرمول خوانایی به کار رفته، به نتایج همسانی دست یافته است. این همسویی نتایج حاکی از آن است که کتاب مذکور نه از نظر سطح خوانایی متناسب با گروه سنی مخاطب طراحی شده و نه در تدوین و ترتیب محتوای آموزشی، اصل تدریجی بودن و حرکت از مفاهیم ساده به دشوار را به طور مؤثر رعایت کرده است.

۳. یافته‌های کتاب زبان فارسی پایه نهم

در این قسمت، کتاب زبان فارسی پایه نهم دوره متوسطه در نظام آموزشی افغانستان، شامل ۲۸ درس و ۱۷۸ صفحه، به عنوان جامعه آماری مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، سنجش سطح خوانایی محتوای کتاب، بررسی میزان انطباق آن با سطح سنی و آموزشی دانش‌آموزان پایه نهم و ارزیابی میزان رعایت اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی مطالب کتاب است. بر اساس اصول و روش فلش، سه نمونه ۱۰۰ کلمه‌ای از متن کتاب، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده از بخش‌های ابتدایی، میانه و انتهایی کتاب انتخاب شد. پس از انتخاب نمونه‌ها، داده‌های مورد نیاز شامل تعداد جملات، هجاها، کلمات و کلمات دشوار استخراج، کدگذاری و در جدول (۶) ثبت گردید.

جدول ۶: داده‌های استخراج شده از کتاب زبان فارسی پایه نهم

تعداد کلمات دشوار	تعداد هجاها	تعداد کلمات	تعداد جملات	نمونه‌های انتخاب شده از کتاب زبان فارسی پایه نهم		
				صفحه کتاب	عنوان درس	نمونه‌ها
۹	۲۱۲	۱۰۰	۸/۱۱	۵۲	موجودکوجک، دشمن بزرگ	نمونه اول
۳	۲۱۳	۱۰۰	۴/۳۰	۷۸	استاد قاسم افغان	نمونه دوم
۱۴	۲۲۶	۱۰۰	۴/۹۵	۱۷۲	ادبیات فولکلور	نمونه سوم
۲۶	۶۵۱	۳۰۰	۱۷/۳۶	مجموع		
۹	۲۱۷	۱۰۰	۵/۷۸	معادل		

الف. محاسبه به روش فلش

بر مبنای داده‌های گردآوری شده و ثبت شده در جدول (۶) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش فلش، طی فرایند نظام‌مند و در هفت گام محاسبه و تحلیل می‌شود. این فرایند به گونه‌ای طراحی شده است که امکان سنجش سطح خوانایی متن و تعیین میزان انطباق آن با سطح سنی و کلاسی مخاطبان را فراهم می‌کند. گام اول، در گام نخست، طول کلمات نمونه‌های انتخاب شده مشخص می‌شود. منظور از طول کلمات تعداد هجاها در ۱۰۰ کلمه است. در این صورت، طول کلمات نمونه اول ۲۱۲، طول کلمات نمونه دوم ۲۱۳ و طول کلمات نمونه سوم ۲۲۶ است.

گام دوم. ضرب طول کلمات نمونه‌ها در عدد ثابت «۰/۸۴۶» ← نمونه اول ($0.846 \times 212 = 179.35$)، نمونه دوم ($0.846 \times 213 = 180.19$) و نمونه سوم ($0.846 \times 226 = 191.19$)

گام سوم. کسر حاصل ضرب طول کلمات نمونه‌ها از عدد ثابت «۲۶۲/۸۳۵» ← نمونه اول ($262.835 - 179.35 = 83.48$)، نمونه دوم ($262.835 - 180.19 = 82.64$) و نمونه سوم ($262.835 - 191.19 = 71.64$)

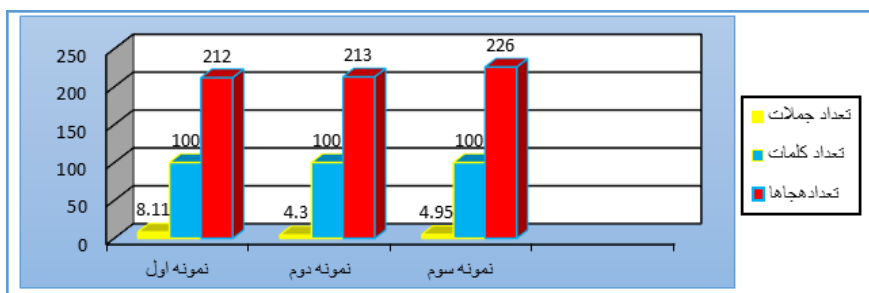
گام چهارم. تعیین متوسط طول جملات نمونه‌های انتخاب شده ← نمونه اول ($\frac{100}{8.11} = 12.3$)، نمونه دوم ($\frac{100}{4.95} = 20.20$) و نمونه سوم ($\frac{100}{4.30} = 23$)

گام پنجم. ضرب متوسط طول جملات در عدد ثابت «۱/۰۱۵» ← نمونه اول ($1,015 \times 12.3 = 12.48$)، نمونه دوم ($1.015 \times 23.25 = 24.55$) و نمونه سوم ($1.015 \times 20 = 20.3$)

گام ششم. کسر عدد حاصل شده گام پنجم از عدد حاصل شده گام سوم ← نمونه اول ($83.48 - 12.48 = 71$)، نمونه دوم ($82.64 - 23.25 = 59.39$) و نمونه سوم ($71.64 - 20.3 = 51.34$)

گام هفتم. میانگین نمونه‌ها ← $71 + 59.39 + 51.34 = 181.73 \Rightarrow 181.73 \div 3 = 61$

تحلیل داده‌ها: نتایج حاصل از محاسبه فرمول فلش بر اساس داده‌های استخراج شده از نمونه‌های مورد بررسی، عدد ۶۱ را نشان می‌دهد. بر اساس جدول (۱) که جدول استاندارد تفسیر شاخص خوانایی فلش است، این مقدار در بازه عدد ۶۰ تا ۷۰ قرار می‌گیرد و بیانگر آن است که متن از نظر خوانایی در سطح «معمولی» ارزیابی می‌شود. بر این اساس، سطح خوانایی کتاب زبان فارسی پایه نهم برای دانش‌آموزان پایه نهم، با گروه سنی ۱۳ تا ۱۴ سال، مناسب است، ولی اصل آموزشی «ساده به دشوار» نشان می‌دهد که محتوای کتاب در هیچ‌یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است. این امر به‌روشنی در نمودار (۴) قابل مشاهده است.



نمودار ۴: نتیجه فرمول فلش در کتاب زبان فارسی پایه نهم

بر اساس روش خوانایی فلش، هرگاه تعداد جملات نمونه اول کمتر از نمونه دوم و نمونه دوم کمتر از نمونه سوم باشد، اصل «ساده به دشوار» رعایت شده تلقی می‌شود، ولی آن گونه که در نمودار (۴) مشاهده می‌شود، محتوای کتاب در هیچ یک از دو شاخص تعداد جملات و تعداد هجاها از این اصل پیروی نکرده است و تغییرات این شاخص‌ها از الگوی تدریجی و منظم برخوردار نیست، این امر بیانگر عدم رعایت اصل ساده به دشوار در سازماندهی محتوای کتاب زبان فارسی پایه نهم است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که کتاب زبان فارسی پایه نهم، از نظر سطح خوانایی مناسب این پایه است، ولی از نظر اصل ساده به دشوار، مطابق با معیارهای روش فلش عمل نکرده است.

ب. محاسبه به روش لافلین

در این روش، محتوای کتاب دوباره به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد و مثل کتاب‌های پایه‌های قبلی، به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، سه نمونه ده جمله‌ای متوالی از بخش‌های ابتدا، میانه و انتهای آن انتخاب گردید. پس از کدگذاری داده‌ها، تعداد کلمات دشوار بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول (۷) استخراج گردید

جدول ۷: داده‌های استخراج شده از کتاب زبان فارسی پایه نهم بر اساس روش لافلین

نمونه‌های انتخاب شده فارسی پایه نهم	تعداد کلمات دشوار	سطح کلاسی	سطح سنی
ده جمله اول	۱۱	۶+۳=۹	۶+۹=۱۵
ده جمله دوم	۹		
ده جمله سوم	۱۹		
مجموع	۳۹		
معادل	۱۳		

بر مبنای داده‌های گردآوری شده و ثبت شده در جدول (۷) شاخص خوانایی متن با بهره‌گیری از روش لافلین، طی فرایند نظام‌مند و در چهار مرحله، محاسبه و تحلیل می‌شود.

مرحله اول. جمع کلمات دشوار سه متن $\leftarrow (36 \approx 11+9+19=39)$

مرحله دوم. استخراج جذر مجموعه کلمات دشوار $\leftarrow \sqrt[2]{36} = 6$

مرحله سوم. جذر حاصله جمع عدد ثابت (۹) مساوی است با سطح سنی $\leftarrow (6+9=15)$

مرحله چهارم: جذر حاصله جمع عدد ثابت (۳) مساوی با سطح کلاسی $\leftarrow (6+3=9)$

تحلیل داده‌ها: یافته‌های حاصل از محاسبه شاخص خوانایی لافلین نشان می‌دهد که کتاب زبان فارسی پایه نهم از نظر سطح خوانایی، متناسب با پایه نهم و گروه سنی حدود ۱۵ سال است. بر این اساس، می‌توان گفت که محتوای این کتاب از منظر خوانایی با توانایی‌های زبانی و شناختی دانش‌آموزان پایه نهم همخوانی داشته و مناسب

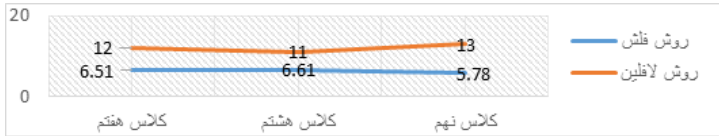
است، اما بررسی داده‌های مندرج در جدول (۷) نشان می‌دهد که کلمات دشوار در نمونه دوم نسبت به نمونه اول کاهش یافته است. این تغییرات بیانگر آن است که محتوای کتاب از ساختار منسجم و تدریجی برخوردار نیست و توالی مطالب از الگوی مشخصی پیروی نمی‌کند. در نتیجه، اصل آموزشی «ساده به دشوار» در سازماندهی محتوای کتاب رعایت نشده است. نتیجه این تحلیل نشان می‌دهد که کتاب زبان فارسی پایه نهم، بر اساس هر دو فرمول خوانایی به کار رفته، به نتایج همسانی دست یافته است. این همسویی نتایج حاکی از آن است که کتاب مذکور از نظر سطح خوانایی متناسب با گروه سنی مخاطب طراحی شده است، در تدوین و ترتیب محتوای آموزشی، اصل تدریجی بودن و حرکت از مفاهیم ساده به دشواری را به طور مؤثر رعایت نکرده است.

نتیجه‌گیری

یکی از مؤلفه‌های اساسی کیفیت محتوای آموزشی، سطح خوانایی متون، به‌ویژه در کتاب‌های زبان در دوره‌های ابتدایی و متوسطه است. پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان خوانایی کتاب‌های زبان فارسی در این دوره و میزان رعایت اصل ساده به پیچیده در تنظیم محتوای آنها انجام شد تا میزان انطباق متون با سطح سنی و پایه تحصیلی دانش‌آموزان مشخص شود. نوآوری پژوهش حاضر در این است که نخستین بار کتاب‌های زبان فارسی دوره متوسطه افغانستان را به صورت نظام‌مند و با بهره‌گیری هم‌زمان از دو فرمول خوانایی فلش و لافلین مورد بررسی قرار داده است.

یافته‌های به دست آمده از نمرات خوانایی حاصل از فرمول فلش در کتاب‌های پایه هفتم، هشتم و نهم به ترتیب ۶۸، ۵۵ و ۶۱ است. این نتایج نشان می‌دهد که محتوای زبانی در کتاب پایه هفتم و هشتم، از نظر ساختاری، با سطح پایه تحصیلی آن به طور آشکار ناسازگارند و این کتاب‌ها مناسب پایه نهم هستند و در نتیجه، تنها کتاب پایه نهم مناسب با دانش‌آموزان این پایه است. نتایج فرمول لافلین نیز این یافته را تأیید می‌کند؛ به گونه‌ای که تعداد کلمات چهارهجایی و بیشتر در کتاب‌های پایه هفتم، هشتم و نهم به ترتیب ۳۵، ۳۲ و ۳۹ واژه بوده و جذر هر سه مقدار برابر با ۶ به دست آمده است. با اعمال ضرایب این فرمول، سطح کلاسی نهم و سطح سنی ۱۵ سال تعیین شد. همگرایی نتایج دو فرمول نشان می‌دهد که در کتاب‌های مورد بررسی، از نظر خوانایی تنها کتاب پایه نهم مناسب و پایه‌های هفتم و هشتم با پایه‌های تحصیلی آنها نامناسب است.

همچنین، بررسی شاخص‌های مرتبط با اصل ساده به دشوار، از جمله معادل هجاها در روش فلش و تعداد کلمات دشوار در روش لافلین مطابق با نمودار (۵) نشان داد که افزایش دشواری زبانی متون از پایه هفتم به نهم از روند منظم و صعودی پیروی نمی‌کند؛ امری که بیانگر عدم رعایت تدریج در تنظیم محتوای زبانی کتاب‌ها است. به طور خلاصه، اصل ساده به پیچیده در هیچ‌یک از کتاب‌ها، چه در ساختار درونی و چه در ارتباط میان پایه‌ها، نه تنها رعایت نشده، بلکه در برخی موارد از پیچیده به ساده تنظیم شده است.



نمودار ۵: نشان‌دهنده اصل ساده به پیچیده در فرمول فلس و لافلین

نتایج این پژوهش می‌تواند به عنوان چارچوبی برای بازنگری و ارتقای کیفیت کتاب‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد. از این رو به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در مطالعاتی آتی این کتاب‌ها و سایر کتاب‌های درسی را با بهره‌گیری از روش‌های مختلف تحلیل محتوا و سنجش خوانایی مورد بررسی قرار دهند. همچنین، لازم است تا طراحان آموزشی و مؤلفان متون درسی، پیوسته کتاب‌های درسی را ارزیابی و بازنگری نمایند و بر پایه شواهد پژوهشی اصلاح کنند. افزون بر این، به مسئولان نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود تا با تدوین شیوه‌نامه علمی و استاندارد برای تألیف و ارزشیابی کتاب‌های درسی و بهره‌گیری از دیدگاه‌های کارشناسان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان، زمینه ارتقای کیفیت و اثربخشی محتوای آموزشی را فراهم آورند.

منابع

- احمدی، زهرا (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیم و تربیت اسلامی دوره متوسطه افغانستان بر اساس روش ویلیام رومی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. قم: جامعه المصطفی.
- بلوچ‌پور، علی (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی چهارم، پنجم و ششم ابتدایی بر اساس شاخص‌های فرای، گانیک، فلش، لافلین، ویلیام رومی و کلوز. مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۹، ۳۵-۳۹.
- پورشیرازی، مرتضی (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب فارسی مهارت‌های خوانداری ششم ابتدایی بر اساس شاخص خوانایی مک لافلین. در: سومین کنفرانس توسعه پایدار در روان‌شناسی و علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. تهران.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب درسی. چ ششم. تهران: آبیژ.
- دیانی، محمدحسن (۱۳۷۹). سنجش خوانایی نوشته‌های فارسی. مشهد: کتابخانه رایانه‌ای.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۶۶). سه فرمول برای تشخیص سطح خوانایی نوشته‌های ویژه نوسودان. روانشناسی و علوم تربیتی، دوره سوم و چهارم، ۶۰-۸۰.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۶۹). معیاری برای تعیین سطح خوانایی نوشته‌های فارسی. علوم اجتماعی و انسانی (دانشگاه شیراز)، ۱۰، ۳۵-۴۸.
- شعبانی، حسین (۱۳۹۲). تحلیل محتوا به‌عنوان یک روش تحقیق: بارویکرد تحلیل برنامه درسی مدارس. قم: بنی الزهرا ع.
- صباغ حسن‌زاده، طلعت‌سادات (۱۴۰۳). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های زیست عقیدانه در کتاب‌های درسی ابتدایی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۳۱، ۷۹-۹۰.
- صدیقی‌فر، زهره و همکاران (۱۳۹۶). خوانایی سنجی کتاب فارسی پایه هفتم سال تحصیلی (۹۵-۹۶) به سه شیوه فوک، فرای و فلش. نوآوری‌های آموزشی، ۶۲ (۱۶)، ۱۰۵-۱۲۶.
- کارآمد، حسین و دیبایی صابر، محسن (۱۳۹۹). میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۲۴، ۴۱-۵۶.
- مسوی، ندا (۱۳۹۷). روایی و سازگاری فرمول‌های خوانش‌پذیری در ارزیابی متون فارسی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۴۳ (۲۲)، ۲۱-۴۱.
- ملکی، حسن (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی. تهران: آبیژ.
- میک، یان (۱۳۹۴). پژوهش و نگارش کتاب درسی. ترجمه شهروز مرادزاده و رامین گلشائی. چ دوم. تهران: سمت.
- نجفی، حسن و همکاران (۱۳۹۴). تحلیل محتوای میزان توجه به ابعاد هفتگانه اهداف مصوب در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی دوره متوسطه ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶، ۱۲۱-۱۴۲.
- نیکونظر، ابوالفضل (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی از جهت فعال و غیرفعال بودن عواطف دینی بر اساس روش ویلیام رومی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۳۲، ۵۹-۷۱.
- یوسف‌زهی، محمدنبی (۱۳۵۹). بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی مدارس ابتدایی افغانستان از سال ۱۳۵۲ تا ۱۳۵۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.

Explaining the Educational-Professional Motivation of Islamic Studies Course Instructors: A Study with a Grounded Theory Approach

Masoomeh Samaei Dastjerdi / Assistant Professor, Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran m.samaei@cfu.ac.ir

 Vahid Abedinpoor Josheghani  / Assistant Professor, Department of Islamic Education, School of Medicine, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran vahidabedy@med.mui.ac.ir

Received: 2026/08/04 - Accepted: 2026/09/21

Abstract

The present study was conducted with the aim of explaining the educational-professional motivation of Islamic studies course instructors and identifying the factors influencing it. This research was carried out using a qualitative approach and the grounded theory method. Data were collected through semi-structured interviews with 45 instructors of Islamic studies courses at universities in Isfahan, using purposive sampling, and were analyzed through open, axial, and selective coding. The educational-professional motivation of instructors is formed through the interaction of intrinsic interest in teaching, commitment to religious and social values, a sense of instructional efficacy, and pedagogical mission. The educational and cultural capacities of Islamic studies courses, instructional innovation, and effective interaction with students provide the context for strengthening this motivation; conversely, prevalent stereotypes, inadequate content updating, insufficient facilities, professional challenges, the absence of sustainable policies, and limitations on academic development constitute its most significant obstacles. The principal strategies include enhancing the status of Islamic studies courses, revising content and instruction, strengthening institutional support, empowering instructors, and developing academic interactions. The educational-professional motivation of Islamic studies instructors is a dynamic and multidimensional phenomenon, the reinforcement of whose supportive and professional contexts enhances their vitality, self-efficacy, occupational commitment, and pedagogical effectiveness.

Keywords: Higher Education, Islamic Studies Course Instructors, Educational-Professional Motivation, Grounded Theory.

تبیین انگیزه تربیتی – حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی: مطالعه‌ای با رویکرد نظریه زمینه‌ای

m.samaei@cfu.ac.ir

معصومه سمائی دستجردی / استادیار، گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

✉ وحید عابدین‌پور جوشقانی  / استادیار، گروه معارف اسلامی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران

vahidabedy@med.mui.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳ – پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین انگیزه تربیتی – حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش نظریه زمینه‌ای انجام گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۴۵ نفر از اساتید دروس معارف اسلامی دانشگاه‌های اصفهان و با نمونه‌گیری هدفمند گردآوری و با کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. انگیزه تربیتی – حرفه‌ای اساتید از تعامل علاقه درونی به تدریس، تعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی، احساس اثربخشی آموزشی و رسالت تربیتی شکل می‌گیرد. ظرفیت‌های تربیتی و فرهنگی دروس معارف، نوآوری آموزشی و تعامل مؤثر با دانشجویان، زمینه تقویت این انگیزه را فراهم می‌کنند؛ در مقابل، کلیشه‌های رایج، ضعف روزآمدسازی محتوا، کمبود امکانات، چالش‌های حرفه‌ای، فقدان سیاست‌گذاری‌های پایدار و محدودیت توسعه علمی از مهم‌ترین موانع آن هستند. راهبردهای اصلی شامل ارتقای جایگاه دروس معارف، بازنگری محتوایی و آموزشی، تقویت حمایت‌های نهادی، توانمندسازی اساتید و توسعه تعاملات علمی است. انگیزه تربیتی – حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی، پدیده‌ای پویا و چندبعدی است که تقویت بسترهای حمایتی و حرفه‌ای، سرزندگی، خودکارآمدی، تعهد شغلی و اثربخشی تربیتی آنان را ارتقا می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، اساتید دروس معارف اسلامی، انگیزه تربیتی – حرفه‌ای، نظریه زمینه‌ای.

مقدمه

در ساختار نظام آموزش عالی کشور، دروس معارف اسلامی از جایگاهی ویژه برخوردارند؛ زیرا افزون بر انتقال دانش و آموزه‌های دینی، در شکل‌دهی هویت فرهنگی، تقویت بنیه اعتقادی و ارتقاء رشد فکری و معنوی دانشجویان نقش مؤثری ایفا می‌کنند (غلامی و شمسایی، ۱۳۹۸، ص ۴۱۶؛ مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۶، ص ۳۷). تحقق این کارکردها تا حد زیادی به کیفیت تدریس و میزان تعهد و انگیزه اساتیدی وابسته است که مسئولیت ارائه این دروس را بر عهده دارند. در این میان، انگیزه اساتید را نمی‌توان صرفاً یک ویژگی فردی یا روان‌شناختی تلقی کرد، بلکه این انگیزه در بستر تعامل عوامل فردی، حرفه‌ای، سازمانی و فرهنگی شکل می‌گیرد و بر نحوه ایفای نقش آموزشی و تربیتی آنان اثر می‌گذارد (Wahyudi, 2022, p.466). درواقع انگیزش بر شیوه درک افراد، نحوه مواجهه آنان با وظایف شغلی و میزان تلاش، پشتکار و پایداری آنان در محیط کار تأثیرگذار است و به‌عنوان عاملی حمایتی، افراد را در برابر فشارها و چالش‌های محیط حرفه‌ای یاری می‌دهد (Adebayo & Gombakomba, 2013, p.310).

اساتید معارف اسلامی علاوه بر ایفای وظیفه آموزشی، رسالت‌های تربیتی، فرهنگی و اجتماعی را نیز بر عهده دارند (شمسایی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۶۲؛ یوسفزاده و همکاران، ۱۴۰۱، ص ۳۸۴). ازاین‌رو انگیزه آنان صرفاً به انجام وظایف شغلی محدود نمی‌شود، بلکه با احساس مسئولیت در قبال رشد فکری و معنوی دانشجویان، دغدغه پاسخ‌گویی به مسائل و شبهات دینی نسل جوان و تلاش برای تقویت هویت دینی و فرهنگی آنان پیوند می‌یابد. بر این اساس، در پژوهش حاضر انگیزه تربیتی - حرفه‌ای به مجموعه‌ای از گرایش‌ها، باورها، ارزش‌ها و محرک‌هایی اطلاق می‌شود که فرد را به ایفای اثربخش نقش‌های آموزشی و تربیتی ترغیب کرده و استمرار تلاش وی را در مسیر تحقق اهداف علمی، فرهنگی و تربیتی ممکن می‌سازد. در این مفهوم، ابعاد حرفه‌ای تدریس با رسالت‌های تربیتی و فرهنگی استاد پیوند یافته و انگیزه صرفاً در قالب رضایت شغلی یا انجام وظایف سازمانی قابل تبیین نیست.

اهمیت این موضوع زمانی آشکارتر می‌شود که توجه داشته باشیم بخش قابل‌توجهی از اهداف فرهنگی و هویتی نظام آموزش عالی از طریق دروس معارف اسلامی دنبال می‌شود و اساتید این حوزه نقش واسطه میان سیاست‌های فرهنگی دانشگاه و دانشجویان را بر عهده دارند (امینی و مدنی، ۱۴۰۳، ص ۱۰؛ محمدی، ۱۴۰۲، ص ۹). ازاین‌رو هرگونه تقویت یا تضعیف انگیزه آنان می‌تواند بر کیفیت یادگیری، میزان اثربخشی تربیتی و حتی نگرش دانشجویان نسبت به آموزه‌های دینی و فرهنگی اثرگذار باشد (حسینی کریمی و ضابط‌پور، ۱۴۰۰، ص ۲۶۲).

با وجود اهمیت این موضوع، انگیزه اساتید معارف اسلامی تحت تأثیر مجموعه‌ای از فرصت‌ها و محدودیت‌های آموزشی، سازمانی و اجتماعی قرار دارد. تغییرات فرهنگی و اجتماعی، تحول در نگرش‌های دانشجویان، کلیشه‌های

رایج درباره دروس معارف، چالش‌های ناشی از روزآمدسازی محتوا و شیوه‌های آموزشی، محدودیت‌های ساختاری و مدیریتی و نیز نوع نگاه دانشگاهیان به جایگاه دروس معارف، از جمله عواملی هستند که می‌توانند انگیزه اساتید را تقویت یا تضعیف کنند (صفری و همکاران، ۱۴۰۳، ص ۴۹). در چنین شرایطی، شناخت سازوکارهای شکل‌گیری و تداوم انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی و تبیین روابط میان عوامل مؤثر بر آن، ضرورتی انکارناپذیر برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی محسوب می‌شود.

بررسی مطالعات موجود نشان می‌دهد که اگرچه برخی پژوهش‌ها به عوامل مؤثر بر انگیزش شغلی، رضایت شغلی، عملکرد حرفه‌ای یا کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی پرداخته‌اند، اما انگیزه اساتید دروس معارف اسلامی به‌عنوان پدیده‌ای دارای ابعاد تربیتی، فرهنگی و اعتقادی، کمتر به‌طور مستقل مورد مطالعه قرار گرفته است. همچنین پژوهش‌های جامعی که بتواند این پدیده را با رویکردی کیفی و بر اساس روابط میان مقوله‌های برآمده از داده‌ها تبیین کند، کمتر مشاهده می‌شود. از این‌رو پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش نظریه زمینه‌ای، درصدد تبیین پدیده انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی و شناسایی شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر این پدیده، راهبردهای ارتقا و پیامدهای حاصل از آن است. بر این اساس، پرسش‌های اصلی پژوهش به شرح زیر تدوین شده‌اند:

- چه عواملی در شکل‌گیری انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی نقش دارند؟
- چه شرایط زمینه‌ای بر تقویت یا تضعیف انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید اثرگذار است؟
- مهم‌ترین شرایط مداخله‌گر و چالش‌های مؤثر بر این پدیده کدام‌اند؟
- چه راهبردهایی برای تقویت و ارتقای انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی قابل شناسایی است؟
- پیامدهای حاصل از تقویت انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی چیست؟

پیشینه پژوهش

مطالعات انجام‌شده در زمینه انگیزش اعضای هیئت علمی نشان می‌دهد که این پدیده ماهیتی چندبعدی دارد و از مجموعه‌ای از عوامل فردی، حرفه‌ای، سازمانی و محیطی تأثیر می‌پذیرد. در این زمینه، تیموری و همکاران (۱۳۸۶) با بررسی میزان رضایت شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بر اساس مؤلفه‌هایی مانند ماهیت کار، نحوه سرپرستی و ارتباطات، امنیت شغلی، حقوق و مزایا، فرصت‌های ارتقا و شرایط فیزیکی و محیط کار، نشان دادند که افزایش رضایت شغلی نقش مهمی در تقویت انگیزه اعضای هیئت علمی برای انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دارد. همچنین نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) با بررسی میزان انگیزه، فرسودگی و خودکارآمدی شغلی اساتید نشان دادند که انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی ماهیتی چندبعدی

دارد و متأثر از تنوع نقش‌ها و مسئولیت‌های حرفه‌ای آنان است. خدایاری و همکاران (۱۴۰۳) نیز عوامل مؤثر بر انگیزه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان را در ابعاد محیطی، فرهنگی، اقتصادی، مدیریتی و قانونی مورد بررسی قرار دادند و بر نقش فرصت‌های رشد علمی، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و فراهم‌سازی زمینه ارتقای حرفه‌ای در تقویت انگیزه درونی اساتید تأکید کردند.

همچنین توکلیان و همکاران (۱۳۹۸) با تحلیل وضعیت انگیزش اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز نشان دادند که انگیزش اساتید تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی، فردی و سازمانی قرار دارد و متغیرهایی همچون سن، مرتبه علمی و سابقه خدمت می‌توانند در میزان انگیزش آنان مؤثر باشند. حسینی و همکاران (۱۳۹۲) نیز با بهره‌گیری از نظریه انگیزش هرزبرگ دریافتند عواملی نظیر امنیت شغلی، حقوق و مزایا و شرایط محیط کار از مهم‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر انگیزش اعضای هیئت علمی به‌شمار می‌آیند. همچنین خشنودنیا و همکاران (۱۴۰۲) توسعه حرفه‌ای، رضایت شغلی، نوآوری، پژوهش، تعامل اجتماعی، کیفیت زندگی کاری و حمایت سازمانی را از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر دلبستگی شغلی اعضای هیئت علمی معرفی کردند. در همین راستا، ادیب و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی درباره عوامل مؤثر بر انگیزه تحقیق و پژوهش در میان اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که عوامل مشوق همکاری علمی، انگیزه‌های بیرونی (ازجمله سرمایه فرهنگی و خانوادگی، امکانات آموزشی و پژوهشی، تعاملات اجتماعی و حمایت مسئولان)، انگیزه‌های درونی (مانند دانش و تجربه پیشین و تجربه موفقیت و شکست) و احساس خودتوانمندی، نقش مهمی در تقویت انگیزه پژوهشی اساتید و دانشجویان دارند.

مطالعات خارجی نیز نتایجی همسو با یافته‌های پژوهش‌های داخلی گزارش کرده‌اند. پاتز و فوگل (Pautz & Vogel, 2020) نشان دادند که انگیزه اعضای هیئت علمی از علاقه به تعامل با دانشجویان، احساس اثرگذاری اجتماعی، رضایت حاصل از تدریس، استقلال حرفه‌ای و فرصت‌های رشد فکری سرچشمه می‌گیرد. واهیودی (Wahyudi, 2022) نیز بر نقش عوامل اجتماعی، روان‌شناختی، امنیت شغلی، فرصت‌های رشد و خودشکوفایی در ارتقای عملکرد اساتید تأکید کرد. همچنین مونی‌نگابه و همکاران (Munyengabe et al, 2017) عواملی همچون علاقه به حرفه تدریس، محیط کلاس، روابط اجتماعی، نظام ترفیع و مشوق‌های مالی را در افزایش انگیزه و رضایت شغلی اعضای هیئت علمی مؤثر دانستند.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که بخش عمده مطالعات انجام‌شده، به‌طور عام بر انگیزش شغلی، رضایت شغلی، دلبستگی سازمانی، انگیزه پژوهشی یا عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها متمرکز بوده‌اند و عوامل فردی، سازمانی، مدیریتی و اقتصادی مؤثر بر انگیزش آنان را بررسی کرده‌اند. با وجود ارزشمند بودن این

مطالعات، انگیزه اساتید دروس معارف اسلامی به دلیل ماهیت خاص رسالت آموزشی، تربیتی و فرهنگی آنان، دارای ابعادی فراتر از انگیزش شغلی متعارف است و عواملی همچون علاقه به تدریس و تبیین معارف دینی، تعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی، رسالت تربیتی و تجربه‌های اثربخش آموزشی می‌توانند در شکل‌گیری آن نقش داشته باشند. همچنین بررسی پیشینه نشان می‌دهد تاکنون پژوهش جامعی که این پدیده را با رویکرد کیفی و با تمرکز بر شناسایی روابط میان عوامل مؤثر، شرایط، راهبردها و پیامدهای آن بررسی کند، کمتر انجام شده است. از این رو پژوهش حاضر با تمرکز بر انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی و بهره‌گیری از رویکرد نظریه زمینه‌ای، درصدد شناسایی ابعاد، عوامل مؤثر، موانع، راهبردها و پیامدهای این پدیده و ارائه تبیینی منسجم از روابط میان آنهاست.

۱. روش پژوهش

مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش نظریه زمینه‌ای (Grounded Theory) انجام شد. هدف پژوهش، شناسایی و تبیین فرایند شکل‌گیری و تداوم انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی بر اساس تجربه‌ها و ادراکات آنان بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۴۵ نفر از اساتید دروس معارف اسلامی دانشگاه‌های شهر اصفهان، از جمله دانشگاه‌های فرهنگیان، علوم پزشکی، اصفهان و هنر، گردآوری شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام گرفت و تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در انتخاب مشارکت‌کنندگان، تنوع در سابقه تدریس و وضعیت استخدامی، شامل اعضای هیئت علمی و اساتید حق التدریس، مورد توجه قرار گرفت. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، هدف از این نمونه‌گیری تعمیم آماری یافته‌ها به همه اساتید دروس معارف اسلامی کشور نبود، بلکه شناسایی و تبیین ابعاد و روابط مرتبط با پدیده مورد مطالعه بر اساس تجربه‌های آنان بود. تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری اطلاعات و با استفاده از رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین انجام شد. در این رویکرد، تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت می‌گیرد. در کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از داده‌ها استخراج و دسته‌بندی شدند؛ در کدگذاری محوری، ارتباط میان مفاهیم و مقوله‌ها بررسی و سازمان‌دهی شد؛ و در کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی در ارتباط با مقوله مرکزی یکپارچه شدند (Strauss & Corbin, 1990). در مرحله کدگذاری محوری، برای سازمان‌دهی روابط میان مقوله‌ها از عناصر تحلیلی معرفی شده در این رویکرد، شامل شرایط علی، پدیده، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش / تعامل و پیامدها استفاده شد (Strauss & Corbin, 1990, p.96-99). در پژوهش حاضر، «انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی» به عنوان پدیده محوری تعیین شد و مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها، بر اساس روابط مفهومی و شواهد موجود در داده‌ها، در ارتباط با عناصر مذکور سازمان‌دهی و تبیین شدند.

برای افزایش اعتبار تحلیل، فرایند کدگذاری به صورت مستمر بازبینی و مقایسه مداوم میان داده‌ها، مفاهیم و مقوله‌ها انجام گرفت. همچنین، نتایج تحلیل برای بررسی و تأیید برداشت پژوهشگر در اختیار برخی از اساتید مشارکت‌کننده قرار گرفت.

۲. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، «انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی» به عنوان پدیده محوری شناسایی شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با اساتید دروس معارف اسلامی طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل و مفاهیم اولیه در قالب مقوله‌های فرعی و اصلی سازمان‌دهی شدند. سپس، مقوله‌های اصلی بر اساس عناصر تحلیلی رویکرد نظام‌مند استراوس و کوربین، شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها، مرتبط و تبیین شدند. خلاصه نتایج حاصل از فرایند کدگذاری در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. مقوله‌ها و مفاهیم استخراج‌شده از داده‌ها در فرایند کدگذاری

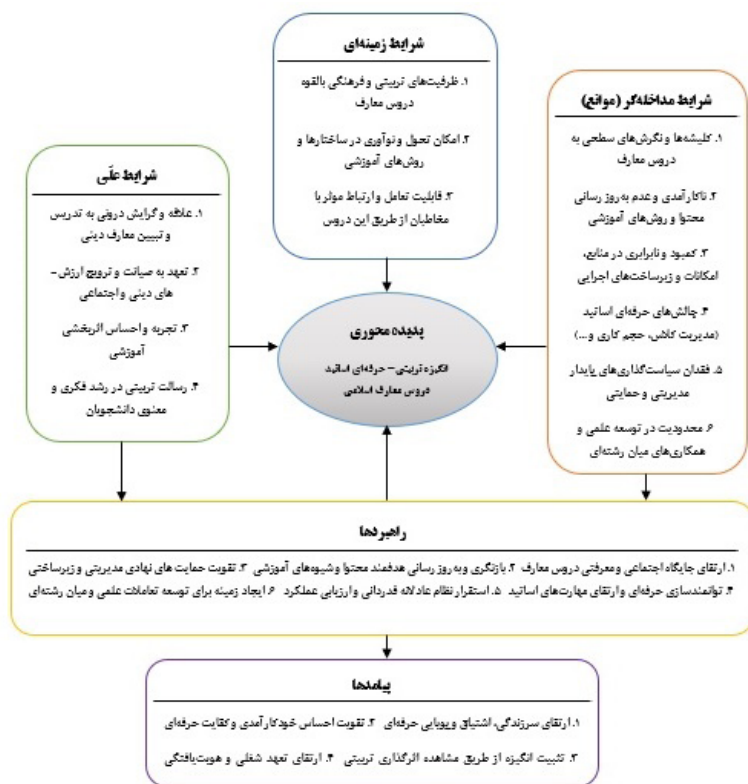
کد باز	کد محوری	کد انتخابی
علاقه به تدریس دروس معارف اسلامی و علوم قرآنی تمایل به حضور در محیطی پویا برای گفت‌وگوی علمی پیرامون مسائل دینی علاقه به تبیین عقلانی معارف دینی علاقه به مباحث فلسفه اسلامی و جهان‌بینی دینی	علاقه و گرایش درونی به تدریس و تبیین معارف دینی	شرایط علی (عوامل مؤثر بر انگیزه)
تمایل به اصلاح باورهای نادرست دینی و اعتقادی در جامعه احساس مسئولیت در پاسخ‌گویی به شبهات و چالش‌های فکری - اعتقادی ضرورت مقابله با تبلیغات و جریان‌های تضعیف‌کننده ارزش‌های دینی احساس تکلیف در صیانت از ارزش‌ها و هویت دینی و ملی جامعه	تعهد به صیانت و ترویج ارزش‌های دینی و اجتماعی	
تجربه موفق آموزشی در تبیین مباحث دینی مشاهده اثرگذاری تدریس بر دانشجویان دریافت بازخوردهای مثبت از مخاطبان احساس موفقیت در انتقال مفاهیم احساس ارزشمندی در محیط کار	تجربه و احساس اثربخشی آموزشی	
تمایل به تربیت نسلی متعهد به ارزش‌های ملی و مذهبی تلاش برای تقویت رشد فکری و معنوی دانشجویان احساس مسئولیت نسبت به هدایت فکری و فرهنگی دانشجویان باور به نقش تربیتی و انسان‌ساز دروس معارف اسلامی	رسالت تربیتی در رشد فکری و معنوی دانشجویان	

برخورداری دروس معارف از ظرفیت‌های غنی تربیتی و فرهنگی قابلیت پیوند این دروس با مباحث روز و مسائل جامعه نقش این دروس در تقویت و صیانت از ارزش‌ها و باورهای دینی و ملی	ظرفیت‌های تربیتی و فرهنگی بالقوه دروس معارف	شرایط زمینه‌ای (بسترها)
امکان تنوع‌بخشی به روش‌های تدریس قابلیت غنی‌سازی منابع و محتوای آموزشی زمینه برای بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی امکان طراحی فعالیت‌های جذاب و تعاملی	امکان تحول و نوآوری در ساختارها و روش‌های آموزشی	
امکان ایجاد ارتباط معنادار بین محتوای دروس با زندگی دانشجویان ظرفیت دروس معارف برای پاسخ‌گویی به دغدغه‌ها و سؤالات نسل جوان قابلیت طراحی سناریوهای آموزشی و بحث‌های کلاسی برای تعامل عمیق‌تر امکان استفاده از تجربیات و دیدگاه‌های دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری	قابلیت تعامل و ارتباط مؤثر با مخاطبان از طریق این دروس	
نگاه قالبی و سطحی به ماهیت و اهداف دروس معارف تلقی ابزاری و درجه دوم از این دروس در مقایسه با سایر رشته‌ها بی‌اعتنایی یا کم‌توجهی برخی دانشجویان به محتوای دینی و هویتی این دروس برداشت منفی یا نادرست از نقش این دروس در فرایند آموزش عالی	کلیشه‌ها و نگرش‌های سطحی به دروس معارف	شرایط مداخله‌گر (موانع)
تکراری بودن و یکنواختی محتوای دروس عدم تناسب محتوا با نیازها، دغدغه‌ها و مسائل روز دانشجویان غلبه روش‌های سنتی و غیرتعاملی در فرایند تدریس کم‌توجهی به ضرورت بازنگری سیستمی و تحول در سرفصل‌ها، منابع و شیوه‌های آموزشی	ناکارآمدی و عدم به‌روزرسانی محتوا و روش‌های آموزشی	
تخصیص نابرابر یا ناکافی امکانات رفاهی، آموزشی و پژوهشی به دروس معارف کمبود تجهیزات کمک آموزشی، فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال فقدان فضاهای فیزیکی مناسب برای برگزاری کلاس‌ها، کارگاه‌ها و جلسات ضعف در پشتیبانی اجرایی و اداری لازم برای اجرای مؤثر فعالیت‌های آموزشی	کمبود و نابرابری در منابع، امکانات و زیرساخت‌های اجرایی	
تنش‌های ناشی از مدیریت کلاس‌های پرجمعیت و متنوع چالش‌های ارتباطی با دانشجویان در مواجهه با دیدگاه‌ها و انتظارات متفاوت محدودیت ناشی از چارچوب‌های ثابت آموزشی و پژوهشی موانع تحقق کامل اهداف آموزشی به دلیل محدودیت‌های زمانی یا ساختاری خستگی ناشی از حجم بالای کار و مسئولیت‌های اداری / آموزشی	چالش‌های حرفه‌ای اساتید	

فقدان سیاست‌گذاری‌های پایدار مدیریتی و حمایتی	نبود برنامه راهبردی منسجم و بلندمدت برای ارتقای جایگاه و توسعه دروس معارف ناپایداری و تغییرات مکرر در تصمیم‌گیری‌ها، دستورالعمل‌ها و رویکردهای مدیریتی کلان نبود سازوکارهای حمایتی مشخص، مستمر و کافی برای نوآوری‌ها و طرح‌های آموزشی کمبود مشوق‌های مؤثر و هدفمند برای ارتقای کیفیت تدریس و فعالیت‌های مرتبط وابستگی اجرای برنامه‌ها و تخصیص امکانات به سلیقه و رویکرد مدیران (عدم قطعیّت)	
محدودیت در توسعه علمی و همکاری‌های میان‌رشته‌ای	کمبود فرصت‌ها و سازوکارهای رسمی برای تعامل علمی، پژوهشی و تبادل دانش با سایر گروه‌ها و رشته‌های دانشگاهی محدود بودن ارتباط مستمر اساتید با جریانات علمی روز و پژوهش‌های نوین محدودیت در دسترسی به منابع و فرصت‌های لازم برای به‌روزرسانی دانش و مهارت فقدان مسیرهای شغلی و حرفه‌ای شفاف و مشخص برای رشد و ارتقای علمی اساتید	
راهبردها	ارتقای جایگاه اجتماعی و معرفتی دروس معارف	تبیین روشن‌تر اهداف، کارکردها و ضرورت‌های دروس معارف برای دانشجویان و مدیران مقابله با نگاه قالبی، سطحی و ابزاری به این دروس از طریق گفت‌وگوی علمی و فرهنگی برجسته‌سازی نقش این دروس در هویت‌بخشی، معنابخشی و رشد فکری دانشجویان تقویت درک اهمیت دروس معارف در آموزش عالی و نسبت آن با نیازهای فرهنگی و اعتقادی جامعه
بازنگری و به‌روزرسانی هدفمند محتوا و شیوه‌های آموزشی	بازنگری و به‌روزرسانی هدفمند محتوا و شیوه‌های آموزشی	بازنگری مستمر سرفصل‌ها متناسب با نیازها، دغدغه‌ها و مسائل روز دانشجویان طراحی و اجرای روش‌های تدریس فعال، تعاملی و مبتنی بر فناوری‌های نوین غنی‌سازی منابع آموزشی با رویکرد مسئله‌محور و کاربردی ایجاد تنوع در تکالیف و فعالیت‌های یادگیری با هدف افزایش مشارکت و عمق یادگیری
تقویت حمایت‌های نهادی، مدیریتی و زیرساختی	تقویت حمایت‌های نهادی، مدیریتی و زیرساختی	تدوین و اجرای برنامه راهبردی بلندمدت و پایدار برای توسعه دروس معارف تخصیص عادلانه و کافی منابع مالی، انسانی و فیزیکی تجهیز کارگاه‌ها و کلاس‌ها به فناوری‌های روز و ابزارهای کمک آموزشی ایجاد و تقویت سازوکارهای حمایتی (اعتباری، اداری) برای طرح‌های نوآورانه بررسی و رفع چالش‌های مدیریتی کلاس‌های پرجمعیت حمایت از اساتید در مواجهه با چالش‌های ارتباطی و محتوایی

برگزاری دوره‌های توانمندسازی مستمر (علمی، تربیتی، مهارتی) برای اساتید حمایت از پژوهش‌های کاربردی در حوزه آموزش معارف فراهم کردن فرصت‌های مطالعاتی و تبادل تجربه برای اساتید تسهیل ارتباط اساتید با متخصصان سایر رشته‌ها و مراکز علمی	توانمندسازی حرفه‌ای و ارتقای مهارت‌های اساتید	
طراحی و اجرای نظام جامع ارزیابی عملکرد اساتید و برنامه‌های درسی ایجاد سازوکار مناسب برای ق‌ردانی مادی و معنوی از اساتید برجسته و طرح‌های نوآورانه توجه بیشتر به فعالیت‌های تربیتی و فرهنگی اساتید در فرایند ارزیابی و ارتقا ارائه بازخوردهای حرفه‌ای منظم برای بهبود کیفیت تدریس و فعالیت‌های تربیتی	استقرار نظام عادلانه ق‌ردانی و ارزیابی عملکرد	
برقراری ارتباط رسمی و مؤثر با سایر دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی تشکیل کارگروه‌های مشترک برای بررسی مسائل بین‌رشته‌ای دعوت از اساتید و پژوهشگران سایر حوزه‌ها برای سخنرانی یا همکاری حمایت از پروژه‌های تحقیقاتی مشترک میان‌رشته‌ای	ایجاد زمینه برای توسعه تعاملات علمی و میان‌رشته‌ای	
تجدیدحیات انگیزه و علاقه درونی اساتید به تدریس افزایش احساس «معناداری» و «هدفمندی» در کار آموزشی ارتقای اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای کاهش فرسودگی شغلی و افزایش رضایت از زیست آکادمیک	ارتقای سرزندگی، اشتیاق و پویایی حرفه‌ای	پیامدها
حس پیروزی در مواجهه با چالش‌های کلاس (به‌جای ترس از کلاس) تجربه لذت ناشی از تدریس موفق افزایش اعتمادبه‌نفس در مواجهه با فضای فکری متفاوت دانشجویان تقویت احساس عاملیت در هدایت جریان فکری کلاس	تقویت احساس خودکارآمدی و کفایت حرفه‌ای	
مشاهده بازخورد مثبت دانشجویان احساس ثمربخشی و اثرگذاری واقعی تقویت انگیزه برای ادامه مسیر تجربه رضایت از نقش تربیتی	تثبیت انگیزه از طریق مشاهده اثرگذاری تربیتی	
تبدیل شدن استاد از یک فرد مأمور به تدریس به یک عضو متعهد سازمانی احساس تعلق و پیوند عاطفی با رسالت اصلی دانشگاه کاهش بیگانگی با محیط کار و افزایش میل به ماندگاری و کنشگری فعال تجربه شأن و احترام حرفه‌ای	ارتقای تعهد شغلی و هویت‌یافتگی سازمانی	

بر اساس روابط میان مقوله‌های اصلی، الگوی تبیینی انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی ترسیم شد. این روابط و چگونگی ارتباط میان مقوله‌ها در نمودار (۱) ارائه شده است.



شکل ۱. روابط میان مقوله‌های مرتبط با انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی

۳. تبیین روابط میان مقوله‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی پدیده‌ای خطی یا تک‌عاملی نیست، بلکه حاصل تعامل مستمر میان عوامل فردی، ارزشی، آموزشی و سازمانی است. بر اساس یافته‌ها، این انگیزه نه صرفاً از ویژگی‌های فردی اساتید ناشی می‌شود و نه تنها محصول شرایط محیطی دانشگاه است؛ بلکه در نقطه تلاقی باورهای فردی، ظرفیت‌های محیط آموزشی، موانع سازمانی و نحوه مواجهه اساتید با این شرایط شکل می‌گیرد. از این منظر، انگیزه تربیتی - حرفه‌ای را می‌توان فرایندی پویا دانست که در اثر تعامل مداوم میان فرد و محیط، تقویت، تضعیف یا بازتولید می‌شود. این برداشت با یافته‌های توکلیان و همکاران (۱۳۹۸) و خدایاری و همکاران (۱۴۰۳) همسو است که انگیزش اعضای هیئت علمی را پدیده‌ای چندبعدی و

متأثر از عوامل فردی، سازمانی و محیطی دانسته‌اند. همچنین واهیودی (Wahyudi, 2022) بر نقش هم‌زمان عوامل اجتماعی، روان‌شناختی، امنیت شغلی و فرصت‌های رشد در انگیزش و عملکرد اساتید تأکید کرده است. با این حال، یافته حاضر نشان می‌دهد که در مورد اساتید دروس معارف اسلامی، این تعامل ابعاد ارزشی و تربیتی برجسته‌تری دارد و انگیزه حرفه‌ای آنان با رسالت دینی، فرهنگی و تربیتی پیوند می‌خورد.

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد که خاستگاه اصلی انگیزه تربیتی - حرفه‌ای در مجموعه‌ای از عوامل درونی و ارزش‌محور قرار دارد که در قالب علاقه به تدریس و تبیین معارف دینی، تعهد به صیانت و ترویج ارزش‌های دینی و اجتماعی، رسالت تربیتی در رشد فکری و معنوی دانشجویان و تجربه اثربخشی آموزشی نمود می‌یابند. این عوامل تنها انگیزه اولیه برای ورود و ماندگاری در حرفه را ایجاد نمی‌کنند، بلکه به فعالیت آموزشی معنا بخشیده و آن را از یک وظیفه سازمانی به رسالتی فرهنگی و تربیتی تبدیل می‌کنند. از این رو اساتید، تدریس را صرفاً انتقال دانش تلقی نمی‌کردند، بلکه آن را فرصتی برای هدایت فکری، تقویت هویت دینی و ایجاد تحول در نگرش دانشجویان می‌دانستند. این یافته با نتایج پاتز و فوگل (Pautz & Vogel, 2020) همسو است که علاقه به تعامل با دانشجویان، احساس اثرگذاری اجتماعی، رضایت حاصل از تدریس، استقلال حرفه‌ای و فرصت رشد فکری را از منابع مهم انگیزش اعضای هیئت علمی معرفی کرده‌اند. همچنین مونیگابه و همکاران (Munyengabe et al, 2017) علاقه به حرفه تدریس را از عوامل مؤثر بر انگیزه و رضایت شغلی اساتید دانسته‌اند. در پژوهش‌های داخلی نیز ادیب و همکاران (۱۳۹۷) بر نقش عوامل درونی، از جمله دانش و تجربه پیشین، تجربه موفقیت و شکست و احساس خودتوانمندی در تقویت انگیزه تأکید کرده‌اند. از سوی دیگر، همسویی یافته‌های حاضر با تأکید زارعان و همکاران (۱۳۹۱) بر اهمیت رویکرد اسلامی در تربیت ارزش‌های دینی نشان می‌دهد که در زمینه آموزش دینی، فرایند تربیت و انتقال ارزش‌ها نمی‌تواند از مبانی ارزشی و تربیتی جدا باشد. با وجود این همسویی، یافته حاضر وجه متمایزی را نیز آشکار می‌سازد؛ به این معنا که در انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی، علاقه به تدریس با تعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی و احساس رسالت تربیتی درهم تنیده است. بنابراین، انگیزه آنان را نمی‌توان صرفاً بر اساس رضایت از تدریس یا علاقه به حرفه تبیین کرد، بلکه معنا، هدف و رسالت تربیتی فعالیت آموزشی نیز در شکل‌گیری و تداوم آن نقش اساسی دارد.

نکته قابل توجه آن است که این عوامل علی‌به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه میان آنها رابطه‌ای هم‌افزا برقرار است. برای مثال، زمانی که استاد اثرگذاری آموزشی خود را در نگرش یا رفتار دانشجویان مشاهده می‌کند، احساس رسالت تربیتی او تقویت می‌شود و این امر به افزایش علاقه و اشتیاق وی برای ادامه فعالیت آموزشی می‌انجامد. به همین ترتیب، تعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی

نیز سبب می‌شود تجربه‌های موفق آموزشی صرفاً به رضایت شغلی محدود نشود، بلکه احساس مسئولیت فرهنگی و اجتماعی استاد را نیز تعمیق کند. بنابراین، انگیزه تربیتی - حرفه‌ای نتیجه انباشت چند عامل مجزا نیست، بلکه محصول تعامل مستمر میان این مؤلفه‌های ارزشی و حرفه‌ای است.

باین حال، وجود انگیزه درونی به‌تنهایی برای استمرار فعالیت حرفه‌ای کافی نیست. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شرایط زمینه‌ای تعیین می‌کنند این انگیزه تا چه اندازه فرصت بروز و شکوفایی پیدا کند. ظرفیت‌های تربیتی و فرهنگی دروس معارف، امکان تحول و نوآوری در ساختارها و روش‌های آموزشی و قابلیت تعامل مؤثر با دانشجویان، بستری فراهم می‌کنند که اساتید بتوانند انگیزه‌های درونی خود را در عمل متجلی سازند. در چنین شرایطی، تدریس از حالت یکنواخت خارج شده و به فرایندی خلاق، تعاملی و مسئله‌محور تبدیل می‌شود؛ فرایندی که ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای نسل جوان، احساس اثربخشی استاد را نیز افزایش می‌دهد. این یافته با تأکید علوی و حاج غلامرضایی (۱۳۹۱) بر اهمیت روش‌شناسی آموزش ارزش‌های اخلاقی و دینی همسو است؛ به‌گونه‌ای که تحقق اهداف تربیتی در آموزش دینی، علاوه بر برخورداری از محتوای مناسب، به چگونگی ارائه محتوا و کیفیت تجربه یادگیری نیز وابسته است. همچنین، این یافته با نتایج خدایاری و همکاران (۱۴۰۳) درباره نقش فرصت‌های رشد علمی و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و نیز با یافته‌های خشنودنیا و همکاران (۱۴۰۲) درباره نقش نوآوری، تعامل اجتماعی، توسعه حرفه‌ای و حمایت سازمانی در تقویت دلبستگی شغلی همخوانی دارد. پاتز و فوگل (Pautz & Vogel, 2020) نیز فرصت‌های رشد فکری و تعامل با دانشجویان را از عوامل تقویت‌کننده انگیزه اعضای هیئت علمی دانسته‌اند. با وجود این همسویی، وجه متمایز یافته حاضر آن است که این ظرفیت‌ها در مورد دروس معارف اسلامی، افزون بر کارکرد حرفه‌ای، از ظرفیت تربیتی و فرهنگی نیز برخوردارند و می‌توانند انگیزه‌های ارزشی اساتید را به کنش‌های آموزشی ملموس تبدیل کنند. از این رو شرایط زمینه‌ای را می‌توان عوامل تسهیل‌کننده‌ای دانست که امکان بالفعل شدن ظرفیت‌های انگیزشی اساتید را فراهم می‌آورند.

در مقابل، یافته‌ها نشان می‌دهد که شرایط مداخله‌گر عمدتاً ماهیتی ساختاری و سازمانی دارند و می‌توانند میان انگیزه درونی اساتید و عملکرد حرفه‌ای آنان فاصله ایجاد کنند. کلیشه‌ها و نگرش‌های سطحی نسبت به دروس معارف، ناکارآمدی و روزآمد نبودن محتوا و روش‌های آموزشی، کمبود و نابرابری در منابع، امکانات و زیرساخت‌های اجرایی، چالش‌های حرفه‌ای، فقدان سیاست‌گذاری‌های پایدار مدیریتی و حمایتی و محدودیت در توسعه علمی و همکاری‌های میان‌رشته‌ای، از مهم‌ترین عواملی هستند که

بهره‌گیری از ظرفیت‌های موجود را با دشواری مواجه می‌کنند. یافته حاضر درباره اهمیت محتوا و شیوه‌های آموزشی با نتایج شاملی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است که برنامه درسی را از ابزارهای اساسی تحقق اهداف تربیتی می‌دانند و بر نقش آن در فراهم‌سازی زمینه مناسب برای تحقق اهداف آموزشی و تربیتی تأکید کرده‌اند. با این حال، یافته پژوهش حاضر این مسئله را از زاویه انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دنبال می‌کند و نشان می‌دهد که ناکارآمدی یا روزآمد نبودن محتوا و روش‌های آموزشی، صرفاً به کاهش کیفیت تحقق اهداف آموزشی و تربیتی محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند انگیزه استاد را نیز تحت تأثیر قرار داده و زمینه فرسایش آن را فراهم کند. این یافته با نتایج صفری و همکاران (۱۴۰۳) درباره چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی نیز همخوانی دارد. همچنین حسینی و همکاران (۱۳۹۲) امنیت شغلی، حقوق و مزایا و شرایط محیط کار را از عوامل مهم مؤثر بر انگیزش اعضای هیئت علمی معرفی کرده‌اند و خشنودنیا و همکاران (۱۴۰۲) نیز حمایت سازمانی و کیفیت زندگی کاری را از عوامل مؤثر بر دلبستگی شغلی دانسته‌اند. واهیودی (Wahyudi, 2022) نیز بر اهمیت امنیت شغلی، شرایط اجتماعی و فرصت‌های رشد در ارتقای انگیزش اساتید تأکید کرده است. بنابراین، یافته حاضر از این نظر با مطالعات پیشین همسو است که شرایط آموزشی، سازمانی و محیطی می‌توانند انگیزش اساتید را تقویت یا تضعیف کنند؛ اما وجه متمایز آن، شناسایی مجموعه‌ای از موانع خاص حوزه آموزش معارف اسلامی، از جمله کلیشه‌های اجتماعی و آموزشی درباره ماهیت و جایگاه این دروس و نارسایی در روزآمدسازی محتوا و روش‌های آموزشی است. بر این اساس، اگرچه منشأ انگیزه تربیتی - حرفه‌ای بیشتر در عوامل درونی و ارزش‌محور قرار دارد، استمرار و پایداری آن به کیفیت محیط سازمانی، حمایت نهادی و فراهم بودن امکان تحقق عملی رسالت تربیتی اساتید نیز وابسته است.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش آن است که اساتید در برابر این موانع، نقش منفعلانه ندارند؛ بلکه مجموعه‌ای از راهبردهای حرفه‌ای را برای حفظ و تقویت انگیزه خود پیشنهاد می‌کنند. این راهبردها صرفاً مجموعه‌ای از اقدامات اجرایی نیستند، بلکه سازوکارهایی برای ایجاد تعادل میان انگیزه‌های درونی و شرایط بیرونی به‌شمار می‌آیند. ارتقای جایگاه اجتماعی و معرفتی دروس معارف، بازنگری هدفمند در محتوا و شیوه‌های آموزشی، تقویت حمایت‌های نهادی، مدیریتی و زیرساختی، توانمندسازی حرفه‌ای اساتید، استقرار نظام عادلانه ارزیابی و قدردانی و توسعه تعاملات علمی و میان‌رشته‌ای، همگی با هدف کاهش اثر موانع ساختاری و فراهم‌سازی زمینه بهره‌گیری بهتر از ظرفیت‌های موجود مطرح شده‌اند. این یافته با نتایج خدایاری و همکاران (۱۴۰۳) درباره اهمیت مشارکت، رشد علمی و حمایت مدیریتی و نیز با یافته‌های خشنودنیا و همکاران (۱۴۰۲) درباره نقش توسعه حرفه‌ای و

حمایت سازمانی همسو است. همچنین ادیب و همکاران (۱۳۹۷) بر اهمیت حمایت مسئولان، امکانات و همکاری علمی در تقویت انگیزه تأکید کرده‌اند. باین‌حال، یافته پژوهش حاضر مجموعه راهبردهای مذکور را در قالب یک نظام به‌هم‌پیوسته برای مواجهه با موانع انگیزشی ارائه می‌کند. درواقع مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تقویت انگیزه بیش از آنکه مستلزم تغییر در نگرش اساتید باشد، نیازمند اصلاح بسترها و فرایندهای پشتیبان فعالیت آنان است. بنابراین، راهبردهای پیشنهادی را می‌توان حلقه واسط میان شرایط موجود و تبدیل ظرفیت‌های انگیزشی به کنش آموزشی اثربخش دانست.

پیامدهای اجرای این راهبردها نیز صرفاً به بهبود عملکرد فردی محدود نمی‌شود، بلکه ماهیتی چندسطحی و زنجیره‌ای دارد. در سطح فردی، افزایش سرزندگی، اشتیاق و پویایی حرفه‌ای، تقویت احساس خودکارآمدی و کفایت حرفه‌ای از نخستین آثار آن است. این تغییرات به تدریج در کیفیت تعامل استاد با دانشجویان، ارتقای فرایند یاددهی - یادگیری و تجربه موفقیت‌های آموزشی انعکاس می‌یابد و مشاهده اثرگذاری تربیتی، انگیزه اولیه را دوباره تقویت می‌کند. در سطح سازمانی نیز افزایش تعهد شغلی، تقویت هویت سازمانی و احساس تعلق به رسالت دانشگاه شکل می‌گیرد. این یافته با نتایج خشنودنیا و همکاران (۱۴۰۲) درباره ارتباط عوامل انگیزشی با دلبستگی شغلی و نیز با یافته‌های توکلیان و همکاران (۱۳۹۸) درباره ارتباط عوامل فردی و سازمانی با انگیزش اعضای هیئت علمی همسو است. همچنین پاتوز و فوگل (Pautz & Vogel, 2020) احساس اثرگذاری، رضایت از تدریس و فرصت رشد را در تقویت انگیزه اعضای هیئت علمی مؤثر دانسته‌اند. باین‌حال، یافته حاضر نشان می‌دهد که در میان اساتید معارف اسلامی، مشاهده اثرگذاری تربیتی صرفاً پیامد انگیزه نیست، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک سازوکار بازخوردی، خود به تقویت مجدد انگیزه منجر شود. ازاین‌رو پیامدهای حاصل از تقویت انگیزه صرفاً نتایج نهایی این فرایند نیستند، بلکه خود زمینه تقویت مجدد انگیزه تربیتی - حرفه‌ای را فراهم کرده و چرخه‌ای خودتقویت‌کننده ایجاد می‌کنند.

از منظر نظری، مهم‌ترین دستاورد این پژوهش آن است که انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی را نمی‌توان صرفاً با چارچوب‌های رایج انگیزش شغلی تبیین کرد. اگرچه یافته‌های پژوهش با برخی مطالعات درباره انگیزش اعضای هیئت علمی، رضایت شغلی، خودکارآمدی و دلبستگی شغلی همپوشانی دارد، اما یافته حاضر نشان می‌دهد که در مورد اساتید معارف اسلامی، انگیزه بر پایه ترکیبی از رسالت تربیتی، تعهد ارزشی، علاقه به تبیین معارف دینی، تجربه اثربخشی آموزشی و بسترهای سازمانی شکل می‌گیرد. در این زمینه، یافته‌های پژوهش حاضر نسبت به مطالعاتی مانند پژوهش حسینی و همکاران (۱۳۹۲) که بیشتر بر عوامل بهداشتی و انگیزشی محیط کار تأکید دارند، دامنه گسترده‌تری از عوامل را نشان می‌دهد و مؤلفه‌های ارزشی و

تربیتی را در کنار عوامل سازمانی قرار می‌دهد. همچنین بر خلاف مطالعاتی که انگیزش اعضای هیئت علمی را عمدتاً از منظر عملکرد، رضایت شغلی یا دل‌بستگی سازمانی بررسی کرده‌اند، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای اساتید معارف اسلامی، معنای فعالیت حرفه‌ای و احساس مسئولیت نسبت به رشد فکری و معنوی دانشجویان، بخشی اساسی از سازوکار انگیزشی آنان است. از این رو هرگونه سیاست‌گذاری برای ارتقای کیفیت آموزش معارف اسلامی باید علاوه بر توجه به تقویت منابع درونی انگیزه، به اصلاح ساختارهای سازمانی، فراهم‌سازی فرصت‌های رشد حرفه‌ای، حمایت‌های نهادی و ایجاد زمینه نوآوری آموزشی نیز توجه داشته باشد؛ زیرا تمرکز بر هر یک از این ابعاد به تنهایی، نمی‌تواند به پایداری انگیزه و ارتقای اثربخشی آموزشی منجر شود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش تصویری نظام‌مند از فرایند شکل‌گیری، تداوم و ارتقای انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی ارائه می‌دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که انگیزه، حاصل تعامل پویا میان شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهاست و تغییر در هر یک از این اجزا می‌تواند بر فرایند انگیزشی اثرگذار باشد. مقایسه این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که بخش مهمی از عوامل شناسایی شده، از جمله علاقه به تدریس، احساس اثربخشی، حمایت سازمانی، فرصت‌های رشد، شرایط محیط کار و توسعه حرفه‌ای، با نتایج مطالعات پیشین همسو هستند؛ با این حال، پژوهش حاضر با قرار دادن رسالت تربیتی، تعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی و تجربه اثرگذاری تربیتی در مرکز الگوی انگیزشی، ویژگی‌های خاص انگیزه اساتید دروس معارف اسلامی را آشکار می‌کند. بنابراین، تقویت انگیزه تربیتی - حرفه‌ای مستلزم نگاهی جامع و سیستمی است که به‌طور هم‌زمان ابعاد فردی، آموزشی، فرهنگی و سازمانی را دربر گیرد و امکان تبدیل انگیزه‌های درونی و ارزشی اساتید به کنش آموزشی و تربیتی اثربخش را فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی و شناسایی عوامل، شرایط، راهبردها و پیامدهای مرتبط با آن انجام شد. یافته‌ها نشان داد که این انگیزه پدیده‌ای صرفاً فردی یا شغلی نیست، بلکه در بستر تعامل عوامل اعتقادی، تربیتی، آموزشی و سازمانی شکل می‌گیرد و استمرار می‌یابد. بر اساس الگوی به‌دست‌آمده علاقه و گرایش درونی به تدریس و تبیین معارف دینی، تعهد به صیانت و ترویج ارزش‌های دینی و اجتماعی، تجربه و احساس اثربخشی آموزشی و رسالت تربیتی در رشد فکری و معنوی دانشجویان، مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی هستند. از این منظر، انگیزه آنان ریشه عمیقی در باورها، ارزش‌ها و احساس مسئولیت دینی، اجتماعی و تربیتی دارد و تدریس دروس معارف را از یک وظیفه صرفاً سازمانی به فعالیتی معنادار و رسالت‌محور تبدیل می‌کند.

درعین حال، یافته‌ها نشان داد که استمرار و شکوفایی این انگیزه به شرایط محیطی و سازمانی نیز وابسته است. ظرفیت‌های تربیتی و فرهنگی دروس معارف، امکان نوآوری در محتوا و روش‌های آموزشی و قابلیت تعامل مؤثر با دانشجویان، زمینه مناسبی برای بالفعل شدن انگیزه اساتید فراهم می‌کنند. در مقابل، کلیشه‌ها و نگرش‌های سطحی به دروس معارف، ناکارآمدی و روزآمد نبودن محتوا و روش‌های آموزشی، کمبود و نابرابری منابع و زیرساخت‌ها، چالش‌های حرفه‌ای اساتید، فقدان سیاست‌گذاری‌های پایدار و محدودیت فرصت‌های توسعه علمی و همکاری‌های میان‌رشته‌ای، از مهم‌ترین موانع تضعیف‌کننده انگیزه اساتید به‌شمار می‌آیند. بنابراین، تقویت انگیزه اساتید معارف صرفاً از طریق توصیه به افزایش انگیزه فردی امکان‌پذیر نیست، بلکه مستلزم اصلاح و تقویت بسترهای آموزشی، مدیریتی و حرفه‌ای است.

بر اساس این یافته‌ها، کاربرد اصلی پژوهش در حوزه سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش دروس معارف اسلامی است. برای ارتقای انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید، نخست باید جایگاه علمی، اجتماعی و معرفتی دروس معارف در دانشگاه تقویت و اهداف و کارکردهای آن برای مدیران و دانشجویان به‌صورت روشن تبیین شود. دوم، بازنگری مستمر محتوای دروس متناسب با مسائل روز، دغدغه‌های دانشجویان و تحولات اجتماعی و همچنین استفاده از روش‌های تدریس فعال، تعاملی و مسئله‌محور ضروری است. سوم، دانشگاه‌ها باید با ایجاد حمایت‌های نهادی و مدیریتی پایدار، تخصیص عادلانه منابع، بهبود امکانات آموزشی و فراهم کردن زیرساخت‌های لازم، موانع سازمانی مؤثر بر انگیزه اساتید را کاهش دهند.

همچنین، توانمندسازی حرفه‌ای اساتید باید به‌عنوان یکی از محورهای اصلی ارتقای انگیزه مورد توجه قرار گیرد. برگزاری دوره‌های مستمر علمی، تربیتی و مهارتی، حمایت از پژوهش‌های کاربردی در زمینه آموزش معارف، ایجاد فرصت‌های مطالعاتی و تبادل تجربه و تسهیل ارتباط اساتید با متخصصان سایر رشته‌ها می‌تواند زمینه رشد حرفه‌ای و افزایش احساس کفایت و خودکارآمدی آنان را فراهم سازد. از سوی دیگر، استقرار نظامی عادلانه و شفاف برای ارزیابی عملکرد و قدردانی از اساتید، با توجه هم‌زمان به فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی، می‌تواند احساس ارزشمندی و تعلق سازمانی آنان را تقویت کند. توسعه تعاملات علمی و میان‌رشته‌ای نیز می‌تواند از طریق ایجاد کارگروه‌های مشترک، اجرای پژوهش‌های بین‌رشته‌ای و ارتباط مستمر با جریان‌های علمی روز، زمینه پویایی و نوآوری حرفه‌ای اساتید را فراهم آورد.

اجرای این اقدامات می‌تواند پیامدهایی فراتر از افزایش رضایت شغلی داشته باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش، تقویت بسترهای حمایتی، مدیریتی و حرفه‌ای می‌تواند به افزایش سرزندگی، اشتیاق و پویایی حرفه‌ای، تقویت خودکارآمدی و کفایت حرفه‌ای، تثبیت انگیزه از طریق مشاهده اثرگذاری تربیتی و ارتقای تعهد شغلی و

هویت‌یافتگی سازمانی اساتید منجر شود. این پیامدها نیز به نوبه خود می‌توانند کیفیت تدریس، تعامل استاد و دانشجو، اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری و تحقق اهداف تربیتی و فرهنگی آموزش عالی را ارتقا دهند. از این‌رو انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید معارف اسلامی را می‌توان یکی از مؤلفه‌های راهبردی در کیفیت و اثربخشی برنامه‌های آموزشی، فرهنگی و تربیتی دانشگاه‌ها دانست.

در مجموع، الگوی پیشنهادی پژوهش نشان می‌دهد که ارتقای انگیزه تربیتی - حرفه‌ای نیازمند رویکردی سیستمی است که هم‌زمان منابع درونی انگیزه و شرایط بیرونی مؤثر بر آن را مورد توجه قرار دهد. به بیان دیگر، سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی باید ضمن حفظ و تقویت انگیزه‌های ارزشی و رسالت‌محور اساتید، با اصلاح محتوای آموزشی، بهبود شرایط حرفه‌ای، ایجاد حمایت‌های نهادی، فراهم‌سازی فرصت‌های رشد علمی و تقویت زمینه‌های نوآوری و تعامل میان‌رشته‌ای، محیطی فراهم کنند که این انگیزه امکان استمرار و شکوفایی داشته باشد.

با وجود اهمیت یافته‌های پژوهش، محدود بودن مشارکت‌کنندگان به اساتید دروس معارف اسلامی دانشگاه‌های شهر اصفهان، یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر است. از این‌رو یافته‌های پژوهش قابلیت تعمیم آماری به تمامی اساتید دروس معارف اسلامی کشور را ندارد و انتقال آن به سایر دانشگاه‌ها و بافت‌های فرهنگی و سازمانی باید با توجه به ویژگی‌های زمینه‌ای هر محیط صورت گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی حاضر در دانشگاه‌های سایر استان‌ها و در بافت‌های متفاوت فرهنگی و سازمانی بررسی و اعتبارسنجی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود دیدگاه سایر ذی‌نفعان، به‌ویژه دانشجویان و مدیران دانشگاهی، در بررسی ابعاد مختلف انگیزه تربیتی - حرفه‌ای اساتید مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- ادیب، یوسف و همکاران (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر انگیزه تحقیق و پژوهش در میان اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۴(۱)، ۱۰۷-۱۲۶.
- امینی، محمد و مدنی، احمد (۱۴۰۳). بازنمایی تجارب زیسته دانشجویان از صلاحیت‌های حرفه‌ای استادان دروس معارف اسلامی. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۸(۱)، ۳۶-۷.
- توکلیان، زهرا و همکاران (۱۳۹۹). ارائه تحلیل جامع از انگیزش اعضای هیئت علمی: مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۰(۳۴)، ۳-۳۲.
- تیموری، مریم و همکاران (۱۳۸۶). رضایت شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۲)، ۲۲۷-۲۳۶.
- حسینی کربمی، باقر و ضابط‌پور، غلامرضا (۱۳۹۹). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۴(۴۷)، ۲۵۵-۲۸۰.
- حسینی، نصرالله و همکاران (۱۳۹۲). عوامل مؤثر در انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی یزد: کاربرد تئوری انگیزش هرزبرگ. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۱۲)، ۱۰۴۰-۱۰۵۰.
- خدایاری، زهرا و همکاران (۱۴۰۳). شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر انگیزه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲(۲)، ۱۵-۳۲.
- خشنودنیا، سمیرا و همکاران (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر بر وضعیت دلبستگی شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی. *پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۳(۲)، ۴۱-۵۲.
- زارعان، محمدجواد و همکاران (۱۳۹۱). رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آنها با رویکرد اسلامی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۴(۲)، ۹-۳۱.
- شاملی، عباسعلی و همکاران (۱۳۹۰). برنامه درسی ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۳(۲)، ۷۷-۹۸.
- شمسایی، مریم و همکاران (۱۳۹۷). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز از دروس معارف اسلامی. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۲(۲)، ۲۶۱-۲۷۰.
- صفری، رضا و همکاران (۱۴۰۳). چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۴(۴)، ۴۹-۸۸.
- علوی، حمیدرضا و حاج غلامرضایی، مهناز (۱۳۹۱). روش‌شناسی آموزش ارزش‌های اخلاقی و دینی. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۴(۲)، ۱۰۷-۱۳۲.
- غلامی، عبدالله و شمسایی، مریم (۱۳۹۸). شناخت آسیب‌ها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۲۳(۳)، ۴۱۵-۴۲۸.
- مجیدی، محمدرضا و فاتحی، ابوالقاسم (۱۳۸۶). سنجش نگرش دانشجویان نسبت به دروس معارف اسلامی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲(۳)، ۳۷-۵۵.

محمدی، محمود (۱۴۰۲). بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ۲۸۷.

نوروزی، داریوش و همکاران (۱۳۹۴). تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مقیاس انگیزش وظایف شغلی اساتید. روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۷۹-۱۱۰.

یوسف‌زاده، محمدرضا و همکاران (۱۴۰۱). بررسی ماهیت و ویژگی‌های عناصر برنامه درسی جامع دروس معارف اسلامی: یک مطالعه کیفی. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۱۲(۴۴)، ۳۸۳-۴۰۸.

Adebayo, A. S. & Gombakomba, T. (2013). Dimensions of teachers' job satisfaction in primary schools in Gweru District. *Zimbabwe: A factor analysis. European Scientific Journal*, 9(25), 309–317.

Munyengabe, S.; Haiyan, H.; Yiyi, Z.; Jiefei, S. (2017). Factors and Levels Associated with Lecturers' Motivation and Job Satisfaction in a Chinese University. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(10), 6416–6430.

Pautz, M. C. & Vogel, M. D. (2020). Investigating faculty motivation and its connection to faculty work-life balance: Engaging public service motivation to explore faculty motivation. *Journal of Public Affairs Education*, 26(4), 437–457.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Wahyudi, W. (2022). Five components of work motivation in the achievement of lecturer performance. *Scientific Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 5(2), 466–473.

Table of Contents

A Model of Mahdavi Education Based on the Thought of Allameh Mesbah Yazdi: Explaining Foundations, Objectives, Principles, and Methods / 7

Abolfazl Nikounazar

A Model for the Qualitative Cultivation of Negative Faculties and Dispositions of the Soul Based on the Qur'anic Bipolar Anthropological Perspective / 29

✍ *Ali-Mohammad Javadi / Abbas-Ali Shameli / Majid Toroghi Ardakani*

How to Teach Belief in the Resurrection in Religious Education of the Second Cycle of Primary School / 51

✍ *Mohammad-Sadegh Shokri / Asadollah Tousi / Hasan Najafi*

Development, Validation, and Investigation of the Effectiveness of an Educational Package Based on Qur'anic Understanding on the Social Skills Components of Female First-Grade Primary Students / 77

✍ *Maryam al-Sadat Poormasjedi Meybodi / Masoumeh Esmaili Deh Khajeh*

Assessing the Readability of Afghan Secondary School Persian Textbooks Based on the Flesch and Laughlin Methods / 99

✍ *Hossein Karamad / Mohammad Kawsari*

Explaining the Educational-Professional Motivation of Islamic Studies Course Instructors: A Study with a Grounded Theory Approach / 121

Masoomeh Samaei Dastjerdi / ✍ Vahid Abedinpoor Josheghani

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati

Vol. 18, No. 2

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Fall & Winter 2026-27

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

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

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

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

Editorial Board:

AliReza Arafti: Professor, Al-Mustafa International University

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

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

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

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

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

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

Mohammad Gharavi: (Ph.D) Associate 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>
