

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال یازدهم، شماره دوم، پیاپی ۲۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

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

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی و صفحه آرا

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

استادیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

مدیر گروه روان شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۴

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

بیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

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

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

نمایه در:

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

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

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

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به ماخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
 ۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
 ۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:
 - الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
 ۵. نتیجه گیری: 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 ماخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

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

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

ج). یادآوری

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

فهرست مطالب

تربیت دوجنسیتی و چالش‌های پیش رو / ۵

کلمه سیده زهرا موسوی / حسین مهدی‌زاده / مریم احمدی فقیه

تحلیل تربیتی نظریه حرکت جوهری / ۲۳

محمود جمالی / کلمه محمدرضا سردی / علیرضا فقیهی / محمد سیفی

بررسی وضعیت مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی

دوره ابتدایی و متوسطه اول / ۳۷

سیروس محمودی

بررسی عناصر اصلی در آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی و وضعیت فعلی آن در ایران

بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه / ۵۱

مهدی علم‌خواه / کلمه علیرضا فقیهی / عبدالله رحیمی / فائزه ناطقی

تدوین برنامه آموزش غلبه بر ناپنجاری‌های اخلاقی مبتنی بر آرای غزالی / ۶۵

زهرا توکلی جاغرق / کلمه محمدسعید عبدخدایی / ابوالفضل غفاری

الگوی تربیتی آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان / ۷۹

محسن خوشفر / کلمه میناسادات حسینی / اکرم سلمانی‌نژاد

۱۱۰ / Abstracts

تربیت دوجنسیتی و چالش‌های پیش رو

tobazm@gmail.com

hmahdi123@gmail.com

m.ahmadi.f@gmail.com

سیده زهرا موسوی / دانشجوی دکتری مدرس اخلاق دانشگاه معارف

حسین مهدی زاده / عضو هیئت علمی گروه تعلیم و تربیت جامعه الزهراء

مریم احمدی فقیه / دکترای روان‌شناسی دانشگاه آزاد قم

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۲۰ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۷

چکیده

تربیت دوجنسیتی، شیوه‌ای تربیتی است که در آن پیشنهاد می‌شود هر دو جنس بدون توجه به ویژگی‌های زیستی، به یک صورت پرورش یابند و دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و رفتارهای زنانه و مردانه باشند تا متناسب با موقعیت، زنانه یا مردانه رفتار کنند. پرسش اساسی این است که این رویکرد با چه چالش‌هایی روبه‌روست؟ در پاسخ، با رجوع به منابع مرتبط به موضوع، از جمله کتاب‌هایی در زمینه مطالعات زنان و روان‌شناسی و منابع روایی، مطالب با روش توصیفی-تحلیلی جمع‌آوری شده است. با بررسی‌های انجام‌شده این نتیجه به‌دست آمد که این رویکرد در سه زمینه زیستی و روان‌شناختی و دینی با چالش روبه‌روست. در زمینه زیستی، تفاوت‌های ظاهری و عملکردهای هورمونی متفاوت زن و مرد، رفتارهای متفاوتی را به دنبال دارد. در زمینه روان‌شناختی، تفاوت در حرمت خود و یادگیری و علائق و احساسات، موجب بروز رفتارها و عکس‌العمل‌های متفاوت می‌گردد. مغایرت رویکرد تربیت دوجنسیتی با آموزه‌های دینی نیز از دیگر چالش‌های این رویکرد است.

کلیدواژه‌ها: تربیت دوجنسیتی، هویت جنسی، نقش جنسی، چالش زیستی، چالش روان‌شناختی.

به‌دنبال ارائه رویکردها و شیوه‌های مختلف در عرصه تربیت، انتخاب و کاربست یک رویکرد تربیتی جامع که تمام نیازهای زیستی و روحی و دینی فرد را در نظر داشته باشد، با اهمیت جلوه می‌کند. تربیت دوجنسیتی رویکردی تربیتی است، با هدف پرورش افرادی که صرف‌نظر از جنس زیستی‌شان، گستره‌ای از رفتارها و ویژگی‌های زنان و مردانه را در خود داشته باشند تا بتوانند در موقعیت‌های مختلف، زنانه و مردانه رفتار کنند. از آنجاکه تربیت امری است که تمام ابعاد زندگی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، لازم است در انتخاب روش تربیتی دقت نظر داشت. از این‌رو پیش از انتخاب روش تربیتی باید توجه کرد که آیا این رویکرد تربیتی به نیازهای اساسی، از جمله نیازهای جسمی، روحی و معنوی در انسان توجه داشته است؟ اهمیت این نیازها در زندگی بر کسی پوشیده نیست. بی‌توجهی به ویژگی‌های زیستی، جسم انسان را تحت فشار می‌گذارد و مشکلات جسمی را به‌دنبال دارد؛ بی‌توجهی به ویژگی‌ها و نیازهای روحی نیز ناراحتی‌ها و اختلال‌های روحی را به‌دنبال دارد و توجه نداشتن به اعتقادات دینی و معنوی نیز خواسته و ناخواسته دنیا و آخرت انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به‌تبع، اثرات و عواقب آن نیز بیشتر خواهد بود. از این‌رو در این پژوهش به‌دنبال پاسخ این پرسشیم که رویکرد تربیت دوجنسیتی با چه چالش‌هایی روبه‌روست؟ برای رسیدن به پاسخ، با استفاده از روش توصیفی—تحلیلی به بررسی منابع مرتبط در زمینه مطالعات زنان، روان‌شناسی و منابع روایی و سایر منابع مرتبط پرداختیم. نتایج به‌دست آمده، در دو بخش تربیت دوجنسیتی و چالش‌های تربیت دوجنسیتی ارائه می‌شود.

۱. مفهوم‌شناسی

۱-۱. جنس و جنسیت

جنس را در لغت، «مردی و زنی» معنا کرده‌اند (دهخدا، ۱۳۷۷، ذیل واژه جنس؛ معین، ۱۳۷۵، ذیل واژه جنس). علمای لغت برای جنسیت، معنای «حالت و کیفیت جنس، رجولیت و انوئیت افراد» و برخی نیز معنای «زن و مرد بودن» را آورده‌اند (دهخدا، همان؛ معین، همان).

به نظر می‌رسد تفاوت در معنای لغوی جنس و جنسیت، به این نکته برمی‌گردد که جنس به‌معنای زن و مرد بودن است، ولی جنسیت حالت و کیفیت زن و مرد بودن را نشان می‌دهد و به نوع رفتار فرد که زنانه یا مردانه باشد، برمی‌گردد؛ به این معنا که «جنسیت، نمود ویژگی‌های مردان و زنان در مواجهه با زندگی اجتماعی و فرهنگی از طریق اجتماعی شدن است» (سفیری و ایمانیان، ۱۳۹۴، ص ۱۸).

البته برخی بیان کرده‌اند: اصطلاح «جنس» به‌معنای تفاوت‌های زیست‌شناختی و کالبدشناختی میان زنان و مردان است و «جنسیت» به تفاوت‌های روان‌شناختی و اجتماعی و فرهنگی بین زنان و مردان مربوط می‌شود (گیدنز، ۱۳۸۴، ص ۱۹۲). در این تعریف، آنجا که تفاوت جسمی بین زن و مرد مطرح است، از «جنس»، و جایی که تفاوت‌های روانی، اجتماعی و... در میان باشد، از «جنسیت» استفاده می‌شود.

برخی نیز معتقدند که جنس و جنسیت باید به‌طور مترادف به‌کار برده شوند؛ زیرا جنبه‌های بیولوژیکی و اجتماعی با یکدیگر در تعامل‌اند و تشخیص و تمیز بین این دو دشوار است (کولومبرگ و فی‌وش، ۱۳۷۷، ص ۱۸). در این تحقیق «جنس» به‌معنای تفاوت‌های زیستی و «جنسیت» به‌معنای تفاوت‌های روان‌شناسی و اجتماعی تلقی می‌شود.

۲-۱. هویت جنسی

مفهوم «هویت» در لغت فارسی به‌معنای «شخصیت و ذات و وجود» (عمید، ۱۳۶۳، ذیل واژه هویت؛ معین، ۱۳۷۵، ذیل واژه هویت) آمده است. در اصطلاح روان‌شناسی، هویت یا خودپنداره به‌معنای تصویری است که هر فرد از خود دارد و با آن خود را از دیگران متمایز می‌کند (آذربایجانی، ۱۳۷۸، ص ۱۱۴).

با توجه به ترکیب «هویت جنسی»، چنین تعریفی برای این اصطلاح آمده است: «هویت جنسی، همانندسازی خود به‌عنوان زن با گروه زنان و مرد با گروه مردان است؛ و معمولاً از ویژگی‌های فیزیکی که به‌طور ژنتیکی انتقال یافته و ویژگی‌هایی که ما را مرد یا زن می‌سازد، ناشی می‌شود» (علیخانی، ۱۳۸۶، ص ۱۹۴).

در مورد اینکه فرد در چه دوره‌ای این آگاهی و حس را کسب می‌کند، باید گفت: روان‌شناسان رشد معتقدند که اولین گام‌ها در این زمینه از حدود دوسالگی آغاز می‌شود و تا دوران پیش از دبستان به‌صورت محدود شکل می‌گیرد (کولومبرگ و فی‌رش، ۱۳۷۷، ص ۱۰۰۱).

اگر این آگاهی به‌صورت صحیح و مطابق با ساختار جنسی فرد باشد، «با ورود به دوره بلوغ که صفات ثانویه بیشتر آشکار می‌شود، فرد بین تمایلات و صفات، با شناختی که از خود کسب کرده، هماهنگی مشاهده می‌کند که باعث می‌شود به شکل صحیح به ابراز هویت جنسی خود بپردازد و خود را ملزم می‌داند به لوازم آن پایبند بماند» (علاسوند، ۱۳۹۱، ص ۸۳).

با عنایت به نکاتی که بیان شد، به نظر می‌رسد دست‌یافتن به یک هویت جنسی که مطابق با سرشت انسان و ساختار زیست‌شناسی او باشد، از همان دوران کودکی مهم است تا فرد را در دوران بلوغ برای رسیدن به ثبات کمک کند و او را از سرگردانی درباره هویت خود نجات دهد. از این روست که صاحب‌نظران این عرصه معتقدند: «توانایی از ایجاد یک هویت جنسی مناسب، منجر به درهم‌ریختگی و ضعف هویت فردی می‌شود» (علیخانی، ۱۳۸۶، ص ۱۸۹).

۲. رویکرد تربیت دوجنسیتی

رویکرد تربیت دوجنسیتی روشی را برای ایفای نقش جنسیتی پیشنهاد می‌دهد که فرد صرف‌نظر از جنس بیولوژیکی خود، مجموعه‌ای از رفتارهای مردانه و زنانه را در خود داشته باشد. طرفداران تربیت دوجنسیتی معتقدند که مردانگی و زنانگی همیشه به‌عنوان دو انتهای یک پیوستار معرفی شده است؛ درحالی‌که می‌توان آن را به‌گونه‌ای توصیف کرد که شکل جدیدی از نقش جنسی را پدید آورد (بیم، ۱۹۷۴).

در توصیف تربیت دوجنسیتی گفته شده است:

پیشنهاد می‌شود به جای اینکه فرض شود مردانگی و زنانگی دو انتهای یک پیوستار هستند که نزدیک شدن به یکی به معنای دور شدن از دیگری است، بگوییم افراد می‌توانند هر دو صفت زنانه و مردانه را داشته باشند. این طرز تفکر منجر به ایجاد مفهوم جنسیت دوگانه شد که به معنای وجود مقادیر زیادی از خصوصیات مردانه و زنانه در یک نفر می‌باشد. کسی که دارای جنسیت دوگانه است، می‌تواند مردی باشد که قاطع (مردانه) و نسبت به احساسات دیگران حساس (زنانه) است؛ یا زنی که برتری‌جو (مردانه) و علاقه‌مند به برقراری ارتباط (زنانه) است (منطقی، ۱۳۹۰، ص ۳۸۶).

این رویکرد به دنبال نظریه طرح‌واره جنسیتی مطرح شده است. طرح‌واره جنسیتی نیز ذیل بحث هویت جنسی شکل گرفته است. از آنجاکه هویت جنسی زمانی شکل می‌گیرد که کودکان تصویری با مفاهیم مردانگی و زنانگی از خود دارند، از این‌رو جنسیت جزئی از خودپنداره آنها شده است. معمولاً کودکان در سنین بین چهار تا هفت سالگی چنین تصویری از خود دارند و به تدریج می‌فهمند که جنسیت به‌عنوان یک ویژگی اساسی برای تعریف شناختی از هر کس به کار گرفته می‌شود. با شکل‌گیری این شناخت‌ها، ادراکات فرد تحت تأثیر آموخته‌های او درباره جنسیت قرار می‌گیرد. فرهنگ عامل مؤثری بر رشد و تحول جنسیت و آماده کردن مرجع برای شکل‌گیری طرح‌واره‌های جنسیتی به‌شمار می‌رود. کودکان افزون بر توانایی رمزگذاری و سازمان‌دهی اطلاعات درباره جنسیت، در محیط اجتماعی‌ای زندگی می‌کنند که مردانگی و زنانگی در آن تعریف شده است. با رشد و تحول کودکان طرح‌واره‌هایی که شناخت آنها را درباره جنسیت جهت می‌دهد، شکل می‌گیرد که در پردازش اطلاعات و تنظیم رفتار آنها و تشکیل خودپنداره در بزرگسالی مؤثر است (ر.ک: یعقوبی، ۱۳۹۳، ص ۴۵-۴۶)

مهم‌ترین نظریه در زمینه طرح‌واره‌های جنسیتی نظریه شناختی است. طراحان این نظریه معتقدند کودکان انگیزه‌های درونی برای کسب علاقه‌ها، ارزش‌ها و رفتارهایی دارند که با ارزیابی شناختی آنها درباره خودشان سازگار است. اندیشمندان نظریه شناختی بر این باورند که فرایند یادشده از ۲/۵ تا سه‌سالگی - که کودک هویت جنسی پایه را کسب می‌کند - آغاز می‌شود. تثبیت هویت جنسی زمینه را فراهم می‌کند تا کودک درباره دو جنس آگاهی‌هایی را فراگیرد و این آگاهی‌ها مجموعه‌های سازمان‌یافته از باورها و انتظارات درباره مذکر و مؤنث را در ذهن کودک شکل می‌دهد که طرح جنسیتی نام می‌گیرد (بستان، ۱۳۹۴، ص ۵۰). در این دیدگاه، کودک فعالانه در جست‌وجوی درک خویشتن و دنیای خود است؛ به عبارت دیگر، جامعه‌پذیری از نگاه کودک و فرایند تفکر او شکل می‌گیرد (سفیری و ایمانیان، ۱۳۹۴، ص ۴۸).

کودکان در ذهن، نخست یک طرح ساده درون‌گروه - برون‌گروه را به دست می‌آورند و طبق آن، اشیاء، رفتارها و نقش‌های تفصیلی ناظر به کنش شکل می‌گیرد که کودک برای انجام رفتارهای گوناگون متناسب با جنسیت خود، به آنها نیاز خواهد داشت. برای مثال، دختری که هویت جنسی پایه را کسب کرده، در آغاز ممکن است یاد بگیرد که خیاطی برای دخترها و ساختن مدل هوابیما برای پسرهاست. وی سپس به دلیل آنکه دختر است و می‌خواهد

متناسب با تصویری که از خود دارد رفتار کند، آگاهی‌های فراوانی را درباره خیاطی جمع‌آوری خواهد کرد تا به طرح خاص خودش دربارهٔ جنس خودی بیفزاید و این در حالی است که آگاهی‌های مربوط به ساختن مدل هواپیما را تا حد زیادی نادیده می‌گیرد (بستان، ۱۳۹۴، ص ۵۱).

ساندرا بَم (Sandra Bem)^۱ از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان طرحواره جنسیتی، رویکرد تربیت دوجنسیتی را مورد توجه قرار داده است. طبق نظریهٔ بَم، ساختارهای اجتماعی تبدیل به طرحواره‌های ذهنی و کلیشه‌های جنسیتی می‌شوند و نقش‌های جنسیتی انعطاف‌ناپذیر به وجود می‌آورند و گروه‌هایی که هدف کلیشه‌های فرهنگی قرار می‌گیرند، قدرت کمتری دارند. سوءتفاهم‌هایی را که از کلیشه‌های فرهنگی به وجود می‌آیند، به سختی می‌توان تغییر داد. بر اساس این رویکرد، به زنان کلیشه‌ای نگر بسته می‌شود و آنها از مزایای کمتری برخوردارند؛ در عین حال کلیشه‌ها زنان را به طور دقیق بازنمایی نمی‌کنند (یعقوبی، ۱۳۹۳، ص ۴۷).

آنچه بَم در این دیدگاه مطرح می‌کند، این است که کلیشه‌های جنسیتی از طرحواره‌های ذهنی سرچشمه می‌گیرد و باعث می‌شود زنان از مزایای کمتری برخوردار شوند و حقیقت زنان به صورت واقعی منعکس نشود؛ از این رو طرحی را برای برهم زدن این ساختار معرفی می‌کند تا از ظلم به زنان کاسته شود و زنان و مردان از برابری برخوردار شوند. او با ترکیب نظریه‌های یادگیری اجتماعی و رشدی - شناختی در زمینهٔ رشد هویت جنسیتی چهار سنخ عمده را معرفی می‌کند؛ چهار سنخ شخصیتی مردانه، زنانه، نامتمایز و دوگانگی جنسی. شخصی که مردانگی زیاد و ویژگی‌های زنانگی اندک دارد، دارای نقش جنسیتی مردانه است. شخصی که زنانگی زیاد و ویژگی‌های مردانگی اندک دارد، دارای سنخ جنسیتی زنانه است. شخصی که در هر دو ویژگی ضعیف است، واجد سنخ شخصیتی نامتمایز است. آندروژن یا دوجنسیتی کسی است که صفات زیادی از ویژگی‌های مردانه و زنانه را دارد (خدارحیمی و دیگران، ۱۳۷۹، ص ۱۸). دوجنسیتی (دوگانگی جنسی) باعث می‌شود زنان و مردان از ویژگی‌های زنانه و مردانه برخوردار باشند و برهم‌زنندهٔ کلیشه‌های جنسیتی است.

بَم معتقد است در فرهنگ‌هایی مانند جامعه آمریکایی به دلیل تقویت تمایزات جنسی، کودکان می‌آموزند از جنسیت برای تجزیه و تحلیل تجربه‌ها و اطلاعات جدید خود استفاده کنند. «از دید بَم، شخصیت جنسیتی شده چیزی فراتر از مجموعه صفات مردانه یا زنانه است و همچنین راهی برای نگر بستن به واقعیتی است که آن صفات را در خلال یک عمر زیرساخت خود تولید و بازتولید می‌کند» (سفیری و ایمانیان، ۱۳۹۴، ص ۴۹). بنا بر دیدگاه بَم، فردی که ذهن او دربارهٔ جنسیت شکل کلیشه‌ای به خود گرفته است، صرفاً یک فرد با دسته‌ای از صفات و ویژگی‌ها نیست؛ بلکه نوعی نگرش است که علاوه بر تحکیم این نوع تفکر، به شکل مستمر تولیدات جدیدی را هم به دنبال دارد؛ به این معنا که این نوع نگرش به صورت فعالانه به تولید و گسترش نگرش‌هایی جدید با همان رویکرد می‌پردازد. دو ویژگی «قطبی بودن جنسیت» و «مذکر محوری» از ویژگی‌های طرحواره جنسیتی‌اند که بَم دربارهٔ آن سخن می‌گوید. طبق این نظریه، جامعه آمریکا بر قطبی بودن جنسیت تأکید دارد و معتقد است آنچه برای

زنان پذیرفتنی و شایسته است، برای مردان پذیرفته نیست و برعکس. همچنین دوری کردن از استانداردهای زنانگی و مردانگی غیرطبیعی یا غیراخلاقی است. از نظر بيم، این تصورات بخشی از طرحواره جنسیتی درونی‌شده افراد است. نتایج تحقیقات نیز این امر را تأیید می‌کند (آرنی، ۱۹۹۳؛ باربارا، ۱۹۷۸؛ بيم، ۱۹۸۱).

ویژگی دیگر طرحواره جنسیتی در جامعه آمریکا مذکرمحور بودن است. مردمحوری به باوری اشاره دارد که مردان و مردانگی بر زنان و زنانگی برتری دارند. بنابراین، کودکان افزون بر اینکه طرحواره جنسیتی‌ای را که مردان و زنان را ذاتاً متفاوت تعریف می‌کند، درونی می‌سازند، ممکن است یاد بگیرند اگر پسری با عروسک بازی کند، باید مسخره شود؛ درحالی‌که اگر دختری با کامیون بازی کند، باید تحسین شود (همان، ص ۵۰). بيم تأکید می‌کند که والدین باید سعی کنند در مورد کودکان خود علیه پردازش بر اساس طرحواره جنسیت مصونیت ایجاد کنند تا مقاومت آنان در برابر درس‌هایی که از جامعه می‌گیرند، بالا برود. البته لازم به یادآوری است که هنوز پیشنهادهاى بيم به صورت تجربی از نظر اثرشان روی نقش‌آموزی جنسی مورد آزمون قرار نگرفته‌اند (منطقى، ۱۳۹۰، ص ۳۸۷). برای رسیدن به چنین هدفی، دستورالعمل‌ها و راهکارهایی از سوی بيم ارائه شده است که به آنها اشاره می‌شود:

الف) یکی از راهکارهای پیشنهادی بيم به والدین برای کمرنگ کردن اثر کلیشه‌های جنسیتی این است که آنها رفتارهای خود را به شیوه‌ای تنظیم کنند که وظایف مردانه و زنانه بین پدر و مادر تقسیم شود و قابل تفکیک نباشد؛ به این معنا که کارهایی را که معمولاً مادر انجام می‌دهد، مثل حمام کردن و تعویض جای کودک به عهده پدر و مادر باشد و اختصاص به مادر نداشته باشد.

ب) والدین به کودکان دختر و پسر برای بازی، اسباب‌بازی‌های هر دو جنس را بدهند؛ یعنی هم عروسک و هم کامیون در اختیار دختر و پسر قرار دهند.

ج) باید موقعیت‌هایی را فراهم کرد تا کودکان، زنان و مردان را در مشاغلی که به‌طور سنتی به آنان اختصاص ندارد، ببینند؛ مثلاً زنی را که راننده کامیون است یا مردی را که آشپزی می‌کند، ببینند.

د) در مورد کتاب و برنامه‌های تلویزیون از مواردی استفاده شود که بر قالب‌های جنسیتی تأکید نمی‌کنند. حتی والدین می‌توانند با تغییر تصاویر کتاب‌های داستان، این قالب‌های جنسیتی را برای کودکان تغییر دهند؛ مثلاً برای راننده مرد کامیون که در تصاویر یک کتاب داستان وجود دارد، موی بلند بکشند تا زن به نظر برسد.

ه) والدین باید تأکید کنند که ساختار بدن و دستگاه تولید مثل ویژگی‌های اساسی‌ای هستند که مرد را از زن متمایز می‌کنند. این امر باعث می‌شود اهمیت کلیشه‌های فرهنگی و سنتی جنسیتی مثل شغل، رفتار، لباس و غیره کمتر شود.

و) والدین برای جایگزینی طرحواره‌های جنسیتی، از طرحواره‌های نسبییت فرهنگی استفاده کنند. طبق این طرحواره، افراد مختلف باورهای مختلف دارند؛ از این رو با استفاده از آن می‌توان به کودکانی که در مدرسه یا در برنامه‌های تلویزیون با کلیشه‌ها مواجه می‌شوند، آموخت که این هم نوعی تفکر است که مربوط به این فرد است و دلیلی ندارد که همه از آن تبعیت کنند.

ز) والدین می‌توانند برای کودکانی که به مدرسه می‌روند، توضیح دهند افسانه‌هایی که اطرافیان و رسانه‌های جمعی به آنان ارائه می‌کنند (شاهزاده خانم باید در خانه بماند تا شاهزاده‌ای بیاید و او را با خود ببرد)، نه تنها متفاوت با دیدگاه خانواده‌شان، بلکه اشتباه است. کودکانی که با رویکرد دوجنسیتی آشنا می‌شوند، فعالانه با محدودیت‌هایی که افراد دارای طحوراره جنسیت می‌خواهند به آنان تحمیل کنند، مقابله می‌کنند (رک: منطقی، ۱۳۹۰، ص ۳۸۷-۳۸۸).
 به معتقد است پدر و مادر با به‌کار بستن این راهکارها می‌توانند فرزندان خود را با رویکرد تربیت دوجنسیتی پرورش دهند و کلیشه‌های جنسیتی را در ذهن فرزندان‌شان از بین ببرند.

در مجموع، طبق تربیت دوجنسیتی برای رفع ستم از زنان، باید دختر و پسر بدون توجه به کلیشه‌های جنسیتی که در جامعه وجود دارد و صرف‌نظر از جنس زیستی‌شان پرورش یابند و بتوانند به‌صورت مساوی نقش‌های زنانه و مردانه را در موقعیت‌های زنانه و مردانه ایفا کنند.

۳. چالش‌های پیش روی تربیت دوجنسیتی

پس از آشنایی با تربیت دوجنسیتی، توجه به نقد و ارزیابی، این زمینه را فراهم می‌کند تا بتوانیم به تأثیر این رویکرد بر هویت جنسی آگاه شویم. بنابراین لازم است به زمینه‌هایی که ممکن است این رویکرد تربیتی را دچار چالش کنند، توجه شود. از این‌رو در این مبحث، چالش‌های تربیت دوجنسیتی در ابعاد زیستی و روان‌شناختی و دینی بررسی می‌شود.

۳-۱. چالش‌های زیستی تربیت دوجنسیتی

تفاوت زیستی بین زن و مرد، از جمله تفاوت‌هایی است که آشکارا برای همه قابل فهم است. به عبارت دیگر، وجود تفاوت بین زن و مرد از لحاظ جسمی انکارناشدنی نیست. این نکته که ساختار جسمی و روحی زن و مرد به‌گونه‌ای است که هر کدام برای انجام برخی امور شایستگی بیشتری دارند، در جوامع علمی هم به اثبات رسیده است. در یکی از مطالعاتی که انجام شده است، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که اگر زنان بخواهند مانند مردان کارایی داشته باشند، لازم است مانند آنها ورزیده باشند و مقدار چربی بدنشان از پانزده درصد کمتر باشد. در این صورت، اغلب عمل تخمک‌گذاری متوقف می‌شود و نازایی پیش می‌آید. بنابراین همسانی زنان با مردان به کاهش باروری می‌انجامد که در این صورت، امید به بقای بشر از دست می‌رود (لنسکی و لنسکی، ۱۳۷۴، ص ۱۶۵).

همچنین کارکردهای درونی و هورمونی بدن زن و مرد نیز به اثبات رسیده و روشن شده است که هورمون‌ها در مردان و زنان موجب بروز صفات زنانه و مردانه می‌شوند؛ برای مثال، هورمون تستوسترون که هورمونی مردانه محسوب می‌شود، باعث ایجاد حالت تهاجمی و پرخاشگری می‌شود و هورمون اکسی‌توسین در زنان موجب تسهیل فرایند زایمان و ترشح شیر مادر می‌شود (رک: هینسون و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۱۱-۱۴۰).

البته تحقیقات و مطالعات زیادی درباره عملکرد جسمی و روحی زنان و مردان انجام شده که نشانگر تناسب جنسیت و نقش‌های جنسیتی است که در جای خود قابل توجه‌اند.^۲

تمام این تفاوت‌ها نشانه‌ای از تفاوت نقش زن و مرد است که باید رعایت شود تا هر کدام از زن و مرد به سعادت و کمال خود دست یابد. این تفاوت در جسم، مسئولیت و وظیفه‌ای جداگانه برای هر کدام ایجاد می‌کند تا مسیر رسیدن به هدف اصلی، یعنی سعادت و کمال، با موفقیت طی شود.

۲-۳. چالش‌های روان‌شناختی تربیت دوجنسیتی

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های وجودی انسان، بُعد روح و روان اوست. اشاره به تفاوت‌های روان‌شناختی بین زن و مرد از آن روی دارای اهمیت است که نشانه‌هایی از اقتضات روحی زن و مرد است که زمینه فعالیت‌های اجتماعی و خانوادگی و شخصی او را فراهم می‌کند. تحقیقات نیز نشان می‌دهد که هویت‌یابی جنسی و سازگاری با جنس فیزیولوژیک باعث سلامت روان می‌شود (کارول و دیگران، ۲۰۱۷).

ما معتقدیم که زن و مرد به واسطه هدف آفرینش و مسئولیت‌هایی که در نظام خلقت برای آنها در نظر گرفته شده است، تفاوت‌های روان‌شناختی با هم دارند. تأیید این اختلافات و تفاوت‌های روحی و روان‌شناختی باعث می‌شود تا رویکرد تربیت دوجنسیتی به چالش کشیده شود؛ زیرا از دو فرد که زمینه‌های روحی متفاوت دارند، نمی‌توان توقع داشت که در شرایط مساوی عکس‌العمل یکسانی داشته باشند یا برخوردهای یکسانی را از آنها انتظار داشت.

به‌دنبال مطالعاتی که بین دو جنس صورت گرفته است، تفاوت‌های قابل توجهی در بعد روحی و روانی بین زن و مرد به اثبات رسیده که اندیشمندان منصف و بی‌غرض به این تفاوت‌ها اذعان داشته و به آن تصریح کرده‌اند و می‌گویند: تفاوت زن و مرد، بنا بر تحقیقات انجام‌شده، ناشی از بیولوژی انسان است و سرچشمه این تفاوت مغز انسان‌هاست. «ما متفاوت هستیم؛ چراکه مغز ما متفاوت ساخته شده است و به این وسیله جهان را متفاوت از یکدیگر تجربه می‌کنیم و ارزش‌گذاری می‌کنیم و اولویت‌بندی متفاوتی داریم. نه بهتریم و نه بدتر؛ بلکه متفاوتیم» (پیس، آلن و باربارا، ۱۳۸۸، ص ۴۰).

از جمله این اندیشمندان، جان گری، نویسنده مشهور کتاب‌های روان‌شناسی در زمینه خانواده و روابط زناشویی است. ایشان پس از بیان برخی واکنش‌ها و برداشت‌های متفاوت زن و مرد در موقعیت‌ها و شرایط برابر، می‌گوید: «درک این تفاوت‌ها، احترام به احساسات همسرمان و حمایت از یکدیگر را آسان‌تر می‌کند» (گری، ۱۳۸۲، ص ۲۱). وی با اعتراف به اینکه بین زن و مرد از لحاظ روحی و روانی تفاوت وجود دارد، تأکید می‌کند که درک این تفاوت‌ها باعث احترام به احساسات طرف مقابل و درعین حال زمینه‌ساز حمایت از یکدیگر است. اگرچه وی در حیطه خانواده این مطلب را می‌گوید، ولی قطعاً این اختصاص به زن و شوهر ندارد و به جنس زن و مرد بازمی‌گردد. توجه به این تفاوت‌ها، در مجموعه خانواده بیشتر نمود خواهد داشت و بازخورد آن به صورت منفی و مثبت نیز بیشتر خواهد بود.

در ادامه به برخی از این تفاوت‌ها که در تربیت دوجنسیتی نادیده گرفته شده‌اند، اشاره می‌شود.

طبق تحقیقات انجام‌شده، صاحب‌نظران معتقدند:

سبک‌های یادگیری بین دو جنس متفاوت است. مردان در ادراک‌های بینایی و لمسی نسبت به زنان بهتر هستند و به تحرک بیشتری نیاز دارند و در محیط‌های غیررسمی عملکرد بهتری دارند. زنان بیشتر شنیداری هستند و به هنگام مطالعه، به مکان خلوت نیاز دارند. در محیط‌های رسمی عملکرد بالاتری از خود نشان می‌دهند. زنان در یادگیری بیشتر همدردی و همکاری نشان می‌دهند و با دقت بیشتری به موضوعات گوش می‌دهند (شمس اسفندآباد، ۱۳۹۳، ص ۹۴ و ۹۳).

در پژوهشی دیگر دربارهٔ نحوهٔ رویارویی زنان و مردان با عقاید جدید آمده است: زنان از طریق همانندسازی با فردی که عقیده متفاوتی را بیان می‌کند، به استدلال‌ها و دیدگاه‌های جدید که مطرح شده است، پی می‌برند. در مقابل، معمولاً مردان بی‌درنگ با زیر سؤال بردن و بحث و جدل دربارهٔ عقیدهٔ جدید، به کسب اطلاعات دربارهٔ آن می‌پردازند (همان، ص ۱۷۶).

تفاوت در یادگیری نشان از این دارد که برای تربیت هر کدام از جنس‌های زن و مرد باید روش‌های متناسب با آنها را اختیار کرد تا نتیجه مناسب حاصل شود؛ درحالی که تربیت دوجنسیتی، نه تنها به روش‌های متفاوت در آموزش توجهی ندارد، بلکه تأکید می‌کند باید آموزش جنس مذکر و مؤنث در تمام ابعاد به صورت کاملاً یکسان باشد.

۲-۲-۳. تفاوت در علایق و انگیزه‌ها

یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های زن و مرد، در زمینهٔ علایق و انگیزه‌های آنهاست. علت اهمیت این ویژگی روان‌شناختی در این است که متخصصان امر، علایق هر کس را زمینه‌ساز قابلیت‌ها و استعداد‌های او دانسته، انتخاب شغلی او را از این امر منشعب می‌دانند. همچنین این امر تأثیر زیادی در انطباق و سازش فرد در زندگی دارد (پیره، ۱۳۷۷، ص ۱۰۴).

طبق تحقیقی که در میان دختران و پسران صورت گرفته، این نتیجه به دست آمده است که بازی‌های مورد علاقهٔ پسران بازی‌هایی‌اند که تحرک و فعالیت زیادی دارند و حالت مسابقه و رقابتی داشته، مستلزم صرف انرژی و نیروی بدنی زیادی‌اند. در مقابل، دختران از بازی‌های کم‌تحرک و آرام استقبال می‌کردند. همچنین موضوعات مورد علاقهٔ پسران، داستان‌های پرحادثه و سفرنامه‌ها و اکتشافات ارزیابی شده است و دختران نیز داستان‌های عاشقانه و شرح فعالیت‌های کاملاً زنانه را دنبال می‌کردند (همان، ص ۱۰۸). همچنین علایق زیباشناسی اجتماعی و دینی زن‌ها بیشتر از مردهاست. مردها معمولاً به امور سیاسی و تئوری علاقه‌مندند و تأثیر تلقین دربارهٔ آداب و رسوم اجتماعی و ضوابط اخلاقی بر زن‌ها بیشتر است (گنجی، ۱۳۸۹، ص ۱۹۵).

با توجه به تأثیر علایق و انگیزه‌ها در سرنوشت و شرایط شغلی و میزان سازگاری افراد با محیط و شرایط، برای اینکه افراد بتوانند در کار و زندگی خود بهترین عملکرد را داشته باشند، باید به علایق آنها توجه کرد. تجویز تربیت یکسان و شرایط و مشاغل و حتی شرایط یکسان در یک شغل، با علایق متفاوت دختران و پسران سازگاری ندارد و

به عملکرد آنها لطمه می‌زند؛ و در مواردی هم که شخص با انعطاف بیشتر خود را با شرایط منطبق کند، احتمال آسیب‌های روحی به‌سبب تحمل شرایطی که با روحیه او سازگار نیست، زیاد است.

۳-۲-۳. تفاوت در حرمت خود

«حرمت خود» ارزیابی شخص دربارهٔ خودش است. به عبارت دیگر، حرمت خود به میزان ارزشی که فرد برای خود قائل است، بستگی دارد (آذربایجانی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۱۱۹). افراد برای قضاوت دربارهٔ خود به بررسی نحوهٔ کنار آمدن با استانداردها و ارزش‌های مورد نظرشان و همچنین مقایسه عملکرد خود با دیگران می‌پردازند.

حرمت خود، احساس فرد درباره خودش است که بر همهٔ افکار، ادراکات، هیجانات، آرزوها، ارزش‌ها و اهداف وی اثر می‌گذارد. حرمت خود، مانند سپر محافظ در رویارویی با فشارهای روانی عمل می‌کند و فرد را در مقابل فشارهای منفی حمایت می‌کند. بنابراین افرادی که «حرمت خود» بالایی دارند، با تهدیدها و وقایع فشارآور بیرونی بهتر روبه‌رو می‌شوند و در مقابل این فشارها دچار ازهم‌پاشیدگی سازمان روانی نمی‌شوند. افراد با حرمت خود بالا، اهداف بالاتری انتخاب می‌کنند؛ کمتر از اضطراب رنج می‌برند و در برابر استرس کمتر حساس‌اند؛ احساس کنترل بیشتری در زندگی دارند و کمتر از احساس درماندگی رنج می‌برند؛ و به جست‌وجو و درگیر شدن با مسائل اطرافشان تمایل بیشتری نشان می‌دهند. تحقیقات انجام‌شده در زمینهٔ «حرمت خود» میان زنان و مردان، حاکی از آن است که زنان نسبت به مردان از حرمت خود پایین‌تری برخوردارند (ر.ک: شمس اسفندآباد، ۱۳۹۳، ص ۱۱۸ و ۱۱۷). اهمیت این امر زمانی خود را نشان می‌دهد که توصیه می‌شود برای ایجاد حرمت خود بالا، افراد در محیطی قرار بگیرند که در آن احتمال موفقیت، بسیار بیشتر از احتمال شکست باشد (همان، ص ۱۱۵).

با توجه به رویکرد تربیت دوجنسیتی، زنان و مردان باید شرایط برابر داشته باشند. بنابراین زنان که حرمت نفس پایین‌تری دارند، باید در برابر مردان به رقابت و همکاری بپردازند. با توجه به روحیهٔ برتری‌جویی مردان که از هر موقعیت برای رقابت در کسب موقعیت‌های برتر استفاده می‌کنند (همان، ص ۱۷۶)، قابل تصور خواهد بود که زنان فشار روحی بیشتری را تحمل می‌کنند تا بتوانند در رقابت با مردان به موفقیت دست یابند.

باید این نکته را هم افزود که در تربیت دوجنسیتی، زنان برای حفظ حرمت خود شرایط سخت‌تری را تحمل می‌کنند؛ زیرا حرمت نفس پایین‌تری نسبت به مردان دارند؛ و از طرفی، قرار گرفتن در شرایطی که احتمال شکست و ناکامی وجود داشته باشد، باعث تضعیف حرمت نفسشان می‌شود. از این‌رو در شرایط مساوی و برابر با رقبای خود قرار ندارند.

۳-۲-۴. تفاوت در احساسات و هیجانات

تفاوت در هیجانات و احساسات بین زن و مرد، امری است که به‌صورت عینی قابل مشاهده است و در تحقیقات علمی نیز بر آن تأکید شده است. بر اساس مطالعات انجام‌شده بر روی کودکان دختر و پسر می‌توان

گفت که دختران ساده‌تر از پسران برانگیخته می‌شوند و راحت‌تر گریه می‌کنند و می‌خندند. به عبارت دیگر، دختران زودتر احساسات و هیجانانگیزان برانگیخته می‌شود و به راحتی آن را بروز می‌دهند. آزمون‌ها و فهرست‌های شخصیت تأیید می‌کنند که هیجانی بودن بیشتر، ویژگی جنس زن است. در تحقیقات این نتیجه به دست آمد که زنان هیجانی‌تر و ملایم‌ترند و از علایق حس بیشتری برخوردارند. همچنین زنان و مردان در واکنش‌های احساسی خود در موقعیت‌های مشابه، از نظر کیفی و کمی با هم متفاوت‌اند (ر.ک: پیره، ۱۳۷۷، ص ۱۲۴ و ۱۲۳). همچنین طبق مطالعات انجام شده در مواجهه با حوادث، زنان اضطراب و نگرانی بیشتری متحمل می‌شوند و در چنین مواقعی نیز زنان بیش از مردان از راهکارهای مقابله با اضطراب استفاده می‌کنند (کیت و دیگران، ۲۰۱۹).

بنابراین زنان و مردان در زمینه احساسات، در موقعیت و شرایط برابر قرار ندارند و رویکرد تربیت دوجنسیتی که برای زنان و مردان یک رویکرد تربیت را در نظر می‌گیرد و از آنها توقع عملکرد واحد را دارد، این تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد و شاید برای آن اهمیتی قائل نبوده است؛ درحالی‌که هیجانانگیز و احساسات و نحوه ابراز و پاسخ‌گویی به آنها در عملکرد و رفتار هر فرد اثر می‌گذارد و گاهی معرف شخصیت افراد نیز می‌شوند. از این رو چگونه می‌توان از مردی که احساسات خود را به سادگی ابراز نمی‌کند یا به سادگی احساساتش برانگیخته نمی‌شود، توقع داشت مانند مادر مهربانی که با کمترین حرکت نوزادش به هیجان می‌آید و احساسات خود را ابراز می‌کند، رفتار کند؟ یا از زنی که سرشار از هیجان و احساس است، در موقعیت‌های حساس و هیجان‌انگیز توقع داشت که هیجانانگیز خود را سرکوب کرده، مردانه رفتار کند؟ ابراز این رفتارها، اگرچه ممکن است، ولی کاملاً مخالف سرشت بشری است و ناخواسته اثرات نامطلوب را به دنبال خواهد داشت.

ناکامی، اضطراب، تعارض و فشار روانی، از کمترین اثرات نادیده گرفتن و سرکوب توانایی‌ها و احساسات و عواطف‌اند؛ حتی در برخی موارد ممکن است این امر به بیماری‌هایی مانند حساسیت‌ها، سردردهای میگرنی، فشارخون، ناراحتی‌های قلبی و زخم‌های گوارشی بینجامد (اتکینسون و دیگران، ۱۳۷۱، ص ۱۶۵). از این روست که برای حفظ سلامت روانی توصیه می‌شود افراد احساسات و عواطف و هیجانانگیز خود را بپذیرند و از سرکوب آنها خودداری کنند و به صورت منطقی و قابل قبول به ابراز احساسات خود بپردازند. این امر به قدری اهمیت دارد که حتی در مورد هیجان‌های ناخوشایند نیز توصیه می‌شود که فرد برای تخلیه و برون‌ریزی، از یک واکنش بهنجار استفاده کند؛ مثلاً زمانی که از دست رئیس خود عصبانی است و عاقلانه نیست که بر سر او فریاد بزند، با استفاده از روش‌های دیگر، مثل ضربه زدن به توپ یا پیاده‌روی، این هیجان را تخلیه کند (همان، ص ۳۰۸).

البته این مواردی که برشمرده شد، تمام تفاوت‌های روان‌شناختی بین زن و مرد نیست که در تربیت دوجنسیتی نادیده گرفته شده‌اند؛ ولی از جمله مهم‌ترین مواردی‌اند که برای زنان و مردان چالش‌های اساسی به وجود خواهند آورد.

۳-۳. چالش‌های دینی تربیت دوجنسیتی

از مهم‌ترین چالش‌هایی که تربیت دوجنسیتی با آن روبه‌روست، چالش‌های دینی است. لازم است رویکرد تربیت دوجنسیتی با جزئیات تمام با معیارهای اسلامی سنجیده شود و دیدگاه اسلام دربارهٔ این رویکرد تبیین شود؛ اما آنچه در این فرصت به آن می‌پردازیم، چالش‌هایی است که این رویکرد با روایات دینی به‌عنوان مرجع دستورات و احکام دینی روبه‌روست. در این زمینه می‌توان به چند دسته از روایات اشاره کرد:

۳-۳-۱. روایاتی که بین نحوهٔ برخورد و تربیت دو جنس تفاوت قائل شده‌اند

در روایت نقل شده است فردی از امام صادق علیه السلام دربارهٔ زینت با طلا سؤال کرد و امام علیه السلام در پاسخ چنین فرمودند: «نَعَمْ السَّاءَ وَ الْجَوَارَى فَأَمَّا الْعِلْمَانُ فَلَا؛ برای زن‌ها و کنیزها و دخترها آری؛ اما برای پسرپچه‌ها نه» (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۵، ص ۱۰۴). در این روایت، زینت به طلا به زنان و دختران اختصاص داده شده است و پسران و مردان از آن منع شده‌اند.

در روایت نبوی دیگری دربارهٔ رفتار با دختران چنین نقل شده است: «قَالَ رَسُولُ اللَّهِ مَنْ دَخَلَ إِلَى السُّوقِ فَاشْتَرَى تَحْفَةً... وَ لِيَبْدَأُ بِالْإِنَاثِ قَبْلَ الذُّكُورِ...؛ هر کس به بازار رود و هدیه‌ای بخرد... در دادن هدیه، نخست از دختران شروع کند...» (صدوق، ۱۳۷۶، ص ۵۷۷). این روایت نیز رویکرد خاصی از رفتار را توصیه می‌کند که نشانگر نگاه متفاوت در تربیت دو جنس است و حاکی از توجه تعالیم وحیانی اسلام به تفاوت دو جنس است.

۳-۳-۲. روایاتی که برخی امور و صفات را به یک جنس اختصاص داده‌اند

از امام باقر علیه السلام نقل شده است که فرمود: «إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى لَمْ يَجْعَلِ الْغَيْرَةَ لِلنِّسَاءِ... إِنَّمَا جَعَلَ اللَّهُ تَعَالَى الْغَيْرَةَ لِلرِّجَالِ؛ خداوند برای زنان غیرت ننهاد...؛ خداوند غیرت را برای مرد قرار داده است» (صدوق، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۵۰۵). در این روایت، به ویژگی غیرت اشاره شده است که از صفات مخصوص مردان محسوب می‌شود. در روایت دیگر چنین نقل شده است: «خِيَارُ خِصَالِ النِّسَاءِ شِيرَارُ خِصَالِ الرِّجَالِ الرَّهْوُ وَ الْجَبْنُ وَ الْبُخْلُ؛ بهترین خصلت‌های زنان بدترین خصلت‌های مردان است: کبر، بخل، ترس» (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص ۲۴۴). این روایت به ویژگی‌هایی اشاره دارد که برای زنان مناسب است؛ ولی برای مردان عیب و نقص محسوب می‌شود.

۳-۳-۳. روایاتی که تشابه دو جنس به یکدیگر را نکوهش کرده‌اند

در برخی روایات که نشانه‌های آخرالزمان را برشمرده‌اند، از پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله نقل شده است:

إِنَّ مِنْ أَسْرَاطِ الْقِيَامَةِ إِضَاعَةُ الصَّلَاةِ وَ اتِّبَاعُ الشَّهَوَاتِ وَ الْمِيلَ مَعَ الْأَهْوَاءِ... يَشَبَّهُ الرِّجَالُ بِالنِّسَاءِ وَ النِّسَاءُ بِالرِّجَالِ وَ يَرْكَبْنَ ذَوَاتِ الْفُرُوجِ السُّرُوحَ فَعَلَيْهِمْ مِنْ أُمَّتِي لَعْنَةُ اللَّهِ؛ از نشانه‌ها و علامات برپا شدن قیامت چند چیز است: مهمل گذاشتن و واتنهادن نماز، پیروی نمودن از خواسته‌های نفسانی، میل نمودن به هواها... مردان به زنان شباهت پیدا کنند و زنان به مردان، زنان بر زین‌ها سوار شوند. پس لعنت خدا بر این گروه از امت من باد (فیض کاشانی، ۱۳۷۱، ص ۳۲۸).

در این روایت، پیامبر ﷺ دربارهٔ احوال مردم در آخرالزمان سخن می‌گویند که چگونه از اصل دین فاصله می‌گیرند و دستورات اسلامی را نادیده می‌گیرند. یکی از این موارد، تشبه زنان و مردان به یگدیگر است. با توجه به تعبیر آخر پیامبر ﷺ که آورده‌اند: «فَعَلَيْهِمْ مِنْ أُمَّتِي لَعْنَةُ اللَّهِ»، معلوم می‌شود که این رفتار مورد پذیرش اسلام نیست.

در روایتی از امام علی علیه السلام نیز نقل شده است که فرمودند: «سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ لَعْنُ اللَّهِ الْمُتَشَبِّهِينَ مِنَ الرَّجَالِ بِالنِّسَاءِ، وَ الْمُتَشَبِّهَاتِ مِنَ النِّسَاءِ بِالرِّجَالِ؛ شنیدم رسول خدا ﷺ می‌فرمود: خدا لعنت کند مردانی را که خود را شبیه زنان می‌کنند و زنانی را که خود را شبیه مردان می‌سازند» (صدوق، ۱۳۸۵، ص ۶۰۲). با توجه به صراحت روایت، تشابه زنان به مردان و مردان به زنان، از نظر دینی کار ناشایستی محسوب می‌شود.

از مجموع این روایات به دست می‌آید که در نگاه اسلامی، تربیت یکسان دو جنس پذیرفته نیست و رفتار متناسب با جنسیت، مورد تأکید و تأیید اسلام است. در روایتی از امام باقر علیه السلام نقل شده است:

تَقَاضَى عَلِيٌّ وَ فَاطِمَةُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فِي الْخِدْمَةِ، فَقَضَى عَلِيٌّ فَاطِمَةَ بِخِدْمَةِ مَا دُونَ الْبَابِ، وَقَضَى عَلِيٌّ عَلِيًّا مَا خَلْفَهُ. قَالَ: فَقَالَتْ فَاطِمَةُ: فَلَا يَعْلَمُ مَا دَخَلَنِي مِنَ السُّرُورِ إِلَّا اللَّهُ يَا كَفَّائِي رَسُولَ اللَّهِ ﷺ تَحْمَلُ رِقَابَ الرَّجَالِ؛ علی و فاطمه علیها السلام از رسول خدا ﷺ تقاضا کردند که آن حضرت کارها را بینشان تقسیم کند. پیامبر صلی الله علیه و آله انجام کارهای داخل خانه را به عهده فاطمه علیها السلام نهاد و امور خارج از منزل را به عهده علی علیه السلام گذاشت. امام باقر علیه السلام فرمود: فاطمه علیها السلام می‌گفت: هیچ کس جز خداوند نمی‌داند که من چقدر خوشحال شدم از اینکه رسول خدا ﷺ کارهای بیرون از خانه را به عهده من قرار نداد و مرا از مراد با مردان نجات داد (حمیری، ۱۴۱۳ق، ص ۵۲).

با دقت در این روایات می‌توان فهمید که تأکید بر نقش جنسی مطابق با جنسیت، مورد تأکید اسلام است؛ ولی اجباری در آن نیست. برای مثال، آنجا که پیامبر صلی الله علیه و آله کارها را بین حضرت علی و حضرت زهرا علیها السلام تقسیم کردند، حضرت زهرا علیها السلام می‌فرماید خوشحال است که مجبور نیست با مردان در ارتباط باشد. از این کلام برمی‌آید که منع کامل در این زمینه نیست؛ ولی بهترین وضعیت همان است که زن در ارتباط با نامحرمان نباشد؛ به این معنا که ارتباط با نامحرم، هرچند با رعایت تمام مرزها و حریم‌ها باشد، باز هم برای امنیت روحی جامعه، به‌ویژه زن، مخاطره‌آمیز است.

صرف‌نظر از آسیب‌های روحی و جسمی که ممکن است رفتارهای مخالف با جنسیت برای زن و مرد به دنبال داشته باشد، این احتمال وجود دارد که ایفای نقش‌ها، موجب تغییر خلق‌و‌خوی آنها شود و این امر بر نقش‌های اساسی متکی به جنس زیستی او تأثیر بگذارد.

در تحقیقات علمی نیز به این نتیجه رسیده‌اند که «از میان تفاوت‌هایی که بین دوجنس دیده می‌شود، برخی ناشی از یادگیری اجتماعی و برخی نیز ناشی از آمادگی‌های زیست‌شناختی آنهاست؛ اما حتی تفاوت‌هایی که مبنای زیست‌شناختی دارند، ممکن است بر اثر یادگیری تغییر کنند» (اتکینسون و دیگران، ۱۳۷۱، ص ۱۶۷)؛ یعنی نقش‌های جنسیتی‌ای که مطابق ساختار زیست‌شناختی انسان‌ها هم هست، ممکن

است با آموزش تغییر کند؛ مثلاً مردها که از روحیه‌ی خشن‌تری نسبت به زنان برخوردارند، با آموزش، مربیان خوبی برای پرورش و تربیت نوزادان و کودکان بشوند یا زنان که از قدرت بدنی بالایی برخوردار نیستند، با تمرین و ممارست بتوانند از پس کارهای سنگین برآیند.

اینها نکاتی است که در رویکرد تربیت دوجنسیتی قابل مشاهده‌اند. برای مثال، زنان در این رویکرد آموخته‌اند که باید رفتارهای مردانه و زنانه داشته باشند؛ از این‌رو تصور می‌کنند می‌توانند تحصیلات عالی داشته باشند و مانند مردان کار با درآمد مناسب داشته باشند و در کنار آن فرزندی هم داشته باشند که زمانی را نیز شخصاً برای رسیدگی به آنها در کنارشان باشند. البته این تصور دختران جوان پیش از ورود به بازار کار و میدان زندگی است؛ اما آنچه این دختران جوان از آن به‌صورت ناخودآگاه پرهیز می‌کنند، این است که چنین تصویری تا رسیدن به حقیقت فاصله بسیاری دارد (دمارنف، ۱۳۹۰، ص ۹۳).

حقیقت امر این است که دختران و زنان جوان برای رسیدن به اهداف و آرزوهای شخصی خود و برای اینکه از میدان رقابت جا نمانند، می‌کوشند که ازدواج و مادری را به تأخیر بیندازند؛ اما از این نکته غافل می‌شوند که ساختار زیستی بدنشان بی‌وقفه فعالیت می‌کند و زمان و توان مناسب فرزندآوری را از دست می‌دهند. آنها غافل از این هستند زمانی که از نظر مالی و شغلی به ثبات دلخواه می‌رسند، زمان مناسب فرزندآوری را از دست داده‌اند و به بیان دیگر، «امروزه زن بالای ۳۵ سال با ترس در مسابقه‌ای مآیوسانه با زمان مواجه می‌شود. ای کاش به‌جای اینکه فکر کند همیشه جوان می‌ماند، یک روز بیدار می‌شد و می‌فهمید که او نیز همانند همه انسان‌ها ناگزیر پیر خواهد شد» (گران، ۱۳۹۴، ص ۲۱). در حقیقت، با این فکر که همیشه برای فرزنددار شدن فرصت هست، دختران و زنان جوان به سمت تحصیل و اشتغال که امری زمان‌بر است، سوق داده می‌شوند؛ درحالی که تحصیل و اشتغال امری نیست که دایم‌دار سن و سال خاصی باشد؛ درحالی که زمان فرزندآوری محدود است و زمان خاصی به‌عنوان بهترین زمان برای مادر و فرزند در زندگی وجود دارد که بعد از آن احتمال خطر برای مادر و فرزند وجود دارد؛ خطراتی از جمله سقط جنین و مشکلات کروموزومی و ناباروری و فشارخون و دیابت که در مادرانی با سن بالا بیشتر دیده می‌شود (ر.ک: باشگاه خبرنگاران جوان، ۲۱ آذر ۱۳۹۶؛ ر.ک: سایت تبیان، ۲۵ آذر ۱۳۸۸).

البته همیشه این‌گونه نیست که زنان به فرزندآوری در سن بالا روی بیاورند؛ بلکه در مواردی هم در برابر اضطراب ناشی از تعارض بین مادر شدن و فعالیت اجتماعی و اشتغال، میل به مادری را انکار می‌کنند (دمارنف، ۱۳۹۰، ص ۹۲). در واقع با پاک کردن صورت مسئله، مسئله را حل می‌کنند و بدون توجه به میل مادری، به‌دنبال کسب درآمد بیشتر و مراتب شغلی بالاتر می‌روند.

شهید مطهری معتقد است: حقوق طبیعی و فطری، که با توجه به هدف خلقت هر موجودی برایش معین شده است، او را به سوی کمالی می‌کشاند که استعدادش را دارد. بنابراین هر استعداد طبیعی که در موجودات هست، یک حق طبیعی برایشان محسوب می‌شود (مطهری، ۱۳۷۹، ج ۱۹، ص ۱۵۸). با این دید، هر استعدادی که در زن یا مرد

وجود دارد، حق طبیعی است که خدا برای او قرار داده و کمال او نیز در شکوفایی آن استعداد است؛ یعنی زنی که هم و غم خود را در تجارت و کسب درآمد قرار دهد، هرچند در کار خود یک مدیر موفق یا یک تاجر موفق باشد، باز هم به سعادت خود که همان شکوفایی استعدادهایش است، نمی‌رسد؛ و اگر مردی تمام تلاش خود را در نگهداری از کودک و تربیت او قرار دهد، اگرچه در کار خود موفق باشد، باز هم به سعادت و کمال واقعی خود دست نمی‌یابد؛ چون استعداد او در زمینه دیگری است.

با توجه به چالش‌های یادشده، به نظر می‌رسد تربیت دوجنسیتی برخلاف ادعای خود، یعنی رفع ظلم از زنان، نه تنها به این مهم دست نیافته، بلکه با نادیده گرفتن تفاوت‌های بین زنان و مردان زمینه ظلم مضاعف به هر دو جنس را فراهم کرده است.

نتیجه‌گیری

تربیت دوجنسیتی رویکردی تربیتی است که به دنبال رفع ستم از زنان و برقراری تساوی بین زنان و مردان است؛ از این رو در این رویکرد پیشنهاد می‌شود، دختران و پسران باید به گونه‌ای تربیت شوند که صرف نظر از جنس زیستی‌شان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و رفتارهای زنانه و مردانه را داشته باشند تا بتوانند در موقعیت‌های مختلف، زنانه یا مردانه رفتار کنند. با بررسی‌های انجام شده به دست آمد که این رویکرد از نظر زیستی با چالش‌هایی روبه‌روست. وجود تفاوت‌های زیستی بین زن و مرد اقتضائات خاصی را می‌طلبد که طبق این رویکرد باید نادیده گرفته شوند و هر دو جنس باید به صورت مساوی رفتارهای مردانه و زنانه را داشته باشند. در بعد روحی نیز اشاره شد که زنان و مردان دارای تفاوت‌های روان‌شناختی در زمینه یادگیری، حرمت خود، علایق و احساسات و هیجانات‌اند که قابل انکار نیستند. این تفاوت‌ها نیز باعث عکس‌العمل‌های متفاوت در هر دو جنس می‌شود که در رویکرد تربیت دوجنسیتی باید نادیده گرفته شوند. در بعد دینی نیز وجود روایاتی که به شیوه تربیتی متناسب با جنس زیستی هر جنس توصیه می‌کنند، روایاتی که از تشبه زنان به مردان و بالعکس نهی می‌کنند و روایاتی که برخی ویژگی‌ها را مختص یک جنس معرفی می‌نمایند، نشان از این دارد که اسلام شیوه تربیتی دوجنسیتی، یعنی تربیت یکسان دختران و پسران را نمی‌پذیرد.

پی‌نوشت‌ها

۱. ساندررا بچ (۱۹۴۴-۲۰۱۴م) روان‌شناس آمریکایی با ترکیب دو نظریه یادگیری اجتماعی و نظریه شناختی، نظریه‌ای جدید به‌عنوان نظریه طرحواره جنسیتی ارائه کرد. این نظریه به نظریه طرحواره جنسیتی بچ شهرت یافت و از اوایل دهه ۱۹۷۰ مطرح شده است (ر.ک: ماسن و دیگران ۱۳۸۰، ص ۲۴۰؛ ر.ک: بستان، ۱۳۹۴، ص ۵۰).
۲. بهترین تبیین برای اینکه جنسیت با نقش‌های جنسیتی تناسب دارد، مطالعاتی است که علوم پزشکی روی هورمون‌ها و ساختارهای زیست‌شناختی زن و مرد انجام داده است. در این زمینه، ر.ک: مابانی روان‌شناسی فیزیولوژیک نوشته نایل آر کارلسون و فیزیولوژی بالینی غدد درون‌ریز با نگرش به علوم پایه اثر جمعی از نویسندگان.

منابع

- آذربایجانی، مسعود و دیگران، ۱۳۷۸، *روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*، چ سوم، قم، سمت.
- اتکینسون، ریتال و دیگران، ۱۳۷۱، *زمینه روان‌شناسی*، چ ششم، ترجمه: برهنی و دیگران، بی‌جا، رشد.
- بستان، حسین، ۱۳۹۴، *جامعه‌شناسی جنسیت با رویکرد اسلامی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و نشر هاجر.
- پیره، روژه، ۱۳۷۷، *روان‌شناسی اختلافی زن و مرد*، چ چهارم، ترجمه: محمدحسین سروری، بی‌جا، جانتاده.
- پیس، آلن و باربارا، ۱۳۸۸، *چرا مردان به حرف زنان گوش نمی‌دهند و چرا زنان زیاد حرف می‌زنند و بد پارک می‌کنند*، چ چهارم، ترجمه: محسن جده‌دوست و آذر محمودی، تهران، اشاره.
- حر عاملی، محمد، ۱۴۰۹ق، *تفصیل وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه*، قم، آل‌الیت لایحه التراث.
- حمیری، عبدالله، ۱۴۱۳ق، *قرب الإسناد*، چ جدید، قم، مؤسسه آل‌البتی.
- خدارحیمی، سیامک و دیگران، ۱۳۷۹، *روان‌شناسی زنان*، چ دوم، مشهد، خاتم.
- دمارنر، دافنه، ۱۳۹۰، *گریزه مادری: در مورد فرزندان، عشق و زندگی معنوی*، چ دوم، ترجمه و تلخیص: آزاده وجدانی، قم، معارف.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۷۷، *لغت‌نامه*، چ دوم، تهران، دانشگاه تهران.
- سفیری، خدیجه، و سارا ایمانیا، ۱۳۹۴، *جامعه‌شناسی جنسیت*، چ دوم، تهران، جامعه‌شناسان.
- شمس اسفندیآباد، حسن، ۱۳۹۳، *روان‌شناسی تفاوت‌های فردی*، چ دهم، تهران، سمت.
- صدوق، محمد، ۱۳۷۶، *الأمالی*، چ ششم، تهران، کتابچی.
- ____، ۱۳۸۵، *علل الشرائع*، قم، داوری.
- علاسوند، فریبا، ۱۳۹۱، *زن در اسلام*، چ دوم، قم، هاجر.
- علیخانی، علی‌اکبر، ۱۳۸۶، *مبانی هویت و بحران هویت*، چ دوم، تهران، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- عمید، حسن، ۱۳۶۳، *فرهنگ عمید*، تهران، امیرکبیر.
- فیض کاشانی، محمدمحسن، ۱۳۷۱، *نوادرات الأخبار فیما یتعلق بأصول الدین*، محقق: مهدی انصاری قمی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- کارسلون، نایلار، ۱۳۸۴، *مبانی روان‌شناسی فیزیولوژیک*، چ پنجم، ترجمه: مهرداد پژوهان، اصفهان، غزل.
- کولومبرگ، سوزان و فی رش، رابین، ۱۳۷۷، *رشد جنسیت*، ترجمه: مهرناز شهرآرای، تهران، ققنوس.
- گرانر، تونی، ۱۳۹۴، *زن بودن*، چ دوم، ترجمه: افسانه درویشی، تهران، کتیبه پارسی.
- گری، جان، ۱۳۸۲، *مردان مریخی و زنان ونوسی*، چ دهم، ترجمه: سیدرضا نیازی، مشهد، راهبان سبز.
- گنجی، حمزه، ۱۳۸۹، *روان‌شناسی تفاوت‌های فردی*، چ سیزدهم، تهران، بعثت.
- لنسکی، گرهارد و لنسکی، جین، ۱۳۷۴، *سیر جوامع بشری*، چ دوم، ترجمه: موقفیان، تهران، علمی و فرهنگی.
- لیثی واسطی، علی، ۱۳۷۶، *عیون الحکم والمواعظ*، محقق: حسنی بیبجندی، قم، دارالحدیث.
- ماسن، پاول هنری و دیگران، ۱۳۸۰، *رشد و شخصیت کودک*، چ بیستم، ترجمه: مهشید یاسایی، تهران، مرکز.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۹، *مجموعه آثار*، چ دوم، تهران، صدرا.
- معین، محمد، ۱۳۷۵، *فرهنگ فارسی*، چ پانزدهم، تهران، امیرکبیر.
- منطقی، مرتضی، ۱۳۹۰، *زن شرقی-مرد غربی*، تهران، بعثت.
- هینسون، جوی و دیگران، ۱۳۹۰، *فیزیولوژی بالینی عدد درون‌ریز با نگرش به علوم پایه*، ترجمه: پروین بابایی و دیگران، تهران، کتاب ارجمند.
- یعقوبی، علی، ۱۳۹۳، *نظریه‌های مردانگی با تأکید بر رویکردهای جامعه‌شناسی*، تهران، پژوهش.

سایت تبیان، ۱۳۸۸/۰۹/۲۵، شش نکته درباره بارداری بعد از سی و پنج سالگی، ترجمه: زهرا نوروزی. باشگاه خبرنگاران جوان، ۱۳۹۶/۹/۲۱، گروه کلینک علمی پزشکی.

- Arnie Cann «Evaluative expectations and the gender schema: Is failed inconsistency better?»
Sex Roles volume 28, pages667–678(1993)
- Barbara J, Yanico , «Sex bias in career information: Effects of language on attitudes», Journal of Vocational Behavior, Volume 13, Issue 1, August 1978, Pages 26-34
- BEM ,SANDRA L. Androgenic Measurement Psychology, Journal of Clinical Counseling and Psychology1974, Vol. 42, No. 2, 1S5-162
- Bem, SANDRA. L. «Gender schema theory: A cognitive account of sex typing». Psychological Review, (1981) 88(4), 354–364
- Carol. Martin, Rachel E. Cook, Naomi C Z Andrews.«Reviving Androgyny: A Modern Day Perspective on Flexibility of Gender Identity and Behavior» Published on May 1, 2017in Sex Roles.
- Kate Sweeny, Victor Kwan & Angelica Falkenstein «The Role of Gender in Worry and Efforts to Cope during Stressful Waiting Periods».Sex Roles volume 81, pages765–778(2019)Cite this article.

تحلیل تربیتی نظریه حرکت جوهری

محمود جمالی / دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

mahmood_jamaly_110@yahoo.com

کرامت محمد رضا سرمدی / استاد دانشگاه پیام نور واحد تهران

علیرضا فقیهی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

محمد سیفی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۷ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۷

چکیده

این پژوهش در پی تحلیل تربیتی حرکت جوهری، به‌عنوان یکی از ابتکارات ملاصدراست. بدین منظور، نخست اصل حرکت در منظومه فکری و فلسفی ملاصدرا، به‌گونه‌ای اجمالی تبیین، سپس در راستای رویکرد امتداد اجتماعی فلسفه، به استنباط و استنتاج تربیتی از آن پرداخته شده است. ملاصدرا، با طرح نظریه حرکت جوهری معتقد است که جهان مادی و طبیعت با تمام ذات خویش پیوسته در حال تکاپو و شدن است و از قوه به‌سوی فعل با رویکردی تشکیکی و اشتدادی در حرکت است و روی به‌سوی کمال و بقا دارد. پیوند میان حرکت و تربیت، از سنخ ابتدای تشریح و اعتبار بر تکوین، و تعمیق تربیت با محوریت گوهر وجود متناظر با حرکت است. رهاورد ارتباط میان این دو، مؤلفه‌ها و اصولی همچون تحول و تکامل، تدریج و تداوم، نظام‌مندی و تناسب خواهد بود. این الگوی تربیت، واجد عناصری همچون پویایی، پیوستگی، امتداد و عمق است که نتیجه حرکت و فعالیت مربی و متربی در یک رابطه تعاملی است. براین اساس، تربیت حرکتی تراکمی است که دارای حقیقتی رشددهنده در همه ابعاد وجودی انسان از بعد جسمانی تا روحانی است.

کلیدواژه‌ها: حرکت جوهری، قوه و فعل، تکامل، تربیت، تحول.

کمال‌طلبی امری فطری است که آدمی را از رکود و راحت‌طلبی به تعالی و پویایی فرامی‌خواند؛ کمال و رشدی که در بستر تربیت با حرکت و پیمایشی ساختمان‌د و مداوم محقق می‌شود. نظام فلسفی صدرا نیز ما را با جهانی مواجه می‌کند که با تمام ذات خویش دائم در حال صبرورث و تبدیل‌قابلیت به فعلیت و فراهم آوردن کمالات، یکی پس از دیگری تا وصول به کمال نهایی است. مطابق این نگرش، جهان طبیعت هویتی تحول‌پذیر دارد و مدام با صورتی نو تکون می‌یابد. صدرالمتألهین با تبیین و اثبات این نظریه، هرگونه ثبات و سکون را از عالم طبیعت و ماده برمی‌چیند و ما را به جهانی پر از حرکت و تجدد وارد می‌کند. این نظریه فلسفی انسان را موجودی مرکب از قابلیت و فعلیت معرفی می‌کند که برای رسیدن به کمال و تعالی لایق خویش می‌باید از «مکان» به «فعل» و از انسان موجود و فعلی به سمت انسان مطلوب و آرمانی حرکت کند.

مقوله فلسفی حرکت در حیطه انسانی، می‌تواند تبادر مفهوم تربیت در ذهن را به‌همراه داشته باشد. از ترادف کارکردی میان این دو مفهوم مهم می‌توان چنین استنباط کرد که حرکت چیزی جز به فعلیت رساندن ظرفیت‌ها و استعدادها نیست؛ و تربیت نیز محقق نخواهد شد، مگر در بستر حرکت. بررسی پیوند و قرابت میان اصل حرکت و امر تربیت به منظور امتداد اجتماعی و تربیتی فلسفه فاخر صدارایی می‌تواند نگاهی ژرف و عمیق همراه با وسعت نظر به مقوله تربیت باشد. بدین منظور در این پژوهش کیفی که از نوع بنیادی نظری و با روش توصیفی-تحلیلی است، سعی شده است که با روش جمع‌آوری اطلاعات اسنادی (کتابخانه‌ای) و با مراجعه به آثار و تألیفات صدرالمتألهین و شروح موجود بر حکمت متعالیه، ضمن بررسی و تبیین اصل حرکت جوهری، به منظور امتداد اجتماعی این ابتکار شامخ^۱ فلسفی، تحلیلی تربیتی مبتنی بر این نگره نیز استنباط شود.

۱. چیستی حرکت

از ابتکارات ملاصدرا در این مبحث، افزون بر الحاق مقوله جوهر در دایره حرکت، تعیین جایگاه و مقام این مسئله است. فیلسوفان پیش از ایشان به‌گونه استطرادی به این مسئله می‌پرداختند و آن را از عوارض ذاتی وجود نمی‌دانستند و در بخش طبیعیات درباره آن سخن می‌گفتند؛ اما ملاصدرا حرکت و سکون را از شئون هستی و از عوارض ذاتی وجود می‌داند و برای جهان طبیعت هویت و نحوه وجودی سیلانی قائل است؛ از این رو آن را جزء مسائل اصیل فلسفی به‌شمار آورد و جایگاه آن را از طبیعیات به الهیات منتقل کرده‌اند. این دست‌آورد محصول نگاه عرفانی و توجه به آثار اصالت وجود است که از جمله آن آثار، ارجاع سیلان و حرکت به هستی است (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ج ۱۱، ص ۱۶۱).

فلاسفه تعاریف گوناگونی برای حرکت، از جمله «غیریت»، «خروج از مساوات»، «خروج تدریجی شیء از قوه به فعل»، «کمال اول برای موجود بالقوه از آن جهت که بالقوه است» ارائه کرده‌اند (حائری یزدی، ۱۳۹۴، ص ۵۲).

ملاصدرا در تقسیمی موجودات را از جهت قوه و فعل به سه نحو قابل تصور دانسته است (صدرالمتألهین، ۱۹۸۱م، ج ۳، ص ۲۰): ۱. موجودی که فعلیت محض است؛ ۲. موجودی که دارای دو جهت قوه و فعلیت است؛ ۳. موجودی که قوه محض است. حرکت، در قسم دوم به دلیل توأمان بودن قوه و فعلیت معنا پیدا می‌کند؛ چراکه حرکت در معنای خاص آن، خروج از قوه به فعل و تغییر و دگرگونی تدریجی است و این همان حقیقت حرکت است که صدرالمتألهین از آن چنین یاد کرده است: «فحقیقة الحركة هی الحدوث التدریجی - أو الحصول أو الخروج من القوة إلى الفعل یسیرا یسیرا أو بالتدریج أو لا دفعة» (رازی، ۱۴۱۱ق، ص ۵۴۷). ابراهیمی دینانی در مقام شرح نظر صدرای شیرازی ضمن تعریف حرکت به خروج تدریجی و پی‌درپی از قوه به فعلیت، تغییر تدریجی را اصل حرکت می‌داند و بیان می‌دارد: «تغییر تدریجی و پی‌درپی، که پیوسته اشیا به وسیله آن از مرحله قوه به مقام فعلیت خویش درمی‌آیند، چیزی جز اصل حرکت نیست» (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۶۰۰). علامه طباطبایی نیز در مقالات *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، ضمن آنکه حرکت جوهری را نظام معمول طبیعت، یا به عبارتی دیگر، جهان طبیعت را مساوی با حرکت و شدن معرفی می‌کند، در مقام توسعه مفهوم حرکت، چنین آورده است: «هر تغییر تدریجی که برای جسم در یکی از صفات و احوالش دست می‌دهد، حرکت است» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۷۶۷). براین اساس بهترین تعریف صدرای از حرکت آن است که جسم تمام حدود بین مبدأ و متتها را به صورت وحدت اتصالی استیفا کند (همان، ص ۲۶).

نکته مهم و قابل توجه در تعریف «حرکت»، استفاده از واژه «تبدل» به جای «تبادل» است. سر این استخدام، ریشه در تفسیر حرکت دارد. شهید مطهری در خصوص فرق میان تبدل و تبادل آورده اند: «طبق نظریه حرکت جوهریه، تبادل نیست؛ بلکه تبدل است به معنای واقعی کلمه، که ملازم است با پیوستگی و اتصال و وحدت صورت پیشین و صورت پسین، و همچنین اتصال و وحدت امکان قبلی و فعلیت بعدی» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۱، ص ۷۶۰). در اندیشه ملاصدرا شیء متحرک با تمام ذات و جوهر خویش در حرکت است و صورتها و فعلیتها را یکی پس از دیگری، آن هم به نحو «لبس بعد اللبس» و نه به صورت «خلع و لبس» دربر می‌گیرد. به عبارتی دیگر، حرکت سیلان حالت است، نه حالت سیلان (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۱۱، ص ۲۳۰). علامه طباطبایی نیز در بیان کیفیت این نگره می‌نویسد: «ماده در حرکت جوهری خود کمالات را یکی پس از دیگری دریافت می‌کند، و کمالی روی کمال دیگر می‌آید؛ نه آنکه کمالی را از دست بدهد و کمال دیگری را جایگزین آن کند» (طباطبایی، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۴۲۲). به عنوان جمع‌بندی می‌توان بیان کرد که از نظر ملاصدرا، حرکت و شدن در مقابل بودن به معنای هستی و وجود نیست؛ بلکه «شدن» خود نحوه وجود و نوعی از هستی است؛ از این رو فلاسفه وجود را به دو قسم سیال و ثابت تقسیم کرده‌اند.^۲ به عبارتی مختصر، حرکت یعنی تغییر تدریجی؛ که بنا بر نظریه حرکت جوهری، این تغییر تدریجی ظاهری نیست و علاوه بر أعراض، در جواهر مادی نیز موجود است؛ بلکه حرکت در اعراض به تبع حرکت در جواهر و کاشف از آن است؛ چراکه کلیه مقولات عرضیه در وجود، تابع مقوله جوهرند (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۷۲۳).

۱-۱. امکان و فعلیت

از آنجاکه در مفهوم حرکت، دو اصطلاح «قوه» و «فعل» مندرج است، توضیح مختصر این دو واژه به‌منظور ایضاح مقصود، ضروری می‌نماید. در فلسفه صدرایی، استعداد و قوه، برخلاف نظر برخی فلاسفه که از آن تفسیری عدمی یا اعتباری به‌دست داده‌اند، امری وجودی و حقیقی تلقی شده است.

علامه طباطبایی فعلیت داشتن موجودی را به مرتب شدن آثار مورد انتظار از آن بر او، و قوه را به معنای امکان فعل قبل از تحققش تفسیر کرده‌اند (طباطبایی، ۱۳۹۴، ج ۳، ص ۷۵۵). برای مثال، «این یک درخت سیب بالفعل است»، یعنی تمامی آثاری که از یک درخت سیب متوقع است، در آن جمع شده؛ و «این یک درخت سیب بالقوه است»، یعنی آن درخت آثار یک درخت سیب را ندارد؛ ولی واجد ظرفیت و امکان آن است.

نکته‌ای که در این بحث لازم است به آن توجه شود، این است که خداوند در وجود هر شیئی ظرفیت و استعداد خاصی را مقدر فرموده و فعلیت هر شیئی را به همان استعداد متناسب و متلایم با وجودش محدود کرده است که از این مطلب تربیت عمومی و اختصاصی نیز استنباط می‌شود که در مباحث بعدی قابل طرح است. «شدن» نظام خاصی دارد؛ یعنی هر چیزی صلاحیت و استعداد تبدیل به هر چیز را ندارد؛ فقط استعداد تبدیل به شیء یا اشیای معینی را دارد و به اصطلاح فلسفی، هر موجود بالفعلی استعداد هر حالت و هر صورتی را در آینده ندارد؛ بلکه استعداد یک صورت معین را دارد» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۷۲۹).

۲. هستی حرکت

پس از تبیین چیستی حرکت، نوبت به سخن دربارهٔ هستی و وجود حرکت می‌رسد. فلاسفه در این مقام برای حرکت، دو تصویر و تفسیر ارائه کرده‌اند (صدرالمآلهین، ۱۹۸۱، ج ۳، ص ۳۱): نخست حرکت را امر واحد متصل و حالت بسیط قسمت‌ناپذیر که در همان لحظه آغاز حرکت پدید آمده و تا پایان و طول زمان حرکت متحرک بدان متصف است، تفسیر کرده‌اند و آن را حرکت توسطی می‌خوانند؛ همان‌گونه که در تعریف آن گفته شده است: «کون الجسم بین المبدأ و المنتهی، بحيث کل حد فرض فی الوسط فهو لیس قبله ولا بعده فیه، وهو حالة بسیطة ثابتة لا انقسام فیها، وتسمى الحركة التوسطية» (طباطبایی، ۱۳۸۶، ص ۲۵۹). در تصویر دوم، حرکت امری است مستمر که از حدوث و فناء تدریجی برخوردار است که در هر لحظه ایجاد و فانی می‌شود. بنابراین، حرکت یک کل دارای اجزاست و در واقع، یک وجود ممتد از مبدأ تا منتها دارد که نسبتش به هر قطعه از آن، نسبت کل به جزء است، نه کلی به جزئی (شیروانی، ۱۳۸۵، ص ۳۵۲). عموم فلاسفه، از جمله ملاصدرا، قائل‌اند که حرکت مطابق معنای دومش، در خارج محقق است و تصویر نخست را صرفاً ذهنی و انتزاعی می‌دانند. در این میان، نظر علامه طباطبایی در این زمینه مبنی بر تحقق هر دو معنا در خارج قابل توجه است: «والاعتباران جمیعا موجودان فی الخارج، لانطباقهما علیه، بمعنى أن للحركة نسبةً إلى المبدء والمنتهی لا یقتضی ذلك انقساماً وسیلاناً، ونسبةً إلى المبدء والمنتهی وحدود المسافة تقتضی سیلان الوجود والانقسام» (طباطبایی، ۱۳۹۴، ج ۳، ص ۷۸۲).

۳. ارکان حرکت

همان گونه که حرکت نظم و قانون طبیعت است، خود نیز نظام مند و دارای ارکانی است؛ به نحوی که اگر رکنی از ارکان آن محقق نشود، حرکت نیز رخ نخواهد داد. این ارکان عبارتند از:

۱. مبدأ حرکت، که نقطه آغاز حرکت به شمار می آید؛
۲. مقصد و منتهای حرکت، که هدف و فرجام حرکت است؛
۳. متحرک، که همان موضوع و شیئی است که حرکت برای آن رخ می دهد؛
۴. محرک، که نیرو و فاعلی است که به سبب آن حرکت اتفاق می افتد؛
۵. مسافت، آن مقوله ای است که حرکت در آن واقع می شود؛
۶. زمان، مقداری است که حرکت به واسطه آن اندازه گیری می شود (طباطبایی، ۱۳۹۴، ج ۳، ص ۷۸۲).

۴. اقسام حرکت

حکما برای حرکت، به حسب اعتبارات گوناگون، تقسیمات مختلفی بیان کرده اند که به برخی از آنها اشاره می شود. صدرالمتألهین حرکت را به اعتبار فاعلش، به ذاتی و عرضی، سپس ذاتی را به طبیعی، ارادی و قسری تقسیم می کند. مراد از حرکت ذاتی حرکتی است که از حاکم ذات متحرک انتزاع می شود و در این نوع حرکت، نحوه وجود متحرک سیلانی و سیوروتی است و بین حرکت و متحرک غیریت نیست (اکبریان، ۱۳۷۹)؛ برخلاف حرکات عرضی که از خارج از ذات متحرک انتزاع می شوند. علامه طباطبایی در توضیح این تقسیم می نویسند:

(پیدایش این اقسام) به این دلیل است که فاعل یا آگاهی و اراده نسبت به فعل خود دارد و یا ندارد. قسم اول، فاعل نفسانی است و حرکت او حرکت نفسانی است؛ مانند حرکات ارادی انسان و حیوان؛ و در قسم دوم، یا حرکت بدون توجه به امور خارج از ذاتش - ناشی از خود فاعل است و یا (ناشی از خود فاعل نیست؛ بلکه) برخاسته از فاعل است؛ به دلیل آنکه فاعل دیگری او را مجبور به حرکت کرده است. (در اینجا) اولی فاعل طبیعی است و حرکت آن حرکت طبیعی می باشد؛ و دومی فاعل قاصر بوده و حرکت آن حرکت قسری است؛ مانند سنگی که به بالا پرتاب شده است. گفته اند: فاعل نزدیک حرکت، در تمامی این حرکات طبیعت است که در اثر تسلط نفس یا اقتضای ذات خود یا غلبه طبیعت فشارآورنده بر طبیعت تحت فشار، متحرک شده است؛ و مبدأ بدون واسطه ای که میان فاعل و حرکت قرار گرفته، همان مبدأ «میل» است که فاعل، آن را در طبیعت شیء متحرک قرار می دهد (طباطبایی، ۱۳۸۶، ص ۲۸۹).

درباره حرکت قسری باید خاطر نشان شد که با توجه به قاعده «القسر لایکون دائمیاً ولا اکثریاً»؛ این جریان که بر اثر سیطره نیروی قاصر رخ می دهد، نه شامل بیشتر جریانات عالم هستی می شود و نه دوام دارد. از این رو به زودی آن شیء از سلطه نیروی قاصر خارج و بر سبیل ذات و طبیعت خویش روان خواهد شد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۳۳۳).

از بعدی دیگر و با در نظر گرفتن شتاب حرکت، می‌توان آن را به سه نوع تنویع کرد:

(الف) حرکت یکنواخت و بی‌شتاب؛

(ب) حرکت تندشونده و دارای سرعت فزاینده؛

(ج) حرکت کندشونده و دارای سرعت کاهنده.

حال با توجه به این سه نوع شتاب، اگر به تغییر تدریجی سرعت حرکت درست بنگریم، در واقع شتاب حرکت خود حرکتی است بر روی حرکت اول، که مبدأ آن درجه خاصی از سرعت، و منتهای آن درجه دیگری از آن است و بستر آن حرکت، خود سرعت می‌باشد؛ به اصطلاح، حرکت در حرکت (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۰۹).

۵. حرکت و تکامل

همان گونه که آشکار شد، حرکت کمال در حال فرجام است. حال مسئله مهمی که نمایان می‌شود، جهت حرکت است. از آن روی که نگاه حکمت متعالیه به حرکت، وجودی است و آن را نحوه وجود تلقی می‌کند و از سویی دیگر، وجود مقول به تشکیک است، برای حرکت نیز مصادیق گوناگونی هست که مفهوم حرکت به نحو تشکیک بر آنها صدق می‌کند، و نه تواطؤ (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ج ۱۳، ص ۱۴۶). سوآلی که در این باب مطرح می‌شود، این است که آیا هر حرکتی روی به سوی کمال دارد؟ آیا همان گونه که حرکت تکاملی داریم، حرکت تنازلی نیز داریم؟ شهید مطهری این مسئله مهم را چنین مطرح می‌کند: «می‌خواهیم ببینیم آیا حرکت مساوی تکامل است یا نه؟ و به عبارت دیگر، همان طور که از اصل تغییر و شدن به قانون قوه و فعل به عنوان یک قانون عمومی پی بردیم و از اصل قوه و فعل به قانون حرکت پی بردیم، آیا از اصل حرکت می‌توانیم قانون تکامل را به عنوان یک قانون عمومی کشف کنیم یا نه؟» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۷۷۰).

به رغم گستردگی بحث تکامل و رابطه آن با حرکت به اختصار می‌توان بیان کرد که از نظر ملاصدرا جهان طبیعت و مادی مساوی با شدن و تبدیل است و این تبدیل به نحو اشتدادی است؛ و به تعبیری، حرکت مساوی با تکامل است؛ چراکه حرکت خروج از قوه به فعل است که مساوی با خروج از نقص به کمال است. در مقام تبیین این دیدگاه چنین آمده است:

حقیقت این است که در حرکت اشتدادی، در هر آنی، امری معدوم و زایل می‌شود و امر جدیدی غیر از آن، به جای آن، موجود و حادث می‌شود؛ ولی البته این دو امر به هم پیوسته‌اند؛ به این معنا که مقاطع فرضی، یک امر متصل زمانی‌اند؛ متنها چون امر حادث در عین بساطت، هم شامل آثار و کمالاتی است مشابه کمالات موجود در زایل و هم شامل آثار و کمالاتی است جدید، از آن به «اتحاد کمال جدید با کمالات موجود در زایل» تعبیر می‌کنند (عبودیت، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۳۲۹).

البته باید خاطر نشان شد که همه پیروان حکمت متعالیه در این مسئله اتفاق نظر ندارند و برخی از فیلسوفان معاصر با بیان آنکه اولاً حرکت به خودی خود اقتضای اشتداد و تکامل را ندارد و ثانیاً به دلیل وجود حرکات تضعفی در عالم واقع و ثالثاً نسبی بودن دو اصطلاح قوه و فعل، درباره وجود حرکات تضعفی و یکنواخت نیز معتقد شده‌اند:

تکامل یافتن هر متحرکی در اثر حرکت، به این معنا که کمال جدید از نظر مرتبه وجودی بر کمال سابق فزونی و برتری داشته باشد، دلیلی ندارد و تجارب بی شمار نشان می‌دهد که نه تنها حرکت یکنواخت، بلکه حرکت نزولی و تضعیفی هم وجود دارد؛ به این معنا که متحرک تدریجاً کمالات موجود را از دست بدهد یا کمالاتی را واجد شود که برتر از کمال از دست‌رفته نباشد (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۱۴).

۶. تربیت مبتنی بر حرکت

۱-۶. تعریف تربیت

دستیابی به تعریف درست و حقیقی از تربیت، مستلزم داشتن درکی درست از آغاز و انجام، ابعاد وجودی و نیازها و قابلیت‌های انسان است؛ از این رو مکاتب تربیتی برای «تربیت» تعاریف گوناگونی ارائه کرده‌اند. برخی تربیت را در معنا و مفهومی گسترده و عام به معنای پرورش در نظر گرفته‌اند که شمول آن از ساحت گل و گیاه تا حیوان و انسان را دربر می‌گیرد. برخی نیز از بعد لغوی تربیت را به معنای رشد و اصلاح، زیاد کردن و پرورش دادن در نظر گرفته‌اند (زاهدی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۱).

در مبانی نظری تحول بنیادین در تعریف تربیت چنین آمده است: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان، به صورتی یک‌پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). و نهایتاً در تعریفی که تقریباً اقبال عمومی اهالی تربیت را به همراه دارد، صرف نظر از هر مکتبی و در یک نگاه کلی، تربیت را فراهم کردن زمینه‌ها و عواملی برای شکوفا کردن و به فعلیت رساندن استعدادهای بالقوه انسان و سیر تکاملی او به سوی هدف مطلوب، منطبق بر اصولی معین و برنامه‌ای منظم دانسته‌اند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۵۷). وجود ارتباط وثیق و رابطه معنادار میان تربیت و فعلیت در دو تعریف اخیر، ناظر به محوریت عنصر اساسی فعلیت در تعریف تربیت است. به اصطلاح، زمانی می‌توان گفت تربیت اتفاق افتاده است که آثار فعل تربیتی در قالب فعلیت استعدادهای متربی ظهور و بروز یابد. بر این اساس می‌توان استنباط کرد که چنانچه فعل تربیتی انجام گیرد، لکن اثر آن در فعلیت محقق نشود یا تربیتی صورت نگیرد و یا فعل تربیتی ابر و عقیم باشد، که این همان مترتب شدن آثار متوقع از فعل تربیتی است.

همچنین از آنچه در بیان کیفیت حرکت قسری بیان شد و برخلاف رویه موجود نهادهای تربیت، می‌توان چنین استنباط کرد که تربیت امری نیست که لزوماً از خارج بر متربی عارض شود که در این صورت، شاید بتوان آن را شبه‌تربیتی تحت عنوانین تحمیل، تلقین یا عادت نامید (باقری، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۶۲)؛ حال آنکه مبتنی بر مبانی اسلام، تربیت امری ارادی، درون‌زا و مطبوع است به نحوی که می‌بایست موانع تربیت و عوامل خلاف جریان فطرت مفقود شود تا متربی بتواند بر سبیل فطرت خویش حرکت کند. در این میان، جریان بیرونی و آموزش مسموع، در حکم ایجاد مقتضی، یاری‌رسان و تسهیل‌گر جریان تربیت خواهد بود (نهج البلاغه، ح ۳۳۸).

۲-۶. رابطه تربیت و حرکت

پس از تبیین چیستی و هستی حرکت جوهری، و تصدیق هویت تحولی و تکاملی عالم طبیعت، و توجه به اینکه انسان در این سیر، از عالم و مرتبه‌ای به عالم و مرتبه‌ی دیگر منتقل می‌شود، باید دید که تربیت مبتنی بر این نوع سیر و حرکت، چه ماهیتی دارد؟

حرکت سنتی است الهی که هستی را احاطه کرده؛ از این رو شایسته است که تربیت مبتنی بر این نگره نیز به‌عنوان محور حکمت عملی، هماهنگ و همسو با حکمت نظری و بر اساس رابطه‌ای از سنخ تکوین و تشریح باشد تا رشد^۳ و تکامل وجودی انسان را تأمین کند که این همان نگاه درونی و باطنی به تربیت است. آنچه امروز به‌عنوان تعلیم و تربیت در مکاتب و جوامع مشاهده می‌شود، رویکردی ظاهری و سطحی دارد که به‌جای توجه به گوهر وجودی افراد، ظاهر آنها را پرورش می‌دهد و متلون می‌کند؛ از همین رو نه تنها توانسته است به نحو شایسته به رشد و کمال متربی منجر شود، بلکه در برخی موارد به‌عنوان تالی فاسد رویکرد تربیت ظاهری عامل سلب آرامش و حتی آسایش بشریت نیز محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، در تربیت مبتنی بر حرکت، وجود افراد محور قرار می‌گیرد تا آثار آن در ظاهر افراد نمایان شود، نه بالعکس.

گفته شد که حرکت در منظومه فکری صدرا، از نوع اشتدادی و به‌اصطلاح «لبس بعد اللبس» است. این اصطلاح در بیان کیفیت و ماهیت تربیت و در مقام اقتباس، ناظر به اشتداد در تربیت است. در این حالت، فرایند تربیت از پویایی، پیوستگی و عمق برخوردار خواهد بود و بن‌بست‌های موجود تربیتی را - که ناشی از احتکار اطلاعات است - به جریان دانایی و دارایی مبدل می‌سازد. بر این اساس، تربیت نیز به دلیل ماهیت تکاملی و حقیقت رشدهنده خود، حرکتی تراکمی (Cumulative) دارد؛ بدین صورت که هر گام از آن، مقدمه و پیش‌نیاز گام بعدی است (گوتک، ۱۳۹۱، ص ۳۹). لازمه این نوع تربیت اشتدادی، فعال بودن مربی و متربی در یک رابطه تعاملی است؛ چنان که برخی محققین نیز به این عنصر اشاره داشته‌اند: «با توجه به حرکت جوهری در اندیشه صدرا و نوبه‌نو شدن آن به آن عالم و به تبع آن آدم، باید گفت که متعلم در زمینه تعلیم و تربیت موجودی فعال و نقش‌آفرین است، نه منفعل؛ چراکه حرکت وجودی به معنای پوشیدن لباس تازه است در هر لحظه، بدون اینکه لباس قدیمی را از تن بدهد» (مظاهری، نوروزی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۶، ص ۶۱-۸۸).

۳-۶. ابعاد حرکت و گستره تربیت

بر اساس دیدگاه ملاحظه‌شده، انسان به‌وسیله حرکت جوهری از تکاملی برخوردار است (Corporeal) که از جسمانیت نفس آغاز و به کمال روحانیت منتهی می‌شود.^۴ این دو بعد حرکت، برخلاف بیشتر مکاتب و نظریات حاکم بر نظام تربیتی غرب،^۵ ناظر به جامعیت تربیت اسلامی در ابعاد وجودی انسان، اعم از جسمانی و روحانی (Spiritual)، و در عین حال در مقام بیان کیفیت تربیت متناسب با سن متربی از نقطه آغاز جسمانی تا انجام تربیت روحانی است. در یبانی دیگر، حرکت از مبدأ جسمانیت تا مقصد روحانیت و بقاء، حاکی از استمرار امر تربیت است؛ بدین معنا که اولاً

هیچ انسانی ثابت، بی‌تحرك و ایستا نیست؛ ثانیاً این حرکت از قوه به فعل و از حسیض جسم تا عزیز روح در امتداد است؛ و ثالثاً این حرکت از نوع تکاملی است و حاصل آن اندوختگی کمالات است، نه ترک یک کمال به‌شرط کسب کمالی دیگر؛ به عبارتی، هر کمال بستر اکتساب کمال بعدی است.

پویایی، تحرك (Mobilization)، نشاط و پیوستگی، از استلزامات پذیرش الگوی تربیتی مبتنی بر حرکت جوهری به‌عنوان محور و اصل برنامه‌های تربیتی است و تعطیلی و توقف در این الگو راه نمی‌یابد؛ به‌اصطلاح همان‌گونه که حرکت در بعد تکوینی خود پیمایشی از قوه به فعل دارد، چنان که صدرالمآلهین اشاره می‌کند: «حرکت عبارت است از نفس خروج از قوه به فعل، نه آن چیزی که متحرک، بدان چیز از قوه به فعل می‌رسد» (صدرالمآلهین، ۱۳۹۲، ص ۱۵۷)، تربیت نیز به شکوفا شدن استعدادهای بالقوه انسان در جهت مطلوب تعریف می‌شود؛ با این تفاوت که این فعلیت، مطلق نیست؛ بلکه نسبت به مرتبه بالاتر و بعدی خود، قوه به‌حساب می‌آید تا دوباره به شکوفایی منجر شود. رهاورد این الگو از تربیت، شکوفایی و حرکت مداوم در مرتبه‌ی و فرایند تربیت خواهد بود؛ بدین صورت که هر گام تربیت، نسبت به گام قبلی فعلیت، و نسبت به گام بعدی استعداد و زمینه تلقی خواهد شد.

در نظام تربیتی حرکت‌محور، مرتبه با هر وسیعی به حرکت و رشد دعوت می‌شود و نظام تربیتی پویا و متحرک جایگزین نظام ایستا و عقیم خواهد شد. از آنجاکه در این نظام همه متریبان با تمام تفاوت‌های فردی خود (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۵۲) دعوت به حرکت می‌شوند و هر اندازه از استعداد و زمینه برای مرتبه‌ی، نقطه حرکت به مرتبه بعدی تلقی می‌شود، این الگوی تربیت، حرکت محور نظام جامع تربیتی عدالت‌محور و فراگیر (inclusive education) را نیز به‌همراه خواهد داشت.

۴-۶ حرکت از من طبیعی تا من الهی (غایت تربیت)

دانستیم انسان را گریزی از حرکت نیست و او همانند «اختیار» مجبور به حرکت است؛ از این رو شایسته است شرایطی مهیا شود تا این حرکت به‌سمت رشد و کمال^۶ متناسب با ظرفیت و استعداد مرتبه باشد؛ زیرا به‌واسطه اختیار، ما می‌توانیم مسیر سعادت یا شقاوت را طی کنیم که این ناظر به دو نوع حرکت تنازلی و تکاملی است. در سیر تکاملی، شرایط تربیتی انسان به‌واسطه جریان تربیت و تهذیب به‌گونه‌ای است که او را از قلمرو من طبیعی و قوه به سمت من الهی و شکوفایی هدایت خواهد کرد و درعین‌حال در سیر تنازلی انسان به‌واسطه پیروی از امیال نفسانی، به جایگاهی پست‌تر از حیوان سقوط می‌کند (اعراف: ۱۷۹).

۷. اصول تربیت مبتنی بر حرکت

۷-۱. اصل تحول و تکامل

نخستین اصل^۷ تربیتی مشهود در متن نظریه حرکت جوهری، اصل تغییر، تحول و تکامل در موضع حرکت روبه‌رشد و کمال است. نظام تربیتی مبتنی بر حرکت، برای رسیدن به هدف و کمال مطلوب، شجاعت هرگونه تغییر و تحول را دارد و بدون هیچ‌گونه واهمه‌ای به الزامات این اصل مبارک پایبند است و برای تحقق آن برنامه دارد و از

برآیند آن استقبال می‌کند. این تغییر جوهری به‌عنوان بنیاد تربیت گوهری، مُمدّ رشد و توسعهٔ تربی به‌منظور جبران گذشته و ساختن آینده خواهد بود؛ «حرکت جوهری این اجازه را به انسان می‌دهد تا در هر لحظه به بازآفرینی وجود خویش دست زند و مسیر اشتباه گذشته را تغییر دهد؛ چراکه نفس مدام در حال نو شدن و ساخته شدن است» (نوروزی و بابازاده، ۱۳۸۶، ص ۹۱-۱۱۲).

مراتب وجودی انسان از منظر فلاسفهٔ اسلامی، به‌ویژه ملاصدرا، شامل سه مرتبهٔ اساسی جسمانی، نفسانی و عقلانی است (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۹، ص ۵۷۲)؛ که انسان با سعی در تربیت و تهذیب، قادر است از پایین‌ترین مرتبهٔ وجودی حرکت کند تا به مرتبهٔ اعلی راه یابد (زاهدی، ۱۳۸۵، ص ۳۳). بنابراین به‌تناسب مراتب وجودی انسان، برای او اهداف تربیتی نیز تعریف می‌شود که تحقق هر یک از این اهداف، مبین تغییر و حرکت انسان از مرتبه‌ای به مرتبهٔ دیگر است.

۲-۷. اصل تدریج و تداوم

از دیگر اصول تربیتی برخاسته از متن نظریهٔ حرکت جوهری، اصل تدریج و رعایت مراتب و درجات آن است. از آن روی که شکوفا کردن استعدادها امری نیست که دفعی حاصل شود، مراعات اصل تدریج در امر تربیت، اجتناب‌ناپذیر است. مطابق اصل حرکت، مرتبی متناسب با اقتضائات وجودی به‌تدریج محتوای تربیتی را دریافت و مراحل کمال و رشد را یکی پس از دیگری طی می‌کند تا به کمال مطلوب برسد. از این‌رو شایسته است مربی در فرایند تربیت، مسئلهٔ تدریج را مدّ نظر قرار دهد و همچون باغبانی برای به‌ثمر نشستن باغ و بوستان خود هرگز شتاب نرزد. بی‌شک شتاب و تعجیل در برنامه‌ها نتایج معکوس را در پی خواهد داشت. مطابق این اصل، هر دانش یا برنامهٔ تربیتی متناسب با گروه سنی و حوزهٔ درک تربی و با رویکرد تراکمی، مقدمه‌ای دارد که فراگیر نباید پیش از تدارک و تحصیل آن مقدمات، به اصل برنامه ورود کند.

«تدریج» ناظر به انجام فعل تربیتی به‌دور از تعجیل و در بازه‌ای از زمان با رعایت مداومت در انجام و محافظت از شکل عمل است (باقری، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۱۲۵). در کتاب *تعلیم و تربیت اسلام* به‌نقل از *راغب اصفهانی* ذیل واژهٔ تربیت، اصل تدریج به‌نیکی چنین تبیین شده است: «ربّ در اصل به‌معنای تربیت و پرورش است؛ یعنی ایجاد کردن حالتی پس از حالت دیگر در چیزی تا به حد نهایی و تام و کمال خود برسد» (غیائی، ۱۳۸۳، ص ۲۲).

شکوفایی، ارمان عمل تدریجی است. مطابق این اصل، افکار و افعال تربیتی با نفوذ در عمق جان مرتبی زمینهٔ ظهور تدریجی شاکله و ترسیم ملکهٔ رفتاری او می‌شود؛ و برعکس، انجام یک فعل در یک یا چند مرتبه، آن‌هم شتاب‌زده، نه‌تنها در شکل‌دهی شخصیت ناتوان است، بلکه احتمال دارد نتایج معکوسی نیز در پی داشته باشد. بنابراین با توجه به مراتب وجودی انسان، امر تربیت نیز می‌باید به‌صورت تدریجی و مداوم تا شکل‌گیری شخصیت و منش او ادامه داشته باشد. حضرت علی علیه السلام در کلامی نورانی با اشاره به اهمیت اصل تداوم و پیوستگی، نتیجه‌بخشی عملی را که همراه به تداوم است، گوشزد می‌فرماید: «قلیل مدوم علیہ ارجی من کثیر ملول عنه» (نهج البلاغه، ح ۲۷۸).

در فرهنگ فلسفی، «نظام» به معنای ترتیب و پیوستگی یا یکی از مفاهیم اساسی عقل، شامل ترتیب زمانی، ترتیب مکانی، احوال اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی و زیبایی تعریف شده است (فرهنگ فلسفی، ذیل واژه نظام، ص ۶۳۳). و از نظر مفهومی و کاربرد تربیتی عبارت است از هماهنگی و انسجام بین مجموع عوامل تأثیرگذار در فرایند تربیت، از آغاز تا تحقق اهداف. از آنجاکه هر حرکتی مبتنی بر مبانی و اهداف دارای بازه و توالی زمانی و رشد تراکمی خاص خود است (اسمیت، ۱۳۹۰، ص ۹۱)، بر همین اساس فرایند تربیت نیز باید دارای مبانی تئوریک و راهبردهای عملیاتی به‌همراه نقطه آغاز و انجام واضح باشد تا مانع سردرگمی و بیهوده‌گویی باشد. بنابراین متناسب با مفهوم نظام‌مندی و مناظر با ارکان حرکت، تربیت دارای نظام و ارکانی به شرح زیر خواهد بود.

۱. مبدأ تربیت، که نقطه آغاز به شمار می‌آید؛

۲. مقصد و منتهای تربیت، که هدف و فرجام است؛

۳. متری، که موضوع و محور فعل تربیت است؛

۴. مربی، که نیرو و فاعل اصلی است و به‌سبب او تربیت اتفاق می‌افتد؛

۵. فرایند، که جریان و مسیر تربیت است؛

۶. زمان، بازهای است که تربیت در آن اتفاق می‌افتد.

نظام‌مندی به‌عنوان یک اصل مهم در تحقق غایت حرکت، دارای لوازم و اقتضائاتی همچون برنامه‌ریزی است. مطابق فرایند برنامه‌ریزی، شایسته است مربی پس از شناسایی وضع موجود و تعریف وضع مطلوب، در حرکتی نظام‌مند اقدام به عمل کند. از دیگر لوازم، شناخت موانع و مقتضیات حرکت است که در جریان فعل تربیتی ابتدا باید شناسایی، سپس مفقود یا ایجاد شوند. صدرالمآلهین در *اسفار* اشاره می‌کند: در صورتی که مقتضی موجود و موانع مفقود باشد، نتیجه مطلوب - که نیل به مقصود باشد - حاصل می‌شود؛ بنابراین وصول به مطلوب، همیشه محقق است (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۲۲۸).

به‌طور کلی نظام‌مندی در مقوله تربیت، هم محتوا را شامل می‌شود و هم فرایند را؛ بدین معنا که محتوای تربیت باید به‌گونه‌ای طراحی شود تا افزون بر پویایی، از عنصر جامعیت و شمول نسبت به نیازهای متری نیز برخوردار باشد. فرایند تربیت نیز می‌باید به‌گونه‌ای سامان‌دهی شود تا با در نظر گرفتن اهداف تربیتی، منجر به تحقق آنها در گام‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و غایی بینجامد.

در فرایند تربیت، با تشخیص بایستگی‌ها، زمینه برای رشد شایستگی‌ها فراهم می‌شود؛ بدین صورت که مربی پس از شناسایی و کشف استعداد متری و سپس با سازمان دادن منابع و محتوای تربیتی، متناسب با ظرفیت و

قابلیت او، اقدام به طراحی و اجرای برنامه تربیتی می‌کند. از این رو فرایند تربیت ناظر به شناسایی استعدادها و متأخر از آن است؛ به عبارت دیگر، مریبان پیش از فاعلیت خویش باید قابلیت قابل را درست بشناسند تا آگاهانه به امر تربیت اقدام کنند.

در بحث تناسب، ظرفیت متربی مورد توجه قرار می‌گیرد؛ بنابراین بدین منظور که تربیت عمومی بستر شکوفایی تربیت تخصصی است، تربیت باید به صورت عمومی و تخصصی ارائه شود: تربیت فراگیر و عام، از آن روی که مریبان متناسب با استعدادها و قابلیت‌های عمومی آنها منظور تربیت‌اند؛ و تخصصی از آن حیث که آنها از نظر ویژگی و استعداد، دارای تفاوت و قابلیت‌های منحصر به فردی اند که لازم است در رشد و تربیت افراد لحاظ شود تا به شکوفایی ظرفیت‌های اختصاصی افراد نیز بینجامد؛ به اصطلاح، متربی در صراط عمومی تربیت، راه اختصاصی خویش را طی کند، که این همان نظام خاص «شدن» در کلام شهید مطهری است که معتقد بودند هر چیزی صلاحیت و استعداد تبدیل به هر چیز را ندارد؛ بلکه استعداد یک صورت معین را دارد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۶، ۷۶۷).

نتیجه‌گیری

از واکاوای نگره حرکت جوهری در تصویری تربیتی، چنین استنباط می‌شود که لازمه فعلیت و شکوفایی استعداد، حرکتی است پویا، درون‌زا، همراه با آهنگ تدریج و به دور از تعجیل، که به صورت تراکمی و نظام‌مند، متربی را به اکتساب کمالات در سیر جسمانی تا بقای روحانی رهنمون شود. اساساً باید دانست، همچنان‌که «قابلیت» مینا و شرط حرکت است، در تربیت نیز فعالیت و قابلیت متربی محور تحقق اهداف تربیت است. از این رو این توقع که متربی منفعل باشد و تربیت اتفاق بیفتد، امری بعید است و اگر هم چنین باشد، نامش شبه‌تربیت است. بنابراین در فرایند تربیت مبتنی بر حرکت، معلم و متعلم می‌باید رابطه‌ای تعاملی، فعال و پویا داشته باشند. به عبارتی، در این الگوی تربیت، توقف معنا ندارد و یادگیرنده یا متربی در ساعتی که درگیر یادگیری و مسائل تربیت نیست، متأثر از آموخته‌های خویش در فعالیت است.

۱. عظمت و اهمیت کشف و ابتکار نظریه حرکت جوهری... به هیچ روی کمتر از اهمیت... سه کشف عظیم علمی در سراسر تاریخ علم و اندیشه (یعنی سه نظریه جاذبه عمومی نیوتن و نسبیت عام انیشتین و کوانتوم فیلد تئوری [تئوری ریسمان کوانتومی] نیست) (سروش، ۱۳۵۹، ص ۹).
۲. با توجه به آنکه تقابل حرکت و سکون، تقابل ملکه و عدم ملکه است؛ از تعریف حرکت معنای سکون نیز فهمیده می‌شود. پس سکون نیست مگر عدم خروج تدریجی برای موضوعی که قابلیت خروج را دارد. به همین دلیل سکون غیر از ثبات است و موجود ثابت اصلاً قابلیت خروج و تغییر را ندارد؛ از این رو، ملاصدرا موجود را به دو قسم ثابت و سیال تقسیم کرده و وجود سیال را صالح برای اتصاف حرکت و سکون دانسته و وجود ثابت را از آن جهت که وجود بالفعل است، متصف به حرکت و سکون نمی‌داند (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۶۳). برای توضیح بیشتر، ر.ک: اکبریان، ۱۳۸۶، ص ۱۴۲.
۳. رشد عبارت است از یک تغییر دائمی که همراه با پیشرفت بوده و به‌طور منظم در زمینه و طرح معینی صورت می‌گیرد (شریعتمداری، ۱۳۷۴، ص ۱۲).
۴. او معتقد است همان‌گونه که هر جوهری (مادی) در ذات خود، متحرک است، نفس نیز به‌عنوان یکی از انواع جواهر، دارای این نوع حرکت است و از پایین‌ترین مراتب خود، یعنی بدن به سوی کمال جوهری خود، حرکت می‌کند تا اینکه به‌تدریج به بالاترین مراتب جوهری خود، ارتقا می‌یابد (بیدهندی و نوروزی، ۱۳۹۰).
۵. به منظور مطالعه بیشتر، به کتب تألیفی در حوزه مکاتب و آرای تربیتی غرب مراجعه کنید.
۶. کمال به معنای حرکت از قوه به فعل و حرکت به سوی تجرد است و هر کجا که کمال استعمال می‌شود منظور حرکت از قوه به فعل و رسیدن به فعلیت تجردیه برای ذات انسان است (حسینی طهرانی، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۲۶۶).
۷. اصول و روش‌ها هر دو دستورالعمل‌اند و به ما می‌گویند که برای رسیدن به مقصد و مقصود مورد نظر، چه باید بکنیم؛ تفاوت آنها در این است که اصول، دستورالعمل‌های کلی، و روش‌ها، دستورالعمل‌های جزئی‌تر هستند (باقری، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۸۸).

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی، ۱۳۸۲، *فلسفه تربیت*، تهران، پیام نور.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین، ۱۳۸۸، *قواعد کلی فلسفه*، چ چهارم، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____، ۱۳۸۹، *شعاع اندیشه و شهود در فلسفه سهروردی*، چ نهم، تهران، حکمت.
- اسمیت، فیلیپ جی، ۱۳۹۰، *فلسفه آموزش و پرورش*، چ سوم، ترجمه: سعید بهشتی فسایی، مشهد، آستان قدس رضوی.
- اکبریان، رضا، ۱۳۸۶، *حکمت متعالیه و تفکر فلسفی معاصر*، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- _____، ۱۳۷۹، «حرکت جوهری و نتایج فلسفی آن»، *خردنامه صدرا*، ش ۱۹، ص ۲۸-۱۵.
- باقری، خسرو، ۱۳۹۲، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، چ بیست‌ونهم، تهران، مدرسه.
- بهشتی، محمد، ابوجعفری، مهدی و علی نقی فقیهی، ۱۳۸۸، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مباحث آن*، تهران، سمت.
- بیدهندی، محمد، و رضاعلی نوروزی، ۱۳۹۰، «تحلیلی بر فرایند و مراحل هویت‌یابی از دیدگاه ملاصدرا»، *خردنامه صدرا*، ش ۶۳، ص ۶۴-۴۹.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۹، *حقیق مختوم: شرح حکمت متعالیه*، چ چهارم، قم، اسراء.
- حائری یزدی، مهدی، ۱۳۹۴، *شرح حرکت اسفار*، تقریر: پرویز پویان، تهران، حکمت.
- حسینی طهرانی، سیدمحمدحسن، ۱۳۹۰، *گلشن اسرار- شرحی بر الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعیه*، تهران، مکتب وحی.
- رازی، فخرالدین، ۱۴۱۱ق، *المباحث المشرقیه فی علم الالهیات والطبیعیات*، چ دوم، قم، بیدار.
- زاهدی، مرتضی، ۱۳۸۵، *نظریه تربیتی اسلام*، تهران، صابره.
- سروش، عبدالکریم، ۱۳۵۹، *نهاد ناآرام جهان*، تهران، قلم.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۷۴، *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، امیرکبیر.
- شیروانی، علی، ۱۳۸۵، *کلیات فلسفه*، قم، دار الفکر.
- صدرالدین شیرازی (صدرالمآلین)، محمد بن ابراهیم، ۱۳۹۲، *الشواهد الربوبیه*، چ هفتم، ترجمه و تفسیر: جواد مصلح، تهران، سروش.
- _____، ۱۳۶۰، *الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه*، چ دوم، تصحیح و تعلیق: سیدجلال‌الدین آشتیانی، مشهد، مرکز الجمعی للنشر.
- _____، ۱۹۸۱م، *الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*، چ سوم، بیروت، دار احیاء التراث.
- صلیبا، جمیل، و منوچهر صانعی دره‌بیدی، ۱۳۶۶، *فرهنگ فلسفی*، تهران، حکمت.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۶، *بنیاده حکمه*، چ دوم، ترجمه: محسن غروی‌ان و محمدرضا طالبیان، قم، دار الفکر.
- _____، ۱۳۹۴، *نهایه حکمه*، چ ششم، ترجمه: علی شیروانی، قم، دار الفکر.
- _____، ۱۳۹۴، *نهایه حکمه*، چ هشتم، تصحیح و تعلیق: غلامرضا فیاضی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- عبودیت، عبدالرسول، ۱۳۹۵، *درآمدی به نظام حکمت صدرایی*، تهران، سمت.
- غیائی، غلامرضا، ۱۳۸۳، *تعلیم و تربیت اسلام و حوزه‌های علمیه*، قم، بیان الحق.
- گروه مؤلفان، ۱۳۹۰، *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*، تهران، گوتک، جرادال، ال، ۱۳۹۱، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، چ دوازدهم، ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران، سمت.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۰، *آموزش فلسفه*، چ یازدهم، تهران، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۷، *مجموعه آثار*، قم، صدرا.
- مظاهری، مهدی و دیگران، ۱۳۸۶، «درآمدی بر معرفت‌شناسی صدرالمآلین و دلالت‌های تربیت آن»، *مجله علوم انسانی*، ش ۳، ص ۸۸-۶۱.
- نوروزی، رضاعلی، و طاهره بابازاده، ۱۳۸۹، «پیامدهای تربیتی نفس از منظر ملاصدرا»، *اندیشه نوین دینی*، ش ۲۳، ص ۱۱۲-۹۱.

بررسی وضعیت مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول

sirous1218@yahoo.com

سیروس محمودی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۳۰ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۰

چکیده

این پژوهش، با هدف بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر انجام شده است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع تحلیل محتواست. جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول است که با روش نمونه‌گیری هدفمند، شش عنوان کتاب «هدیه‌های آسمانی»، «مطالعات اجتماعی»، «فارسی»، «تفکر و پژوهش»، «پیام‌های آسمانی» و «تفکر و سبک زندگی»، با ۲۷ جلد در نمونه تحقیق قرار گرفت. ابزار پژوهش، سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته بوده است که برای تعیین روایی آن از روش روایی صوری، و برای تعیین پایایی آن از روش ویلیام اسکات استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب‌های درسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و پایه هشتم متوسطه اول، هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر نشده است. در مجموع، یافته‌های پژوهش بیانگر این است که در کتاب‌های بررسی‌شده، توجه متعادل و متوازی به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر نشده است.

کلیدواژه‌ها: امر به معروف، نهی از منکر، کتاب‌های درسی، دوره ابتدایی، متوسطه اول.

مقدمه و بیان مسئله

امر به معروف و نهی از منکر یکی از مهم‌ترین وظایف مؤمنان و بارزترین ویژگی جامعه اسلامی است (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۵۰۵). این فریضه بر اساس آیات قرآن، ویژگی یاری‌دهندگان به دین خدا (حج: ۴۱)، شیوه رستگاران (آل عمران: ۱۰۴)، ویژگی پیروان پیامبر ختمی مرتبت (اعراف: ۱۵۷)، راه و روش مؤمنانی که مشمول رحمت خدایند (توبه: ۷۱)، و ویژگی بندگان صالح (آل عمران: ۱۱۴) و به‌عنوان شاخص بهترین امت و در ردیف ایمان به خدا (آل عمران: ۱۱۰) معرفی شده است. خداوند متعال در قرآن می‌فرماید: «و باید از میان شما گروهی باشند که مردم را به نیکی فرا خوانند و آنان را به کار پسندیده وادارند و از کار زشت و نکوهیده نهی کنند» (آل عمران: ۱۰۴). قرآن کریم در آیه‌ای دیگر خطاب به مسلمانان می‌گوید: «شما بهترین امتی هستید که برای مردم پدیدار شده‌اید؛ به خوبی‌ها فرمان می‌دهید و از بدی‌ها نهی می‌کنید و به خدا ایمان دارید» (آل عمران: ۱۱۰). در این آیه مسلمانان بهترین امتی معرفی شده‌اند که برای خدمت به جامعه انسانی تشکیل شده و دلیل بهترین امت بودن آنها نیز امر به معروف و ناهی از منکر بودن ایشان و ایمان آنها به خداست و این امر نشان‌دهنده این است که اصلاح جامعه بشری بدون ایمان و دعوت به حق و مبارزه با فساد ممکن نیست (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۴۹). در کلام معصومین علیهم‌السلام نیز بر جایگاه و اهمیت امر به معروف و نهی از منکر تأکید شده است. حضرت رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم در این زمینه می‌فرماید: «هرگاه مردم امر به معروف و نهی از منکر را بر عهده یکدیگر گذارند، یعنی هر کس سکوت کند به انتظار اینکه دیگری امر به معروف و نهی از منکر کند و در نتیجه هیچ کس قیام نکند، پس برای عذاب الهی آماده باشید» (کلینی، ۱۳۸۸، ج ۵، ص ۵۹). حضرت علی علیه‌السلام در این زمینه می‌فرماید: «امر به معروف و نهی از منکر را رها نکنید؛ در غیر این صورت بدترین شما بر شما حاکم می‌شود» (نهج البلاغه، نامه ۴۷). آن حضرت در جای دیگر می‌فرماید: «همه کارهای خوب، حتی جهاد در راه خدا، در برابر امر به معروف و نهی از منکر چون قطره‌ای است در برابر دریای عمیق» (نهج البلاغه، ح ۳۷۴). از امام صادق علیه‌السلام نقل شده است: «همانا مؤمن و جاهل امر به معروف و نهی از منکر می‌شوند؛ مؤمن متذکر می‌شود و پند می‌گیرد و جاهل یاد می‌گیرد و عالم می‌شود» (کلینی، ۱۳۸۸، ج ۵، ص ۶۱). اهمیت فریضه امر به معروف و نهی از منکر در سیره معصومین علیهم‌السلام به گونه‌ای است که امام حسین علیه‌السلام هدف از قیام خود را امر به معروف و نهی از منکر معرفی می‌کند (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۴، ص ۳۲۹). در صدر اسلام، مسلمانان هنگام احوال‌پرسی و خداحافظی، سورهٔ عصر را تلاوت می‌نمودند و این گونه یکدیگر را امر به معروف و نهی از منکر می‌کردند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸، ص ۴۴). در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به این فریضه توجه شده است. در اصل هشتم قانون اساسی چنین آمده است: «دعوت به خیر و امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ای است همگانی و متقابل بر عهده مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم، و مردم نسبت به دولت» (قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، اصل ۸). بنا بر آیات و روایات، برپا داشتن این فریضه یکی از ضروریات جامعه اسلامی است که عمل به آن، به تعبیر مقام معظم رهبری، تضمین‌کننده حیات و استحکام حکومت صالحان (بیانات آیت‌الله خامنه‌ای مدظله‌العالی،

۱۳۷۳/۸/۲۳) و ترک آن موجب تخدیر جامعه خواهد بود (بیانات آیت‌الله خامنه‌ای مدظله‌العالی، ۱۳۷۴/۱۰/۵). در واقع، دین اسلام دینی اجتماعی است و محیط مناسب را شرط اصلی اجرای برنامه آسمانی و سعادت‌بخش خود می‌داند؛ از این رو بر فریضه امر به معروف و نهی از منکر تأکید کرده است (مطهری، ۱۳۷۷، ص ۱۱۷). بر این اساس در اسلام هر فردی علاوه بر اندیشیدن در مصالح خود، در قبال افراد جامعه و هموعان خود نیز مسئولیت دارد. هدایت دیگران و امر به معروف و نهی از منکر، از جمله این مسئولیت‌هاست (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۳۸). در صورت اهتمام مردم و مسئولان به این وظیفه شرعی، بسیاری از زشتی‌ها از جامعه رخت برمی‌بندد و ارزش‌های دینی و انسانی حاکم می‌شود (همو، ۱۳۸۷، ص ۱۱). این امر به اندازه‌های ارزشمند است که حتی اندیشمندانی همچون مایکل کوک این فریضه دینی مسلمانان را ستوده‌اند و خلأ چنین تکلیفی را در جوامع فعلی خود زمینه‌ساز رشد ردایل و بی‌اعتنایی آنان در برابر مفاسد و شرارت‌های رو به افزایش جوامع غربی دانسته‌اند (کوک، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۱۹).

به‌رغم تأکید دین اسلام بر فریضه امر به معروف و نهی از منکر، این دو اصل مهم در طول تاریخ به اندازه قابل قبول مورد توجه حکام اسلامی قرار نگرفته است و همیشه از آنها به‌عنوان اصولی فراموش شده و اجراشدنی یاد می‌شود (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۷۳). گرچه در سال ۱۳۷۲ با فرمان رهبر انقلاب، ستاد احیای امر به معروف و نهی از منکر تشکیل شد، ولی وضعیت کنونی جامعه نشان از مهجوریت فریضه امر به معروف و نهی از منکر دارد (مسعودی، ۱۳۹۳، سروش و مقدس‌نیا، ۱۳۸۳، ص ۹؛ بسیج، ۱۳۸۹، ص ۱؛ فتح‌آبادی، ۱۳۸۸، ص ۲۷۳). بر این اساس، تقویت و گسترش فریضه امر به معروف و نهی از منکر از اساسی‌ترین نیازهای جامعه است و باید در این زمینه تلاش و افری صورت گیرد.

فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، نقش اساسی در گسترش فریضه امر به معروف و نهی از منکر در جامعه بر عهده دارند و در همه دوره‌های تحصیلی باید با جدیت به این فریضه مهم توجه شود. با وجود این، دوره ابتدایی و متوسطه اول در شکل‌گیری شخصیت، شکوفایی استعدادها و رغبت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و پرورش فضایل اخلاقی و معنوی اهمیت ویژه‌ای دارد (صافی، ۱۳۸۸، ص ۸۷). بر این اساس، باید برای گسترش فریضه امر به معروف و نهی از منکر در جامعه به کتاب‌های درسی این دوره‌ها توجه ویژه‌ای مبذول شود. کتاب‌های درسی نقشی اساسی در انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان بر عهده دارند. کتاب‌های درسی همه‌روزه به وسیله معلمان و دانش‌آموزان به کار می‌رود و به‌عنوان اصل و اساس برنامه درسی مورد تأکید معلمان واقع می‌شوند؛ به طوری که بیشتر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود (یونسکو، ۲۰۰۵؛ یارمحمدیان، ۱۳۹۰، ص ۲۳؛ آل‌تباچ، ۱۳۹۱، ص ۷۵۶). گنجاندن مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در متون کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول سبب می‌شود که دانش‌آموز از همان ابتدا و در زمان تکوین و شکل‌گیری شخصیت خویش، انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر را یک تکلیف دینی و انسانی تلقی کند. از این رو ضرورت دارد در این کتاب‌ها به‌گونه‌ای متوازن به همه مؤلفه‌های این فریضه حیاتی توجه شود.

توجه جدی‌تر کتاب‌های درسی به فریضه امر به معروف و نهی از منکر، همچنین عامل بودن معلمان، مربیان و اولیای دانش‌آموزان به انجام این فریضه، در احیای امر به معروف و نهی از منکر در جامعه نقش مهمی ایفا می‌کند. تحلیل و بررسی محتوای کتاب‌های درسی برای برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و روزآمد کردن نظام آموزشی، اهمیتی اساسی دارد (نیکلس، ۱۳۸۱، ص ۶۲). از این‌رو در پژوهش پیش رو وضعیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول در خصوص توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر بررسی خواهد شد.

سؤال پژوهش

وضعیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول در خصوص توجه به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر در جامعه چگونه است؟

پیشینه پژوهش

در این زمینه تاکنون پژوهش‌های اندکی انجام شده است. ایزدی (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «میزان توجه به امر به معروف و نهی از منکر در برنامه درسی پیام‌های آسمانی پایه اول راهنمایی»، نشان داد که در این کتاب درسی به برخی از مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر توجهی نشده است. شامس (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های علوم انسانی پایه ششم ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های فروع دین اسلام» نشان داد که در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی به مؤلفه‌های فروع دین اسلام توجه کافی مبذول نشده است. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که در این کتاب‌ها به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر و جهاد تا حدودی توجه شده است. نجفی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هفتم بر اساس مؤلفه‌های تربیت اجتماعی از دیدگاه امام علی (ع)» نشان داد که در کتاب درسی بررسی شده، از برخی ابعاد تربیت اجتماعی (از جمله امر به معروف و نهی از منکر) غفلت شده است. بررسی پژوهش‌های یادشده و دیگر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه نشان می‌دهد که تاکنون در زمینه وضعیت مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، پژوهش جامعی انجام نشده است و پژوهش پیش رو می‌تواند در زمینه رفع خلأهای پژوهشی، فرهنگی و تربیتی در این حوزه مؤثر باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. روش تحلیل محتوا یکی از روش‌هایی است که در چند دهه اخیر به‌شدت رو به گسترش بوده است (کریپیندورف، ۱۳۹۴؛ هولستی، ۱۳۷۳). کرلینجر تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی، منظم و کمی متغیرها دانسته است (بیابانگرد، ۱۳۸۴، ص ۳۹۰). در این روش، پژوهشگر می‌کوشد از طریق مطالعه یک پیام مکتوب یا شفاهی، به داده‌هایی

دست یابد تا به کمک آنها به بررسی پرسش‌ها یا فرضیات تحقیق پردازد (گال و بورگ، ۱۳۸۴). سه مرحله اصلی تحلیل محتوا عبارت‌اند از: ۱. آماده‌سازی و سازمان‌دهی (مرحله قبل از پیام)؛ ۲. بررسی مواد (پیام)؛ ۳. پردازش نتایج (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۰).

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده و ۲۷ جلد از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول در نمونه قرار گرفته است.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش، برای بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول، از فهرست واریسی تحلیل محتوا استفاده شده است. فرم اولیه تحلیل محتوا، در اختیار چهار نفر از صاحب‌نظران این حوزه (اساتید رشته‌های معارف اسلامی) برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آنها فهرست واریسی تحلیل محتوای نهایی تهیه شد.

روایی ابزار اندازه‌گیری

برای تعیین روایی فهرست واریسی تحلیل محتوا، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر

مصادیق	مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر
امام حسین <small>علیه السلام</small> در وصیت‌نامه خویش، درباره هدف قیام خود فرموده است: «هدف من اصلاح امت جدم رسول‌الله، امر به معروف و نهی از منکر و پیاده کردن سیره رسول‌الله و پدرم علی ابن ابی‌طالب است (مطالعات اجتماعی پایه هشتم، ص ۶۱).	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
کدام یک از جملات، به «امر به معروف» و «کلام یک به نهی از منکر» مربوط است؟ (هدیه‌های آسمانی پایه ششم، ص ۲۷).	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
عیب ما را آرام و بی‌صدا می‌گوید و داد نمی‌زند (هدیه‌های آسمانی پایه چهارم، ص ۷۵). اگر امر به معروف هم می‌خواهی بکنی، خیلی آهسته، مثل آینه باش! (هدیه‌های آسمانی پایه ششم، ص ۲۷).	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
در بعضی موارد نیز برای اینکه ناراحتی خود را از انجام گناهی نشان دهیم، باید آنجا را ترک کنیم (پیام‌های آسمانی پایه نهم، ص ۱۱۳).	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
تشویق کردن دیگران به کارهای خوب چه اثری دارد؟ (هدیه‌های آسمانی پایه ششم، ص ۲۶).	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر

<p>اگر هرکس با توجیه و بهانه‌های مختلف از انجام مسئولیت همگانی امر به معروف و نهی از منکر شانه خالی کند، چه اتفاقی در جامعه خواهد افتاد؟ مردم نسبت به سرنوشت دیگران بی‌تفاوت می‌شوند؛ کارهای نادرست و ناپسند در جامعه رواج</p>	<p>۶ پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر</p>
<p>برای اینکه تأثیر امر به معروف و نهی از منکر بیشتر شود، خوب است خودمان به آنچه دیگران را به آن توصیه می‌کنیم، عمل کنیم و کاری را که از آن نهی می‌کنیم، انجام ندهیم (پیام‌های آسمانی پایه نهم، ص ۱۱۵).</p>	<p>۷. شرایط امر به معروف و نهی از منکر</p>
<p>به من چه ارتباطی دارد؟ مگر من مسئول کارهای مردم هستم؟... من خجالت می‌کنم چیزی بگویم. اگر من را جلوی دیگران ضایع بکند، چه؟! (پیام‌های آسمانی پایه نهم، ص ۱۰۹).</p>	<p>۸ موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر</p>
<p>عجب و خودپسندی یکی از موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر می‌باشد (عدم ذکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول).</p>	<p>۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر</p>

پایایی ابزار اندازه‌گیری

برای تأمین پایایی ابزار اندازه‌گیری، از روش ویلیام اسکات (۱۳۹۱) استفاده شد؛ بدین صورت که فرم تحلیل محتوا در اختیار چهار نفر از اساتید معارف اسلامی قرار گرفت که ضریب توافق آنها بر اساس داده‌های ذیل، ۹۱ درصد به دست آمد.

$$C.R = \frac{\text{مقوله های مورد توافق}}{\text{کل ها مقوله}} \times 100 \quad C.R = \frac{8+7+8+6}{32} \times 100 = 91$$

تعیین واحدهای تحلیل

برای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، در این پژوهش متن، تصویر، پرسش و فعالیت، بررسی شده و واحد تحلیل، مضمون در نظر گرفته شده است.

شیوه تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. در این زمینه از شاخص‌های گرایش مرکزی همچون فراوانی و درصد استفاده شده است. ابتدا مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی هر پایه تحصیلی شمارش شد و سپس مجموع فراوانی و درصد هر مؤلفه محاسبه گردید. در پایان نیز مجموع فراوانی و درصد مؤلفه‌ها برای هر دو دوره ابتدایی و متوسطه اول به صورت جداگانه محاسبه شد.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های پژوهش بر مبنای پرسش‌های پژوهش ارائه می‌شود.

الف) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه اول تا سوم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر بررسی کتاب‌های درسی پایه اول تا سوم ابتدایی نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی این سه پایه، هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر نشده است.

ب) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه چهارم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه چهارم ابتدایی

درصد	مجموع	فارسی	مطالعات اجتماعی	هدیه‌های آسمانی	کتاب‌های درسی
					مؤلفه‌ها
۲۵	۲	۰	۰	۲	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۵۰	۴	۰	۰	۴	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۱۲.۵	۱	۰	۰	۱	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۷. شرایط آمر به معروف و ناهی از منکر
۱۲.۵	۱	۰	۰	۱	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۸	۰	۰	۸	مجموع
	۱۰۰	۰	۰	۱۰۰	درصد

مطابق با جدول ۱، فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه چهارم ابتدایی ۸ است. به ترتیب به مؤلفه‌های «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۴ (۵۰ درصد)، «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۲ (۲۵ درصد)، «شرایط امر به معروف و نهی از منکر»، و «موانع و آفات بازدارنده از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ (۱۲.۵ درصد) بیشتر توجه شده و به دیگر مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر هیچ اشاره‌ای نشده است.

ج) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه پنجم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۲. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه پنجم ابتدایی

درصد	مجموع	فارسی	مطالعات اجتماعی	هدیه‌های آسمانی	کتاب‌های درسی
					مؤلفه‌ها
۵۰	۵	۰	۱	۴	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۵۰	۵	۰	۰	۵	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر

۰	۰	۰	۰	۰	۷. شرایط امر به معروف و ناهمی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۱۰	۰	۱	۹	مجموع
	۱۰۰	۰	۱۰	۹۰	درصد

مطابق با جدول ۲، فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه پنجم ابتدایی ۱۰ است. مؤلفه‌های «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» و «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام دارای فراوانی ۵ هستند. در کتاب‌های این پایه تحصیلی به مؤلفه‌های دیگر هیچ اشاره‌ای نشده است.

د) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۳. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی

درصد	مجموع	فارسی	تفکر و پژوهش	مطالعات اجتماعی	هدیه‌های آسمانی	کتاب‌های درسی
						مؤلفه‌ها
۲۰	۳	۰	۰	۰	۳	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۶۰	۹	۰	۰	۰	۹	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۱۳.۳	۲	۰	۰	۰	۲	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۶.۷	۱	۰	۰	۰	۱	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷. شرایط امر به معروف و ناهمی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۱۵	۰	۰	۰	۱۵	مجموع
	۱۰۰	۰	۰	۰	۱۰۰	درصد

مطابق با جدول ۳، در کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی، در مجموع پانزده مرتبه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر توجه شده است. به ترتیب به مؤلفه‌های «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۹، «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۳، «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۲ و «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱ بیشتر توجه شده و به مؤلفه‌های دیگر اشاره نشده است.

ه) جمع‌بندی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۴. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی

درصد	مجموع	ششم	پنجم	چهارم	اول تا سوم	پایه	
						مؤلفه‌ها	
۳۰.۳	۱۰	۳	۵	۲	۰	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی	
۵۴.۵	۱۸	۹	۵	۴	۰	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر	
۹.۱	۳	۲	۰	۱	۰	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر	
۳	۱	۱	۰	۰	۰	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷. شرایط امر به معروف و نهی از منکر	
۳	۱	۰	۰	۱	۰	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر	
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر	
۱۰۰	۳۳	۱۵	۱۰	۸	۰	مجموع	
	۱۰۰	۴۵.۴	۳۰.۳	۲۴.۲	۰	درصد	

مطابق با جدول ۴، در مجموع در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، ۳۳ مرتبه به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر اشاره شده است. در کتاب‌های درسی این دوره به ترتیب به مؤلفه‌های «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱۸ (۵۴.۵ درصد)، «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۱۰ (۳۰.۳ درصد) بیشتر توجه شده و به مؤلفه‌های «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۳ (۹.۱ درصد) و مؤلفه‌های «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ (۳ درصد)، کمتر توجه شده است و به مؤلفه‌های «مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر»، «پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر»، «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر» هیچ اشاره‌ای نشده است.

و) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه هفتم متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر
تحلیل و بررسی کتاب‌های درسی پایه هفتم متوسطه اول نشان داد که در کتاب‌های درسی این پایه هیچ اشاره‌ای به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر نشده است.

ز) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه هشتم متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۵. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه هشتم متوسطه اول

درصد	مجموع	تفکر و سبک زندگی	فارسی	مطالعات اجتماعی	پیام‌های آسمانی	کتاب‌های درسی
						مؤلفه‌ها
۷۱.۴	۵	۱	۰	۲	۲	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۲۸.۶	۲	۲	۰	۰	۰	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷. شرایط آمر به معروف و ناهمی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۷	۳	۰	۲	۲	مجموع
	۱۰۰	۴۲۸	۰	۲۸۶	۲۸۶	درصد

مطابق با جدول ۵، فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه هشتم، ۷ است. به مؤلفه‌های «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۵ و مؤلفه «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۲ بیشتر توجه شده و به دیگر مؤلفه‌ها هیچ اشاره‌ای نشده است.

ح) تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه نهم متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۶. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه نهم متوسطه اول

درصد	مجموع	فارسی	مطالعات اجتماعی	پیام‌های آسمانی	کتاب‌های درسی
					مؤلفه‌ها
۲۸۸	۱۵	۰	۲	۱۳	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۹.۶	۵	۰	۰	۵	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۱.۹	۱	۰	۰	۱	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر

۱۱۵	۶	۰	۰	۶	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۹۶	۵	۰	۰	۵	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۲۳	۱۲	۰	۰	۱۲	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر
۱۹	۱	۰	۰	۱	۷. شرایط امر به معروف و ناهی از منکر
۱۳۵	۷	۰	۰	۷	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
.	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۵۲	۰	۲	۵۰	مجموع
	۱۰۰	۰	۳.۹	۹۶.۱	درصد

مطابق با جدول ۶، در کتاب‌های درسی پایه نهم، ۵۲ مرتبه به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر اشاره شده است. در کتاب‌های درسی این پایه به ترتیب به مؤلفه‌های «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۱۵ (۲۸.۸ درصد)، «پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱۲ (۲۳ درصد)، بیشتر توجه شده و به مؤلفه‌های «موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۷ (۱۳.۵ درصد)، «مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۶ (۱۱.۵ درصد) و مؤلفه‌های «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» و «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۵ (۹.۶ درصد) و مؤلفه‌های «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» و «شرایط امر به معروف و ناهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ کمتر توجه شده و به مؤلفه «موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر» هیچ اشاره‌ای نشده است.

ط) جمع‌بندی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر

جدول ۷. فراوانی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول

درصد	مجموع	نهم	هشتم	هفتم	پایه
					مؤلفه‌ها
۳۳.۹	۲۰	۱۵	۵	۰	۱. تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی
۸۵	۵	۵	۰	۰	۲. ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر
۱.۷	۱	۱	۰	۰	۳. شرایط امر به معروف و نهی از منکر
۱۰.۲	۶	۶	۰	۰	۴. مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر
۱۱.۹	۷	۵	۲	۰	۵. آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر
۲۰.۳	۱۲	۱۲	۰	۰	۶. پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر
۱.۷	۱	۱	۰	۰	۷. شرایط امر به معروف و ناهی از منکر
۱۱.۹	۷	۷	۰	۰	۸. موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۹. موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر
۱۰۰	۵۹	۵۲	۷	۰	مجموع
	۱۰۰	۸۸.۱	۱۱.۹	۰	درصد

مطابق با جدول ۷، در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، در مجموع ۵۹ مرتبه به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر اشاره شده است. در کتاب‌های درسی این دوره به ترتیب به مؤلفه‌های «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۲۰ (۳۳.۹ درصد)، «پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱۲ (۲۰.۳ درصد) بیشتر توجه شده است و به مؤلفه‌های «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۷ (۱۱.۹ درصد)، «مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۶ (۱۰.۲ درصد)، «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۵ (۸.۵ درصد)، مؤلفه‌های «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» و «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ (۱.۷ درصد) کمتر توجه شده و به مؤلفه «موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر» هیچ اشاره‌ای نشده است.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش جایگاه فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد:

۱. در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به ترتیب به مؤلفه‌های «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱۸ (۵۴.۵ درصد)، «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۱۰ (۳۰.۳ درصد) بیشتر توجه شده است و به مؤلفه‌های «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۳ (۹.۱ درصد) و مؤلفه‌های «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ (۳ درصد) کمتر توجه شده و به مؤلفه‌های «مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر»، «پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر»، «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر» هیچ اشاره‌ای نشده است.

۲. در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول به ترتیب به مؤلفه‌های «تبیین امر به معروف و نهی از منکر به‌عنوان یک وظیفه دینی و اجتماعی» با فراوانی ۲۰ (۳۳.۹ درصد)، «پیامدهای ترک امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۱۲ (۲۰.۳ درصد) بیشتر توجه شده است و به مؤلفه‌های «آثار و برکات فردی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر» و «موانع و آفات بازدارنده افراد از انجام فریضه امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۷ (۱۱.۹ درصد)، «مراتب و روش‌های امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۶ (۱۰.۲ درصد)، «ارائه الگوهای عملی و ملموس امر به معروف و نهی از منکر» با فراوانی ۵ (۸.۵ درصد)، مؤلفه‌های «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» و «شرایط امر به معروف و نهی از منکر» هر کدام با فراوانی ۱ (۱.۷ درصد) کمتر توجه شده و به مؤلفه «موانع پذیرش امر به معروف و نهی از منکر» هیچ اشاره‌ای نشده است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی و همچنین در پایه هفتم متوسطه اول هیچ اشاره‌ای به فریضه امر به معروف و نهی از منکر نشده است. همچنین در کتاب‌های بررسی شده، از برخی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر غفلت شده است. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده این است که در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول، توجه متعادل و متوازنی به مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر صورت نگرفته است. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات ایزدی (۱۳۹۰)، شامس (۱۳۹۴) و نجفی (۱۳۹۴) همسو می‌باشد. ایزدی (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان داد که در کتاب درسی «پیام‌های آسمان» پایه اول راهنمایی به برخی از مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر توجه نشده است. شامس (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود نشان داد که در کتاب‌های «فارسی» و «مطالعات اجتماعی» پایه ششم ابتدایی، از برخی مؤلفه‌های امر به معروف و نهی از منکر غفلت شده است. نجفی (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان داد که در کتاب درسی «تفکر و سبک زندگی»، از برخی ابعاد تربیت اجتماعی (از جمله امر به معروف و نهی از منکر) غفلت شده است.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. با توجه به تأکید آیات و روایات بر اهمیت فریضه امر به معروف و نهی از منکر، توصیه می‌شود در کتاب‌های درسی هر پایه تحصیلی، دست کم یک درس به موضوع امر به معروف و نهی از منکر اختصاص داده و به مؤلفه‌های مغفول توجه جدی‌تری مبذول شود.

۲. در دوره ابتدایی مطالب درسی باید به صورت عملی، ملموس و متناسب با رشد شناختی دانش‌آموزان این سنین ارائه شود و از پرداختن به مسائل انتزاعی و استدلال‌های خشک و غیرملموس باید خودداری کرد. باید توجه داشت که ذکر مراتبی از امر به معروف و نهی از منکر که با جبر و زور همراه است، مناسب با روحیه لطیف کودکان نیست و باید از بیان آنها خودداری کرد.

۳. با کمک گرفتن از متخصصان ادبیات کودک، صاحب‌نظران حوزه «فلسفه برای کودکان» و متخصصان روان‌شناسی، مضامین فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی پایه‌های اول تا سوم ابتدایی نیز گنجانده شود و علاوه بر آن در کتاب‌های ادبیات کودک به تبیین این فریضه توجه شود. در این پایه‌های تحصیلی، اشاره به داستان‌هایی در این زمینه و ارائه نمونه‌هایی که در محیط اطراف کودکان رخ داده است، بهتر از هر بیانی می‌تواند این مسئله و نحوه صحیح آن را برای کودکان تفهیم کند و رغبت و علاقه آنها را برانگیزد.

منابع

- قرآن کریم، ۱۳۸۶، ترجمه: ناصر مکارم شیرازی، مشهد، آستان قدس رضوی.
- نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ترجمه: محمد دشتی، قم، جمال.
- ایزدی، عالیه، ۱۳۹۰، *میزان توجه به امر به معروف و نهی از منکر در برنامه درسی پیام‌های آسمانی اول راهنمایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- بسبج، احمدرضاء، ۱۳۸۹، *امر به معروف و نهی از منکر در ساحت حقوق شهروندی*، شهر کرد، سدره.
- بیانات آیت‌الله خامنه‌ای مدظله‌العالی، ۱۳۷۹، *بیانات مقام معظم رهبری در پیام به نخستین اجلاس پژوهشی امر به معروف و نهی از منکر*.
- بیانات آیت‌الله خامنه‌ای مدظله‌العالی، ۱۳۷۴، *بیانات مقام معظم رهبری در دیدار جمعی از پاسداران*.
- بیابانگرد، اسماعیل، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران، دوران.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۲، *مفاتیح الحیات*، قم، اسراء.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۸، *کتاب درسی هویت اجتماعی، پایه دوازدهم*، وزارت آموزش و پرورش.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و الهه حجازی، ۱۳۸۰، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگه.
- سروش، محمد، و سیدمحمد مقدس‌نیا، ۱۳۸۳، *امر به معروف و نهی از منکر*، قم، زمزم هدایت.
- شامس، عبدالرضا، ۱۳۹۴، *تحلیل محتوای کتب علوم انسانی پایه نهم ابتدایی از نظر میزان توجه به مؤلفه‌های فروع دین اسلام*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- صافی، احمد، ۱۳۸۸، *سازمان و اداره امور مدارس*، تهران، رشد.
- فتح‌آبادی، محمود، ۱۳۸۸، «آسیب‌شناسی امر به معروف و نهی از منکر در دوره‌های تاریخی»، *مجموعه مقالات همایش ملی نقش امر به معروف و نهی از منکر در حقوق شهروندی و مردم‌سالاری دینی*، شیراز، دانشگاه شیراز.
- کریمپورف، کلوس، ۱۳۹۴، *تحلیل محتوا، مبانی روش‌شناسی*، ترجمه: هوشنگ نایی، تهران، نی.
- کوک، مایکل، ۱۳۸۶، *امر به معروف و نهی از منکر در اندیشه اسلامی*، ترجمه: احمد نمایی، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- کلینی، محمد یعقوب، ۱۳۸۸، *اصول کافی*، ترجمه: جواد مصطفوی، تهران، اسماعیلیه.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه: نصر و دیگران، تهران، سمت.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، مؤسسه الوفا.
- مسعودی، محمداسحاق، ۱۳۹۳، *آموزش ملی امر به معروف و نهی از منکر*، تهران، پیام آزادی.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۲، *دروس فلسفه اخلاق*، تهران، اطلاعات.
- _____، ۱۳۸۹، *بزرگ‌ترین فریضه*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۷، *مجموعه آثار*، قم، صدرا.
- _____، ۱۳۸۷، *ده گفتار*، قم، صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دارالکتاب اسلامی.
- منصور، جهانگیر، ۱۳۷۹، *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*، تهران، دوران.
- نیکلس، ادری و هاوارد، ۱۳۸۱، *راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی*، ترجمه: داریوش دهقان، تهران، قدیانی.
- وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸، *کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۷ - ۱۳۹۸*.
- هولستی، ال.آر، ۱۳۷۴، *تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی*، ترجمه: نادر سالارزاده، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- یارمحمدیان، محمدحسین، ۱۳۹۰، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، یادواره کتاب.

Altabach, P. C. (1991). *Textbook in American society: Politics, and Pedagogy*. Albany, NY: state university of New York Press.

Unesco.(2005). *A comprehensive strategy for Textbooks and learning Materials*,Unesco,Paris.

بررسی عناصر اصلی در آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی و وضعیت فعلی آن در ایران بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه

مهدی علم‌خواه / دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

a-faghihi@iau-arak.ac.ir

علیرضا فقیهی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

عبدالله رحیمی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

فائزه ناطقی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۴ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۳

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی عناصر اصلی آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی و وضعیت فعلی آن در ایران، بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه، با روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. جامعه آماری، تمام اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت ایران و کارشناسان ارشد حوزه آموزش قرآن دوره ابتدایی و نیز کلاس‌های آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی، و نمونه آماری شامل کلاس‌های آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی استان قم بوده است. روش نمونه‌گیری هدفمند بوده و انتخاب افراد نمونه تا به حد اشباع نظری ادامه یافته است. روش گردآوری داده‌ها نیز فیش‌برداری از اسناد و مصاحبه با کارشناسان ارشد این حوزه بوده است. از نتایج این تحقیق، تعیین نقش محتوای آموزشی و معلم به‌عنوان اصلی‌ترین عناصر آموزشی و فاصله نسبتاً زیاد این عناصر از استانداردها و شاخص‌های منتج از اسناد بالادستی و نظرات کارشناسان ارشد این حوزه است.

کلیدواژه‌ها: آموزش رسمی قرآن کریم، وضعیت فعلی، دوره ابتدایی، کارشناسان ارشد، اسناد بالادستی.

با وجود همه فعالیت‌های انجام گرفته در خصوص آموزش قرآن کریم در آموزش و پرورش، بنا بر دلایل مختلف روند پیشرفت این درس - آن گونه که شایسته قرآن است - با انتظارات متولیان امر تعلیم و تربیت مطابق نیست (نباتی، ۱۳۸۷). رهبر معظم انقلاب نیز در دیدار معلمین از وضعیت آموزش قرآن و جایگاه آن در آموزش و پرورش گلایه کردند.

با اینکه ضرورت آموزش قرآن مورد تأیید همگان است و حتی در نظام آموزش و پرورش کشور نیز رسماً به آن همت شده، تحقیقات انجام شده درباره کم و کیف و ابعاد مختلف آموزش قرآن بسیار پراکنده بوده و نشانگر غفلت متخصصان به این موضوع مهم است (همان). هرچند تلاش‌های فراوانی در این خصوص انجام گرفته، ولی این مسئله همچنان مشهود است (علم‌خواه، ۱۳۹۷). از طرفی آموزش عمومی قرآن از همراهی با هدف اصلی انزال کتاب الهی، که تدبیر و انس در قرآن و درنهایت کاربردی نمودن مضامین و مفاهیم قرآنی است، فاصله گرفته و تنها به جنبه روخوانی خالی از انس با قرآن بسنده شده است. پژوهش انجام شده (خسروی مراد، یونسی، کاظمی، ۱۳۹۷) بیانگر فاصله گرفتن نظام آموزشی از هدف اصلی قرآن کریم، یعنی کاربردی کردن مفاهیم در زندگی روزمره است. نکته جالب اینکه خود وزارت آموزش و پرورش هم در کتاب مبانی و روش آموزش قرآن در دوره ابتدایی (۱۳۹۱)، به‌طور مفصل به بیان کاستی‌ها، ابهامات و ضرورت‌ها - که نشان‌دهنده وجود ضعف در عمل و اجراست - پرداخته است: کاستی در حوزه اهداف (نداشتن سرانجام روشن، و عدم جامعیت اهداف آموزش قرآن)، کاستی در روش‌های آموزش، ضرورت تربیت نیروی انسانی کارآمد، ابهام در اهداف آموزش قرآن ابتدایی، ابهام در روش‌های ارزشیابی درس قرآن، وجود نگاه فوق‌برنامه به درس قرآن، ضرورت نظارت بر اجرای کامل برنامه آموزش قرآن، ضرورت استفاده از رسانه‌ها و مواد آموزشی، ضرورت استفاده از قرآن کامل و بالآخره استفاده از رسم‌الخط مناسب در آموزش قرآن. پس با عنایت به این مسائل، در این پژوهش تلاش شده است بر اساس غایت و شاخص‌های استخراج شده از اسناد بالادستی و نظرات کارشناسان ارشد، وضعیت موجود مهم‌ترین عناصر استخراج شده در آموزش قرآن دوره ابتدایی بررسی شود تا بدین وسیله دلسوزان واقعیت‌زویای آموزش قرآن را بهتر بدانند، به‌دنبال آن، اهتمام عمومی برای ارتقای وضعیت فعلی صورت گیرد تا بلکه بتوان قدمی در راستای بهبود وضعیت آموزش قرآن دوره ابتدایی - که دوره‌ای مهم در شکل‌گیری شخصیت دینی نسل آینده‌ساز جامعه است - برداشت.

برای چاره‌جویی مشکلات و ناکارآمدی‌های یادشده تلاش‌هایی صورت گرفته؛ همچنین تحقیقات موردی و محدود و نیز مقالات و تک‌نگاری‌هایی صورت پذیرفته است. با نگاهی اجمالی به بیشتر تحقیقات انجام شده، به این نتیجه می‌توان رسید که در آموزش قرآن دوره ابتدایی اشکالاتی وجود دارد (طاهری و دانشور، ۱۳۸۰). هرچند درس آموزش قرآن به‌طور رسمی از سال ۱۳۲۳ در آموزش و پرورش آغاز شده است، اما به دلایل مختلف روند پیشرفت این درس، چنان که شایسته این درس است، با انتقالات متولیان امر تعلیم و تربیت مطابق نیست (نباتی، ۱۳۸۷) و

متأسفانه طی سال‌های متمادی به دلایل مختلف، از جمله فقدان یک برنامه‌ریزی صحیح و جامع، نقش آموزش قرآن در آموزش و پرورش فردی و اجتماعی نادیده گرفته شده که نتیجه آن، بیگانگی دانش‌آموزان با مسائل و نیازهای دینی در عرصه زندگی بوده است. اهمیت این تحقیق در این است که با کامل شدن آموزش‌های قرآنی در مدارس، دیگر به آموزش‌های تکمیلی و جبرانی مراکز فرهنگی خارج از مدارس (مساجد، پایگاه بسیج و طرح‌های اوقات فراغت) نیازی نخواهد بود و این یعنی صرفه‌جویی در بودجه‌ها. از اینجا می‌توان به اهمیت دیگر تحقیق پی برد و آن اینکه با انجام این‌گونه تحقیقات و عمل به نتایج آن، افزون بر صرفه‌جویی قابل توجه در بودجه‌های مذهبی- قرآنی این قبیل مؤسسات، جذابیت و به تبع آن انس با قرآن در میان دانش‌آموزان ابتدایی بیشتر شده، این انس مجدداً باعث صرفه‌جویی در هزینه‌های اجتماعی آینده کشور می‌شود. همچنین به دلیل تحقیقات کم در این خصوص، انجام این‌گونه تحقیقات اولاً و فی‌نفسه برای ارتقای آموزش کلام الهی، ثانیاً برای کودکان دوره ابتدایی که در سنین حساس تربیت هستند، ثالثاً اصلاح اشکالات و موانع موجود در آموزش قرآن ابتدایی، بسیار لازم و ضروری است.

روش تحقیق در این مطالعه، روش کیفی است؛ بدین گونه که به‌منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش، از روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شده است؛ یعنی برای به تصویر کشیدن هدف نهایی و نیز استخراج عناصر آموزش قرآن دوره ابتدایی، از تحلیل اسناد مرتبط اصلی موجود، شامل اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (سیاست‌های کلی ابلاغی مقام معظم رهبری، چشم‌انداز برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، منشور توسعه فرهنگ قرآنی کشور و مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی)، کتاب مرجع موجود (مبانی آموزش قرآن دوره ابتدایی وزارت آموزش و پرورش) و تنها رساله دکترایی که با این موضوع تدوین شده و نیز، متن مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمندی که با ده تن از متخصصان این حوزه - که بقیه متخصصان، بر مهارتمندی آنها تأکید داشته‌اند- استفاده شده است. همچنین برای سنجش وضعیت کنونی، با بیست تن از کارشناسان، معلمان پیشکسوت نمونه و سرگروه‌های درس قرآن دوره ابتدایی نواحی چهارگانه استان قم مصاحبه صورت گرفته است. جامعه آماری تحقیق شامل تمام کلاس‌های آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی، و نمونه آماری شامل تمام کلاس‌های آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی استان قم بوده است. روش نمونه‌گیری، هدفمند بوده و انتخاب افراد نمونه تا به حد اشباع نظری ادامه یافته و روش گردآوری داده‌ها هم فیش‌برداری از اسناد و مصاحبه نیمه‌ساختارمند با کارشناسان ارشد این حوزه بوده است. در این مطالعه برای تحلیل داده‌های کیفی، از تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. به منظور توضیح بیشتر این بخش، با توجه به اینکه در این تحقیق از سه ابزار فیش‌برداری، مصاحبه و تحلیل استفاده شده، در هر کدام به شرح ذیل، عملیات تجزیه و تحلیل صورت گرفته است. در زمینه فیش‌برداری، به مطالعه منابع پرداخته شد و ضمن تحلیل مفاهیم، به تلخیص

داده‌ها، نتیجه‌گیری و عرضه آنها پرداخته شد. در خصوص مصاحبه‌ها نیز - که در چندین مرحله صورت گرفته و مکتوب شده‌اند - پس از انجام هر مرحله، مرحله تحلیل به این شکل آغاز می‌شد که ضمن جست‌وجو در کلمات کلیدی، تعداد تکرار آنها هم توسط مصاحبه‌گران احصا و درنهایت، نتیجه مصاحبه در ابعاد مختلف استخراج می‌شد. در زمینه تحلیل مصاحبه‌ها و اسناد بالادستی هم شیوه کار بر اساس تعداد تکرار کلمات و اشتراکات پرتکرار بوده که تمام اسناد آن ثبت شده و موجود است.

پس با توجه به دلایل متعدد علمی، عملی، عقلی، شرعی، عرفی، فرهنگی، تربیتی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی یادشده، انجام این تحقیق، نه‌تنها از حیث بررسی افت تحصیل قرآن دانش‌آموزان دوره ابتدایی، بلکه از لحاظ بررسی همه ابعاد پیدا و پنهان وضعیت آموزش قرآن درسی ابتدایی و درنهایت رسیدن به الگوی مطلوب، ضروری است. تحقیق پیش رو به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش است که عناصر اصلی در آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه چیست و وضعیت فعلی آن عناصر در ایران چگونه است؟

بحث و تحلیل

در مرحله اول باید به دنبال غایت آموزش مطلوب قرآن ابتدایی بود تا بر اساس آن، عناصر آموزش مطلوب و ویژگی‌های هر یک از آن عناصر را به دست آورد. برای دستیابی به غایت آموزش قرآن در دوره ابتدایی، از اسناد بالادستی و تحقیقات مرتبط و مصاحبه با کارشناسان ارشد این حوزه استفاده شده است که به دلیل محدودیت مقاله، فقط به جمع‌بندی آن بر اساس تحلیل محتوای کیفی بسنده می‌شود.

خلاصه مطالب اسناد بالادستی درباره غایت آموزش مطلوب قرآن کریم در دوره ابتدایی

پیش از بیان خلاصه‌ها، مجدداً لازم به توضیح است که در زمینه روش تحلیل مصاحبه‌ها و اسناد بالادستی، شیوه کار تحلیل و تلخیص، بر اساس تعداد تکرار کلمات و اشتراکات پرتکرار بوده که تمام اسناد آن ثبت شده و موجود است. خلاصه مطالب اسناد بالادستی عبارت است از:

- یادگیری قرآن (روخوانی، روان‌خوانی و مفاهیم) به‌علاوه تقویت انس با قرآن؛
- ارتقای روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم به منظور ارتقای فرهنگ و سواد قرآنی آینده جامعه؛
- توسعه مهارت‌های سه‌گانه روخوانی، روان‌خوانی و درک معنای آیات قرآن کریم؛
- ورود به دریای معرفت و ارتباط با خدا به وسیله توانایی خواندن، درک معنا و تدبر و انس با قرآن کریم؛
- توانایی صحیح و روان خواندن و درک عبارات ساده و پرکاربرد به منظور توانایی نسبی تدبر اولیه در برخی آیات، با هدف تربیت دینی و ارتقای هویت الهی؛

- کمک به درک معنای آیات قرآن، متون اسلامی و روایات معصومین علیهم‌السلام؛

- توجه و رسیدن به آموزش جامع قرآن کریم، یعنی قرائت، حفظ، مفاهیم، تدبر و سبک زندگی با هم؛
- رسیدن به اهداف حیطه‌های سه‌گانه عاطفی، شناختی و کاربردی در قرائت، حفظ قرآن و سبک زندگی قرآنی
و نیز علاقه‌مند شدن به کسب اطلاعات مهم قرآنی؛

- انس با قرآن به وسیله قرائت و مفاهیم به منظور تدبر قرآنی با هدف رسیدن به سبک زندگی قرآنی؛
- و در یک کلام، صحیح و روان خواندن آیات به همراه یادگیری مفاهیم برخی از آیات، به منظور تدبر و انس با
علاقه به قرآن، برای رسیدن به سبک زندگی قرآنی، یعنی حیات طیبه.

جمع‌بندی و خلاصه مصاحبه‌ها درباره غایت آموزش قرآن کریم

چنان‌که پیش‌تر بیان شد، در کنار اسناد بالادستی، از نظرات کارشناسان ارشد این حوزه هم در قالب مصاحبه‌های
نیمه‌ساختارمند استفاده شد که خلاصه تحلیل‌های آن بدین شرح است:

مصاحبه‌های یادشده در بهار و تابستان سال ۱۳۹۸ با معرفی کارشناس ارشد دفتر تألیف قرآن درسی دوره
ابتدایی وزارت آموزش و پرورش و خبره‌ترین افراد دیگر با آقایان نباتی، سیف، وکیل، سرشور خراسانی، خدائیان،
فریدونی، عزیزی، علم‌خواه، تک‌فلاح و فلاح انجام شده است. بر اساس کلیدواژه‌هایی که در اغلب مصاحبه‌ها
بیان شده و مکتوب و موجود است، آموزش مطلوب قرآن، آموزش جامع قرآنی است که باعث انس عملی
دانش‌آموزان با قرآن شود.

شرایط و ملاحظات مهم برای رسیدن به آموزش مطلوب (آموزش جامع منتج به انس عملی با قرآن کریم)، بر
اساس جمع‌بندی مصاحبه‌ها، عبارت‌اند از: ۱. وجود معلمان علاقه‌مند و شاخص در امر تدریس؛ ۲. مدیریت و
هماهنگی با دیگر فعالیت‌های مصوب آموزشی پرورشی و قرآنی، به‌ویژه در سطح وزارتخانه.

تلفیق خلاصه مطالب اسناد و مصاحبه‌ها، به منظور استخراج غایت آموزش مطلوب قرآن کریم در دوره ابتدایی
- آموزش مطلوب قرآن، صحیح و روان خواندن آیات به همراه یادگیری مفاهیم برخی از آیات به منظور تدبر و انس
با علاقه به قرآن، برای رسیدن به سبک زندگی قرآنی، یعنی حیات طیبه است؛

- آموزش مطلوب قرآن، آموزش جامع قرآنی است که باعث انس عملی دانش‌آموزان با قرآن شود.
در یک کلام، هدف از آموزش مطلوب قرآن کریم در دوره ابتدایی، آموزش جامع قرآن، یعنی صحیح و
روان خوانی آیات قرآن، درک مفاهیم آیات منتخب، تدبر و انس با کلام الهی به منظور رسیدن به سبک زندگی
قرآنی، یعنی حیات طیبه است.

عناصر آموزشی مؤثر برای رسیدن به آموزش مطلوب قرآن کریم در دوره ابتدایی

برخلاف بخش قبلی درباره پرسش اول تحقیق که بیشتر پاسخ‌ها از اسناد بالادستی به‌دست آمد، در این بخش از
همان پرسش، بیشتر پاسخ‌ها از مصاحبه‌ها به‌دست آمده‌اند؛ زیرا طبیعی است که در اسناد بالادستی بیشتر به

کلیات و اهداف توجه شده باشد و جزئیات را بیشتر باید از کارشناسان ارشد این حوزه جویا شد. به همین منظور، با پانزده نفر از مؤلفان پیشکسوت کتب قرآن ابتدایی - که خود از بهترین معلمان و مدرسان دانشگاه‌اند - و نیز مدرسان و محققان و فعالان کشوری این حوزه مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمندی (جهت دقت در اهداف بیانی ایشان) انجام گرفت و با استفاده از روش تحلیل محتوا، مقوله‌های ذیل به‌عنوان عناصر اصلی آموزش مطلوب قرآن ابتدایی استخراج شد:

از اسناد: اهداف، محتوا، معلم و شخصیت او، روش‌های تدریس، رسانه‌های آموزشی و رسم‌الخط، نهادهای دیگر، ارزشیابی؛

از مصاحبه‌ها: ضرورت و اهداف، محتوا، معلم، رسانه‌های آموزشی، نهادهای دیگر، نظام ارزشیابی، شیوه‌های تدریس، مدیریت امور قرآنی جامعه، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، وسایل و رسانه‌های آموزشی، قرآن‌آموز، فضای معنوی و فیزیکی، و زمان مناسب.

به‌طور کلی عناصر اصلی یادشده عبارت‌اند از: اهداف، محتوا، معلم و ویژگی‌های آن، نهادهای دیگر، نظام ارزشیابی، شیوه‌های تدریس، مدیریت امور قرآنی جامعه، وسایل و رسانه‌های آموزشی و رسم‌الخط، قرآن‌آموز، فضای معنوی و فیزیکی، و زمان اختصاصی مناسب برای آموزش.

سطح مطلوب عناصر مؤثر بر کیفیت آموزش درس قرآن کریم در دوره ابتدایی

بعد از به دست آمدن عناصر آموزش قرآن - که به نوعی تعیین کمیت و چستی آموزش استاندارد قرآن است - باید درباره کیفیت و چگونگی این آموزش - که همان ویژگی‌های عناصر آموزش مطلوب است - اطلاعات کسب کرد. این اطلاعات، هم حاصل بررسی اسناد رسمی، به‌ویژه مبانی آموزش قرآن دوره ابتدایی وزارت آموزش و پرورش است و هم نتیجه مصاحبه‌های نیمه‌بازی است که با کارشناسان ارشد این حوزه انجام شده است. در ابتدا کلیات سطح مطلوب برنامه درسی از دیدگاه منابع مهم مکتوب بیان می‌شود.

ویژگی‌های برنامه درسی در آموزش مطلوب قرآن کریم دوره ابتدایی (اصول حاکم مندرج در کتاب مبانی آموزش قرآن)

۱. توجه جدی به موضوع «انس و علاقه به قرآن کریم و یادگیری آن» در تمام موارد، اعم از: تعیین اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی؛

۲. تعیین اهداف درس قرآن بر اساس اهداف آموزش و پرورش ابتدایی (مصوب شورای عالی آموزش و پرورش)؛

۳. رعایت کردن جامعیت آموزش قرآن با تأکید بر آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن؛

۴. لحاظ کردن اهداف مشترک دوره ابتدایی در اهداف درس قرآن و توجه به ارتباط درس قرآن با دروس دیگر؛

۵. تأکید بر سهل‌الوصول بودن اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی با در نظر گرفتن

روان‌شناسی یادگیری؛

۶ جذاب بودن محتوا و روش‌های تدریس، با تأکید بر استفاده از هنر برای دستیابی هرچه بیشتر پیامدهای عاطفی آموزش؛

۷. تناسب محتوای آموزش با نیازها و علایق و توانایی دانش‌آموزان؛

۸. تأکیدگذاری بیشتر بر مهارت‌های عملی (در قیاس با دانش نظری)، به‌ویژه مهارت‌های سمعی و بصری؛

۹. انعطاف‌پذیری روش‌های تدریس با در نظر گرفتن شرایط مختلف؛

۱۰. تأکید بر الگوگیری در آموزش قرائت قرآن؛

۱۱. مبتنی بودن آموزش روخوانی بر سیر سوادآموزی فارسی و استفاده از رسم‌الخط شبیه به خط فارسی؛

۱۲. ارائه کلمات و ترکیبات قرآنی که برای آموزش روخوانی بر اساس سیر سوادآموزی انتخاب می‌شود، در

کتاب درسی به نحوی که ارتباط آنها با آیات قرآن احساس شود؛

۱۳. اولویت دادن به روش‌های فعال تدریس و کار گروهی دانش‌آموزان؛

۱۴. استفاده از فناوری آموزشی متناسب با قداست و شأن قرآن کریم؛

۱۵. ضرورت آموزش قرآن از زبان معلم پایه؛

۱۶. ارتقای توانایی معلمان با استفاده از شیوه‌های متنوع و مؤثر؛

۱۷. استفاده از زمان و فضای مناسب برای آموزش قرآن؛

۱۸. ضرورت استمرار آموزش قرآن و رعایت تعدد و فاصله جلسات تدریس در طول هفته؛

۱۹. تخصیص مدت زمان آموزش لازم برای دستیابی به اهداف درسی قرآن؛

۲۰. پشتیبانی از برنامه آموزش قرآن و نظارت بر آن به منظور تقویت جایگاه این درس در دوره ابتدایی؛

۲۱. وجود ویژگی‌های زیر در شیوه‌های ارزشیابی؛

الف) تقویت علاقه دانش‌آموزان به یادگیری؛

ب) توجه به دو اصل «تشویق» و «احساس موفقیت» در فرایند ارزشیابی؛

ج) حفظ و تقویت منزلت و اهمیت درس قرآن در میان دروس دیگر؛

د) جهت‌گیری ارزشیابی به علت ارزشیابی توصیفی؛

ه) توجه به اصل تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛

و) پرهیز از ایجاد محیط‌های اضطراب‌آور؛

۲۲. اشاعه برای آموزش قرآن از راه‌های گوناگون، به‌ویژه بهره‌گیری از اولیای دانش‌آموزان و صداوسیما.

در مورد ویژگی‌ها و کیفیت این عناصر هم نکات مهم و قابل توجهی به دست آمد که در جدول شماره ۱

جدول ۱. جزئیات و کیفیت عناصر آموزش مطلوب قرآن دوره ابتدایی بر اساس اسناد بالادستی و نظرات کارشناسان ارشد

تمها	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
اهداف	اهداف غایی اهداف واسطه‌ای اهداف جزئی (شناختی، عاطفی و رفتاری)	آموزش جامع قرآن یعنی صحیح و روان‌خوانی آیات قرآن، درک مفاهیم آیات منتخب، تدبر و انس با کلام الهی، به منظور رسیدن به سبک زندگی قرآنی یعنی حیات طیبه، شخصیت قرآنی پیدا کردن، نزدیک شدن به سبک زندگی معصومین ۱۱ هدايت الهی یافتن، آشنایی با قرآن، انس و علاقه به قرآن، شنیدن و یادگیری آن، سواد قرآنی به دست آوردن، آشنایی با قواعد ضروری روخوانی، روخوانی قرآن از روی رسم‌الخط آموزشی به صورت شمرده، توانایی خواندن آیات به صورت روان و آهنگین، حفظ برخی سوره‌های کوتاه، آشنایی با مفهوم برخی کلمات و آیات. و نیز داستان‌های قرآنی، شناسایی و تقویت استعدادهاى دانش‌آموزان، تقویت انس و علاقه به قرآن
محتوای آموزشی	اهمیت و ویژگی‌های محتوای آموزشی	توجه به ابزار بودن روخوانی حتی آموزش جامع برای هدایت، تربیت و تدبر، به‌روز و کاربردی و جامع بودن، منطقی و متناسب با سن بودن، آموزش عمومی به جای آموزش تخصصی، دارای انعطاف و پویایی و نشاط، خواندن قرآن، پیام قرآنی، داستان‌های قرآنی، درک معنای ترکیب‌ها و عبارات ساده، ارتباط منطقی با دروس دیگر و دروس قرآن سایر پایه‌ها، محتوای آیات حزب مفصل (حفظ پنج جزء آخر به همراه مفاهیم جزئی در حد فهم) بودن، توجه به تفاوت رسم‌المصحف، رسم‌الاملاء و رسم‌الخط آموزشی و استفاده به‌موقع از آنها
روش کلاس‌داری و تدریس	روش کلاس‌داری و شیوه‌های آموزشی	کلاس جذاب و بانشاط باشد و اصول عمومی کلاس‌داری رعایت شود، شیوه تدریس همگانی باشد و با کمک محتوا، فراگیر را به هدف نزدیک کند و حتی‌الامکان طوری باشد که خود یادگیرنده، یاد بگیرد که چگونه قرآن را یاد بگیرد و از آن استفاده کند. باید مبانی تدریس هر بخش از محتوا-که در کتاب مبانی تدریس قرآن ابتدایی آموزش و پرورش آمده است- رعایت شود.
وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی	وسایل آموزش قرآن و وسایل کمکی آموزش قرآن	وسایل آموزشی شامل کتاب درسی (که باید صفحه‌آرایی آن زیبا باشد)، کتاب راهنمای معلم، قرآن کامل، لوحه، نوار و فیلم‌های آموزشی روش تدریس قرآن؛ و وسایل کمک‌آموزشی شامل کتاب‌های کمک‌آموزشی مثل کتب داستان‌های قرآنی، نرم‌افزارها، مجلات و سایت‌های آموزشی و کتاب راهنمای والدین (صفحه‌آرایی کتاب زیبا باشد).
ارزشیابی آموزشی	چرایی ارزشیابی آموزشی چگونگی ارزشیابی آموزشی	ارزشیابی به معنای امتحان نیست و به معنای ارزشیابی از برنامه آموزشی یعنی امتحان صحت تنظیم هدف، محتوا و روش تدریس باید باشد. توجه به هدف اصلی و سپس نحوه آموزش جامع در ارزشیابی اصول ارزشیابی درس قرآن مندرج در کتاب مبانی آموزش قرآن ابتدایی

معلم و مربی قرآنی	صلاحیت‌های عمومی معلمان قرآن صلاحیت‌های تخصصی معلمان قرآن	صلاحیت‌های عمومی مندرج در کتاب میانی آموزش قرآن ابتدایی صلاحیت‌های تخصصی و حرفه‌ای مندرج در کتاب میانی آموزش قرآن دوره ابتدایی، تربیت حرفه‌ای یافتن معلم، به‌روز بودن، علاقه‌مند ساختن به اعتقاد به قرآن و نیز ایجاد دانش و مهارت ارتباط با قرآن در بین دانش‌آموزان
قرآن آموز	انگیزه، علاقه و وقت کافی داشتن، آماده بودن امکانات مربوطه	هرچه سن قرآن‌آموز کمتر باشد، بهتر است. باید دارای علاقه و انگیزه باشد و آموزش‌ها متناسب با او باشد. فرصت کافی برای تمرین خارج از مدرسه را داشته باشد و در این خصوص به وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی مربوطه دسترسی داشته باشد
فضای معنوی و فیزیکی و زمان مناسب	فضای قرآنی مدرسه و فضای فیزیکی و در شأن آموزش قرآن	کلاس قرآن باید در زمان و مکان مناسب دانش‌آموزان تشکیل شود. همچنین مجموعه مدرسه با اهداف درس قرآن هماهنگ باشند. زمان اختصاصی به آموزش هم کافی باشد
خانواده	معتقد، علاقه‌مند و پیگیر بودن، آشنایی با وظایف مربوطه در این خصوص	هماهنگی خانواده‌ها با برنامه‌های قرآنی، قدری آتش به اختیار بودن در اجرا و عمل، هماهنگ بودن با معلم، توجیه شدن با برنامه آموزش قرآن مدرسه، علاقه‌مند، پیگیر و معتقد بودن نسبت به اهمیت آموزش قرآن
نهادهای دیگر و مدیریت قرآنی آنها	نقش نهادهای دیگر همکاری و مدیریت نهادها به‌روز بودن نهادها	دستگاه‌های قرآنی باهم هماهنگ باشند. قدری آتش به اختیار بودن در عمل و اجرا، تمرکز، داشتن برنامه و عدم موازی‌کاری، اجرای پشتیبانی‌های لازم، و در مرحله بعد هماهنگ بودن امور قرآنی جامعه با آموزش‌های قرآنی عمومی مدارس، توجه مدیران و کارشناسان مربوطه به وظایف محوله در این خصوص، توجه به استانداردهای و نقش دارالقرآن‌ها و فعالیت‌های مکمل قرآنی آموزش و پرورش، استانداردهای و توجه به نقش قرآنی نهادهای خارج از آموزش و پرورش، مثل مساجد و نهادهای مردمی و صداوسیما و نهادهای دولتی

ضریب اهمیت هر یک از عناصر یادشده بر اساس مستندات موجود و نظرات کارشناسان این حوزه:
با بررسی دقیق‌تر اسناد موجود و مصاحبه‌های انجام‌شده نتایجی به دست آمد که در جدول شماره ۲ ذکر شده است.

جدول ۲. تعداد تأکید هر یک از عناصر آموزش قرآن دوره ابتدایی بر اساس نتایج مصاحبه‌ها

۲۷ بار	شیوه‌های تدریس	۱۸ بار	نهادهای دیگر جامعه و مدیریت آنها
۶ بار	فضای معنوی، فیزیکی و زمان و پشتیبانی مناسب	۲۴ بار	اهداف
۳ بار	فضای قرآنی مدرسه	۲۲ بار	معلم و مربی
۲۱ بار	وسایل کمک‌آموزشی و رسانه	۲۵ بار	محتوا
۱۵ بار	خانواده	۹ بار	قرآن‌آموز
		۱۸ بار	نظام ارزشیابی

با بررسی جدول شماره ۲ می‌توان این نتیجه را گرفت که مهم‌ترین عناصر آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی، ابتدا محتوای آموزشی و معلم، سپس اهداف، وسایل کمک‌آموزشی، شیوه‌های تدریس، نظام ارزشیابی، خانواده و مدیریت قرآنی و نهادهای دیگر جامعه و در نهایت، خود قرآن آموز، پشتیبانی، فضای فیزیکی و قرآنی مدرسه است. جدول ۳. سطوح اهمیتی عناصر آموزش قرآن دوره ابتدایی بر اساس اسناد اصلی و نظر کارشناسان ارشد این حوزه

عناصر درجه ۱ آموزشی	محتوای آموزشی و معلم
عناصر درجه ۲ آموزشی	اهداف و وسایل کمک‌آموزشی، شیوه‌های تدریس، نظام ارزشیابی، خانواده، مدیریت و نهادهای دیگر جامعه
عناصر درجه ۳ آموزشی	خود قرآن آموز، پشتیبانی و فضای فیزیکی و قرآنی مدرسه

چنان که ملاحظه می‌شود، با توجه به یافته‌های جدول شماره ۳، اصلی‌ترین عناصر آموزش قرآن رسمی دوره ابتدایی عبارت‌اند از: محتوای آموزشی و معلم. بعد از استخراج شاخص‌های سنجش آموزش مطلوب قرآن کریم در نظام رسمی آموزش دوره ابتدایی، برای پاسخ‌گویی به پرسش اصلی تحقیق، ضمن مشاهدات میدانی، با سرگروه‌های آموزشی و معلمان نمونه و پیشکسوت آموزش قرآن ابتدایی مصاحبه شده است. غیر از برخی از افراد نام‌برده در مصاحبه قبلی - که خود از معلمان مجرب و نمونه کشوری‌اند - از کارشناسان آموزش قرآن و معلمان نمونه نواحی چهارگانه استان قم نیز در این مرحله و در بهار و تابستان سال ۱۳۹۸ مصاحبه نیمه‌باز (پیوست شماره ۲) به عمل آمد و نتایج آن به صورت تحلیلی ارائه خواهد شد. باز هم قبل از پاسخ‌گویی جزئی‌تر به پرسش تحقیق، ابتدا یافته‌هایی که در مورد کلیات (پاسخ باز) وضعیت موجود آموزش قرآن دوره ابتدایی - که از پاسخ‌های جامعه هدف، استخراج و جمع‌آوری شده است - بیان می‌شود. ذکر این نکته لازم است که تمام مصاحبه‌شونده‌ها در این بخش، اعم از مؤلفان، کارشناسان، سرگروه‌ها و معلمان نمونه، هم خود به امر تدریس قرآن ابتدایی مشغول بودند و هم به‌عنوان یک محقق و کارشناس به‌طور میدانی در جریان امور اجرایی و میدانی آموزش قرآن ابتدایی هستند. ضمناً یادآوری می‌شود که دلیل کمبود وقت مصاحبه‌شوندگان و نیز طبیعت مصاحبه، اشکالات گرفته شده به نظام آموزشی قرآن دوره ابتدایی، به معنای نفی مسائل مثبت فراوان این نظام آموزشی مقدس قرآنی در کشور نیست. به عبارت دیگر، با پذیرش مسائل خوب و مثبت نظام فعلی آموزش قرآن ابتدایی، مشکلات و آسیب‌های آن، ان‌شاءالله از روی دلسوزی و برای توجه مسئولان و به‌ویژه معلمان دلسوز، و مهم‌تر از همه ادای دین به ساحت مقدس قرآن و امانت‌های الهی، اشاره و بازگو شده است.

جمع‌بندی و خلاصه مصاحبه‌ها در مورد کلیات وضعیت موجود آموزش قرآن کریم نظام رسمی دوره ابتدایی ایران با وجود رشد جزئی، عدم دغدغه عملی اغلب مسئولان مربوطه درباره درس قرآن و ضعف مدیریت و هماهنگی و توجه و نظارت و پشتیبانی‌های کافی از یک سو، و ضعف عمومی بیشتر معلمان در ابعاد مختلف از سوی دیگر، باعث افت وضعیت آموزش مطلوب قرآن دوره ابتدایی شده است.

نتایج مصاحبه‌ها در مورد وضعیت فعلی هر یک از عناصر اصلی آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی در این مرحله، قصد بر این است که نگاه دقیق‌تری به پرسش تحقیق داشته باشیم؛ یعنی به جای کلی‌گویی، نظر افراد جامعه آماری درباره وضعیت فعلی هر یک از عناصر اصلی مستخرجه آموزش قرآن ابتدایی ذکر می‌شود:

۱. وضعیت فعلی در مورد محتوای درسی آموزش قرآن ابتدایی:

نقاط قوت: تا حدی کامل و شامل آموزش جامع‌اند؛

نقاط ضعف: عدم تطابق برخی آیات مربوط به قرائت با پیام‌های قرآنی همان دروس؛ عدم استفاده از حزب مفصل (پنج جزء آخر قرآن) به جای سوره‌ها و آیات پراکنده.

۲. وضعیت فعلی در مورد نقش معلم آموزش قرآن ابتدایی:

نقاط قوت: برخی معلمان - که تعدادشان بسیار کم است - در زمینه آموزش قرآن ابتدایی اهتمام نسبتاً خوبی دارند؛

نقاط ضعف: تقریباً همه مصاحبه‌شوندگان درباره ضعف عمومی علمی و عملی اکثر معلمان اتفاق نظر داشتند و برخی هم از الگو نبودن معلمان و تسلط نداشتن آنها بر مهارت ایجاد ارتباط دانش‌آموزان با قرآن، گله‌مند بودند.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که بیان شد، در عناصر اصلی آموزشی قرآن دوره ابتدایی، ضمن وجود نسبی نکات مثبت، مشکلات نسبتاً زیادی وجود دارد که امید است با انتشار این دست مقالات، در کنار اقدامات جدی‌تر مسئولان مربوطه، آموزگاران دوره ابتدایی به‌طور شخصی هم به دنبال به‌روز کردن و استانداردسازی آموزش قرآن - آن‌گونه که در این تحقیق آمده است - به دانش‌آموزان باشند.

نکته جالب این است که وقتی به تحقیقات نسبتاً پراکنده انجام‌شده - که در بخش پیشینه تحقیق هم اشاره شد - توجه می‌کنیم، به بیشتر نکات، به‌ویژه نقاط ضعف، خاصه ضعف معلم در آموزش روخوانی و استماع دادن تلاوت آیات و سوره‌های درسی، برمی‌خوریم؛ اما چنان‌که بیان شد، تحقیقات انجام‌شده، هم کم‌اند، هم شبه‌علمی‌اند و هم غیرجامع و پراکنده‌اند.

در پایان و به مناسبت بحث، مجدداً نظر نباتی (۱۳۸۷) ذکر می‌شود:

علی‌رغم اینکه ضرورت آموزش قرآن مورد تأکید همگان است، وقتی در نظام آموزش و پرورش کشور نیز رسماً بر آن همت گمارده شده است، اما تحقیقات انجام‌گرفته درباره کم و کیف و ابعاد مختلف قرآن بسیار پراکنده بوده و نشانگر غفلت متخصصان به این موضوع مهم است. همچنین مربیان و معلمان قرآن در سطح کشور، عمدتاً از لحاظ کیفی و تخصصی آمادگی لازم را برای آموزش مؤثر قرآن ندارند. کیفیت پایین و عملکرد ضعیف آموزش‌دهندگان آن، مهم‌ترین علت عدم توفیق بسیاری از طرح‌های قرآن‌آموزی بوده است.

در پایان تحقیق، پیشنهاد می‌شود که همه‌ساله کارگاه‌های به‌روزرسانی آموزش قرآن برای آموزگاران گذاشته شود و در ارزشیابی‌ها، آموزش موفق قرآن دارای امتیاز ویژه‌ای باشد و نیز بازدیدهای بالینی از نحوه تدریس قرآن معلمان

بیشتر و کیفی‌تر شود. ضمناً همان‌طور که در بالا ذکر شد، با توجه به اینکه از این دست تحقیقات کاربردی در زمینه آموزش قرآن ابتدایی کم انجام شده است، پیشنهاد می‌شود تحقیقات دیگری توسط دیگر محققان ارجمند، بدین شرح انجام شود:

- بررسی دلایل وجود نقاط ضعف در هر یک از عناصر آموزش قرآن دوره ابتدایی؛
- بررسی راه‌های حل نقاط ضعف در آموزش قرآن دوره ابتدایی؛
- بررسی وضعیت آموزش قرآن در دوره متوسطه اول؛
- بررسی وضعیت آموزش قرآن در دوره متوسطه دوم؛
- بررسی وضعیت آموزش قرآن در دوره پیش‌دبستانی.

منابع

- پایگاه اطلاع‌رسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، مصوبات توسعه فرهنگ قرآنی کشور.
- پایگاه اطلاع‌رسانی وزارت آموزش و پرورش، مصوبه جلسه ۶۴۷ شورای عالی آموزش و پرورش.
- پورتال اطلاع‌رسانی امام‌خانه‌ای (مدضله)، پایگاه اطلاع‌رسانی بیانات مقام معظم رهبری (khmenei.ir).
- چشم‌انداز برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.
- خسروی مراد، لیلا، یونسی، حمیدرضا، و نجمه کاظمی، ۱۳۹۷، «وضعیت آموزش قرآن ابتدایی، تحلیل تطبیقی جایگاه آموزش عمومی قرآن در مصحف شریف و نظام آموزش معاصر»، مجموعه چکیده مقالات همایش کشوری دانش موضوعی- تربیتی آموزش دینی و قرآن، قم، دانشگاه فرهنگیان.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سیاست‌های کلی ابلاغی مقام معظم رهبری (مدضله)، ۱۳۹۲، پایگاه اطلاع‌رسانی معظم له.
- صفوی، سیدمحمد رضا، ۱۳۹۳، طراحی و ارزشیابی اثربخشی الگوی آموزش قرآن کریم دوره ابتدایی، رساله دکترای تکنولوژی آموزشی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- طاهری و دانشور، ۱۳۸۰، «بررسی ارزشیابی از اول آزمایش برنامه درسی آموزش قرآن پایه سوم»، تهران، مرکز تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- علم‌خواه مهدی، ۱۳۹۷، «بررسی سنت استماع قرائت، به‌عنوان مهم‌ترین وسیله و راه یادگیری خواندن قرآن دانش‌آموزان ابتدایی»، مجموعه چکیده مقالات همایش کشوری دانش موضوعی- تربیتی آموزش دینی و قرآن، قم، دانشگاه فرهنگیان.
- گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، مبانی و روش آموزش قرآن در دوره ابتدایی، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
- نباتی، رضا، ۱۳۸۷، سیر آموزش قرآن در دوره تحصیلی ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- _____، ۱۳۸۸، «جایگاه آموزش قرآن کریم در قرآن و سنت»، رشد آموزش قرآن، دوره ۷، ش ۱، تهران، وزارت آموزش و پرورش.

پیوست‌ها

مصاحبه نیمه‌ساختارمند ۱ مخصوص کارشناسان ارشد حوزه آموزش قرآن کریم دوره ابتدایی (مصاحبه)

با سلام و تشکر از قبول زحمت، لطفاً بفرمایید:

۱. هدف از آموزش مطلوب قرآن دوره ابتدایی چیست؟

۲. برای رسیدن به هدف و غایت مذکور در آموزش مطلوب، آموزش قرآن دوره ابتدایی باید چه عناصری داشته باشد؟

۳. به نظر شما آموزش مطلوب قرآن در دوره ابتدایی، باید چگونه باشد؟ ویژگی‌های عناصر آموزش آن را در

ابعاد مختلف تشریح فرمایید؟

مصاحبه نیمه‌ساختارمند ۲ مخصوص معلمین نمونه و سرگروه‌های آموزش قرآن کریم دوره ابتدایی (مصاحبه)

با سلام و تشکر از قبول زحمت، لطفاً بفرمایید:

۱. به‌طور کلی وضعیت فعلی آموزش قرآن دوره ابتدایی چگونه است؟

۲. با توجه به عناصر آموزش قرآن و ویژگی‌های آن - که در تحقیقات و همچنین در این تحقیق به‌دست آمده یا

در اسناد بالادستی موجود است- وضعیت فعلی آموزش قرآن دوره ابتدایی از لحاظ نقاط ضعف و قوت هر یک از

عناصر آن (اهداف، محتوا، معلم، نهادهای دیگر، نظام ارزشیابی، شیوه‌های تدریس، مدیریت امور قرآنی جامعه،

وسایل و رسانه‌های آموزشی و رسم‌الخط، قرآن آموز، فضای معنوی، فیزیکی و زمان اختصاصی مناسب برای

آموزش) چگونه ارزیابی می‌کنید؟

تدوین برنامه آموزش غلبه بر نابهنجاری‌های اخلاقی مبتنی بر آرای غزالی

M.tavakoli1388@gmail.com

زهرا توکلی جاغرق / کارشناس ارشد روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

محمدسعید عبدخدایی / دانشیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

ابوالفضل غفاری / استادیار گروه آموزشی مبانی تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۰۱ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۰

چکیده

یکی از مسائل مؤثر در روابط بین فردی، رفتارهای غیراخلاقی است. این رفتارها نه تنها به روابط اجتماعی افراد آسیب وارد می‌کنند، بلکه روان و ذهن فرد را نیز درگیر خود می‌سازند. این پژوهش، تلاش دارد برای کاهش این گونه رفتارها، برنامه‌ای آموزشی پیشنهاد داده شود. این برنامه مبتنی بر آثار و دیدگاه یکی از علمای اخلاق اسلامی به نام ابوحماد محمد غزالی است. از نظر علمای اخلاق، دقت، ژرفاندیشی و توجه به رویکرد مداخله در مسئله نابهنجاری‌های اخلاقی از سوی این دانشمند قرن پنجم هجری، امری قابل دفاع و دارای اهمیت است. در نهایت، برنامه آموزشی غلبه بر نابهنجاری‌های اخلاقی مبتنی بر آرای غزالی، در شانزده جلسه تدوین شد. در این جلسات سعی می‌شود با توجه به اصول و راهبردهای طراحی آموزشی، مقابله با نابهنجاری‌های اخلاقی در سه گام آگاهی‌بخشی، برانگیختگی هیجانی و اجتناب، آموزش داده شود. انتظار می‌رود این برنامه در کاهش رفتارهای غیراخلاقی مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها: غزالی، اخلاق، نابهنجاری اخلاقی، مداخله، برنامه آموزشی.

عصر حاضر، زمان چالش‌ها و بحران‌های رفتاری‌ای است که بشر روزانه با آنها در کشمکش است. انسان برای نیل به هدف تعادل و ثبات روانی در زندگی روزمره، همچنین به‌منظور دستیابی به موفقیت در روابط فردی، خانوادگی، حرفه‌ای و اجتماعی، نیاز به دستاویزی دارد که اخلاق و تربیت اخلاقی می‌تواند به مهیاسازی آن بسیار کمک کند (رستمی، نبی‌پور و بکرانی، ۱۳۹۴).

رفتارهای اخلاقی را می‌توان مجموعه‌کنش، حالات و فرایندهای روانی‌ای تعریف کرد که به انجام یا تسهیل رفتار ارزشی بینجامد (حسین‌زاده، ۱۳۸۶؛ افشار کرمانی، ۱۳۹۰). از سوی دیگر، می‌توان افعال و افکاری را که به رفتار ضد ارزشی ختم می‌شوند، «ناپهنجاری اخلاقی» نامید (نعمتی پیرعلی، ۱۳۹۰).

اخلاق از دیدگاه روان‌شناسان سلسله‌مراتب ارزش‌ها و باورهای درونی است که انسان از آن به‌مثابه عامل مهارکننده رفتارها و اعمالش استفاده می‌کند. اخلاق نه تنها شامل قضاوت و داوری میان درست و نادرست یا خوب و بد می‌شود، بلکه به مرحله تشخیص، به کارگیری قواعد و پیاده‌سازی باورها نیز کشیده می‌شود (کدیور، ۱۳۷۸، ص ۱۳-۱۴).

می‌توان علم اخلاق را با بخش‌هایی از روان‌شناسی، به‌ویژه روان‌شناسی مرضی و بالینی مرتبط دانست؛ به‌گونه‌ای که می‌توان روان‌شناسی مرضی را با دسته‌بندی و توصیف ناپهنجاری‌های رفتاری مربوط دانست و در روان‌شناسی بالینی به‌دنبال اصلاح درمان این انحرافات بود؛ اما از سوی دیگر، می‌توان ادعا کرد که عملکرد این متخصصان درباره‌ی مینا و ملاک ارزشیابی رفتار اخلاقی کافی نبوده است و قواعد مشخصی برای قضاوت اخلاقی یا ناپهنجاری یک رفتار ارائه ندهاند. به همین دلیل است که گاهی برخی رفتارها در روان‌شناسی نوین، ناپهنجاری تلقی نمی‌شود اما در برخی فرهنگ‌ها یا کشورها رفتاری غیراخلاقی به‌شمار می‌رود (آقابابایی، ۱۳۸۷).

این پرسش مطرح می‌شود که آیا می‌توان در این راه به منبع و ملاکی معتمد متوسل شد تا قادر به بناسازی نظام اخلاقی مستحکمی در برابر مسائل کنونی باشد؟ برخی اندیشمندان پاسخ این پرسش را در تعالیم دینی یافته و کتب و رسالات متعددی در این راستا نگاشته‌اند که می‌تواند برای مساعدت علم روان‌شناسی مؤثر واقع شود (شرقاوی، ۱۳۶۳، ص ۳۲-۴۱؛ نوفل، ۱۹۹۷، ص ۵۱۹-۵۲۰).

چنان که پیش از این اشاره شد، علم «اخلاق» دانش بررسی درست‌ها و نادرست‌هاست. پس اخلاق، رفتار آدمی را ارزش‌گذاری می‌کند و یک نظام اخلاقی مدون برای او متصور می‌شود. «تربیت اخلاقی» فرایند درونی شدن این ارزش‌گذاری‌های اخلاقی در شخصیت آدمی است. در واقع، تربیت اخلاقی به انسان کمک می‌کند تا به آن نقطه کمال و ایده‌آل اخلاقی‌ای که برای خود ترسیم کرده است، دست یابد. این ویژگی‌ها و صفات جنس درونی و نفسانی دارند؛ پس نمی‌توان به‌طور مستقیم آنان را شناخت یا در آنها دخل و تصرف کرد. علمای اخلاق چنین بیان کرده‌اند که نمود صفات درونی هر انسان، رفتار و عمل اوست و می‌توان با تغییر نمود بیرونی این صفات - که همان

رفتارها و کنش‌هایند - صفات درونی و شخصیتی فرد را نیز دگرگون ساخت (عالمزاده نوری، ۱۳۸۹؛ سلمان ماهینی، سجادی، فردانش و فرامرز قراملکی، ۱۳۹۳؛ فرهود، ۱۳۹۰).

یکی از این اندیشمندان، ابوحامد محمد غزالی (۴۵۰-۵۰۵ ق.) است. می‌توان وی را در کنار دانشمندان اسلامی، مانند فارابی و ابن‌سینا، آغازگر جریان روان‌شناسی اسلامی دانست؛ اما او بود که برای اولین بار به‌عنوان یک دانشمند روان‌شناس، «روان‌شناسی اسلامی» را پایه‌ریزی کرد. غزالی در یک مقطع تاریخی مهم در جهان اسلام، به هدایت جامعه علمی اقدام می‌کند. وی از سویی در زمینه مرتبطسازی عقل و حکمت با آموزه‌های وحیانی تلاش می‌کند و از سویی دیگر، با مساعدت از تجارب عرفانی و صوفی‌گرایانه خود، می‌کوشد روح اخلاقی جدیدی در بدنه مدارس و مراکز تعلیم و تربیت بدمد. با نگاهی به آثار به‌جای‌مانده از او، به‌ویژه کتب اخلاقی‌اش، می‌توان تحلیل‌های عمیقی از روان انسان یافت. بحث و بررسی وی در مراحل سه‌گانه محرک‌های روانی، پدیده‌های روانی و تعادل روانی، وی را در رده روان‌شناسان قرن نوزدهم قرار می‌دهد (کاپویانی و فصیحی رامندی، ۱۳۹۱؛ یوسفی، ۱۳۹۴؛ نصر، ۱۹۸۱، ص ۷۲).

وجه تمایز غزالی از دیگر اندیشمندان مسلمان این است که وی افزون بر توصیف و تبیین مشکلات اخلاقی، به ارائه برنامه‌ای برای غلبه بر این انحرافات نیز می‌پردازد. او در زمینه تحقق رفتار عقلی - اختیاری، به سه امر مورد نیاز اشاره می‌کند: آگاهی، رغبت یا کراهت، و عزم تحقق. وی علت تحقق ناپهنجاری‌های اخلاقی را در این سه مؤلفه می‌جوید و کلید اصلاح آن را نیز از همین ورطه بیرون می‌کشد (عثمان، ۱۳۶۶، ص ۲۸-۲۹).

غزالی سلوک و رفتار عقلی - اختیاری را تحت شرایطی به شرح ذیل محقق می‌داند:

۱. آگاهی: این جزء، بر طبق نظر غزالی (۱۳۷۴، ص ۶۵۲)، به آگاهی‌بخشی تعبیر می‌شود. این مرتبه را می‌توان «معرفت» نیز نامید. منظور از این مرحله، شناخت فرد درباره عوامل و پیامدهای عمل است.
 ۲. رغبت یا کراهت: غزالی (همان) این امر را به «برانگیختگی هیجانی» تعریف می‌کند. مرتبه دوم را «رغبت و شهوت» نیز می‌خوانند. در این مرحله، بروز هیجان‌ناشی از نتایج، مورد انتظار است.
 ۳. عزم یا اباء: غزالی (همان) معتقد است که پس از حصول دو مرتبه پیشین، فرد عزم خود را بر تحقق عمل یا امتناع از انجام آن بسیج می‌کند. این مرتبه را «عزم و تصمیم عقد» نیز نامیده‌اند (عثمان، ۱۳۶۶، ص ۲۸-۲۹).
- غزالی (۱۳۷۴، ص ۶۵۲؛ ۱۳۷۶، ص ۴۲۹-۴۳۱) در بخش مهلکات/احیاء العلوم/الدین و خلاصه آن، کیمیای سعادت، به صفت نامطلوب «ریا» می‌پردازد و در ذیل آن چند راه تغییر رفتار را مطرح می‌کند. یکی از این روش‌ها - که چنان به زیبایی جامع و کامل است که می‌توان برای تغییر هر رفتاری از آن استفاده کرد - نظرها را به خود جلب می‌کند. وی در این مبحث می‌آورد که گام اول برای مقابله با صفت ناپسند، شناخت و آگاهی از حقیقت و پیامدهای مورد انتظار آن رفتار است. در این مرحله، فرد با تذکر و مدد گرفتن از مشاوران و متخصصان، به زشتی و ناپسندی رفتار شناخت پیدا می‌کند؛ دلیل انجام آن را در خود می‌جوید و آن کمبود را که موجب این نقص شده است، برطرف می‌کند و از آثار و نتایج رفتار خود بر دیگران یا شخصیت و آینده خود باخبر می‌شود.

در گام دوم، فرد با کمک شناختی که از رفتار و صفت نامطلوب دارد، احساس کراهت و بیزاری می‌کند و به انجام آن رفتار، بی‌ رغبت و کم‌ میل می‌شود؛ و در گام نهایی با توجه به احساس کراهت از فعل مورد نظر، از انجام عمل باز می‌ایستد و از شرایط وجوب آن جلوگیری می‌کند.

در این برنامه، هر گام مقدمه‌ای برای گام بعدی است و اگر هر گام به شکل صحیحی آموزش داده نشود، دسترسی به هدف با مشکل روبه‌رو خواهد شد. چنان‌که مشاهده شد، با آموزش گام‌به‌گام می‌توان از وقوع رفتار مورد نظر جلوگیری کرد و می‌باید در هر مرحله با توجه به روش‌های آموزشی مناسب، پایه‌ریزی کافی داشت (فیض کاشانی، ۱۳۷۶، ص ۲۴۹-۲۵۲؛ غزالی، ۱۳۷۶، ص ۴۲۹-۴۳۱؛ عثمان، ۱۳۶۶، ص ۲۸-۲۹).

با توجه به نیازهای روزافزون علم روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، چندی است که اندیشمندان به‌سراغ آموزه‌ها و نوشته‌های علما و فلاسفهٔ مسلمان رفته و کوشیده‌اند با توجه به مباحث و مفاهیم عمیق آنان، پاسخ پرسش‌ها یا برنامهٔ اصلاح رفتارها را در آنها بجوبند.

برای نمونه، کارگر خرم‌آبادی، خدابخش و کیانی (۱۳۹۵، ص ۲۹-۳۶)، به‌منظور ترمیم روابط زناشویی پس از خیانت زوج، یک برنامهٔ مشاورهٔ گروه‌درمانی بخشش‌محور بر مبنای مباحث دینی (کتاب و سنت) تدوین کردند که پس از اجرای آن بر روی سی زن، افزایش معناداری در تمایل به بخشش همسران بی‌وفا دیده شد. البته در این مطالعه، از نحوهٔ استخراج مطالب و چگونگی تدوین برنامهٔ مداخلهٔ صحبتی به میان نیامده است.

شریعت‌مدار، شریعتی و دلاور (۱۳۹۰) نیز در مطالعه‌ای، در زمینهٔ تدوین برنامهٔ آموزش هشپاری‌افزایی مبتنی بر اخلاق اسلامی کوشیده‌اند. آنان برای تدوین این برنامه، کتاب *جامع السعادات* نراقی را به‌دلیل ساختار جامع و منظم آن برگزیدند و مبنای کار خود قرار دادند. البته در زمینهٔ مبانی نظری، از آرای جوادی آملی و مطهری نیز بهره جسته‌اند. جالب است که در مقایسهٔ این برنامه با برنامهٔ آموزش هشپاری‌افزایی وجودی، برنامهٔ دینی تفاوت معناداری در نمرات رضایت از زندگی نشان داده؛ درحالی‌که برنامهٔ دیگر به تفاوت معنادار نینجامیده است.

در نمونه‌ای دیگر، جوادی، افروز، حسینیان، آذربایجانی، و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۴)، برنامهٔ مهارت‌های ارتباطی و تعاملات عاطفی بر اساس آموزه‌های دینی به‌منظور افزایش رضایتمندی زوجین را طراحی کرده‌اند. آنان برای تدوین برنامه، علاوه بر منابع علمی داخلی و خارجی، از آیات قرآن کریم و احادیث معصومین علیهم‌السلام نیز استفاده کرده‌اند که پس از آزمایش آن، به نتایج معناداری در زمینهٔ افزایش رضایتمندی زوجین دست یافته‌اند.

محمدجانی، یارمحمدیان، کجباف و قلتاش (۱۳۹۵) با توجه به قرآن کریم، روایات و احادیث، برنامهٔ درسی تربیت جنسی مخصوص نوجوانان تنظیم کرده‌اند. نعیمی و شریعتی (۱۳۹۳) تلاش کرده‌اند با طرح برنامهٔ مشاوره‌ای، تعارضات زناشویی را با توجه به تفاوت‌های جنسیتی درونی و اجتماعی زن و مرد کاهش دهند. آنها برای رسیدن به این مقصود، از تفاوت‌های جنسیتی ذکرشده در قرآن - که در مباحث فردی و درونی یا اجتماعی آمده - استفاده کرده‌اند.

پژوهش‌های یادشده خاطر نشان می‌کنند که استفاده از متون اسلامی کهن در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی یا درمانی اجرایی است و امکان برآوردن اهداف درمانی یا آموزشی با این برنامه‌ها وجود دارد. بنابراین برای تدوین برنامه غلبه بر ناپهنجاری‌های اخلاقی، از آثار غزالی - که در این باره مطالب گسترده و مفصلی دارد - بهره گرفتیم. اکنون با توجه به اهمیت اخلاق و آموزش‌پذیری انسان در انجام رفتارهای اخلاقی و توانایی توانمندسازی در برابر ناپهنجاری‌های اخلاقی و همچنین در نظر گرفتن شواهدی که در آرای غزالی مبتنی بر شیوه مقابله با ناپهنجاری‌ها دیده می‌شود، هدف اصلی پژوهش این است که بتواند مبتنی بر آرای غزالی بسته آموزشی مدونی را برای غلبه بر ناپهنجاری‌های اخلاقی تدوین کند.

روش تحقیق

روش پژوهش، کیفی از نوع «استنتاج استنادی» (Citation Inference) است. جامعه این پژوهش استنادی، کتب، آثار و تألیفات غزالی است. غزالی از اندیشمندانی است که کتب بسیاری از خود به جا گذاشته است. شمار این تألیفات را برخی تا هفتاد اثر، برخی دویست کتاب و برخی تا چهارصد کتاب تخمین زده‌اند (همایی، ۱۳۴۲، ص ۲۴۰-۲۶۹).

در این پژوهش، از مجموعه آثار غزالی، متن فارسی کتب مربوطه بررسی شد و از میان آنها، *احیاء العلوم السدین* و *کیمیای سعادت* به دلیل جامعیت مطالب، ارتباط محتوایی، زبان روان و به جا ماندن پس از سال‌ها، برای آشنایی با اندیشه‌های غزالی انتخاب شدند.

روش تدوین برنامه آموزشی‌ای که از آن با عنوان «طراحی آموزشی» (Instructional Design) یاد می‌شود، از دیدگاه گانیه استخراج شده است. وی هدف‌های آموزشی را مهارت‌ها، قابلیت‌های ذهنی، اطلاعات یا نگرش‌هایی می‌داند که به راحتی تجزیه‌پذیر و عملیاتی‌اند؛ در واقع، او تمام توانایی‌های قابل آموزش انسان را در نظر گرفته است. بنابراین در روش گانیه، اهداف رفتاری با شکل‌های گوناگون به تصویر کشیده شده است (رُمی زُفسکی، ۱۳۷۹، ص ۲۳۸-۲۴۳؛ گانیه، بریگز و ویگر، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷؛ گانیه، ۱۳۷۳، ص ۷۷-۳۲۶).

گانیه (۱۳۷۳، ص ۷۷-۳۲۶) و گانیه و دیگران (۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷)، مواد آموزشی در فرایند آموزش را به پنج نوع تقسیم می‌کنند:

۱. مهارت‌های ذهنی (Intellectual Skills) که شامل ارتباط فرد با محیط از طریق نشانه‌ها و علامت‌هاست؛ مانند شناسایی قطر مستطیل؛
۲. راهبردهای شناختی (Cognitive Strategies) که مهارت‌های افزایش یادگیری و تفکر را دربر می‌گیرند؛ مانند رمزگذاری واژگان انگلیسی و معادل فارسی آنها؛
۳. اطلاعات کلامی (Verbal Information) که همان دانش بیانی و آگاهی‌های قابل گفتن و بیان است؛ مثل چگونگی انقلاب اسلامی ایران؛
۴. مهارت‌های حرکتی (Motor Skills)؛ مثل توانایی نوشتن حروف و قابلیت‌های فیزیکی دیگر؛

۵. نگرش (Attitude) که تغییر حوزه عاطفی را شامل می‌شود و به معنای واکنش در برابر اشیا، اشخاص و موقعیت‌های گوناگون است.

این طبقه‌بندی، در گروه‌بندی اهداف، مرتب کردن و برنامه‌ریزی شرایط درونی و بیرونی بسیار سودمند است. داده‌های مورد نظر این پژوهش در دسته اطلاعات کلامی و نگرش قرار می‌گیرند. بنابراین در مرحله آگاهی‌بخشی، انتقال مطالب به شیوه آموزش اطلاعات کلامی انجام می‌شود؛ و در مرحله دوم و سوم، هدف تغییر نگرش‌ها و به تبع آن تجدید نظر در عملکرد است. برای آموزش اطلاعات کلامی، می‌باید فراگیر را در معرض آن قرار داد. این مواجهه می‌تواند به شکل شفاهی، متن چاپ‌شده یا تصاویر باشد. در دیدگاه گانیه، نگرش نیز به معنای واکنش در برابر فرد، موقعیت و شیء است. هرچه فراوانی مواجهه و عمل درباره رفتار مورد نظر بیشتر باشد، شدت نگرش به آن نیز بیشتر است. نگرش‌ها انتخاب شیوه عمل شخصی را تغییر می‌دهند. روش اصلی تدریس نگرش‌ها، به روش غیرمستقیم و سرمشق‌دهی انسانی است. این سرمشق‌دهی می‌تواند به شکل فیلم، مطلب کتاب یا گوش دادن به سخنان سرمشق‌های مورد احترام باشد. سرمشق باید برای مخاطبان مورد احترام باشد و امکان همسان‌سازی با وی وجود داشته باشد. یادگیرندگان باید مشاهده کنند که سرمشق و الگو پس از انجام عمل، به رضایت خاطر یا لذت (طبق نظر بندورا، تقویت مشاهده‌ای) می‌رسد. مهارت‌های ذهنی و دانش کلامی مربوطه باید پیش از آموزش نگرش‌ها تدریس شود (لشین، پولاک و رایگلو، ۱۳۷۴، ص ۱۵۰-۲۵۲؛ گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷).

به منظور طراحی برنامه آموزشی، ابتدا اهداف هر درس مشخص شده، توالی مورد نظر انتخاب و جنس عملکردها معین می‌شوند؛ سپس با توجه به موارد یادشده، رویدادهای آموزشی متناسب تدوین می‌شوند. معنای «رویدادهای آموزشی» (Educational Events) نحوه انتقال فراگیر از مبدأ به مقصد و هدف مورد نظر است. چارچوب کلی رویدادهای آموزشی شامل موارد ذیل می‌شود که بنا بر اهداف عملکردی، قابل انعطاف‌اند: ۱. جلب توجه؛ ۲. مطلع کردن یادگیرنده از اهداف؛ ۳. تحریک یادآوری یادگیری پیش‌نیاز؛ ۴. ارائه محرک؛ ۵. تدارک راهنمای یادگیری؛ ۶. فراخواندن عملکرد؛ ۷. تدارک بازخورد درباره درستی عملکرد؛ ۸. سنجیدن عملکرد؛ ۹. بهبود یادداری و انتقال (گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷؛ گانیه، ۱۳۷۳، ص ۷۷-۳۲۶). در آخرین گام، با توجه به رویداد، رسانه، نوع هدف عملکردی و موضوع، دروس طراحی می‌شوند.

شکل ۱. مراحل طراحی آموزشی در الگوی گانیه و دیگران



به‌منظور تدوین برنامه آموزش و اصلاحی، بر اساس الگوی طراحی برنامه آموزشی، ابتدا اهداف آموزشی مشخص شدند؛ سپس نوع مواد و عملکرد آموزشی با توجه به چارچوب غزالی و هدف آموزشی مورد نظر وی تعیین شد. محتوای آموزشی از میان منابع گزینش شد و راهبردهای مربوط به هر عملکرد آموزشی از کتب استخراج گردید و رسانه‌های متناسب با هر مرحله و رویداد انتخاب شدند. در انتها با توجه به جمع‌بندی این اطلاعات، تدوین دروس برنامه آموزشی آغاز شد. برنامه یاد شده در شانزده جلسه تهیه شده است.

یافته‌های پژوهش

نخستین گام برای تدوین برنامه، تنظیم تلخیصی از ردایل (ناپهنجاری‌های) اخلاقی مدنظر غزالی با توجه به دو کتاب *احیاء العلوم الدین و کیمیای سعادت* بود. براین‌اساس، ردایل اخلاقی در دوازده مورد خلاصه شدند که عوامل و پیامدهای آنها جمع‌آوری گردید.

بر اساس دیدگاه غزالی، عوامل مشترک در زمینه ایجاد ناپهنجاری‌های اخلاقی را می‌توان در سه خصیصه خلاصه کرد: ۱. خشم؛ ۲. تکبر و تحقیر دیگران؛ ۳. حرص مقام و مال. پیامدها را نیز می‌توان در چهار ویژگی خلاصه کرد: ۱. رنجاندن دیگران؛ ۲. بروز بیماری‌های جسمانی؛ ۳. حسرت و افسردگی؛ ۴. فرمان‌برداری از نفس و در نتیجه آن، ناتوانی در بروز استعدادها (غزالی، ۱۳۷۶، ص ۴۲۹-۴۳۱؛ همو، ۱۳۷۴، ص ۶۵۲).

به‌منظور تحقق هدف ابتدایی برنامه آموزشی غزالی، که تأکید آن بر اطلاعات مربوط به صفات و رفتارهای نامطلوب است، هم به اسباب و عوامل ایجاد کننده ناپهنجاری‌های اخلاقی اشاره می‌شود و هم پیامدهای آنها بررسی می‌گردد.

در آغاز برنامه، عوامل و اسباب ایجادکننده بررسی می‌شوند. در گام دوم، فراگیر به پیامدهای نامطلوب رفتارهای غیراخلاقی آشنایی می‌یابد تا به مرتبه آگاهی و معرفت از ناپهنجاری‌های اخلاقی - که مورد نظر غزالی است - نائل شود. این آگاهی و دانش، زیربنای کراهت و پرهیز از رفتار در گام‌های بعد قرار می‌گیرد. بنابراین برای دستیابی به این هدف، هم به اسباب آن اشاره می‌شود تا فراگیر با شناخت آنان، از به تحقق پیوستن زمینه بروز رفتار غیراخلاقی جلوگیری کند و هم به پیامدها و آثار ناپهنجاری‌های اخلاقی اشاره می‌شود تا فراگیر با شناخت این آثار، از شرایطی که این اعمال را به‌وجود می‌آورند، پرهیز جوید.

اکنون با توجه به اصول و راهبردهای طراحی آموزشی (الشین و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۵۰-۲۵۲؛ گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷) به فرایند تدوین پرداخته می‌شود. سطح اول شامل آگاهی از عوامل و پیامدهای مشترک در ناپهنجاری‌های اخلاقی است. اگر بنا باشد یک ناپهنجاری خاص بررسی شود، می‌توان محتوای برنامه را به‌تناسب آن تغییر داد؛ اما می‌باید از مراحل و فرایند این برنامه تبعیت کرد. در این سطح، مطالب از ساده به پیچیده تعلیم داده و حقایق تازه پس از بافت معنادار ارائه می‌شود. اطلاعات می‌باید با دانش پیشین فراگیر ارتباط داده شود و به شکل گسترشی باشد و به شکل معنادار طبقه‌بندی شود.

روش مورد نظر در این مرحله (ایجاد آگاهی) از دید غزالی (رفیعی، ۱۳۸۱، ص ۲۶۵-۲۹۳) «مشاهده و تفکر» است؛ به این معنا که مخاطب با آگاه شدن از عوامل نامطلوب هر ناپهنجاری و پیامدهای مخرب آن، به حقایق پی می‌برد که پیش از این برای وی مبهم و ناشناخته بود. با ارائه این گونه مطالب، مخاطب به وجدان و ذهن خود رجوع می‌کند و با تأمل و تعمق در این موضوع، بصیرت می‌یابد. این مرحله، مبنای دیگر سطوح قرار می‌گیرد؛ بنابراین باید به‌خوبی به آن پرداخته شود (گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷).

سطح دوم، برانگیختگی هیجانی است. در این مرحله، به فرد آگاه از مسئله، انگیزهٔ مقابله با ناپهنجاری‌های اخلاقی داده می‌شود. روش مورد نظر در این مرحله از دید غزالی (رفیعی، ۱۳۸۱، ص ۲۶۵-۲۹۳)، «انگیزه‌دهی» است. اهداف جنبهٔ عاطفی دارند و از نوع نگرشی‌اند (لشین و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۵۰-۲۵۲؛ گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷).

سطح سوم، عزم و اراده است. این سطح، در ذیل مرحلهٔ قبلی قرار می‌گیرد و فرد با احساس انزجار از موضوعات ناپسند، از اقدام جلوگیری به عمل می‌آورد. بنابراین، این مرحله به‌طور مستقیم در برنامهٔ آموزشی قرار نمی‌گیرد؛ فقط روش‌های مقابله به مخاطب آموزش داده می‌شود. روش مورد نظر در این مرحله از دید غزالی (رفیعی، ۱۳۸۱، ص ۲۶۵-۲۹۳) «عمل به ضد» و «دفع افسد به فاسد» است که با کمک روش «تمرین» و ممارست، ماندگار خواهد شد. اهداف در این مرحله، جنبهٔ عاطفی و شناختی دارند و از نوع نگرشی‌اند (لشین و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۵۰-۲۵۲).

فراگیران پیش از ورود به برنامهٔ آموزشی باید از نظر اطلاعات کلامی، مهارت‌های ذهنی و همچنین میزان انگیزه، تعیین سطح شوند. این موارد را می‌توان با پرسش‌های گزارش‌های شخصی در مصاحبهٔ ورودی سنجید. برای مثال، در پرسشنامه‌ها پرسیده می‌شود؛ اگر در موقعیت‌های گوناگون چالش اخلاقی قرار بگیرید، چه انتخابی می‌کنید؟ ممکن است نتایج، روایی پایینی داشته باشد؛ به‌دلیل اینکه اظهار کلامی با عمل و رفتار در موقعیت مورد نظر متفاوت است (لشین و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۵۰-۲۵۲؛ گانیه و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۱۲۵-۱۴۷).

توالی جلسات به شرح زیر است:

۱. ایجاد رابطه، بررسی اهمیت موضوع، تعیین سطح انگیزشی مخاطبان؛

۲. بررسی اولین عامل: «خشم»؛

۳. مداخلهٔ نگرشی در عامل «خشم»؛

۴. بررسی دومین عامل: «تکبر و تحقیر دیگران»؛

۵. مداخلهٔ نگرشی در عامل «تکبر و تحقیر دیگران»؛

۶. بررسی سومین عامل: «حرص مال و مقام»؛

۷. مداخلهٔ نگرشی در عامل «حرص مال و مقام»؛

۸. آشنایی با اولین پیامد: «رنجاندن دیگران»؛

۹. مداخلهٔ نگرشی در پیامد «رنجاندن دیگران»؛

۱۰. آشنایی با دومین پیامد: «بیماری‌های جسمانی»؛
 ۱۱. مداخله نگرشی در پیامد «بیماری‌های جسمانی»؛
 ۱۲. آشنایی با سومین پیامد: «افسردگی و حسرت گذشته»؛
 ۱۳. مداخله نگرشی در پیامد «افسردگی و حسرت گذشته»؛
 ۱۴. آشنایی با چهارمین پیامد: «بردگی نفس و ناتوانی در بروز استعدادها»؛
 ۱۵. مداخله نگرشی در پیامد «بردگی نفس و ناتوانی در بروز استعدادها»؛
 ۱۶. پایان دوره و جمع‌بندی مباحث.
- در ادامه، سه جلسه اول از باب نمونه آورده شده است:

جدول ۱. سرفصل مطالب جلسه نخست مدیریت ناپهنجاری‌های اخلاقی

جلسه اول	
موضوع	ایجاد رابطه با مخاطبان، بررسی اهمیت موضوع، تعیین سطح انگیزشی مخاطبان
هدف	برقراری ارتباط اعضا با آموزش‌دهنده، معرفی فراگیران، معرفی دوره و اهداف آن، شرح روند جلسات، بحث در اهمیت اخلاق و لزوم رعایت ارزش‌های اخلاقی در زندگی، بحث تعاملی در باب عوامل و پیامدهای ناپهنجاری‌های اخلاقی، اشاره به عوامل و پیامدهای ناپهنجاری‌های اخلاقی که در جلسات آتی به آنها پرداخته خواهد شد و دریافت نظرات فراگیران، اجرای پرسشنامه انگیزشی به منظور اطمینان از علاقه فراگیران به تغییر در نگرش‌های خود دریافت بازخورد.
روش	سخنرانی بحث تعاملی
تکلیف	گزارش شخصی از چالش‌های اخلاقی روبه‌رو شده با آن تا جلسه بعد: این تکلیف ذهن مخاطب را برای مطلب آماده و توجه وی را به مباحث اخلاقی جلب می‌کند که اولین گام برای درس جلسه بعد است.

جدول ۲. سرفصل مطالب شناسایی ناپهنجاری خشم

جلسه دوم	
موضوع	شناسایی «خشم»
رویداد	رسانه‌ها معلم
۱. تدارک بازخورد تکلیف	تکالیف بررسی شده، توجه فراگیران به تعدد و اهمیت چالش‌های اخلاقی جلب شود.
۲. جلب توجه	آموزش زنده و بحث تعاملی
۳. مطلع‌سازی یادگیرنده از هدف	مطرح
۴. ارائه مطالب محرک	رسانه و آموزش زنده
	پرسیده شود: «خشم مسائلی در روابط اجتماعی و بعضی مشکلات روحی مانند حسرت و عذاب وجدان به وجود می‌آورد. می‌توانید به آن اشاره کنید؟»
	به بخشی از سؤال پاسخ داده شود تا مخاطب تحریک گردد. مثالی از موارد بالا آورده شود. برای مثال، فیلم، عکس یا داستان‌هایی در این زمینه به بحث گذاشته شود.

۵. تدارک راهنمای یادگیری	تکلیف کلاسی	از مخاطبان خواسته می‌شود که از تجارب شخصی خود استفاده و پیامدهای خشمی را که خود تجربه کرده‌اند، روی کاغذ بدون نام بنویسند.
۶. فراخواندن عملکرد	آموزش زنده و بحث تعاملی	پاسخ فراگیران خوانده شده، و پاسخ‌های «متفاوت» به بحث گذاشته می‌شود.
۷. خلاصه کردن بحث	معلم	فهرستی از مواردی که آموزگار و دانش‌آموزان ارائه کرده‌اند، به صورت خلاصه بیان می‌شود. این خلاصه باید مواردی را که بخش محتوای برنامه بررسی شد و مورد نظر غزالی است، را شامل شود.
۸. ارائه تکلیف	قلم و کاغذ	از فراگیر خواسته می‌شود موقعیت‌های خشم‌برانگیزی را که تا جلسه بعد با آن مواجه می‌شوند یادداشت کند.

جدول ۳. سرفصل مطالب مداخله نگرشی در عامل «خشم»

جلسه سوم		
موضوع	مداخله نگرشی در عامل «خشم»	
روی‌داد	رسانه‌ها	دستورالعمل
۱. تدارک بازخورد تکلیف	معلم	تکالیف بررسی شده، از فراگیران پرسیده شود برای مقابله با حس خشم چه راهبردی به‌کار بستند.
۲. جلب توجه	رسانه و آموزش زنده	برای مثال، فردی در موقعیت خشم‌برانگیزی به تصویر کشیده شود و عواقب بروز خشم در مقابل کنترل آن بررسی گردد. می‌توان از رسانه‌های تصویری مانند تصاویر یا ویدئو استفاده کرد. سؤال شود: «مایلد کدام سرانجام را انتخاب کنید؟»
۳. مطلع کردن یادگیرنده از هدف	سرمشق‌سازی از طریق ویدئو یا داستان	یک نمونه و سرمشق بررسی شود، مثلاً خود معلم یا داستانی از فردی که بر این خصیصه غیراخلاقی غلبه کرده است. روش مقابله مورد نظر که بر اساس نظر غزالی «عمل به ضد» و «دفع افسد به فاسد» است و با کمک روش «تمرین» و ممارست ماندگار خواهد شد. توضیح داده شود. هدف اصلی این مرحله، نمایش پیامدهای رفتار مطلوب است و هدف پنهانی، ترغیب فراگیران به انجام این عمل است.
۴. یادآوری پیش‌نیازها را تحریک کنید	آموزش زنده	نابهنجاری‌ها و انحرافات اخلاقی - که در پی عدم کنترل خشم حاصل می‌شود و در جلسه دوم به بحث گذاشته شد - یادآوری شود.
۵. ارائه مطالب محرک	آموزش نیابتی یا زنده	محتوای درس توسط شخص الگو به‌طور زنده یا نیابتی ارائه می‌شود.
۶. تدارک راهنمای یادگیری	آموزش زنده و نیابتی و ویدئو	این مرحله مهم‌ترین گام در مداخله تغییر نگرش است. باید الگویی انتخاب شود که با توجه به شخصیت و گرایش‌های مخاطبین، قابل احترام و مورد پذیرش اکثریت واقع شود. سرمشق باید تحسین‌برانگیز باشد و احساسات و رضایت خاطر خود را از ترک این خصیصه نامطلوب، توصیف کند. با نقل قول از سرمشق مورد نظر در این باره یا نمایش ویدئویی از این موضوع، عمل مطلوب مورد نظر نمایش داده می‌شود. روش به‌کار برده شده توسط سرمشق، با توجه به نظرات غزالی، تطبیق می‌شوند.
۷. خلاصه کردن بحث	معلم	به شاخص‌های بررسی‌شده توسط سرمشق، بازخورد مثبت داده شود، مثال‌های بیشتری درباره روش‌های دفع خشم ترسیم شده است و موارد جمع‌بندی می‌شوند.
۸. فراخواندن عملکرد	تکلیف	از فراگیران خواسته شود که جلسه بعد، موقعیت‌های خشم‌برانگیز را رصد و یکوشند راهبردهای ارائه‌شده را به‌کار برند.

نتیجه‌گیری

در این مطالعه سعی شد بر اهمیت و امکان استفاده از رویکردهای اسلامی در اصلاح ناپهنجاری‌های اخلاقی تأکید شود. اشاره شد که انحرافات اخلاقی، در روابط میان فردی، سلامت روانی فرد و تطهیر جامعه مؤثر است. پس هدف این پژوهش طراحی برنامه‌ای بود که افراد را در برابر این ناپهنجاری‌ها قوی و راه مقابله با آنها را نمایان سازد. غزالی سه گام اساسی در رفع ناپهنجاری‌های اخلاقی برمی‌شمرد که شامل معرفت و آگاهی، کراهت و انزجار و ابا و پرهیز است. بر اساس اصول طراحی آموزشی گانیه، گام اول یعنی دادن معرفت و آگاهی، از جنس ارائه اطلاعات کلامی است؛ زیرا مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش بیانی را دربر می‌گیرد. گانیه شیوه آموزشی این اطلاعات را ارائه آنها با رسانه‌های مناسب برای فراگیر، می‌داند. پس ابتدا به منظور جمع‌آوری این اطلاعات، در آثار غزالی به جست‌وجوی صفات نامطلوب اخلاقی پرداخته شد و به منظور آگاهی بیشتر فراگیر با ناپهنجاری‌ها، عوامل و پیامدهای آنها استخراج گشت. عوامل مشترک و بااهمیت بین دوازده ردیفه (ناپهنجاری) اخلاقی گزینش شده‌اند تا با ارائه آنها فراگیر از زمینه‌های بروز و ظهور رفتار غیراخلاقی باخبر شود. پیامدها و آثار مخرب نیز از همین فهرست ردایل اخلاقی انتخاب گشت و سعی شد با نمایش و ارائه آنها در جلسات آموزشی، فراگیر از نتایج ناپهنجاری‌های اخلاقی آگاه شود. این اطلاعات طی رویدادهای مشخصی که گانیه پیشنهاد کرده، در جلسات عرضه شده است.

پس از انجام مرحله ارائه اطلاعات و آگاهی‌بخشی، باید هیجان فرد را در زمینه رفتارهای اخلاقی برانگیخت تا با کراهت و انزجار ظاهر شود و انگیزه پرهیز و اجتناب به‌دست آید و گام دوم از مراحل آموزشی غزالی تکمیل شود. الگوی آموزشی گانیه، تنها مسیر تغییر هیجان‌ها را در تغییر نگرش‌ها می‌داند. وی معتقد است که تنها با تغییر عاطفه و هیجان می‌توان در نگرش یا واکنش به اشیاء اشخاص و موقعیت‌های گوناگون مداخله کرد. روش اصلی در تغییر نگرش‌ها، سرمشق‌دهی انسانی است؛ به‌گونه‌ای که رفتار توسط سرمشق و الگویی که برای مخاطب قابل احترام است، ارائه یا توصیه می‌شود؛ سپس رضایت وی از این تغییر اعلام می‌گردد.

در سومین مرحله (ابا و پرهیز)، یادگیرنده با الگو ارتباط برقرار کرده، با وی همسان‌سازی می‌کند. بنابراین تغییر را برای خود شدنی می‌بیند و انتظار می‌رود انگیزه تغییر در وی ظهور کند. همچنین در این مرحله آموزش سعی می‌شود که روش‌های رفتاری و اصلاحی توصیه‌شده توسط غزالی، مانند «عمل به ضد» نیز ارائه شوند تا یادگیرنده روشی را برای تقویت رفتارهای مطلوب و اجتناب از رفتارهای غیراخلاقی فراگیرد. با توجه به این فرایند، انتظار می‌رود فراگیر در پایان جلسات، از آن دسته ناپهنجاری‌های اخلاقی که از عوامل اشاره‌شده پیروی می‌کنند یا آثار ارائه‌شده را در پی دارند، بی‌زاری جوید و فراوانی وقوع آن دسته رفتارها کاهش یابد.

این برنامه با مساعدت از مطالعات فلسفی، اخلاقی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، در شانزده جلسه تدوین گشت. تلاش شد که عوامل مشترک و پیامدهای یکسان میان ردایل اخلاقی انتخاب شود تا برنامه قابلیت پوشش

حداکثر ناپهنجاری‌ها را داشته باشد. البته باید به این نکته توجه کرد: فراگیر است که گام اصلی را در این تغییر برمی‌دارد و آموزش بدون انگیزه، اشتیاق و پشتکار وی کم‌اثر خواهد بود.

در برنامه آموزشی حاصل شده، روش ارائه و اثرگذاری، از شیوه سخنرانی و تک‌نفره فراتر می‌رود و فراگیر را با چالش‌های ذهنی و رفتاری درگیر می‌سازد. برنامه در آموزش مطالب، به یک شیوه محدود نشده و فراخور هر انحراف اخلاقی و هدف آموزشی، روش را تغییر داده است.

محتوای برنامه آموزشی به یک گروه ناپهنجاری اخلاقی منحصر نشده است و برخلاف برنامه‌های موجود در روان‌شناسی، منحصر به یک رفتار نامطلوب نیست؛ بلکه بر علل زیربنایی و پیامدهای مشترک در رفتارهای غیرارزشی تأکید شده است و فرض می‌شود که به دلیل اشتراک در اسباب و پیامد، ارتباطی درونی میان ناپهنجاری‌های اخلاقی هست. برای مثال، فردی که نتواند خشم خود را مهار کند، چگونه قادر به مهار اشتیاق فراوان خود به ترفیع مقام یا افزایش اموال و دارایی است؟ بنابراین، در این برنامه سعی شده است که عوامل اساسی و بنیادی ارزش‌های اخلاقی، هدف قرار گیرند و تنها به رفع و برطرف‌سازی بروز رفتاری آنها بسنده نشود.

انتظار می‌رود که توجه فراگیر، به مباحث مطرح‌شده، جلب گردد و او در فواصل بین جلسات و با کمک و راهنمایی تکالیف ارائه‌شده، شیوه‌های مناسب در برخورد با تعارضات اخلاقی پیدا کند. در این برنامه در راستای به‌کارگیری سه بُعد بشری، یعنی رفتار، عاطفه و شناخت تلاش شده است؛ به‌گونه‌ای که نه تنها فرد با معایب رفتارهای ناپسند آشنا می‌شود، بلکه با کمک روش‌های معرفی‌شده، در تغییر آنها می‌کوشد. بنابراین برنامه از سطح صرف آگاهی‌بخشی فراتر می‌رود و با کمک شیوه‌های تغییر نگرش و اصلاح رفتار، به‌مدد افراد می‌آید تا از ارتکاب به رفتارهای غیراخلاقی خلاصی یابند. می‌توان چنین نتیجه گرفت که تلاش شده است تمرکز این برنامه بر رفتار اخلاقی باشد، نه تصمیم‌گیری‌های دور از موقعیت.

بنابراین، این برنامه، هم آموزه‌های اخلاقی را به شکل پند و نصیحت در خود دارد و هم با روش‌های مشخص، اخلاق را به‌منزله رفتار اخلاقی آموزش می‌دهد و همچنین نسخه و دستورالعملی برای مقابله با هر ناپهنجاری معرفی می‌کند تا فراگیر با مساعدت گرفتن از آن، رفتار نامطلوب خود را اصلاح کند (سلمان ماهینی و دیگران، ۱۳۹۳).

در این مطالعه تلاش بر این بود تا با توجه به الگوی آموزشی غزالی، برنامه‌ای جامع تدوین شود. ممکن است عواملی که برای وی اولویت داشته‌اند، در نظر روان‌شناسان و علمای اخلاق معاصر دارای ارزش و اهمیت کمتری باشد؛ ولی از آنجاکه این پژوهش متعهد به آرای غزالی است، از تغییر و اصلاح آنها خودداری شد و پژوهش بیشتر و دقیق‌تر در باب اعتبار نظرات اخلاقی غزالی، به پژوهشگران و علاقه‌مندان در این حوزه سپرده شد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به کمبود ادبیات پژوهشی مربوطه و فقدان چنین برنامه‌هایی در گذشته، عدم اجرای آزمایشی برنامه و در نتیجه کم‌رنگ شدن امکان مقایسه و اصلاح، اشاره کرد. به محققان، بررسی آثار غنی اندیشمندان و علمای گذشته در برخی حوزه‌های واگذاشته علم جدید، پیشنهاد می‌شود.

منابع

- آقابابایی، ن، ۱۳۸۷، «درمان در نظام اخلاقی ملامهدی نراقی؛ رویکردی شناختی- رفتاری»، *اخلاق*، ش ۱۳-۱۴، ص ۱۴۷-۱۶۹.
- افشار کرمانی، ع، ۱۳۹۰، «مراتب فضیلت و اخلاق از منظر علامه طباطبایی»، *پژوهش‌نامه قرآن و حدیث*، ش ۸، ص ۶۱-۷۸.
- جوادی، ب، افروز، غ، حسینیان، س، آذربایجانی، م، و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۴، «تئیه و تدوین برنامه مهارت‌های ارتباطی و تعاملات عاطفی در بستر ارزش‌های دینی برای افزایش رضامندی زوجیت»، *پژوهش‌نامه اسلامی زنان و خانواده*، ش ۵، ص ۳۹-۵۹.
- حسین‌زاده، ا، ۱۳۸۶، «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی»، *کتاب نقد*، ش ۲۴، ص ۱۱۳-۱۲۸.
- رستمی، م، نبی‌پور، ز، و بکرانی، ۱۳۹۴، «بررسی ضرورت آموزش علم اخلاق و برنامه درسی اخلاق مدار در مدارس»، *اولین کنگره بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی با رویکرد اسلامی، کانون فرهنگی مناجات، اردبیل*، ص ۱-۱۱.
- رفیعی، ر، ۱۳۸۱، *آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- رُمی زُفسکی، ای، جی، ۱۳۷۹، *طراحی نظام‌های آموزشی: تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی و طراحی برنامه درسی*، چ سوم، ترجمه: فردانش، تهران، سمت.
- سلمان ماهینی، س، سجادی، م، فردانش، ه و فرامرز فراملکی، ۱۳۹۳، «گذار از تحویلی‌نگری در مفهوم آموزش اخلاق به جامع‌نگری در پرتو توجه به جایگاه آن در طبقه‌بندی اهداف آموزشی»، *پژوهش‌نامه اخلاق*، ش ۲۶، ص ۵۹-۷۸.
- شرفاوی، ح، م، ۱۳۶۳، *گامی فراسوی روان‌شناسی اسلامی*، ترجمه: حجتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- شریعتمدار، آ، شریعتی، ص، و دلاور، ۱۳۹۰، «تدوین برنامه آموزش هشیاری‌افزایی وجودی و هشیاری‌افزایی مبتنی بر اخلاق اسلامی و مقایسه اثربخشی آنها بر افزایش رضایت از زندگی»، *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ش ۵، ص ۹۵-۱۱۳.
- عالمزاده نوری، م، ۱۳۸۹، «راهبرد تربیت اخلاقی (استراتژی تحول اخلاقی و معنوی)»، *معرفت اخلاقی*، ش ۳، ص ۶۵-۹۴.
- عثمان، ع، ۱۳۶۶، *روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و دانشمندان اسلامی*، چ هشتم، ترجمه: حجتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- غزالی، ا، م، ۱۳۷۴، *احیاء علوم الدین*، چ سوم، ترجمه: خوارزمی، تهران، علمی و فرهنگی.
- _____، ۱۳۷۶، *کیمیای سعادت*، تهران، گنجینه.
- فروود، د، ۱۳۹۰، «آموزش اخلاق»، *اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۶، ش ۳، ص ۵-۱.
- فیض کاشانی، ۱۳۷۶، *راه روشن (ترجمه کتاب المحجبه البیضاء فی تهذیب الإحیاء)*، ترجمه: عبدالعلی صاحبی، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- کارگر خرم‌آبادی، ح، خدابخش، م، ر، و کیانی، ۱۳۹۵، «اثربخشی مشاوره گروهی بخشش‌محور مبتنی بر دیدگاه اسلامی بر ترمیم رابطه ناشویی بعد از خیانت همسر»، *اخلاق پژوهشی*، ش ۳۸، ص ۲۹-۳۶.
- کاوایانی، م، و فصیحی رامندی، ۱۳۹۱، «بررسی تطبیقی غزالی و بندورا در تربیت اخلاقی»، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ش ۱۱، ص ۹۵-۱۲۴.
- کدیور، پ، ۱۳۷۸، *روان‌شناسی اخلاق*، چ دوم، تهران، آگاه.
- کاینه، آر، ام، ۱۳۷۳، *شرایط یادگیری و نظریه آموزشی*، ترجمه: نجفی‌زند، تهران، رشد.
- کاینه، آر، ام، بریگز، ال. جی. و ویگر، و. دبلیو، ۱۳۷۴، *اصول طراحی آموزشی*، ترجمه: علی‌آبادی، تهران، دانا.
- لشین، س. بی.، پولاک، ج، و رایگلوت، چ، ام، ۱۳۷۴، *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*، چ چهارم، ترجمه: فردانش، تهران، سمت.
- محمدجانی، ص، یارمحمدیان، م، ح، کجباف، م، ب، و قلتاش، ۱۳۹۵، «الگوی برنامه درسی تربیت جنسی برای دوره نوجوانی بر اساس مبانی قرآن و روایت‌های معصومین (ع)»، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال ۷، ش ۳، ص ۱۹-۴۴.

نعمتی پیرعلی، د، ۱۳۹۰، «عوامل انحطاط اخلاقی در نظام اخلاقی قرآن و اناجیل اربعه»، *معرفت ادیان*، سال ۲، ش ۲، ص ۵-۲۶.
نعیمی، ا، و شریعتی، ص، ۱۳۹۳، «الگوی مشاوره‌ای حل تعارضات زناشویی مبتنی بر دیدگاه‌های جنسیتی قرآن کریم»، *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ش ۱۸، ص ۱-۳۴.

همایی، ج، ۱۳۴۲، *غزالی‌نامه*، چ دوم، تهران، فروغی.
یوسفی، ف، ۱۳۹۴، «روان‌شناسی اسلامی از دیدگاه قرآن»، *سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی*، قم، ص ۱-۱۶.

Nasr, S. H., 1981, *Islamic Life and Thought*, First Edition, Albany, State university of new york press.

Nofel, N., 1997, *Al-ghazali*, In Z. Morsy (Ed.), *Thinkers on Education*, First Edition, Paris: UNESCO (pp. 519-542).

الگوی تربیتی آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان

محسن خوشنفر / استادیار گروه حدیث جامعه‌المصطفی العالمیه، قم، ایران

ms.hoseini89@yahoo.com

کتاب **مبانی‌اسادات حسینی** / طلبه سطح چهار تفسیر تطبیقی، مؤسسه آموزش عالی فاطمه الزهراء (ع) اصفهان

اکرم سلمانی نژاد / طلبه سطح چهار تفسیر تطبیقی، مؤسسه آموزش عالی فاطمه الزهراء (ع) اصفهان

دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۳

چکیده

قرآن، مناسب با ساختار وجودی آدمی، شامل برنامه‌های تربیتی برای هدایت و تعالی انسان‌هاست. در تحقیقات تربیتی-قرآنی، گزاره‌های مختلفی مانند مبانی، اصول، روش، اهداف و... از آیات قرآن استخراج می‌شود. برای استفاده بهینه از این تحقیقات، لازم است الگویی ارائه و ارتباط گزاره‌های تربیتی با این الگو بیان شود تا زمینه کاربست آنها فراهم شود. این پژوهش، تلاش دارد تا به الگوی تربیتی آیات حج دست یابد؛ چراکه مناسک حج برنامه فشرده انسان‌سازی است. برای این مهم، با روش توصیفی-تحلیلی، پس از استنتاج از آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان-که غنی‌ترین تفسیر شیعی است-الگوسازی شده است. این الگو به گزاره‌های تربیتی دست‌یافته از آیات حج مستند است. برخی عناوین تربیتی عبارت‌اند از: «مبانی» ای همچون خلوص و اختیار، «اصولی» مثل عمل‌گرایی و وحدت‌گرایی، «روش‌هایی» چون آسان‌سازی و تمثیل، «عواملی» مانند دعا و امنیت، «موانعی» چون شرک و مایوس کردن و «نتایجی» مانند امیدواری و زندگی طیب. در نتیجه، ارتباط این یافته‌ها در چهار الگو روشن شده است. رابطه میان «مبانی، اصول و اهداف» و رابطه میان «مربی، متربی، نتایج، عوامل و روش‌ها».

کلیدواژه‌ها: الگوی تربیتی، مؤلفه‌ها و گزاره‌های تربیتی، آیات حج، تفسیر المیزان، علامه طباطبایی.

تنها مربی خداست؛ چراکه یگانه خالق هستی اوست و او در کلام خود (قرآن) بهترین برنامه را برای تعالی انسان، تدارک دیده است. البته به هر میزان افراد با سؤال به محضر قرآن کریم وارد شوند، بیشتر از آن بهره خواهند برد. یکی از مسائل اساسی برای هر انسانی دستیابی به الگوی تربیت متعالی خود و دیگران است. امروزه بر اساس نیاز جوامع، تحقیقات تربیتی رشدی چشمگیر داشته است؛ ولی هنوز الگوهای تربیتی این کتاب انسان‌ساز استخراج نشده است. آنچه سبب غنای این تحقیقات و عمیق‌تر و بنیادی‌تر شدن نتایج آن می‌شود، استفاده روشمند از منابع مطمئن در گردآوری داده‌ها و جمع‌بندی آنهاست. بهترین و مطمئن‌ترین منبع در این زمینه، وحی است که عالی‌ترین برنامه تربیتی برای خودسازی و دیگرسازی، در آن تنزیل شده است. برای دست یافتن به الگوهای تربیتی می‌توان با عرضه گزاره‌های تربیتی (مبنا، اصول، روش، هدف، عوامل، موانع تربیت، وظایف و شرایط مربی و متربی) به قرآن، بی‌بدیل‌ترین الگوهای تربیتی را استخراج کرد. در راستای این مهم، می‌توان از روش تربیتی (سوره‌ای) یا موضوعی بهره‌مند شد.

در این پژوهش به دلیل اهمیت ویژه موضوع حج در راستای انسان‌سازی، روش موضوعی در قرآن کریم با عنوان «الگوی تربیتی آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان» اتخاذ شده است. بررسی آیات حج از آن‌رو انجام می‌گیرد که عمل عبادی-سیاسی حج انسان را به مقصد اصلی خود می‌رساند. این معنا در واژه حج نیز نهفته است: «الْحَجُّ: كثرة القصد إلى من يعظم... ثم اقتصرت بهذا الاسم القصد إلى بيت الله الحرام للنسك» (فراهیدی، ۱۴۱۰، ج ۳، ص ۹؛ ابن فارس، ۱۴۲۹، ج ۲، ص ۲۹-۳۰). البته استخراج الگوی تربیتی در آیات حج، هدف این پژوهش است؛ زیرا چنین کاری انجام نشده است و در الگوست که ارتباط عناوین تربیتی به دست می‌آید و پس از آن می‌توان برای عملیاتی کردن، الگو را آموذ؛ چنان‌که در معنای الگو نیز آورده‌اند: الگو در لغت به معنای نمونه و مدل است (عمید، ۱۳۸۷، ص ۲۲۸). در حوزه تعلیم و تربیت، معنای اصطلاحی الگو کاملاً با معنای لغوی آن تطابق دارد و به طرح و نمونه یا مدلی از شکل یا اشیا یا موردی از رفتار اطلاق می‌شود (حسینی‌نسب و اقدم، بی‌تا، ص ۴۳۲)؛ طرح و برنامه‌ای که اجرایش و تکرارپذیر باشد (عباسی‌مقدم، ۱۳۹۱، ص ۴۵).

برای ورود به قرآن، توجه به این نکته حائز اهمیت است: «به همان میزان که دستیابی به مفاد صحیح آیات و مراد واقعی خداوند، در سعادت انسان و حل معضلات فردی و اجتماعی نقش مثبت دارد، انحراف آگاهانه یا ناخودآگاه در این زمینه تأثیر منفی به جای خواهد گذاشت» (بابایی و دیگران، ۱۳۸۵، ص ۳). از همین‌رو برای دوری از انحراف یا تفسیر به رأی در بررسی آیات حج، تفسیر گران‌سنگ *المیزان* مبنا قرار داده شده است؛ چراکه رویکرد و روش تفسیری علامه - که جامع‌ترین و عمیق‌ترین است - محقق را از افتادن در وادی تفسیر به رأی دور می‌کند و مؤلف این کتاب ارزشمند کسی است که به فرموده آیت‌الله جوادی آملی به قدری با کتاب خدا مأنوس بوده که توانسته است رمز آیات را از خود آیات به دست آورد (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۴۵-۴۶؛ طاهرزاده، بی‌تا، ص ۱۹).

بنابراین به‌طور کلی پژوهش پیش رو در پی پاسخ به این پرسش اصلی است که الگوی تربیتی در آیات حج با تکیه بر تفسیر *المیزان* چگونه است؟

۱. تعاریف

پی بردن به معانی واژه‌های پرکاربرد و مربوط به تربیت، راه را برای پژوهشی علمی‌تر هموار می‌سازد. نوع تعریف گزاره‌های تربیتی (مبنا، اصول، روش، هدف، عوامل، موانع تربیت و...) به تعریف «تربیت» بستگی دارد؛ از همین رو ابتدا تربیت معنا می‌شود تا شاخصه‌های آن نیز همسو با معنای تربیت تعریف شوند.

الف) تربیت: این واژه از ریشه «ربو» به معنای نمو و زیادت گرفته شده (ابن منظور، ۱۴۱۴، ص ۳۰۵) و در اصطلاح عبارت است از: «پرورش دادن؛ یعنی استعدادهاى درونى را که بالقوه در یک شیء موجود است، به فعلیت درآوردن و پروردن؛ و از همین رو تربیت فقط در مورد جاندارها صادق است» (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۶۳).

ب) مبنا: مبنا از ریشه «بنی» به معنای «بنا شده» است (قرشی، ۱۳۷۱، ص ۲۳۲). در اصطلاح، واقعیت‌های خارجی موجود در طبیعت و انسان را «مبنا» گویند که ممکن است در علوم دیگر اثبات شده باشند؛ نظیر واقعیت‌های روان‌شناختی، انسان‌شناختی و... (حسینی‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۶). پس مبانی تربیتی گزاره‌های توصیفی‌اند که جهت‌گیری‌های کلی تربیت را مشخص می‌کنند و در تعیین اصول و روش‌ها نقش بسزایی دارند (داوودی، ۱۳۹۱، ص ۸۸).

ج) هدف: «هدف» در لغت به معنای نشانه، غرض و غایت به کار می‌رود (عمید، ۱۳۸۷، ص ۱۲۵۸). هدف در تربیت به معنای وضع نهایی و مطلوبی است که سودمند تشخیص داده می‌شود و برای رسیدن به آن، فعالیت‌های مناسب تربیتی انجام می‌گیرد (داوودی، ۱۳۹۱، ص ۷۳). هدف‌های تربیتی چهار نقش در فرایند تربیت دارند:

۱. رهبری و هدایت مسیر و فعالیت‌های تربیتی و مسیر و جهت آنها؛

۲. ایجاد انگیزه برای حرکت به سمت هدف‌های تربیتی؛

۳. ارزیابی فعالیت‌های تربیتی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و اصلاح آنها با تعیین هدف؛

۴. ایجاد هماهنگی بین افراد و جلوگیری از موازی‌کاری و تعارض (همان، ص ۷۴).

د) اصل: «اصل»، معادل کلمه انگلیسی principle، در لغت به معنای ریشه و اساس است و در اصطلاح برخی علوم رفتاری به معنای قاعده عمومی سلوک، قانون کلی روش علمی، و تکیه‌گاه بنیادی درون یک ساخت است. با توجه به معنای لغوی و اصطلاحی، چنین ویژگی‌هایی را می‌توان برای مفهوم «اصل» برشمرد: کلیت و شمول؛ اهمیت و تقدم اصل بر امور دیگر؛ نوعی دستور و باید‌ها. در نتیجه، اصول تربیتی را می‌توان چنین تعریف کرد: «مجموعه قواعد کلی تربیتی که بر اساس مبانی و اهداف تربیتی انشا می‌شود و راهنمای عمل مربی قرار می‌گیرد و رفتار تربیتی او را شکل می‌دهد و او را در رسیدن به هدف یاری می‌رساند». دربارهٔ اصول تربیتی با مبانی و اهداف می‌توان گفت، اصول از مبانی و اهداف انتزاع می‌شود و معادل خارجی ندارد؛ ولی منشأ انتزاع خارجی دارد و

اعتباری صرف نیست که حقیقتی در خارج جز انسان‌ها نداشته باشد. اصول «باید»هایی است که از مبانی، اهداف و رابطه آن دو انشا می‌شود و کیفیت رفتار مربی را شکل می‌دهد (حسینی‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۵-۲۸؛ داوودی، ۱۳۹۱، ص ۸۸). این رابطه در نمودار شماره ۱ بر اساس آیات حج روشن شده است.

ه) زمینه: منظور از زمینه تربیتی در این پژوهش، بسترهای موجودی است که مربی و مرتبی در آن قرار می‌گیرند و از آن بستر برای رسیدن به اهداف تربیتی استفاده می‌کنند؛ چنان‌که علامه طباطبایی در تفسیر انتهایی آیه ۳۷ سوره حج به این امر اشاره کرده‌اند: «كَذَلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ. المعنى كذلك سخرها لكم ليكون تسخيرها وصلة إلى هدايتكم إلى طاعته والتقرب إليه بتضحيتها فتذكروه بالكبرياء والعظمة على هذه الهداية» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۳۷۶). این زمینه‌ها ممکن است اختیاری و غیراختیاری به‌وجود آیند.

و) روش: «روش» معادل کلمه انگلیسی method، در لغت به معنای شیوه، اسلوب و سبک است و در اصطلاح عبارت است از راه به کارگیری قواعد تربیتی که مربی برای رسیدن به اهداف تربیتی خود از آنها بهره می‌گیرد (حسینی‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۸). موفقیت در تربیت، پیش از هر اقدامی و بیش از هر چیزی، مرهون ایجاد زمینه مناسب است که با استفاده از روش‌های تربیتی می‌توان آنها را ایجاد کرد. از این‌رو در قرآن به فراهم آوردن زمینه مناسب بسیار توجه شده است. برخی از این روش‌های زمینه‌ساز برای تحقق اهداف تربیتی در جدول شماره ۶ می‌آید.

ز) عامل: «عامل» یا «سبب» در لغت به معنای ریسمان و طنابی است که با آن از درخت بالا می‌روند. به‌طور کلی به هر وسیله‌ای سبب گفته می‌شود (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲، ص ۳۹۱). در این پژوهش نیز مراد از عامل تربیتی همان وسایل و اسباب تربیت است که یکی از بهترین تعریف‌های مصادیق آن در آیات حج آمده است: «إِنَّ أَوَّلَ نَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بَيْنَكَ مَبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ» (آل عمران: ۹۶). کلمه «مبارک»، از برکت، به معنای خیر بسیار، در برکات دنیوی و اخروی (هر دو) به کار می‌رود؛ ولی در این آیه از مقابله با جمله «هُدًى لِّلْعَالَمِينَ» استفاده می‌شود که مراد از آن، افاضه برکات دنیوی (مانند وفور ارزاق و بسیار شدن انگیزه‌ها) برای عمران و آباد کردن مکه است، که با حضور و تجمع در آن برای زیارت و عبادت، این زمینه فراهم می‌شود (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۳۵۱).

ح) مانع: «مانع» در لغت به معنای بازداشتن و حائل شدن بین چیز و اراده آن است (فراهیدی، ۱۴۱۰، ج ۲، ص ۱۶۳). پس هر آنچه انسان را از رسیدن به اهداف تربیتی بازدارد، مانع تربیتی محسوب می‌شود.

ط) نتیجه: از ریشه «نتج»، به معنای حاصل و ثمره است (ابن منظور، ۱۴۱۰، ج ۲، ص ۳۷۳). با توجه به آیات حج می‌توان معنای بهره و نتیجه را بهتر دریافت: «فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ...» (بقره: ۲۰۰ و ۲۰۱). بعضی از مردم به‌جز دنیا نمی‌خواهند؛ اینان در آخرت هیچ نصیبی ندارند. برخی نیز هستند که در دنیا و آخرت فقط خوشنودی پروردگارشان را می‌طلبند. اینان از آخرت هم نصیب دارند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۸۱). از این بیان روشن می‌شود که نصیب تربیتی برای هر کس در دنیا و آخرت، مترتب بر خواست و عمل خود اوست.

۲. مبانی نظری و پیشینه

اعتقاد به جاری بودن هدف هدایتی قرآن کریم در تمامی آیات آن و نیز جلوه ربوبیت الهی در کلامش - که «تنزیل من رب العالمین» است - انسان تشنه هدایت و تربیت را بر آن می‌دارد که به همه آیات قرآن با نگاه تربیتی بنگرد و آنها را برای تربیت خود و دیگران به کار گیرد و به گفته آیت‌الله جوادی آملی بر مبنای جامعیت آن، همه ابعاد زندگی مادی و معنوی را هدایت کند و از نقش بسزای دین در تأمین سعادت حیات دنیوی و اخروی و نیز در چگونگی سازمان‌دهی زندگی بهره برد (جوادی‌آملی، ۱۳۸۹، ص ۱۷). از همین روست که اندیشمندان اسلامی تربیت، نگاهی ویژه به منابع دینی، به‌ویژه قرآن داشته‌اند و در زمینه تربیت دینی تلاش‌های فراوانی در قالب مقاله و کتاب انجام داده‌اند. برخی کتب برگرفته از متون دینی (آیات، روایات و سیره تربیتی اهل بیت علیهم‌السلام)، طبقه‌بندی گزاره‌های تربیتی را توصیف کرده‌اند؛ مانند کتاب **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**، نوشته خسرو باقری؛ دو کتاب **تربیت دینی و تربیت اخلاقی (سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت علیهم‌السلام)**، اثر محمد داوودی؛ **سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت علیهم‌السلام**، نوشته علی حسینی‌زاده و محمد داوودی؛ و

مقالاتی نیز در این زمینه نوشته شده است؛ از جمله: مقاله «نگاهی به ابعاد مفهومی و کارکردی الگو و اسوه در تربیت و تبلیغ دینی»، اثر مصطفی عباسی مقدم، که الگو در تربیت را بررسی کرده است؛ مقاله «چیستی تفسیر تربیتی (مبتنی بر روش‌شناسی پژوهش در تفاسیر و علوم تربیتی)»، نوشته بهزاد ایزدی و محمدعلی تجری، که به تفسیر آیات مستقیم در زمینه تربیت (ابعاد، اهداف و مبانی، روش‌ها، عوامل و موانع) می‌پردازد و سعی دارد میزان تطابق نظریات علمی ثابت‌شده در علوم تربیتی را با آیات قرآن بسنجد؛ مقاله «جایگاه تعلیم و تربیت اسلامی در علوم انسانی» از محمدرضا نیلی احمدآبادی، که درصد اثبات امکان و لزوم تربیت انسان کامل با بهره‌گیری از معارف دینی و آموزه‌های وحیانی است.

با وجود مقالات و کتب فراوان تربیتی، کمتر تحقیقی به هدف ارائه الگوی تربیت قرآنی، به‌ویژه با رویکرد آیات حج، انجام شده است. از همین رو در پژوهش حاضر سعی بر آن است که با تکیه بر تفسیر **المیزان**، عناوین تربیتی از آیات حج استخراج و در نهایت الگوی تربیتی آیات حج ارائه شود و به این پرسش پاسخ دهد: با تکیه بر تفسیر **المیزان**، آیات حج چه الگوی تربیتی ارائه می‌دهد؟ در ضمن پاسخ‌گویی به این پرسش، به چهار سؤال فرعی پاسخ داده می‌شود. این چهار سؤال بر اساس تعاریف بیان‌شده از گزاره‌های تربیتی و استنتاج آیات (نهج البلاغه، خ ۱۵۸) و ارتباط دادن مقوله‌های یافت‌شده، ترتیب یافته است:

۱. با تکیه بر تفسیر **المیزان** الگوی آیات حج درباره رابطه اهداف، مبانی و اصول چگونه است؟
۲. با تکیه بر تفسیر **المیزان** الگوی آیات حج درباره رابطه مری، مربی، روش‌ها، نتایج و عوامل تربیت چگونه است؟
۳. با تکیه بر تفسیر **المیزان** الگوی آیات حج درباره رابطه مبانی، اصول، اهداف، عوامل، موانع، روش‌ها و نتایج تربیت چگونه است؟

۴. با تکیه بر تفسیر *المیزان* الگوی آیات حج در مورد رابطه عوامل، موانع و روش‌ها، ابعاد، زمینه‌ها و محتوا، اصول مبانی و اهداف چگونه است؟

۳. روش تحقیق

این پژوهش، با روشی توصیفی و تحلیلی در زمینه آیات در راستای ارائه الگو، مضمون‌های داده‌ها را تحلیل کرده است. در این روش به‌عنوان یک راهبرد، بر تقلیل و تحلیل داده‌ها تکیه می‌شود؛ به‌طوری‌که داده‌ها تقسیم‌بندی، طبقه‌بندی، تلخیص و بازسازی شده، پژوهشگر از مجموع این مفاهیم، به یک یا چند الگو هدایت می‌شود. با این روش، انبوه داده‌های پراکنده، سازمان‌دهی و خلاصه شده و به داده‌های غنی تبدیل می‌شوند. این روش، ذهن را برای جست‌وجوی هدفمند از منابع جهت می‌دهد تا موشکافانه در متن دقت کند و هر یافته جالب یا تکراری را جمع‌آوری نکند و مضامینی را که همپوشانی دارند، تمایز دهد (یاوری، ۱۳۹۴، ص ۵-۶). از این شیوه می‌توان برای موضوعات مختلفی مانند تربیتی و... استفاده کرد. برای به‌کارگیری روش یادشده، ابتدا با تفکر و کمک گرفتن از کتب و مقالات تربیتی، گزاره‌های تربیتی استخراج شده است؛ گزاره‌هایی اعم از مبانی، اصول، روش، ابزار، هدف، عوامل، موانع تربیتی، وظایف و شرایط مربی و مربی. برای اتخاذ رویکردی ثابت در پژوهش، از بین کتب تربیتی برای هر کدام از گزاره‌های کلی تربیتی، تعریفی متناسب با موضوع پژوهش انتخاب و بیان شده است. در گزارش فرایند تحقیق، که به‌نوعی روند رسیدن به یافته‌های پژوهش است، روش یادشده بیشتر روشن می‌شود.

۴. فرایند تحقیق (یافته‌های پژوهش)

از آنجاکه موضوع این تحقیق الگوی تربیتی آیات حج است، در یافته‌های پژوهش، سیر رسیدن به الگوها گزارش می‌شود. در بیان فرایند تحقیق، از تعیین موضوع تا رسیدن به الگو، مراحل مختلف به‌تفکیک با جداول و نمودارهای مربوط به هر قسمت توضیح داده می‌شود. لازم به ذکر است به دلیل محدودیت صفحات، خلاصه‌سازی مطالب امری ضروری به نظر رسیده است؛ به‌ویژه در جدول شماره ۱ که مربوط به داده‌های اولیه است؛ از همین رو در بیان مراحل اجرایی پژوهش سعی بر آن است مواردی که در متن به‌عنوان شاهد بدان‌ها اشاره می‌شود، غیر از مواردی باشد که در جدول شماره ۱ آورده شده است تا مستندات بیشتری در گزارش رسیدن به الگوگیری بیان شود.

۱-۴. استخراج شاخصه‌های تربیت

در این مرحله با تفکر و مراجعه به کتب و مقالات روان‌شناسی و تربیت اسلامی، شاخصه‌های مؤثر در تربیت تعاریفی گویا استخراج شده است؛ مواردی چون مبانی، اصول، روش، ابزار، اهداف، عوامل، موانع، نتایج تربیتی، وظایف و شرایط مربی و مربی. تعاریف آنها در صفحات پیش بیان شد.

۲-۴. جمع‌آوری داده‌های متنی

این مرحله، از مراحل مقدماتی و البته مهم تحقیق است؛ چراکه علاوه بر فرصت کافی، نیاز به دقت فراوان در تفسیر *المیزان* برای به‌دست آوردن داده‌های اولیه است. برای جمع‌آوری داده‌های متنی، دو مرحله اصلی طی شده است:

الف) استخراج آیات حج و تقسیم آنها بین اعضای گروه: نزدیک به صد آیه به صورت مستقیم و غیرمستقیم درباره موضوع حج و فلسفه و احکام آن در قرآن وجود دارد که با مراجعه به معاجم و فرهنگ موضوعی قرآن، آیات حج استخراج شد و برای یافتن داده‌های تربیتی، این آیات بین اعضای گروه تقسیم گردید. لازم به ذکر است، از آنجاکه تفسیر المیزان، تفسیر قرآن به قرآن است، برخی نکات از آیات دیگری که در تفسیر آیات حج آورده شده، اتخاذ شده است؛ مانند نکاتی که ذیل آیه ۱۲۴ بقره بیان می‌کنند: از جمله در تفسیر متعلق ابتلای ابراهیم علیه السلام (کلمات) آورده است: «فتعلق الابتلاء، فی الآیة بالکلمات إن کان المراد بها الأقوال إنما هو من جهة تعلقها بالعمل و حکایتها عن العهود والأوامر المتعلقة بالفعل کقوله تعالی «وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا»: أی عاشروهم معاشره جمیلة» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۲۶۸). در این عبارت به آیه ۸۳ سوره بقره اشاره می‌شود و عنوان جزئی تربیتی که در وظایف مریب از آن اتخاذ می‌شود، «خوش رفتاری» است.

ب) بررسی شاخصه‌های تربیت در آیات با تکیه بر تفسیر المیزان و اتخاذ عناوین جزئی تر برای شاخصه‌ها: در این مرحله با مبنا قرار دادن تفسیر المیزان، آیات با دقت مورد تأمل قرار گرفته و شاخصه‌های تربیتی (اعم از اصول، مبانی، اهداف، عوامل و موانع و...) به آیات عرضه شده‌اند و تفسیر آیات مربوط به هر عنوان کلی، در جایگاه خود در جدول قرار گرفته و عناوین جزئی تری متناسب با متن علامه و شاخصه کلی تربیتی اتخاذ شده و در ستون مربوط به خود در جدول شماره ۱ قرار داده شده است. ذکر چند نکته در این مرحله لازم به نظر می‌رسد:

مستند آن عناوین جزئی در نقل قول مستقیم عبارات المیزان، با خط کشیدن زیر آن مشخص شده است تا روشن باشد عناوین برگرفته، از کدام قسمت متن المیزان است. در این مرحله باید کاملاً دقت می‌شد تا جداسازی مطالب از یکدیگر، به از بین رفتن روح کلی مطالب و گسیختگی آنها از یکدیگر منجر نشود و اصل مطلب از بین نرود.

گاهی یک آیه یا یک بیان از علامه، در چند عنوان کلی تربیتی قرار گرفته است؛ مثلاً از آیه ۲۶ حج سه عنوان گرفته شده است که هر کدام ذیل عناوین کلی متفاوتی قرار گرفته‌اند: برای وظایف مریب، «مهمیا کردن محیط سالم برای تربیت»؛ برای شرایط مریب، «ظرفیت و لیاقت»؛ و برای اصول تربیت، «توجه به استعداد و نیاز مریب». این عناوین، برگرفته از این بیان علامه‌اند:

وَأَذْبُونَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرَكَ بِي شَيْئاً وَطَهَّرَ بَيْتِي لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ... وَتَوَهَّتَ تَعَالَى مَكَانَ الْبَيْتِ لِإِبْرَاهِيمَ هِيَ جَعَلَ مَكَانَهُ مَبَاءً وَ مَرَجَعاً لِعِبَادَتِهِ... وَ أَذْكَرَ إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَى إِبْرَاهِيمَ أَنْ أَعْبُدْنِي فِي بَيْتِي هَذَا بَاخْذَهُ مَبَاءً وَ مَرَجَعاً لِعِبَادَتِي وَ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئاً فِي عِبَادَتِي وَ سَنَ لِعِبَادِي الْقَائِمِينَ بَيْتِي مِنَ الطَّائِفِينَ وَ الْقَائِمِينَ وَ الرُّكَّعِ السُّجُودِ عِبَادَةً فِي بَيْتِي خَالِصَةً مِنَ الشُّرْكِ (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۳۶۷-۳۶۸).

گاهی عکس مورد بالا، از بیان علامه ذیل چند آیه متفاوت، یک برچسب و عنوان جزئی گرفته شده است؛ از باب مثال، از بیان علامه ذیل آیات ۲۶ و ۲۸ سوره حج و آیه ۳۵ سوره ابراهیم، عنوان جزئی «توجه به ظرفیت مریب و استعداد و نیازهای او» ذیل عنوان کلی «اصول تربیت» لحاظ شده است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۶۹-۷۰؛ ج ۱، ص ۳۶۹).

اتخاذ عناوین جزئی‌تر، از عین الفاظ خود علامه یا از مفهوم مطلب صورت پذیرفته است. برای مثال، از عبارت «فَيْشَرُّنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ... هو حلمه الذی مکنه من الصبر فی ذات الله إذ قال: یا آبتِ افعلْ ما تُؤمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنْ الصَّابِرِينَ. ولم یوصف فی القرآن من الأنبياء بالحلم إلا هذا النبی الکریم فی هذه الآية وأبوه فی قوله تعالی إِنْ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۷، ص ۱۵۱-۱۵۲)، عنوان حلم و صبر برای ویژگی مربی و مرتبی انتخاب شده است که علامه به صراحت لفظ حلم و صبر را آورده‌اند؛ اما در جای دیگر، از مفهوم عبارت «فأباح إبطال العهد عند مخافة الخيانة» (همان، ج ۹، ص ۱۴۷)، ویژگی بصیرت برای مربی استخراج شده است. در این نمونه، فهم دقیق مفهوم آیه حائز اهمیت بوده است، که تأمل صبورانه و تفکر پیرامون آیات را می‌طلبد. در برخی موارد، منظور آیه و مفسر صریح نبود. به همین دلیل، مطالب غامض و دشوار مورد دقت مضاعف قرار گرفت تا با رفع ابهام از آن، عنوانی مناسب گزینش شود و محقق از خود چیزی به مطالب تحمیل نکند.

در نهایت برای مفاهیم قرآنی ۲۳۰ عنوان جزئی و ۱۷۸ عنوان جزئی غیر تکراری، ذیل ۱۶ عنوان کلی تربیت، در ۷۵ صفحه برچسب زده شد که با بررسی و ادغام موارد مشترک و مطالب مشکوک، در ۲۵ صفحه تنظیم شده و در نهایت چهار صفحه از آن به صورت خلاصه برای نمونه در جدول شماره ۱ آورده شده است.

۳-۴. کدگذاری

کدگذاری در این روش تحقیق، پیش‌نیاز تحلیل کیفی در مراحل بعد است و بستر تحلیل بهتر مضامین و عناوین را فراهم می‌سازد (یاوری، ۱۳۹۴، ص ۴). در این مرحله، علاوه بر عنوان‌گزینی مجدد و اصلاح برخی عناوین، برای زیرمجموعه‌های هر شاخصه‌های به وسیله عدد در ستون آخر جدول قرار داده شده است و با دقت در تفاوت و شباهت‌های هر شاخصه، سعی بر آن بوده تا اعداد کدها با توجه به عناوین مشابه و متفاوت لحاظ شود. برای مثال، در همه مواردی که در اصول تربیتی شباهتی با یکدیگر از جهت رعایت «اصل تناسب» داشتند، کد مشترک ۱۶ برای آنها لحاظ شده است؛ مواردی مانند، تناسب جزا با عمل، تناسب تربیت با استعداد و ظرفیت مرتبی و... برای عنوان جزئی دیگر که با این موارد متفاوت بوده‌اند، کدهای دیگری قرار داده شده است؛ برای مثال، اصل «فرصت‌دهی» کد ۱۵ و «اصل عمل‌گرایی» با زیرمجموعه‌های آن - که با یکدیگر شباهت دارند - کد ۱۷ نشان‌گر آنهاست. جمع‌بندی این اصول در جدول شماره ۳ مشخص است. این شیوه در کدگذاری (جدول شماره ۱)، ادامه کار را برای مراحل بعد آسان کرده است. امکان انجام این روند در کدگذاری، به این دلیل بوده است که در ابتدا عناوین کلی تربیتی مشخص شده‌اند؛ چراکه کدگذاری عناوین جزئی در هر عنوان کلی با دقت در موارد شباهت و تفاوت آنها، بسیار ساده‌تر از کدگذاری عناوین جزئی بدون مشخص شدن عناوین کلی آنهاست.

در ادامه می‌توان مراحل پیش‌گفته را در جدول شماره ۱ ملاحظه کرد. لازم به ذکر است، در این جدول سعی شده است از هر عنوان کلی تربیتی مواردی آورده شود که کدهای آنها با یکدیگر متفاوت است و اگر کنار هر کدی عبارت (و...) دیده می‌شود، نشانگر آن است که ذیل این کد موارد دیگری نیز وجود دارد یا عبارت (تا شماره...) نشانگر آخرین شماره کد در آن عنوان کلی تربیتی است و در جدول به خاطر اختصارگویی ذکر نشده‌اند.

جدول ۱. (داده‌ها): نمونه‌هایی از عناوین کلی و جزئی تربیتی آیات حج در المیزان

ردیف	عناوین کلی	سوره/آیه	عناوین جزئی تربیتی	منبع (المیزان)	کد
۱	گرمی و متربی	حج: ۲۶+ ابراهیم: ۳۵- ۲۱	مری: خنده متربی: ۱. پیامبر اکرم ﷺ و مؤمنان: ۲. مردم: ۳. کافران: ۴. ابراهیم	ج ۱، ص ۳۶۷: «وَأَوْثَانًا لِلْإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرَكَ بِهِ شَيْئًا» فيه تذكير لقصة جعل البيت معبدا للناس ليوضح به أن صد المؤمنين... ليس إلا إلحادا بظلم.	۱ و ۲...
۲	شرایط مسرتبی	ابراهیم: ۳۵	توجه به هدایت‌کننده حقیقی	ج ۱، ص ۳۹: «وَأَجْنِبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ»... أن كل خير من فعل أو ترك فإنه منسوب إليه تعالى أولا، ثم إلى العبد ثانيا	۳ و...
		صافات: ۱۰۳	تسلیم امر الهی	ج ۱، ص ۱۵۲: «فَلَمَّا أَسْلَمَا وَتَلَّهُ لِلْجَبِينِ» الإسلام الرضا وال استسلام... فلما استسلما إبراهيم وابنه لأمر الله ورضيابه وصرعة إبراهيم على جبينه	۴ و...
۳	وظایف مرتبی	حج: ۲۵	توجه به حقوق افراد	ج ۱، ص ۳۶۷: «وَمَنْ يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍ بِظُلْمٍ نُذِقْهُ» بیان لجزء من ظلم الناس في هذا الحق المشروع لهم في المسجد ولازمه تحريم صد الناس عن دخوله للعبادة فيه	۵ و...
		بقره: ۱۲۶	دلگرمی دادن به متربی	ج ۱، ص ۲۸۲: ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَىٰ عَذَابِ النَّارِ، فِيهِ إِشَارَةٌ إِلَىٰ مزيد إكرام البيت و تطيب لنفس إبراهيم	۶ و...
۴	شرایط متربی	توبه: ۱۸	خوف و رجا	ج ۹، ص ۲۰۳: الأعراف عند الإنسان من علل اتخاذ الإله للعبادة الخوف من سخطه أو الرجاء لرحمته	۷ و...
		حج: ۲۶	خواهان تربیت	ج ۱، ص ۳۶۷: «وَطَهَّرْ بَيْتِي... وَالْقَائِمِينَ» اباالقائمين... هم الناصبون انفسهم للعبادة والصلاة...	۸ و...
۵	وظایف مسرتبی	حج: ۲۸	توجه به منافع همه‌جانبه خود	ج ۱، ص ۳۶۹: «لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ... يَأْتُواكُ فَيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَقَدْ أُطْلِقَتِ الْمَنَافِعُ ولم تتقيد بالدينوية أو الاخروية	۹ و...
		صافات: ۱۰۲	درك شرایط و موقعیت مری	ج ۱، ص ۱۵۲: جواب ابنه، «يا أبتِ افعل ما تؤمر»... افعَل ما تؤمر و لم يقل اذبحني إشارة إلى أن أباه مأمور بأمر ليس له إلا ائتماره و طاعته	۱۰ و ۱۱
۶	مبانی تربیتی	بقره: ۱۹۷	احساس حضور در برابر خدا	ج ۲، ص ۷۹: «وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ، تَذَكُّرَةً بَأَنَّ الْأَعْمَالَ غَيْرُ غَائِبَةٍ عَنْهُ تَعَالَى	۱۲ و...
		ابراهیم: ۳۵	توجه به اختیار	ج ۱، ص ۳۹: «وَأَجْنِبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ»... أن هذا... الإجتنب منه... تصرف ما وتأثير منه تعالى في عبده بنحو، غير أنه ليس بنحو يؤدي إلى الإلجاء والاضطرار ولا ينجر إلى القهر والإجبار بسبب صفة الاختيار منه إذ لازمة لمثل هذا الإبتعاد حتى يسأل ذلك مثل ابراهيم	۱۳ و...
۷	اصول تربیتی	توبه: ۱	حفظ جایگاه و شأن مری	ج ۹، ص ۱۴۷: «عاهدتكم... منه الخطاب ورسوله وهو الواسطة... وجه الخطاب ليبلغ إليهم جميعا في الغيبة، وهذه الطريقة في الأحكام والقرامین المراد إيصالها إلى الناس نوع تعظيم لصاحب الحكم والأمر.	۱۴
		توبه: ۲	اصل مهلت و فرصت دادن	ج ۹، ص ۱۴۸: لم يرض تعالى بنقض عهده... دون أن ضرب لهم أجلا ليفكروا في أمرهم ويرتنوا رأيهم	۱۵ و ۲۲

۸	اهداف تربیت	بقره: ۱۸۹	کمال - تقوا	ج ۲، ص ۵۷: «إِنَّمَا عَدَلَ إِلَى: وَلَكِنَّ الْبِرَّ مِنْ أُمَّتِي، إِشْعَارًا بِأَنَّ الْكَمَالَ إِنَّمَا هُوَ فِي الْإِتِّصَافِ بِالتَّقْوَى...»	۲۲ و...
		حج: ۳۷	طاعت و عبودیت	ج ۱۴، ص ۳۷۶: «كَذَلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِتَكْبُرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ... كَذَلِكَ سَخَّرَهَا لَكُمْ لِيَكُونَ تَسْخِيرَهَا وَصَلَةَ إِلَى هَدَايَتِكُمْ إِلَى طَاعَتِهِ وَالتَّقَرُّبِ»	۲۵ و...
۹	موسوسل تربیت	بقره: ۱۲۴	امتحان	ج ۱، ص ۲۶۸: «إِذَا قَدِمْتَ إِلَيْهِ أَمْرًا أَوْ وَقَعْتَهُ فِي حَدَثٍ فَاجْتَبِرْهُ بِذَلِكَ وَاسْتَظْهَرْتَ مَا عِنْدَهُ مِنَ الصِّفَاتِ النَّفْسَانِيَّةِ الْكَامِنَةِ عِنْدَهُ كَالِإِطَاعَةِ وَالتَّسْجَاعَةِ وَالتَّسَخُّفِ وَالعِفَّةِ وَالعِلْمِ وَالتَّوْفَاقِ أَوْ مَقَابِلَاتِهَا، وَالتَّذَكُّرَ لَا يَكُونُ الْإِبْتِلَاءُ إِلَّا بِعَمَلٍ...»	۲۶ و...
		بقره: ۲۱۷	ولی داشتن	ج ۲، ص ۱۶۹: «قَدْ جَمَعَ الْجَمِيعَ وَدَلَّ عَلَى سَبَبِ هَذِهِ السَّعَادَةِ وَالتَّسْقَاوَةِ قَوْلُهُ تَعَالَى: «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ مَوْلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَأَنَّ الْكَافِرِينَ لَا مَوْلَى لَهُمْ»»	۲۷ و...
۱۰	موانع تربیت	بقره: ۲۰۰	دنیاکاری	ج ۲، ص ۸۱: «وَالْمَقَابِلَةُ بَيْنَ قَوْلِهِ: «وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلْقٍ، قَوْلِهِ: «أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِمَّا كَسَبُوا»، تَعْطَى أَنْ أَعْمَالَ الطَّائِفَةِ الْأُولَى بِاطْلَاقِ حَابِطَةٍ بِخِلَافِ الثَّانِيَةِ»	۲۸ و...
		حج: ۲۵	کفار مانع هدایت و تربیت مردم و مؤمنین	ج ۱۴، ص ۴۶۶: «الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصْنَعُونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالتَّسْجِدِ الْحَرَامِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ لِلنَّاسِ...» المراد بالذين كفروا مشركو مكة الذين كفروا بالنبي في أول البعثة قبل الهجرة وكانوا يمتنعون الناس عن الإسلام «يَصْنَعُونَ» للاستمرار...	۳۰ و...
۱۱	نتایج تربیت	ابراهيم: ۳۶	ملحق شدن به مربی	ج ۱، ص ۲۹۶: «فَمَنْ تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي...» حيث أتى بقاء التفریح وأثبت من تبعه جزءاً من نفسه...	۳۱ و...
		بقره: ۲۱۷	سعادت‌مندی	ج ۲، ص ۱۶۹: «... دل علی سبب هذه السعادة والتسقاوة قوله تعالى: «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ مَوْلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَأَنَّ الْكَافِرِينَ لَا مَوْلَى لَهُمْ»»	۳۳ و...
۱۲	زیبدهای تربیت	ابراهيم: ۳۷	نیاز و استعدادهای مختلف تربیتی	ج ۱۲، ص ۷۷: «رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بُوَادِرَ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَتَحَنُّنًا إِلَيْهِمْ بِالمَسَاكِينَةِ مَعَهُمْ أَوْ بِالْحَجِّ إِلَى الْبَيْتِ فَيَأْتِسُوا بِهِمْ، وَارزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ، بِالنَّقْلِ إِلَيْهِمْ تِجَارَةً...»	۳۳ تا ۳۶
		حج: ۲۸	محیط: زمان و مکان: (استفاده ویژه از زمان‌های خاص: ایام تشریق)	ج ۱۴، ص ۳۷۰: «يَا تَوَكَّلْ... لِيَسْهَبُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَعْلُومَاتٍ»، أي وليذكروا اسم الله في أيام معلومات أي في أيام التشریق علی ما فسرها أئمة أهل البيت وهي يوم الأضحى عاشر ذی الحجة وثلاثة أيام بعده.	۳۵ و...
۱۳	ابعاد تربیت	ابراهيم: ۳۷	جسمی و روحی	ج ۱۲، ص ۷۷: «رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بُوَادِرَ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ» وَتَحَنُّنًا إِلَيْهِمْ بِالمَسَاكِينَةِ مَعَهُمْ أَوْ بِالْحَجِّ إِلَى الْبَيْتِ فَيَأْتِسُوا بِهِمْ، وَارزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ، بِالنَّقْلِ إِلَيْهِمْ تِجَارَةً لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ.	۳۷ تا ۳۸
۱۴	محتوی تربیتی	بقره: ۱۹۷	تذکر به علم مطلق الهی	ج ۲، ص ۷۹: «وَمَا تَعْلَمُونَ مِنْ خَبَرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ، تَذَكُّرًا بِأَنَّ الْأَعْمَالَ غَيْرَ غَائِبَةٍ عَنْهُ تَعَالَى»	۳۹ و... تا ۴۴

۱۵ و ۱۶	ابزار و روش‌های تربیتی	حج: ۲۹ + حج: ۲۳ و ۲۶	برداشتن محدودیت پس از انجام عمل مطلوب	ج ۱۴، ص ۳۷۱: «ثُمَّ لِيَقْضُوا تَفْتَهُمْ وَلِيُؤْفُوا نُذُورَهُمْ وَيُؤْتُوا بِالْيَتِيمِ الْغَنِيِّ»... قضاء التفث... هو كناية عن الخروج من الإحرام	۲۵ و...
		توبه: ۲	فرصت دادن برای تفکر و اختیار	ج ۸، ص ۱۴۷ و ۱۴۸: ... ان ضرب لهم أجلا ليفكروا فى أمرهم و يرتوا رأيهم... حتى يختاروا ما يروونه أنفع بحالهم من البقاء أو الفناء.	۲۶
		حج: ۲۵	تهدید	ج ۱۴، ص ۳۶۶-۳۶۷: تذكر الآيات صد المشركين للمؤمنين عن المسجد الحرام وتقرعهم بالتهديد...: «الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ الَّذِي جَعَلْنَا لِلنَّاسِ مِن بَرْدٍ فِيهِ بِالْحَادِ بِظَلَمِ نَذْفِهِ مِنْ عَذَابِ آيَمٍ»	۵۰
		حج: ۲۶	قصه هدفمند	ج ۱۴، ص ۳۶۷: «وَأَذِّنَا لِلْإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكَ بِي شَيْئًا...»، «وَأَذِّنَا» فيه تذكير لقصة جعل البيت معبدا للناس ليتضح به...	۵۱ و ۷۰ تا

آنچه جدول شماره ۱ به صورت خلاصه نشان می‌دهد، برخی عناوین برگرفته از *المیزان* و کدهای غیرمشترکی است که به هر یک از عناوین کلی تربیتی داده شده است. شماره کدهای هر عنوان کلی تربیتی، به ترتیب عبارت‌اند از: مصداق مری و متربی (۱-۲)، شرایط مری (۳-۴)، وظایف مری (۵-۶)، شرایط متربی (۷-۸)، وظایف متربی (۹-۱۱)، مبانی تربیت (۱۲-۱۳)، اصول تربیت (۱۴-۲۲)، اهداف تربیت (۲۳-۲۵)، عوامل تربیت (۲۶-۲۷)، موانع تربیت (۲۸-۳۰)، نتایج تربیت (۳۱-۳۳)، زمینه‌های تربیت (۳۴-۳۶)، ابعاد تربیت (۳۷-۳۸)، محتوای تربیتی (۳۹-۴۴) و ابزار و روش‌های تربیت (۴۵-۷۰). هر کدام از این کدها ممکن است زیرمجموعه‌هایی داشته باشد که مراجعه به جدول‌های شماره ۳-۷ این امر را نشان می‌دهد.

۴-۴. بازبینی عناوین و کدها (جامع‌نگری به آنها)

بازبینی و کنترل اطلاعات جمع‌آوری شده، حکم ناظر دقیقی را دارد که پژوهشگر فرایند را با اطمینان بیشتری ادامه خواهد داد (حافظانیا، ۱۳۹۵، ص ۲۵۷). پس از کدگذاری در جدول شماره ۱، همه عناوین با کد مشترک در ستونی از جدول شماره ۲ با نام «جامع عناوین جزئی و کلی تربیتی» قرار داده شده است. در این جدول، علاوه بر تعداد عناوین به‌دست‌آمده در هر قسمت، همه عناوین و کدهای آنها نمایان است تا برای مرحله فشرده‌سازی و طبقه‌بندی راه‌گشا باشد. مقایسه جدول ۱ و جدول ۲ نشان می‌دهد، برای بهتر شدن کار، در ادبیات برخی از عناوین جزئی جدول شماره ۲ تغییرات مختصری داده شده است و گاهی به دو عنوان مجزا تفکیک شده‌اند؛ برای مثال در کد ۴۵ که مربوط به روش‌های تربیت است، بر اساس بیان علامه «وَقَدَّيْنَا بِذِيحِ عَظِيمٍ: أَى وَفَدِينَا ابْنَه بِذِيحِ عَظِيمِ وَكَانَ كِبْشَا أْتَى بِهِ جَبْرئِيلُ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ سَبْحَانَهُ فِدَاءً... وَالْمَرَادُ بِعَظْمَةِ الذَّيْحِ عَظْمَةُ شَأْنِهِ بِكُونِهِ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ سَبْحَانَهُ...» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۷، ص ۱۵۳)، عنوان اولیه، «جایگزینی مسئولیت سخت با مسئولیتی ساده‌تر (البته پس از پذیرش آن مسئولیت سخت)»، بوده که علاوه بر لحاظ ارتباط آنها با دادن کد مشترک، به دو عنوان آسان‌سازی و جایگزین‌سازی تفکیک شده است.

جدول ۲. جامع عناوین جزئی و کلی تربیتی به همراه کدهای آنها

کد	عناوین جزئی	تعداد	عناوین کلی
۱	خدا، ابراهیم، پیامبر اکرم ﷺ	۳	مربی
۲	ابراهیم و فرزندان او: اسماعیل، پیامبر اکرم ﷺ، مؤمنان، مردم، کافران، مشرکان	۷	متربی
۳	بصیرت، توجه به هدایت‌کننده حقیقی	۵	شرایط مربی
۴	حلم و صبر، تسلیم امر الهی، خوش رفتاری		
۵	توجه به حقوق افراد، توجه به ویژگی‌ها و ابعاد مختلف متربی (نیازها و...)	۹	وظایف مربی
۶	مهیا کردن محل و محیط سالم برای تربیت، دعا کردن برای متربی با رعایت شرایط، آگاهی دادن به عوامل تربیت (مانند هادی حقیقی)، آگاهی دادن به موانع تربیت (مانند انحرافات و...)، اجبار نکردن متربی، مایوس نکردن متربی خطاکار از رحمت و مهربانی، دقت در گفتار، دلگرمی دادن		
۷	ایمان، ولایت‌مداری، خوف و رجا	۶	شرایط متربی
۸	ظرفیت و لیاقت، خواهان تربیت، حلم و صبر		
۹	توجه به منافع همه‌جانبه خود به پایان رساندن عمل مطلوب، تعظیم حرمت الهی (توجه به ارزش‌ها)	۱۰	وظایف متربی
۱۰	درک موقعیت مربی، استناد صفات خوب به خدا، مقید کردن وعده‌های خود به مشیت الهی		
۱۱	تواضع، درخواست تبیین مسئله، اطاعت‌پذیری (تسلیم امر الهی)، برانگیختن لطف و رحمت مربی		
۱۲	لله بودن کار (خلوص)، احساس حضور نسبت به خدا، تقوا	۶	میانی تربیت
۱۳	توجه به حب نفع، درونی بودن تربیت، توجه به اختیار		
۱۴	حفظ شأن و جایگاه مربی	۱۹	اصول تربیت
۱۵	فرصت دادن		
۱۶	تناسب جزا با عمل متربی، تناسب ابزار تربیت با متربی، تناسب تربیت با ظرفیت و استعداد و نیاز متربی، تناسب گفتار و دستور با متربی (نومراتب بودن دستورات)، تناسب تربیت با تفاوت‌های متربیان، تناسب رد یا قبول خواست متربی با نوع درخواست‌های او		
۱۷	عمل‌گرایی، حسنه‌خواهی، وفای به عهد، تعاون بر نیکی و تقوا و...	۸	اهداف تربیت
۱۸	مبارزه با عادات اشتباه، حفظ شعائر		
۱۹	اصل وحدت‌گرایی و دوری از اختلاف		
۲۰	امیدواری		
۲۱	اصل هدفمندی، توجه به منافع دنیوی و اخروی		
۲۲	استمرار		
۲۳	تأدیب، رسیدن به منافع دنیوی و اخروی		
۲۴	زایل کردن آلودگی‌ها، تبعیت اعتقادی و عملی مانند اقامه نماز، کمال، تقوا ذکر خدا		
۲۵	عبودیت، قرب به خدا	۵	عوامل تربیت
۲۶	امتحان، امنیت		
۲۷	دعا، داشتن ولی، تقوا		
۲۸	شرک، دنیاگرایی، ظلم و تعدی به حقوق الهی و مردم، عدم استمرار در کارهای خوب، استمرار و پافشاری بر خطای خود، جهل، کینه و عداوت	۱۰	موانع تربیت
۲۹	ایجاد ناس از رحمت و بخشش در متربی از سوی مربی		
۳۰	منع کفار، اجبار		
۳۱	ملحق شدن به مربی، طیب شدن زندگی دنیا و آخرت	۸	نتایج تربیت
۳۲	وسعت معیشت، امیدواری، رعایت حقوق، جهت‌گیری صحیح		
۳۳	سعادت‌مندی، رحمت و مغفرت الهی		

۳۴	نیازها و استعدادها	۸	زمینه‌های تربیت
۳۵	استفاده ویژه از زمان‌های خاص، قبل از بلوغ و بعد از بلوغ، مکان‌های عبادی مانند بیت‌الله الحرام، مکان‌های دور از مشغولیت‌های دنیایی، بنای مکان تربیت تنها برای خدا		
۳۶	رشد: منفعت دنیوی و اخروی		
۳۷	عبادی و غیرعبادی، اجتماعی و فردی، قولی و فعلی، نرونی و بیرونی، اعتقادی و عملی، جسمی و روحی	۷	ابعاد تربیت
۳۸	دنیوی و اخروی		
۳۹	نهی از شرک، تذکر به علم مطلق الهی، تذکر مکرر نعمت‌های مختلف الهی	۲۰	محتواهای تربیت
۴۰	وحی و توجه دادن به وحی، اعتقاد به حقایق معنوی انبیا		
۴۱	تأثیر داشتن ولی یا نداشتن در سعادت یا شقاوت، یادآوری روز جزا، تأثیر خواستن دنیا و آخرت		
۴۲	انکار نداشتن به ظواهر دنیا، عدم تقلید کورکورانه، سیر عبودیت، تقوا		
۴۳	دعوت به یاد خدا به جای تفاخر و... بیان شدت فتنه‌ها و خطرات اجتماعی مانند دعوت به کفر، وفای به عهد، وظیفه در برابر دیگران، دعوت به گذشت و بخشش، انذار و تهدید		
۴۴	قصاص، دعوت به اعمال عبادی، مانند حج		
۴۵	آسان‌سازی، رفع ممنوعیت پس از انجام عمل مطلوب، جایگزین‌سازی	۲۲	روش‌ها و ابزار تربیت
۴۶	مهلت‌دهی		
۴۷	مقابله به مثل کردن در امور خطیر		
۴۸	عفو و انتقام		
۴۹	تنبیه با میزاری جستن (قهر کردن)		
۵۰	تهدید با میزاری جستن (قهر کردن)		
۵۱	قصه‌گویی		
۵۲	توضیح و تفسیر، شفاف‌سازی خطاها، بیان علت و نهایت دستورها، زمینه‌چینی برای بیان مطلب، بیان علت و منشأ برخورداری از نعمات، توهّم‌زدایی، اجمال و تفصیل، شاهد آوردن برای کلام		
۵۳	استفاده از محسوسات، تشبیه، تمثیل، تطبیق		
۵۴ تا ۷۰	الگوپذیری، کار گروهی، مسئولیت‌دهی با اعمال عبادی و... تذکر، کنایه، تشویق، روش کیفی (مبالغه)، مشورت، سؤال، تأیید و امضا، امر (مولوی و ارشادی)، امتحان، واسطه‌گری، ایمن‌سازی، تکرار، نمادسازی، روش کمی (صدای بلند)		

۴-۵. خوشه‌بندی

در هر تحقیقی خلاصه کردن و طبقه‌بندی داده‌ها و اطلاعات، ضروری است (حافظ‌نیا، ۱۳۹۵، ص ۲۶۵). در شیوه تحقیق این پژوهش نیز خوشه‌بندی عناوین جزئی، از مهم‌ترین مراحل آن به‌شمار می‌رود؛ چراکه بر اساس آنها می‌توان به الگوی بهتری دست یافت. در این مرحله به هدف اصلاح عناوین جزئی و خوشه‌بندی آنها در دسته‌های کلی‌تری (مقولات ثانویه)، داده‌ها و عناوین جزئی بار دیگر بازنگری شدند و ذیل عنوان‌های ثانویه‌ای در جدولی جدید قرار گرفته‌اند. آنچه برای این خوشه‌بندی راه‌گشا بوده، توجه مجدد به وجوه مشترک و شباهت عناوین جزئی در هر کد بوده است. در این میان، گاهی در محل قرار گرفتن عناوین جزئی و کدهای آنها تغییراتی اعمال شده است تا دسته‌بندی بهتری ارائه شود. برای نمونه، توهّم‌زدایی در روش‌های تربیتی، ابتدا کدی مجزا لحاظ شده بود و پس از بازنگری، با دسته‌ای که مشابه آن (توضیح و تفسیر) بود، کد مشترکی برایشان لحاظ شد.

این خوشه‌بندی‌ها در قالب مقولات ثانویه در (جداول ۳ تا ۷) قابل مشاهده است. تمام عناوینی که از داده‌ها اتخاذ شده‌اند به همراه کدهای آنها در پنج جدول مجزا آمده است، تا در یک صفحه عناوین مرتبط به هم قابل

رؤیت باشد و با کشف ارتباط عناوین کلی و جزئی در یک جدول، کار برای مراحل بعد (رسیدن به الگو) تسهیل شود. برای مثال جدول شماره ۳ مربوط به عناوین مرتبط با شرایط و وظایف مربی و متربی است. برای رسیدن به خوشه‌بندی نهایی - که در جدول دیده می‌شود - پس از بازنگری در شرایط مربی (بصیرت، توجه به هدایت‌کننده حقیقی، حلم و صبر، خوش رفتاری، توجه به حقوق افراد...) و دقت در کدهای مختلف ۳ و ۴ داده شده و تفاوت‌های آنها، مقوله کلی تری برای هر کد اتخاذ شده و شرایط جزئی مربی با توجه به کدها، در دو خوشه و دسته کلی «نظری» و «عملی» قرار داده شده‌اند. در بقیه موارد نیز به همین ترتیب عمل شده است.

جدول ۳. مصادیق، شرایط و وظایف مربی و متربی

ردیف	عناوین کلی تربیتی	مقولات کلی	مقولات جزئی	کد
۱	مصادیق	نظری	حدا. ابراهیم (علیه السلام)، پیامبر اکرم (صلی ... علیه و اله)	۱
			بصیرت	۳
			توجه به هدایت‌کننده حقیقی	
	شرایط	عملی	حلم و صبر	۴
			تسلیم امر الهی	
			خوش رفتار	
۲	مصادیق	شاخصی	توجه به حقوق افراد	۵
			توجه به ویژگی‌های ابعاد مختلف متربی (نیازها ...)	
			مهیا کردن محل و محیط سالم برای تربیت	
	وظایف	رفتاری	دعا کردن برای متربی یا رعایت شرایط	۶
			آگاهی دادن به عوامل تربیت (مانند هدای حقیقی) آگاهی دادن به موانع تربیت (مانند انحرافات ...)	
			اجتناب نکردن متربی	
مأیوس نکردن متربی - خطاکار از رحمت و مهربانی				
		دقت در گفتار		
		دلگرمی دادن به متربی		
۳	مصادیق	در برابر خدا (مربی)	ابراهیم و فرزندان لویسماعیل، پیامبر اکرم (صلی ... علیه و اله)، مومنان، مردم، کافران، مشرکان	۴
			ایمان	۷
			ولایت‌مداری	
	شرایط	در برابر خود	خوف و رجا	۷
			ظرفیت و لیاقت	۸
			حواهان تربیت	
		حلم و صبر		
۴	مصادیق	در برابر خود	توجه به سامع همه‌جانبه خود	۹
			به پایان رساندن عمل مطلوب	
			تنظیم حریمات الهی (توجه به ارزشها)	
	وظایف	در برابر مربی	درک شرایط و موفقیت مربی	۱۰
			استاد صفات خوب به خدا	
			مقید کردن وعده‌های خود به مشیت الهی	
۵	مصادیق	رفتاری	تواضع	۱۱
			درخواست تبیین مسأله از مربی	
			اطاعت پذیری (تسلیم امر الهی)	
		برانگیختن لطف و رحمت مربی		

جدول ۴. معانی، اصول و اهداف تربیت

ردیف	عناوین کلی تربیتی	مفوله‌های کلی	مفوله‌های جزئی	کد
۱	مبانی	مبانی خدائشناسی	لله بودن کار (خلوص)	۱۲
			احساس حضور نسبت به خدا	
			تقوا در راستای قرب به خدا	
۲	اصول	اصول مشترک	توجه به حب نفع	۱۳
			درونی بودن تربیت (از درون جوشیدن تربیت)	
			توجه به اختیار	
۳	اهداف	اهداف بلند مدت	اصل عمل‌گرایی (به معنای عام)	۱۷
			حسنه خواهی	
			وفای به عهد	
			اصل هدفمندی	۲۱
			توجه به منافع دنیوی و اخروی	
			اصل ارزش‌گرایی	۱۸
			مبارزه با عادات اشتباه	
			حفظ شعائر	
			اصل امیدواری	۲۰
			اصل استمرار	۲۲
اصل فرصت دادن	۱۵			
اصول مختصی	به تربیتی	اصل تناسب	جزا با عمل متربی	۱۶
			ابزار تربیت با متربی	
			تربیت با ظرفیت، استعداد و نیاز متربی	
			گفتار و دستور با متربی (ذممراتب بودن دستورات)	
			تربیت با تفاوت‌های متربیان	
			رد یا قبول خواست متربی با نوع درخواستهای او	
اصل وحدت‌گرایی و دوری از اختلاف	۱۹			
اهداف کوتاه مدت	به تربیتی	تأذیب	حفظ شأن و جایگاه تربیتی	۱۴
			رسیدن به منافع دنیوی و اخروی	۲۳
اهداف بلند مدت	به تربیتی	کمال - تقوا	زایل کردن آلودگی‌ها	۲۴
			تبعیت اعتقادی و عملی مانند اقامه نماز	
			ذکر خدا	
عبودیت - قرب به خدا	۲۵			

سه عنوان کلی مرتبط با هم (مبانی، اصول و اهداف)، در جدول شماره ۴ آورده شده است. البته پیش از آن، به روشی که برای خوشه‌بندی گذشت، عناوین جزئی آنها در مقولاتی کلی‌تر، سازماندهی شده‌اند. برای مثال، اصول تربیت به دو خوشه کلی «اصول مشترک» و «اصول مختص» تقسیم شده‌اند.

۴-۶. طبقه‌بندی مقولات کلی‌تر

پس از آنکه در مرحله پیش فرایند خوشه‌بندی انجام شد، در صورت امکان، بر اساس کد مشترک چند عنوان جزئی که ذیل هر یک از مقولات ثانویه (خوشه‌ها) قرار گرفته‌اند، میان مضامین فراگیر و مشترک هر کد، یکپارچه‌سازی

انجام شده است (یاوری، ۱۳۹۴، ص ۲۰). برای مثال، در صفحه قبل (جدول شماره ۴)، از عناوین جزئی (تناسب با ابزار، تناسب جزا با عمل، تناسب ظرفیت با تربیت و...) با کد مشترک ۱۶، می‌توان به مضمون فراگیر «اصل تناسب» در ذیل مقوله کلی‌تر اصول مشترک دست یافت و آنها را یکپارچه ساخت. در قسمت اهداف (جدول شماره ۴) نیز می‌توان این مرحله را دید. بر اساس مرحله پیش، اهداف به دو عنوان ثانویه کلی «کوتاه‌مدت» و «بلندمدت» تقسیم شده‌اند. در ذیل اهداف بلندمدت، کد ۲۴ را می‌توان طبقه‌بندی و یکپارچه ساخت؛ زیرا میان «زایل کردن آلودگی‌ها»، «تبعیت اعتقادی و عملی» و «ذکر خدا» مضمون فراگیر و مشترک «تقوا» آنها را یکپارچه می‌سازد. لازم به ذکر است، «تقوا» نیز از داده‌های اولیه به‌دست آمده و با شماره ۲۴ کد زده شده بود که در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است. این مرحله در جدول‌های دیگر نیز نمایان است؛ مانند جدول شماره ۵ که در آن، مقوله ثانویه «نتایج مختص تربیت» به دو عنوان «دنیوی» و «آخری» طبقه‌بندی شده است. در جدول شماره ۶ نیز محتواهای جزئی در مقوله ثانویه «اعتقادی» در سه دسته «توحید»، «نبوت» و «معاد» یکپارچه شده‌اند.

جدول ۵. عوامل، موانع و نتایج تربیت

ردیف	عناوین کلی تربیتی	مقوله های کلی	مقوله های جزئی	کد
۱	عوامل ایجابی	مادی	امتحان	۲۶
			امنیت	
		معنوی	دعا	۲۷
			داشتن ولی	
			تقوا	
۲	موانع (عوامل سلبی)	فردی	شرک	۲۸
			دنیاگرایی	
			ظلم و تعدی به حقوق الهی و مردم	
			عدم استمرار در کارهای خوب	
			استمرار و یافشاری بر خطای خود	
			جهل	
			کینه و عداوت	
۲۹	اجتماعی	از سوی مربی	ایجاد یأس از رحمت و بخشش در مرتبگی از سوی مربی	
۳۰		از سوی دیگران	منع کفار	
			اجبار	
۳	نتایج	مشترک	مخلوق شدن به مربی	۳۱
			طیب شدن زندگی دنیا و آخرت	
		مختص	دنیوی	وسعت معیشت
امیدواری				
			رعایت حقوق	
			جهت‌گیری صحیح	
۳۳		آخری	سعادت‌مندی	۳۳
			رحمت و مغفرت الهی	

جدول ۶. زمینه‌ها، ابعاد و محتوای تربیت

ردیف	عناوین کلی تربیتی	مفوله‌های کلی		مفوله‌های جزئی	کد
۱	زمینه‌های تربیت	محیط	زمان	استفاده ویژه از زمان‌های خاص (ایام حج، تشریق)	۳۵
				قبل از بلوغ و بعد از بلوغ	
			مکان	مکانهای عبادی مانند بیت الله الحرام	
				مکانهای دور از مشغولیت‌های دنیایی	
			بسیار مکان تربیت تنها برای خدا		
		متربّی	نیازها و استعدادها		۳۴
		هدف	رشد: معرفت دنیوی و اخروی		۳۶
۲	ابعاد تربیت	از جهت مبدأ (متربّی)	از جهت غایت	عبادی و غیر عبادی	۳۷
				اجتماعی و فردی	
				فوقی و عملی	
				درونی و بیرونی	
				اعتقادی و عملی	
				جسمی و روحی	
			دنیوی و اخروی		۳۸
۳	محتوای تربیتی	اعتقادی	توحید	نبی از شرک	۳۹
				تذکر به علم مطلق الهی	
				تذکر مکرر نعمتهای مختلف الهی	
		اعتقادی	نبوت	وحی و توجه دادن به وحی	۴۰
				اعتقاد به حقایق معنوی اذیه	
		اعتقادی	معاد	تأثیر مولا داشتن یا نداشتن در سعادت یا شقاوت	۴۱
				یادآوری روز جزا	
				تأثیر حواستن دنیا و آخرت	
		اخلاقی	فردی	اتکاء نداشتن به ظواهر دنیا	۴۲
عدم تقلید کورکورانه					
سیر عبودیت					
تقوا					
اخلاقی	اجتماعی	دعوت به یاد خدا به جای تمسخر و...	۴۳		
		بیان شدت فتنها و خطرات اجتماعی مانند دعوت به کفر			
		وفای به عهد			
		وظیفه در برابر دیگران			
		دعوت به گذشت و بخشش			
			انذار و تهدید		
۴۴	فقهی		فصاحص	۴۴	
			دعوت به اعمال عبادی مانند حج		

جدول ۷. روشها و ابزارهای تربیت

ردیف	عنوان کلی تربیتی	مفولات کلی	مفولات جزئی	کد	
۱	روشهای تربیت	کلامی	تهدید و توبیخ	۵۰	
			تشویق	۵۹	
			تکرار	۶۸	
			تذکر	۵۷	
			تأیید و امضاء	۶۳	
			توضیح و تفسیر	شفاف‌سازی خطاها	۵۲
				بیان علت و نهایت دستورها	
				بیان علت و منشأ برخورداری از نصات	
				توهم‌زدایی	
				اجمال و تفصیل	
				شاهد آوردن برای کلام	
			استفاده از محسوسات	زمینه‌چینی برای بیان مطلب	۵۳
		تشبیه			
		تمثیل			
		تطبیق			
		امر (مولوی و ارشادی)	۶۴		
		فصه‌گویی	۵۱		
		روش کمی (صدای بلند)	۷۰		
		روش کیفی (مبالغه)	۶۰		
		کتابه	۵۸		
		مشورت	۶۱		
		سوال	۶۲		
		غیر کلامی	تکرار	۶۸	
کار گروهی	۵۵				
ایمن‌سازی	۶۷				
نمادسازی	۶۹				
امتحان	۶۵				
واسطه‌گری	۶۶				
عفو و انعام	۴۸				
مقابله به مثل کردن در امور خطیر	۴۷				
مهلت‌دهی	۴۶				
الگودهی	۵۴				
رفع ممنوعیت پس از انجام عمل مطلوب	آسان‌سازی		۴۵		
				جایگزین‌سازی	
مسئولیت‌دهی	۵۶		ابزار		
تهدید	۵۰				
تشبیه	۴۹				
تشویق	اهدایه دادن			۵۹	
	تحسین				
	انتساب مزیتی به خود				
	توجه خاص به مزیتان ویژه				

در این مرحله با توجه به فرایندی که در مرحله پیش انجام شد، در برخی موارد، نیاز به تجدید نظر در کدها بود. بنابراین، کدگذاری عملی مقطعی و ایستا نیست که یکبار اتفاق بیفتد؛ بلکه در طول فرایند، حتی تا آخرین مرحله تحقیق به‌طور دائم در حال انجام است. بدین ترتیب، کدهای اختصاص یافته به یک آیه، پس از اتمام تحلیل و بازنگری قابل اصلاح است؛ چراکه تحلیل مضمون، با این شیوه، تاکتیکی برای کاستن از حجم انبوه داده‌ها و مدیریت آنها بدون از دست دادن زمینه است (یاوری، ۱۳۹۴، ص ۹). این هدف تا انتهای فرایند باید مدنظر باشد. در مرحله ویرایش کدها، گاهی کدی در طول فرایند تحقیق به مجموعه کدهای قبلی اضافه شده و گاهی عنوان کد تغییر کرده و یا در کد دیگری ادغام گردیده یا به دو کد تفکیک شده است. در این مرحله، نیاز به مقایسه مستمر کدها با یکدیگر است؛ چراکه به دقیق‌تر شدن کدها و تکامل آنها منجر می‌شود و از سویی کدها از آفت ایهام و مجمل‌گویی مصون می‌شوند. مراحل مختلف در پویایی کدها را می‌توان چنین برشمرد: اصلاح کدهای قبلی؛ اختصاص چندین کد به یک بخش از داده‌ها؛ ادغام کدها؛ ظهور کد جدید؛ درک تفاوت‌ها و شباهت‌های میان کدها (همان، ص ۲۳).

بخشی از این مراحل در فرایندهای پیشین نیز هم‌زمان صورت گرفته است. برای مثال، برای ادغام کدها در جدول شماره ۷، در عنوان آسان‌سازی، از این مرحله کمک گرفته شده است؛ با این توضیح که ابتدا هر کدام از عناوین ذیل آن (رفع ممنوعیت پس از انجام عمل مطلوب، جایگزین‌سازی، آسان‌سازی) به صورت جدا کدگذاری شده بودند؛ اما با بررسی دقیق، زیرمجموعه «آسان‌سازی» به‌عنوان یک مقوله کلی‌تر قرار گرفتند. عناوین «یادآوری روز جزا»، «توجه دادن به نعمت‌های عظیم و مهم نزد متری» و «تذکر و یادآوری» نیز به دلیل شباهت با عنوان کلی‌تر «تذکر» به‌عنوان یک روش کدگذاری شدند و محتواها و موارد تذکر که وجه تفاوت آنها بودند، حذف شدند یا برخی به‌عنوان کلی محتواهای تربیت انتقال یافتند؛ اما در مقوله کلی «توضیح و تفسیر» به دلیل تفاوت عناوین جزئی، که هر کدام می‌توانند به صورت روشی مجزا استفاده شوند، عنوان‌ها حذف نشده و به صورت جداگانه ذیل عنوان جامع توضیح و تفسیر کدگذاری شده‌اند.

۵. الگوسازی (ارائه الگو)

تحلیل مضمون‌ها و داده‌ها یک راهبرد توصیفی است که یافتن الگوها و مفاهیم مهم را از درون مجموعه داده‌های کیفی تسهیل می‌کند (یاوری، ۱۳۹۴، ص ۵). بنابراین، مرحله الگوسازی، مهم‌ترین قسمت کار است و مراحل دیگر مقدمه برای رسیدن به الگوی مناسب است. در این مرحله نیز چند گام اساسی طی شده است.

الف) ترسیم و تحلیل شبکه مضامین: در این مرحله برای ترسیم الگوی تربیتی موضوع حج و پیدا کردن شاکله ذهنی، الگوهای متنوع مقالات مختلف تفحص شده‌اند و با توجه به ارتباط مؤلفه‌های تربیتی آیات حج با یکدیگر، چند الگو ترسیم شده است. بر اساس جداول مجزایی که در مراحل قبل، از طریق یکپارچه‌سازی شبکه مضامین فراگیر، به هدف تسهیل در طراحی الگو ترسیم شده‌اند، الگوسازی مسیر راحت‌تری را طی کرده است؛ چراکه در این مرحله بار دیگر شبکه مضامین و ارتباط آنها تحلیل شده است و پس از آن، الگوها ترسیم شده‌اند؛ چراکه در الگو ارتباطها باید به‌خوبی نمایان باشند.

ب) ترسیم چندین مدل و تغییر آنها بر اساس تعاریف و مقولات و عناوین جزئی و انتخاب بهترین آنها:

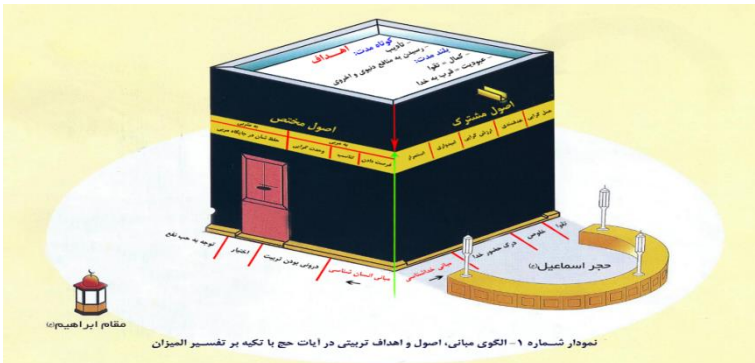
از میان همه الگوهای ترسیم‌شده، چهار نمونه از بهترین‌های آنها انتخاب شدند و بار دیگر با توجه به ارتباط مقولات و عناوین آن با یکدیگر، اصلاحاتی روی آنها صورت گرفت و ارتباطها در قالبی گویا به تصویر درآمدند. طراحی و انتخاب چهار الگوی مجزا برای آیات حج، از آن رو بوده است که حجم زیاد مطالب در یک الگو مانع گویا بودن آنها نباشد و ذهن مرحله‌به‌مرحله برای الگوی نهایی آماده شود.

ج) توضیح الگوها و ارتباط عناوین آن با یکدیگر: در این مرحله سعی بر آن است، بر اساس فکری که در مرحله

پیش الگوسازی را فراهم ساخت، توضیحاتی برای گویاتر شدن الگو، و ارتباط‌های کلی و جزئی بیان شود. بر اساس عناوین به‌دست‌آمده و ارتباط آنها، چهار الگوی تربیتی از آیات ارائه شده است که توضیحات هر یک به تفکیک خواهد آمد.

۵-۱. توضیح الگوی اول: رابطه مبانی، اصول و اهداف

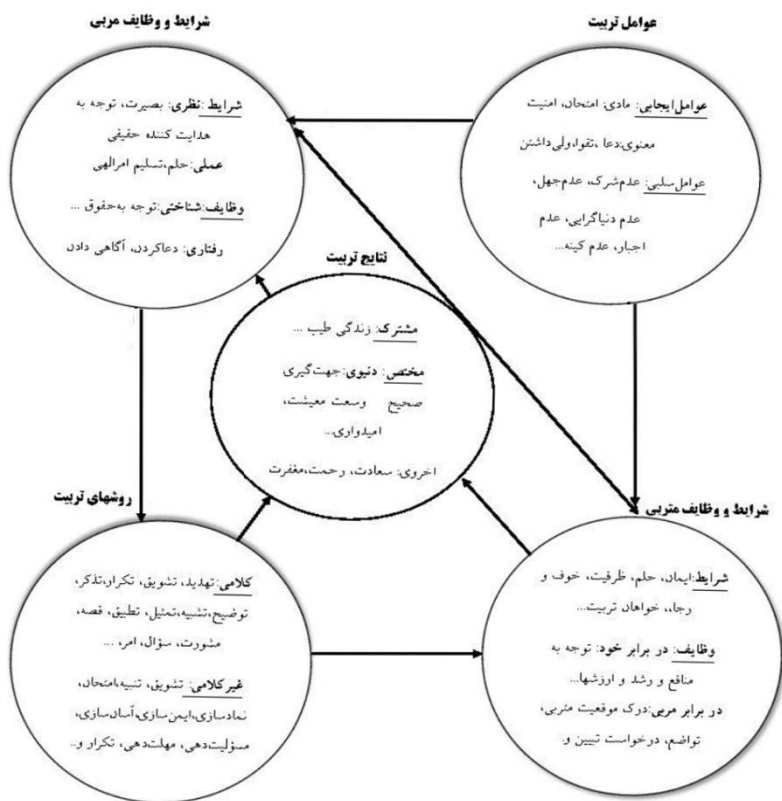
با توجه به اینکه موضوع مقاله الگوی تربیتی در آیات حج است و یکی از روش‌های تربیتی دست‌یافته در این تحقیق، «نمادسازی» است، الگوی اول با محوریت کعبه به‌عنوان نمادی از موضوع حج ترسیم شده است. این الگو به جدول شماره ۴ مربوط است که عناوین همسو با یکدیگر را دربر داشت: «مبانی، اصول و اهداف». در تعاریف این واژه‌ها گذشت که مبنا و اهداف بر اصول تأثیرگذارند. در این الگو، «مبانی» چون زیربن است، پایین‌ترین قرار گرفته؛ و «اهداف» در نقطه‌ای است که برای رسیدن به آن تلاش مری و متربی را می‌طلبد؛ از همین رو در قسمت بالا (سقف کعبه) درج شده است. «اصول» بین آنها قرار گرفته؛ چراکه اهدافی مانند «عبودیت» و مبنایی چون «خلوص»، هر دو بر اصولی مانند «ارزش‌گرایی» اثرگذارند؛ زیرا اصول «باید»‌هایی‌اند که از مبانی و اهداف گرفته می‌شوند؛ از همین رو فلش ضلع روبرویی کعبه از اهداف و مبانی به اصول ختم شده است. دقت در آیات حج و تفسیر المیزان نیز این ارتباط را تأیید می‌کند؛ از جمله در آیه ۱۹۷ سوره بقره آمده است: «وَمَا تَعْلَمُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ». مرحوم علامه می‌فرماید: این جمله خاطرنشان می‌سازد که اعمال از خدای تعالی غایب و پنهان نیست و کسانی را که مشغول به اطاعت خدایند، دعوت می‌کند که در حین عمل از حضور قلب و از روح و معنای عمل غافل نمانند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۷۹). از این عبارت، می‌توان تأثیر مبنای حضور قلب و خلوص را در اصول عمل‌گرایی و هدفمندی برداشت کرد.



نمودار شماره ۱- الگوی مبانی، اصول و اهداف تربیتی در آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان

۲-۵. توضیح الگوی دوم: رابطهٔ مربی، متربی، روش‌ها، نتایج و عوامل

در این الگو نیز از پیکان فلش‌ها می‌توان ارتباط‌ها را فهمید؛ به این بیان که رابطهٔ مربی و متربی دوطرفه است. مربی باید به حقوق متربی توجه کند و متربی هم باید در مقابل مربی تواضع داشته باشد. انتخاب روش‌ها توسط مربی بر اساس شناخت او از متربی است. به‌کارگیری روش‌های متفاوت تربیتی بر متربی نتایج گوناگون دارد؛ با روش «تذکر یا اعلام بلند»، متربی «جهت‌گیری» صحیح می‌کند. مؤید ارتباط در آیهٔ ۲۷ سورهٔ حج نیز روشن است: «وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ...» یعنی در میان مردم اعلام کن؛ که اگر اعلام کنی، مردم چه پیاده و چه سوار بر اشتران لاغر، از هر راه دوری خواهند آمد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۴، ص ۳۹۶). با اعلام بلند، مردم به سوی ابراهیم برای انجام حج جهت‌گیری می‌کنند؛ سپس مربی بر اساس نتیجه‌ای که در امر تربیت متربی می‌بیند، می‌تواند یک روش دیگر را پی بگیرد. عوامل نیز در متربی تأثیرگذار است؛ برای مثال، اگر عامل «امنیت» یا «عدم شرک» وجود داشته باشد، متربی تربیت‌پذیرتر است. عوامل بر مربی نیز تأثیر دارند؛ برای مثال، مربی به سبب «جهل» متربی، روشی مناسب مانند «توضیح» برای او در تربیت انتخاب می‌کند.



۳-۵. توضیح الگوی سوم: رابطه مبانی، اصول، اهداف، عوامل، روش‌ها و نتایج تربیت

رابطه مبانی و اهداف و اصول، در نمودار شماره ۱ (کعبه) توضیح داده شد. در نمودار شماره ۳ تأثیر این سه بر روش و انتخاب روش روشن می‌شود. بر اساس مبانی «اختیار» است که می‌توان «مسئولیت» داد و با هدفی مانند «تأدیب» است که می‌توان مرتب‌تری را «تذکر یا انذار» داد. در عاملی مانند «امنیت» است که می‌توان روشی چون «مسئولیت‌دهی» را به کار گرفت و با وجود مانعی مانند «استمرار بر خطا» می‌توان روشی چون «تهدید» را برگزید. مؤید این ارتباط، قول علامه ذیل آیه ۲۵ حج است: «انَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَيَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ الَّذِي جَعَلْنَاهُ لِلنَّاسِ» که می‌فرمایند: این آیات کفار مشرکی را که بر جلوگیری از ورود مؤمنین به مسجدالحرام استمرار دارند، تهدید می‌کند (طباطبایی، ۱۳۱۷، ج ۱۴، ص ۳۶۶-۳۶۷). با اتخاذ روشی صحیح در تربیت بر اساس مبانی، اصول، اهداف، عوامل و موانع، می‌توان به نتایج متعالی تربیت دست یافت؛ نتایجی چون «زندگی طیب».



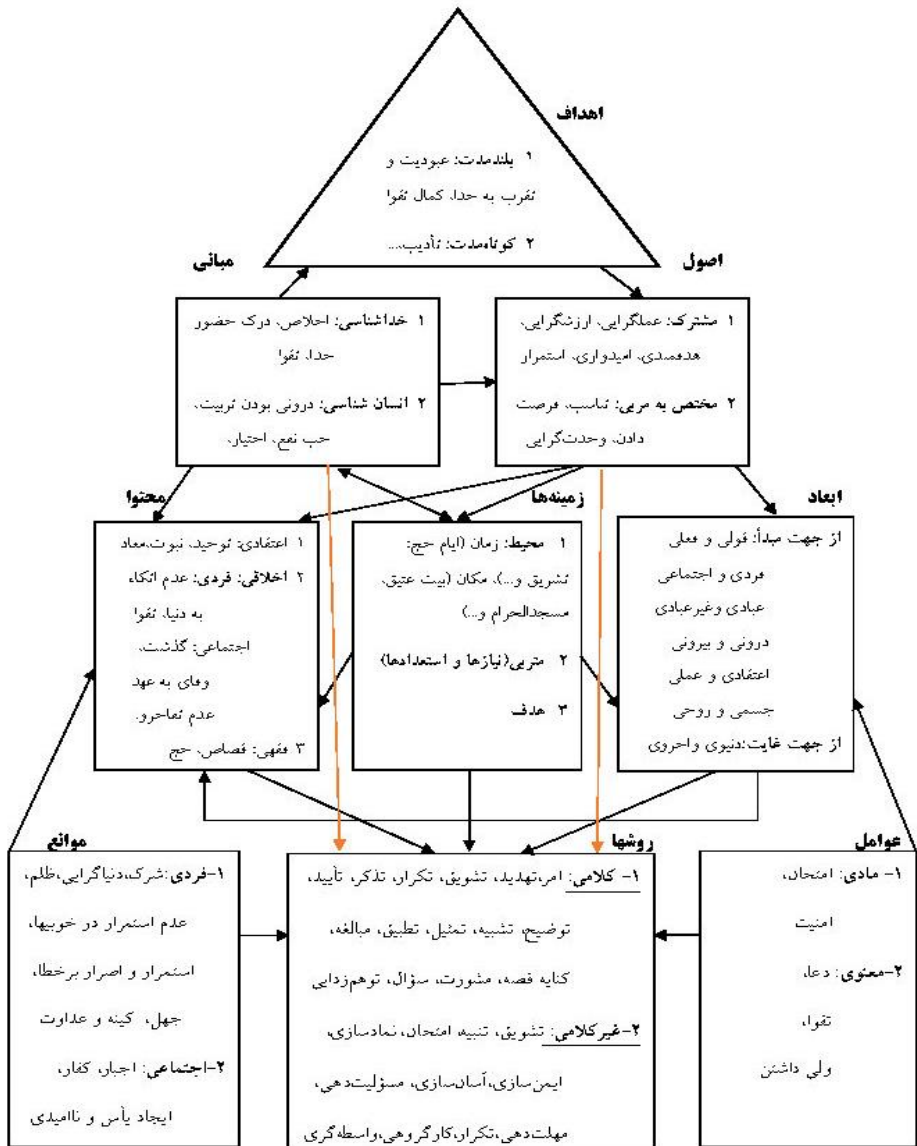
۴-۵. توضیح الگوی چهارم: رابطه عوامل، موانع و روش‌ها، ابعاد، مؤلفه‌ها و محتوا، اصول مبانی و اهداف

این الگوی نسبتاً جامع به صورت هرم یا کوه ترسیم شده است تا نمادی از کوه صفا و مروه و سعی بین آنها باشد؛ مکانی که آیات هدایتی در آن نازل شده است. سعی جامعی در کشف رابطه‌ها، میان بیشتر شاخصه‌ها صورت پذیرفته است. بسیاری از این رابطه‌ها در سه الگوی پیش بیان شده‌اند: رابطه عوامل، موانع و روش‌ها در قاعده هرم را لایه میانی نمودار شماره ۳ روشن کرد و رابطه مبانی و اصول با روش‌های تربیت را نیز همان نمودار بیان کرد. رابطه مبانی، اصول و اهداف در رأس هرم نیز در نمودار شماره ۱ گذشت. در این الگو، مبنا و اصول و اهداف در قسمت بالای الگو آورده شده‌اند تا روشن شود که اهداف، آن نقطه مطلوبی است که مربی و متربی درصدد رسیدن به آن هستند و مبانی و اصول نیز از اهداف جدایی‌ناپذیرند. اگر ارتباط‌های این الگو در تربیت به صورت جامع لحاظ شوند، اهداف تربیت محقق می‌شود.

درباره رابطه عوامل و ابعاد می‌توان گفت: فراهم کردن عاملی چون «ولی داشتن»، کار بر روی بُعد «اعتقادی و عملی» را می‌طلبد. با عاملی چون «دعا» می‌توان برخی از «ابعاد روحی و جسمی» را در سطح وسیع‌تری از تربیت دنبال کرد؛ چنان که حضرت ابراهیم علیه السلام برای همسر و فرزند خود از این ابعاد دعا کردند و این دعا به اجابت رسید: «رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بُوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْتِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ» (ابراهیم: ۳۷). حضرت ابراهیم علیه السلام در میان نقاط مختلف زمین، نقطه‌ای غیرقابل کشت و خالی از آب گوارا و رویدنی‌های سبز و درختان زیبا و هوای معتدل و خالی از مردم را اختیار کرد، تا ذریه‌اش در عبادت خدا خالص باشند و امور دنیوی دل‌هایشان را مشغول نسازد. این، توجه به بعد روحی آنهاست و البته درخواست می‌کند که دل‌های مردم به سوی ذریه او متمایل شود؛ به‌طوری که وطن‌های خود را رها کنند و پیرامون آنها منزل گزینند یا حداقل به زیارت خانه خدا بیایند و قهراً با ایشان هم انس بگیرند. ایشان به بعد جسمی آنان نیز توجه دارد؛ به اینکه میوه‌های هر نقطه از زمین را به وسیله تجارت بدانجا حمل کنند و مردم آنجا از آن بهره‌مند شوند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۷۶).

نمونه رابطه ابعاد بر محتوا چنین است که اگر باید بعد «فردی یا اجتماعی» متربی را تقویت کرد، محتوای مناسب با آن، مثل «تقوا یا وفای به عهد» انتخاب می‌شود. زمینه‌ها نیز با ابعاد و محتوا ارتباط دارند؛ با این بیان که زمینه‌ای مانند محیط (اعم از زمان و مکان، مانند محیط حج) در ابعاد مختلف تربیت آدمی کارساز است و هر کس بر اساس نیاز خود از آن بهره می‌برد.

برای تأیید ارتباط اصول و زمینه می‌توان چنین مثال آورد که در اصل «وحدت‌گرایی» زمینه «محیط» مهم است و در هر محیطی نمی‌توان این اصل را به کار برد؛ چنان‌که هر محتوایی را نمی‌توان برای متربی بیان کرد؛ و در انتخاب محتوا باید اصل «تناسب با مخاطب» رعایت شود. ارتباط دوسویه در مبانی و زمینه‌ها بین دو مقوله «حب نفع» در مبانی و «نیازها و استعداد متربی» یا «هدف» در زمینه‌ها بسیار واضح است.



نمودار شماره ۴- الگوی مبانی، اصول، اهداف و ابعاد، زمینه‌ها، محتوا و عوامل، موانع و روشهای تربیت در آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان

۶. تدوین گزارش

تدوین گزارش، مرحله پایانی فرایند است. این گزارش نمودی از تمام فعالیت‌هایی است که برای رسیدن به الگو انجام شده است. از همین رو بیان دقیق آن، استحکام و تلاش‌های فراوان این روش را نشان خواهد داد. از ابتدای شروع به کار در راستای این مقاله سعی بر آن بوده است که در هر مرحله از انجام فعالیت‌ها، فرایند به صورت جزئی

یادداشت شود. در مرحله نهایی، یادداشت‌ها بازنویسی شده و مطالبی به آنها اضافه و بخش‌هایی خلاصه یا حذف شده است. البته لازم به ذکر است که محدودیت حجم گزارش، مرحله تدوین نهایی گزارش را بسیار سخت می‌کرد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

قرآن کریم، این کتاب تربیت، پاسخ‌گوی تمام نیازها و ابعاد وجوی انسان، از جمله امور تربیتی است. مهم آن است که انسان خود احساس نیاز کند و بر اساس رویکرد احتیاج و سؤالاتش در محضر قرآن وارد شود و به فرموده امیرالمؤمنین علیه السلام آن را به نطق آورد و نکات تربیتی را از درون آیات استخراج کند. روش بسیار مؤثر «عنوان‌گزینی و کدگذاری» در این زمینه بر روی آیات حج، انسان‌سازی را به صورت فشرده، در قالب الگوهایی ترسیم می‌کند تا رابطه‌های عناوین اتخاذ شده در آیات حج را نشان دهد. عناوین کلی‌تر، کلی و جزئی در جدول‌هایی سازمان‌دهی شده‌اند تا الگوسازی را تسهیل کنند. این عناوین عبارت‌اند از:

مبانی: خلوص، احساس حضور، تقوا، حب نفع، جوشش تربیت از درون، اختیار؛

اصول: حسنه‌خواهی، وفای به عهد، تعاون بر نیکی و تقوا، حفظ شعائر، امیدواری، استمرار، فرصت‌دهی، تناسب و...؛

اهداف: عبودیت، تأدیب، تقوا و...؛

روش‌ها و ابزار: کلامی، مانند توضیح و تفسیر، مبالغه، استفاده از محسوسات؛ غیر کلامی، مانند کار گروهی،

نمادسازی و...؛

عوامل: امنیت، ولی داشتن، دعا، امتحان؛

موانع: شرک، جهل، کفار، کینه، اجبار، یأس؛

نتایج: ملحق شدن به مربی، سعادت‌مندی، رعایت حقوق، امیدواری و... .

ارتباط این گزاره‌ها در چهار الگو به تصویر کشیده شدند که زیربنایی‌ترین آنها نمودار الگوی شماره ۱ است که رابطه مبانی و اهداف با اصول را نشان می‌دهد. در نظر نگرفتن این مبانی در تربیت، انسان را از اهداف و نتایج مطلوب دور می‌سازد. چنین الگویی می‌تواند پاسخ‌گوی سؤالات و ابهامات ساکن‌داران تربیت باشد. نمودار الگوی شماره ۲ پاسخ‌گوی مشکلات روشی مربیان است؛ چه بسا اشتباهات مربیان به دلیل عدم دقت در رابطه وظایف و ویژگی‌های مربی و مربی، روش‌ها و عوامل و موانع تربیت باشد. نمودار الگوی شماره ۳ نیز بر دقت در این رابطه‌های تنگاتنگ مقوله‌های تربیتی از زاویه‌های دیگر تأکید می‌کند تا مربی را به نتایج متعالی تربیتی برساند. نمودار الگوی شماره ۴ که الگوی نهایی است، نسبتاً جامع الگوهای پیش است و نشانگر تأثیر پیچیده امور تربیتی و لزوم تسلط و به‌کارگیری آنهاست؛ امور تربیتی‌ای که عقل بشری باید از آیات هدایت الهی مدد بگیرد تا بهترین خروجی‌های تربیتی را داشته باشد و چه خوب است که پس از این مرحله از پژوهش، الگوی تربیتی هر مرحله از مناسب حج، به تفکیک بر اساس آیات و روایات استخراج شود و قصد به سوی کوی دوست برای حاجیان با پای ظاهری و نیز با پای دل با استفاده از کلام خود او هموارتر شود.

منابع

- ابن فارس، احمد، ۱۴۲۹ق، *معجم مقاییس اللغة*، بیروت، دار الاحیاء التراث العربی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، بیروت، دار صادر.
- بابایی، علی اکبر، عزیزی کیا، غلامعلی، و مجتبی روحانی راد، ۱۳۸۵، *روش‌شناسی تفسیر قرآن*، قم، سمت.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۹، *انتظار بشر از دین*، قم، اسراء.
- ، ۱۳۸۶، *شمس الوحی تبریزی*، قم، اسراء.
- حافظنیا، محمدرضا، ۱۳۹۵، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سمت.
- حسینی زاده، علی، ۱۳۹۰، *نگرشی بر آموزش (سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت (ع))*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- حسینی نسب، داود، و علی اصغر اقدم، بی تا، *فرهنگ واژه‌ها، تعاریف و اصطلاحات تعلیم و تربیت*، بی جا، بی تا.
- داوودی، محمد، ۱۳۹۱، *تربیت اخلاقی (سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت (ع))*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دهخدا، علی اکبر، ۱۳۴۶، *لغت‌نامه*، تهران، دانشگاه تهران.
- راغب اصفهانی، ابوالقاسم حسین، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، بیروت، دار العلم الدار الشامیه.
- طاهرزاده، اصغر، بی تا، *جایگاه تفسیر المیزان و روش استفاده از آن*، اصفهان، لب المیزان.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- عباسی مقدم، مصطفی، ۱۳۹۱، «نگاهی به ابعاد مفهومی و کارکردی الگو و اسوه در تربیت و تبلیغ دینی»، *پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی*، سال یکم، ش ۱، ص ۴۵.
- عمید، حسن، ۱۳۸۷، *فرهنگ فارسی عمید*، تهران، امیر کبیر.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۰ق، *کتاب العین*، قم، هجرت.
- قرشی، سیداکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن*، چ ششم، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- مصطفوی، حسن، ۱۳۶۰، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۳، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران، صدرا.
- یاوری، وحید، ۱۳۹۴، *پاوربینت‌آشنایی با روش تحلیل مضمونی*، قم، مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه.

The Educational Model of Hajj Verses Based on Al-Mizan Commentary

Mohsen Khoshfar / Assistant Professor, Hadith Group, Al-Mustafa International University, Qom, Iran.

✉ **Minasadat Hosseini** / Level four theology student of comparative interpretation, Fatemeh Al-Zahra Higher Education Institute Isfahan ms.hoseini89@yahoo.com

Akram Salmani Nejad / Level four theology Student of comparative interpretation, Fatemeh Al-Zahra Higher Education Institute Esfahan

Received: 2019/09/13 - **Accepted:** 2020/01/13

Abstract

The Qur'an is suited to the existential structure of man and includes educational programs for the guidance and exaltation of human beings. In Quranic-educational research, various propositions such as fundamentals, principles, methods, goals, etc. are extracted from Quranic verses. In order to make the best use of these researches, it is necessary to provide a model and explain the relationship between educational propositions and this model in order to provide the ground for their application. Since the rituals of Hajj are a compact program of humanization, this research tries to achieve the educational model of Hajj verses; Using the descriptive-analytical method, after quoting the verses of Hajj, a model has been developed based on Al-Mizan commentary, which is the richest Shiite interpretation. This model is documented in the educational propositions derived from the verses of Hajj. Some educational topics include "fundamentals" such as purity and free will, "principles" such as pragmatism and unity-seeking, "methods" such as facilitation and allegory, "factors" such as prayer and security, "barriers" such as polytheism and causing despair, and "results" such as hope and pure life. As a result, the relevance of these findings is clarified in four models including the relationship between "fundamentals, principles and goals" and the relationship between "educator, student, results, factors and methods".

Keywords: educational model, educational components and propositions, Hajj verses, Al-Mizan commentary, Allameh Tabataba.

Developing an Educational Program for Overcoming Moral Anomalies Based on Ghazali's Views

✉ **Zahra Tavakoli Jagharaq** / MA in Psychology, Ferdowsi University of Mashhad

M.tavakoli1388@gmail.com

Mohammad Saeed Abdkhodaei / Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad

Abolfazl Ghaffari / Assistant Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad

Received: 2019/10/23 - **Accepted:** 2020/02/29

Abstract

Immoral behaviors are among the most important issues in interpersonal relationships. These behaviors not only ruin people's social relationships, but also affect their psyche and mind. This study seeks to suggest educational programs to reduce such behaviors. The suggested program is based on the works and views of one of the scholars of Islamic ethics named Abu Hamed Mohammad Ghazali. From the viewpoint of the scholars in the field of morality, this scientist of the fifth century AH has had considerable contemplation, depth of thought and attention to the approach of intervening in the issue of moral anomalies, which is defensible and important. Finally, the program for overcoming moral anomalies was developed based on Ghazali's ideas, in sixteen sessions. In these sessions, according to the principles and strategies of educational design, we try to teach overcoming moral anomalies in three steps: awareness raising, emotional arousal and avoidance. The program is expected to be effective in reducing immoral behaviors.

Keywords: Ghazali, morality, moral anomalies, intervention, educational program.

Investigating the Major Factors in the Formal Teaching of the Holy Quran in Primary Schools, and the Current Situation of it in Iran Based on the High-Level Documents of the Education System and the Opinions of Senior Experts and Outstanding Teachers

Mehdi Elmkhah / PhD in the Philosophy of Education, Islamic Azad University, Arak Branch

✉ **Alireza Faqih** / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak Branch
a-faghihi@iau-arak.ac.ir

Abdullah Rahimi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak Branch

Faezeh Nateqi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak Branch

Received: 2019/09/26 - **Accepted:** 2020/01/13

Abstract

Drawing on a qualitative content analysis method, this research has been conducted with the aim of examining the main factors of formal Quran teaching in primary schools and its current situation in Iran, based on the high-level documents of the educational system and the opinions of senior experts and exemplary teachers. The statistical population included all the high-level documents of the Iranian educational system and senior experts in the field of Quranic education in primary schools, as well as the formal Quran classes in primary schools. The statistical sample included the formal Quran classes in the primary schools of Qom province. The sampling method is purposive and the selection of sample individuals has continued to the extent of theoretical saturation. The data collection method included note-taking from documents and interviews with senior experts in this field. One of the results of the research is determining the role of educational content and teacher as the main educational elements and the relatively large distance of these elements from the standards and indicators resulting from the above documents and the opinions of senior experts in this field.

Keywords: formal teaching of the Holy Quran, current situation, elementary school, senior experts, high-level documents.

Investigating the Status of the Components of the Duty of Enjoining the Good and Forbidding the Evil in the Textbooks of Primary and Secondary Schools

Sirous Mahmoudi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

sirous1218@yahoo.com

Received: 2019/09/21 - **Accepted:** 2020/02/09

Abstract

This research aims at examining and analyzing the content of primary and secondary school textbooks in terms of paying attention to the components of the duty of enjoining the good and forbidding the evil. The research method is descriptive and content analysis. The statistical population includes all primary and secondary school textbooks, and the research sample includes six books of "Heavenly Gifts", "Social Studies", "Persian Literature", "Thinking and Research", "Heavenly Messages" and "Thinking and Life Style" in 27 volumes selected through purposive sampling. The research instrument was a researcher-developed list for content analysis. Face validity was used to establish validity, and William Scott's method was used to establish reliability. The research findings showed that in the textbooks of the first, second and third grades of primary school and the eighth grade of the first secondary school, the components of enjoining the good and forbidding the evil have not been mentioned whatsoever. In general, the findings of the study indicate that in the reviewed books, sufficient and balanced attention has not been given to the components of the duty of enjoining the good and forbidding the evil.

Keywords: enjoining the good, forbidding the evil, textbooks, primary school, first secondary school.

An Educational Analysis of the Theory of Trans-Substantial Motion

Mahmoud Jamali / PhD Student of the History and Philosophy of Education, Islamic Azad University, Arak Branch
mahmood_jamaly_110@yahoo.com

✉ **Mohammad Reza Sarmadi** / Professor at Payame Noor University, Tehran Branch

Alireza Faqih / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak Branch

Mohammad Seifi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Arak Branch

Received: 2019/10/09 - Accepted: 2020/02/16

Abstract

This research seeks to provide an educational analysis of trans-substantial motion as one of Mulla Sadra's initiatives. For this purpose, first the principle of motion in Mulla Sadra's intellectual and philosophical system is briefly explained, and then in line with the approach of the social extension of philosophy, it is educationally inferred. By proposing the theory of trans-substantial motion, Mulla Sadra believes that the material world and nature constantly evolves and develops in all its essence, moves in quantity and quality from potentiality to actuality with a graded approach, and follows the path to perfection and survival. The link between motion and education is due to the fact that divine legislation and validity are based on generation, and the deepening of education with the centrality of the essence of existence corresponds to motion. The result of the relationship between the two will be components and principles such as transformation and perfection, gradual elevation and continuity, systematicity and appropriateness. This model of education has elements such as dynamism, continuity, extension and depth, which are the result of the movement and activity of educator and student in an interactive relationship. Accordingly, education is an accumulative movement with a truth that develops all physical and spiritual aspects of human existence.

Keywords: trans-substantial motion, potentiality and actuality, perfection, education, transformation.

Abstracts

Bisexual Education and the Challenges Ahead

✉ **Seyedeh Zahra Mousavi** / PhD Student of Teaching Ethics, Ma'ref University tobazm@gmail.com

Hossein Mehdizadeh / Faculty Member of the Department of Education, Al-Zahra University

Maryam Ahmadi Faqih / PhD in Psychology, Azad University of Qom

Received: 2019/10/12 - Accepted: 2020/03/17

Abstract

Bisexual education is a method of education in which suggests that both sexes, regardless of their biological characteristics, be raised in the same way and have a set of masculine and feminine characteristics and behaviors so that they can behave femininely or masculinely in different situations. The main question of this research is what challenges does this approach face? Using the descriptive-analytical method, the research materials have been collected through referring to the sources related to the subject, including books on women's studies and psychology and narrative sources. The study shows that this approach faces some challenges in three biological, psychological, and religious areas: in terms of biology, the differences in appearance and different hormonal functions in men and women lead to different behaviors. Psychologically, differences in self-esteem, learning, interests and emotions lead to different behaviors and reactions. Yet another challenge is the contradiction of the bisexual education approach with religious teachings.

Keywords: bisexuality, sexual identity, sexual role, biological challenge, psychological challenge.

Table of Contents

Bisexual Education and the Challenges Ahead / Seyedeh Zahra Mousavi / Hossein Mehdizadeh / Maryam Ahmadi Faqih.....5

An Educational Analysis of the Theory of Trans-Substantial Motion / Mahmoud Jamali / Mohammad Reza Sarmadi / Alireza Faqihi / Mohammad Seifi.....23

Investigating the Status of the Components of the Duty of Enjoining the Good and Forbidding the Evil in the Textbooks of Primary and Secondary Schools / Sirous Mahmoudi37

Investigating the Major Factors in the Formal Teaching of the Holy Quran in Primary Schools, and the Current Situation of it in Iran Based on the High-Level Documents of the Education System and the Opinions of Senior Experts and Outstanding Teachers / Mehdi Elmkhah / Alireza Faqihi / Abdullah Rahimi / Faezeh Nateqi51

Developing an Educational Program for Overcoming Moral Anomalies Based on Ghazali's Views / Zahra Tavakoli Jagharaq / Mohammad Saeed Abdkhodaei / Abolfazl Ghaffari.....65

The Educational Model of Hajj Verses Based on Al-Mizan Commentary / Mohsen Khoshfar / Minasadat Hosseini / Akram Salmani Nejad79

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.11, No.2

Fall & Winter 2019-20

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*

Executive manager: *Mahdi Dehghan*

Editorial Board:

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

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

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

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

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

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

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

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

Address:

IKI

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

Tel: +982532113477

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

www.iki.ac.ir & www.isc.gov.ir

<http://nashriyat.ir/SendArticle>
