

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق (ع) - پردیس خاوران

سال یازدهم - بهار ۱۴۰۲ - شماره ۲۰

فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام در آخرین ارزیابی کمیسیون نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رتبه "الف" را اخذ نموده است.

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

www.isc.gov.ir

الف: پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC):

www.ricest.ac.ir

ب: مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری:

www.sid.ir

ج: پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی:

www.noormags.ir

د: پایگاه مجلات تخصصی نور:

با توجه به راهاندازی سامانه فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام به نشانی <http://esi.isu.ac.ir> ضروری است که علاقه‌مندان جهت هر گونه ارتباط با این مجله صرفاً از طریق سامانه مزبور اقدام کرده، موارد مربوط را پیگیری نمایند. مقالاتی که به روش دیگر ارسال شود، قابل پیگیری نخواهد بود.

تهران: میدان صنعت - بلوار شهید فرحزادی - خیابان شهید طاهرخانی دانشگاه امام صادق (ع) - پردیس خاوران

تلفن ۴-۲۲۰۹۴۹۰۱ - شماره ۲۲۰۶۵۴۳۷ صندوق پستی ۱۱۱-۱۴۶۵۵

Email: esi@isuw.ac.ir

www.isuw.ac.ir

<http://esi.isu.ac.ir>

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

شماره ۲۰ / سال یازدهم / بهار ۱۴۰۲

صاحب‌امتیاز: دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالمه

سردبیر: دکتر سعید بهشتی

مدیر داخلی و دبیر این شماره: دکتر اکرم گودرزی

هیئت تحریریه (به ترتیب رتبه علمی و حروف الفبا):

- * دکتر معصومه اسماعیلی
استاد روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی
- * دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی
استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان
- * دکتر منیجه شهنی ییلاقی
استاد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهید چمران
- * دکتر سیدحمیدرضا علوی
استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر کرمان
- * دکتر رحمت اله مرزوقی
استاد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز
- * دکتر احمدرضا نصر اصفهانی
استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان
- * دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم
استاد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی
- * دکتر خدیجه ابوالمعالی
استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران شمال
- * دکتر نیکو دیالمه
دانشیار الهیات و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق(ع)
- * دکتر جمیله علم الهدی
دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید بهشتی
- * دکتر فائزه عظیم زاده اردبیلی
دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع)
- * دکتر عباس مصلاهی پور
دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع)
- * دکتر زهره موسی زاده
دانشیار روان‌شناسی رشد و توسعه تحصیلی دانشگاه امام صادق(ع)

داوران علمی این شماره (به ترتیب حروف الفبا):

آمنه احمدی، آرزو اصفا، اصغر افتخاری، محسن ایمانی‌نائینی، حسن بشیر، مهین چناری، زهره حاجیه‌ها، منیر حق‌خواه، نیکو دیالمه، زینب ربانی، شیرین رشیدی، سید احمد رهنمایی، محمدصادق شجاعی، محمدرضا شمشری، زهرا صالحی‌متعهد، مرضیه عالی، سیدحمیدرضا علوی، ابوالقاسم عیسی‌مراد، اعظم غیائی‌ثانی، علی‌نقی فقیهی، ندا کریمیان، سوسن کشاورز، اکرم گودرزی، طاهره محسنی، مرضیه محصص، مریم‌السادات محقق، زهرا محمودکلاهی، سیروس محمودی، خدیجه مرادی، پرستو مصباحی‌جمشید، عباس مصلاهی پور، زهره موسی‌کاشی، زهره موسی زاده، محمد علی نادی، محمود نوذری، فاطمه وجدانی.

مدیر اجرایی: طاهره کیانی

ویراستار ادبی: دکتر مژگان اصغری طرقی

ویراستار ترجمه چکیده مقالات به زبان انگلیسی: دکتر سمیرا حیدری

چاپ: دانشگاه امام صادق(ع)

مسئولیت صحت و سقم مطالب بر عهده نویسنده یا نویسندگان است. فصلنامه حق رد یا قبول و ویراستاری مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد.

Email:esi@isuw.ac.ir

www.isuw.ac.ir

http://esi.isuw.ac.ir

راهنمای نگارش مقالات

- ۱- مقالات ارسالی باید در گستره علوم تربیتی با رویکرد اسلامی و برخوردار از صبغه تحقیقی و تحلیلی، با توجه به نیازها و چالش‌های موجود اعم از بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای باشد.
- ۲- چکیده مقاله حداکثر دارای ۲۰۰ تا ۲۵۰ واژه دربردارنده مسأله پژوهش، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های پژوهش همراه با واژگان کلیدی حداکثر ۷ کلمه باشد.
- ۳- ترجمه انگلیسی عنوان مقاله، چکیده، واژگان کلیدی همراه مقاله ارسال گردد.
- ۴- عناوین اصلی و فرعی مقاله مرتبط با موضوع و دارای ارتباط منطقی با یکدیگر باشد.
- ۵- ارجاع منابع و مآخذ در مقاله به شیوه درون‌متنی و به شکل زیر باشد:
(نام خانوادگی مؤلف، سال نشر، جلد، شماره صفحه)
- ۶- فهرست منابع در پایان مقاله به صورت زیر آورده شود:
کتاب: نام خانوادگی، نام مؤلف. (سال انتشار). *عنوان کتاب (ایتالیک)*. مصحح یا مترجم. محل نشر: نام ناشر.
- مقاله:** نام خانوادگی، نام مؤلف. (سال انتشار). عنوان مقاله. *عنوان مجله (ایتالیک)*، دوره (شماره)، شماره صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
- ۷- حجم مقاله با احتساب تمامی بخش‌های آن حداقل ۱۵ صفحه و حداکثر ۲۵ صفحه ۳۰۰ کلمه‌ای باشد در محیط ^۱ WORD 2007 و با قلم ۱۳ B Lotus حروف چینی گردد (اطلاعات بیشتر در سامانه نشریه قسمت راهنمای نویسندگان در دسترس است).
- ۸- مقالات ارسالی نباید همزمان در مجلات داخلی یا خارجی چاپ و همزمان به سایر مجلات ارسال شده باشد.
- ۹- مقالات دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد با همراهی استاد دارای رتبه علمی درج خواهد شد.

فهرست

- ❖ همایندی ادراک دانش‌آموزان درباره نقش متوازن خانواده و مدرسه در تربیت دینی: پژوهشی پدیدارشناختی ۳۳-۵
فاطمه شاکری صفت دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران
منصوره حاج‌حسینی استادیار گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران
محمد خدایاری فرد استاد گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران
- ❖ روش‌های خویشتن‌داری جنسی در ساحت‌های سه‌گانه تربیت براساس منابع اسلامی (با تأکید بر دوره‌های نوجوانی و جوانی) ۶۴-۳۵
مرتضی سلیمانی‌نسب دانش‌آموخته سطح چهار حوزه علمیه و کارشناس ارشد مشاوره، مؤسسه آموزش عالی امام رضا (ع)
مسعود نورعلی‌زاده میانجی استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شاهد
مجید همتی دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
- ❖ چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران ۹۷-۶۵
لیلا تنهایی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)
اکرم گودرزی استادیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)
فاطمه وجدانی دانشیار گروه معارف اسلامی، دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی
- ❖ جایگاه پرورش تفکر مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام در رسانه تلویزیون ۱۳۲-۹۹
محمدحسین بخشی‌زاده مقدم دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی
فهیمه انصاریان استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی
معصومه صمدی دانشیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- ❖ مبانی ضعف بینشی انسان و اصول و روش‌های تربیتی اصلاح آن در قرآن کریم ۱۶۲-۱۳۳
مهديه حسینی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبایی
مریم برهمن استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبایی
- ❖ اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه ۱۸۵-۱۶۳
لیلا زمانی کوخالو دانش‌آموخته دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی
مژگان سپاه‌منصور استاد تمام گروه روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی
خدیجه ابوالمعالی الحسینی استاد تمام گروه روان‌شناسی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی
- ❖ ترجمه چکیده مقالات به زبان انگلیسی 5

همایندی ادراک دانش آموزان درباره نقش متوازن خانواده و مدرسه در تربیت دینی: پژوهشی پدیدارشناختی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۲۹

فاطمه شاکری صفت^۲

منصوره حاج حسینی^۳

محمد خدایاری فرد^۴

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش خانواده و مدرسه در تربیت دینی و ادراک دانش آموزان درباره همایندی میان آن‌ها با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناختی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، هجده دانش آموز دختر از مقطع متوسطه بوده‌اند که با استفاده از روش انتخاب هدفمند گزینش و براساس اصل اشباع به فرایند پژوهش وارد شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و داده‌های به دست آمده با استفاده از روش اسمیت تحلیل شد. یافته‌های پژوهش در چهار مقوله نقش خانواده و مدرسه در دین‌داری، همایندی/تعارض میان آن‌ها، راهبرد دانش آموزان در مواجهه با تعارض و راهکار پیشنهادی جهت ارتقای همایندی دسته‌بندی شد. نقش خانواده در بُعد مثبت، شامل الگوی عمل‌گرا، جلب مشارکت خانوادگی و انعطاف‌پذیری در آداب دینی، و در بُعد منفی، مشتمل بر انفعال در تربیت دینی و تعارض‌های خانوادگی بوده است. نقش مدرسه در بُعد تمرین‌بخش با توانمندی‌های معلم، انعطاف‌پذیری و احترام در رفتار مرتبط بوده و در بُعد تخریب‌کننده، رفتارهای خشن و تبعیض‌آمیز، و اجبار بدون آگاهی‌بخشی شناسایی شد. در بُعد همایندی مدرسه و خانواده، طیفی وسیع، از همایندی کامل تا اختلاف در روش‌های تربیتی و مبانی اعتقادی دیده شد و اهداف این دو بافت نیز دارای تنوع و طیفی وسیع بود. نتیجه همایندی، تقویت و رشد دانش آموزان در باورهای دینی و نتیجه ناهمایندی، سردرگمی آنان، اجبار به گزینش یک سو و گاه انحراف آن‌ها از مسیر برنامه‌ریزی شده به سمت دین‌داری بوده است. در بُعد راهبردها، سه شیوه قانون‌مداری، همراهی با خانواده و انتخاب مسیر بهینه دیده شد. جهت ارتقای همایندی، سه راهکار آگاهی از ویژگی‌های نوجوانان، تعامل بهتر خانواده و مدرسه، و تشویق دانش آموزان پیشنهاد شد.

واژگان کلیدی: تربیت دینی، همایندی خانواده و مدرسه، تعامل خانواده و مدرسه، تعارض تربیتی.

۱. این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان ادراک دانش آموزان از همایندی خانواده و مدرسه در تربیت دینی، دانشگاه تهران است.

۲. fa.shakeri@ut.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

hajhosseini@ut.ac.ir

khodayar@ut.ac.ir

۴. استاد گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

بیان مسئله

تربیت بنابه ماهیت تعالی جوی انسان، فرایندی ارزش نگر محسوب می شود و شناسایی و شکوفایی همه جانبه استعدادها از سویی و تطابق آنها با هنجارها و ارزش های انسانی از سوی دیگر، تربیت را چه در محتوا و چه در اصول و روش های آن به فراسوی مبانی ارزشی هدایت کرده است. در این راستا، بسترهای تربیتی خانواده و مدرسه و همه کنشگران آن در فرایندی پویا و ارزش مدار، نقش دارند و تعامل های آنها علاوه بر اثرپذیری از هنجارهای ارزشی خود، متأثر از مداخلات دیگری است. با این وصف، دستاوردهای تربیتی خانواده و مدرسه نیز بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و همایندی یا تعارض میان آنها تعیین کننده موفقیت یا شکست کوشش هایشان خواهد بود. این موضوع به ویژه درباره تربیت دینی که متکی بر هنجارها و ارزش های دینی است، اهمیت فراوان دارد. ارزش ها و معیارهای خانواده و مدرسه، تبادل هایی همسو یا متعارض با یکدیگر دارند و از این طریق، تربیت دینی دانش آموزان در وضعیتی پیچیده قرار می گیرد؛ زیرا هدف از تربیت دینی صرفاً انتقال دادن برخی گزاره ها و آموزه های دینی به افراد نیست؛ بلکه در این گونه تربیت برای تحقق بخشیدن نظام تربیتی اسلام به منظور ساختن و پرداختن انسان تلاش می شود تا رشد همه جانبه وی در ابعاد جسمانی، عقلانی و روانی محقق شود (رحمان پور و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

تربیت دینی، ناظر به ساخت نظام ارزشی باورهای متکی بر اصول و انگاره های مذهبی است و در این راستا باید به عوامل اجتماعی و فردی تعیین کننده در ساخت باورها توجه کرد. بندورا (1992) در توضیح فرایند ساخت شناختی اجتماعی باورها به تبادل پیچیده تعیینگری متقابل^۱ میان محیط تربیتی، رفتار و باورهای شخص پرداخته و معتقد است درحالی که محیط های تربیتی ای همچون خانواده و مدرسه از طریق الگوها، منابع تقویتی و انتظارات خود بر ایجاد باورهای شخص اثر می گذارند، باورهای شخص، عاملیت^۲ او در انتخاب محیط های تربیتی را هدایت می کند (حاج حسینی، ۱۳۸۹)؛ بر این اساس، برنامه های تربیتی مدرسه، تنها عامل تغییر رفتار دانش آموزان نیست و الگوها و نظام ارزشی خانواده و

1. Reciprocal Determinism
2. Agency

همابندی ادراک دانش‌آموزان درباره... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲

به‌ویژه باورهای ناشی از آن در انتخاب و پذیرش این برنامه‌ها از سوی دانش‌آموزان، اثرگذار خواهد بود. اگر مدرسه برای انتقال دادن ارزش‌ها، باورها و نگرش‌هایی تلاش کند که با آنچه دانش‌آموزان در گذشته، در خانواده آموخته‌اند یا در آینده آموزش خواهند دید، تضاد و تعارض دارند، ارزش‌های خانواده در مدرسه، بی‌اعتبار خواهند بود و از سوی دیگر، به‌دلیل فراهم‌نبودن بستر مناسب، ارزش‌های مدرسه نیز از جانب دانش‌آموزان جذب نمی‌شود (افشارمنش، ۱۳۹۷).

مارسیا^۱ (1980) معتقد است ساخت نظام باورها به‌ویژه درباره نوجوانان در فرایند هویت‌یابی، اهمیت اساسی دارد و نوجوانی، دوران اکتشاف خود و تعهد به نظام باورهای خویشتن است. در واقع، وظیفه اساسی نوجوان در این مرحله، ساختن و انسجام‌بخشیدن نوعی دیدگاه، مسیر مرکزی زندگی و گونه‌ای وحدت کارآمد میان ابعاد مختلف وجود خود برپایه ارزش‌ها و آرمان‌های شخصی و موردقبول جامعه است؛ بنابراین باید از میان همه نگرش‌ها و ارزش‌هایی که از دوران کودکی در خانواده و سپس در مدرسه آموخته است، برای ساخت نظام ارزشی بنیادین خود تصمیم بگیرد چه باورهایی را بپذیرد، چه مسیری را انتخاب کند و چه شیوه‌ای از زندگی را در پیش گیرد. از نظر اریکسون^۲، پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها مظهر هویت‌یابی نوجوان است و تلاش او برای غلبه بر تعارض‌های موجود میان ارزش‌های برآمده از منابع تربیتی مختلف، سرانجام وی را به تعهد به نظام ارزشی خویشتن رهنمون می‌شود (کرین، ۱۴۰۰)؛ درحالی که برای نوجوان در آستانه بزرگسالی، دستیابی به تفکر انتزاعی و ضرورت مواجهه با تکالیف رشدی، بازبینی ارزش‌های پیشین، و نقد و ارزیابی این ارزش‌ها برای ساخت و انسجام‌بخشی نظام ارزشی شخصی، یک ضرورت درحوزه رشد شناختی اجتماعی به‌شمار می‌آید؛ بر این اساس، فولر^۳ (1981) درباره نوجوان در مرحله سوم رشد ایمان، معتقد است رشد تفکر انتزاعی، ابتدا او را به سمت ادراک ارزش‌های فراعینی هدایت می‌کند و در سال‌های پایانی دوران نوجوانی، وی با تأمل انتقادی درباره پنداشت‌های مذهبی درونی‌شده خود به دوران ایمان تأملی و فردگرایانه وارد می‌شود (اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گرساچ، ۱۴۰۰).

-
1. Marcia
 2. Erickson
 3. Fowler

یکی از نظریات تبیین‌کننده نحوه تعامل بسترهای تربیتی اثرگذار بر فرد، نظریه بوم‌شناختی^۱ است. براساس این نظریه، شخص در یک نظام پیچیده از روابط متداخل سیستمی رشد می‌کند و چندین سطح از محیط اطراف بر او اثر می‌گذارند (برک، ۱۴۰۰). طبق این رویکرد، تحول کودک از نظام‌های متفاوتی شامل محیط بلافصل فیزیکی و اجتماعی و نیز تعاملات این نظام‌ها اثر می‌پذیرد. در چهارچوب بوم‌شناختی، دانش‌آموز تحت تأثیر دایره‌هایی هم‌مرکز به‌عنوان خرده‌نظام، میان‌نظام، برون‌نظام و درنهایت، کلان‌نظام قرار دارد که تمام بسترهای مستقیم و غیرمستقیم (مانند خانواده، مدرسه و اجتماع) را دربر می‌گیرند که دانش‌آموز در آن‌ها زیست می‌کند (Nastasi, 2017). در این رویکرد، خرده‌نظام، عمیق‌ترین سطح محیط است که به فعالیت‌ها و الگوهای تعامل در نزدیک‌ترین محیط فرد اشاره می‌کند. این سطح، خانواده، مدرسه و دوستان را شامل می‌شود. میان‌نظام در سطح بعدی از اثرگذاری قرار دارد که نظامی شامل خرده‌نظام‌ها و به‌ویژه ارتباط‌های عناصر خرده‌نظام‌ها با یکدیگر است؛ مانند ارتباط بین خانه و مدرسه که می‌تواند سبب تسهیل مراتب رشد شود یا با مداخله متعارض، این دو نهاد، اثر یکدیگر را مخدوش کنند (محسنی، ۱۳۹۷)؛ بنابراین، دانش‌آموز نه تنها از محیط‌های خانواده و مدرسه که مستقیماً با آن‌ها در تماس است، اثر می‌پذیرد؛ بلکه تحت تأثیر نوع کنش‌های میان آنان نیز واقع می‌شود و یزان و شکل تعامل میان این دو بستر نیز نقشی مهم در تربیت او دارد. عوامل مختلفی همچون ظهور رابطه مثبت و امن میان بسترهای اصلی زندگی فرد مانند خانه و مدرسه بر نحوه شکل‌گیری رابطه نوجوان با دیگر بسترها اثر می‌گذارند (Crespo, Jose, Kielpikowski and Pryor, 2013) و به همین دلیل، افشارمنش و نوذری (۱۴۰۰) علاوه بر شناخت کلی ویژگی‌های نوجوان، شناخت درباره خانواده را نیز در مؤثر بودن شیوه تربیتی مدرسه، اثربخش دانسته‌اند. از سوی دیگر، تعامل نداشتن این دو بستر، سبب سردرگمی و سرپیچی دانش‌آموز از هنجارها می‌شود (اسدنژاد، ۱۳۹۳).

براساس این تبیین باید علاوه بر هر خرده‌نظامی همچون خانواده، مدرسه، دوستان و اقوام نزدیک، در سطح میان‌نظام به ارتباط میان آن‌ها و نحوه تعاملشان نیز توجه دقیق کرد. در سطح نخست، توجه به روابط اولیه و الگوهای یادگیری اجتماعی در هر کدام

از خرده‌نظام‌های خانواده و مدرسه ضرورت دارد. براساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (1992)، یادگیرنده از طریق الگوبرداری از دیگران، یعنی به‌واسطه تجربه جانشینی نیز همانند تجربه مستقیم می‌آموزد؛ چنان‌که اسمیت و دنتون (2009) در بررسی‌های خود دریافتند دین‌داری والدین و عمل دینی آن‌ها به بیشترین میزان بر دین‌داری نوجوانان و مشارکت دینی‌شان، به‌ویژه در خانواده‌هایی با والدین مذهبی اثر می‌گذارد. سبک تربیتی خانواده، الگوهای نقش و هنجارهای خانواده، نخستین شبکه ارتباطی فرد را پایه‌ریزی و دریچه روابط او با دیگران را طراحی می‌کند. جامعه‌پذیری از خانواده آغاز می‌شود و سرمایه فرهنگی خانواده، عامل مهم آن است؛ اما علاوه بر آن، والدین با قراردادن فرزندان خود در حوزه‌های خاص اجتماعی و اقتصادی، ارزش‌ها و باورهایی معین را در آن‌ها ایجاد می‌کنند (Copen and Silverstein, 2008). در واقع، در مقوله تربیت و ازجمله در تربیت دینی، والدین نه‌تنها الگوهایی برای فرزندان خود هستند؛ بلکه مطابق با سرمایه فرهنگی‌ای که برای آن‌ها فراهم می‌آورند، در شکل‌دادن به شخصیت و باورهای آنان نقش دارند.

در پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته، نقش خانواده و مدرسه در تربیت نوجوان به‌صورت جداگانه بررسی شده است؛ مثلاً استرنس و مک‌کینی^۱ (2019) در پژوهشی دریافتند حمایت و رفتار گرم والدگرانه در هردو جنس نوبالغ به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در انتقال دیانت از والدین به فرزندان، دارای اثر مثبت است؛ اما ناهمسویی والدین بر انتقال دیانت، اثر معکوس دارد؛ چنان‌که براساس پژوهش‌های صورت‌گرفته، اختلاف‌های گسترده در باور یا مشارکت دینی درمیان والدین بر سلامت اثر منفی می‌گذارد. فرزندان والدین ناهمگون در اعتقادات مذهبی و زندگی شخصی‌شان دچار اختلاف و تعارض می‌شوند و همچنین تخلفات گسترده‌تری در مقایسه با فرزندان والدین همگون دارند (Petts and Knoester, 2007; Leung and Shek, 2019). خطیب زنجانی و فرج‌اللهی (۱۳۹۱) در پژوهش خود، بین ویژگی‌های والدین و امکانات فرهنگی خانواده با رشد باورهای دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه، رابطه‌ای معنادار یافتند؛ همچنین درخصوص نقش مدرسه نتیجه گرفتند بین ویژگی‌های دبیردینی و رشد باورهای دینی دانش‌آموزان آن مقطع، رابطه‌ای

1. Stearns and McKinney

معنادار وجود دارد. کوهن، اسکاچر و ریچ^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی دریافتند علاوه بر دین‌داری والدین، برداشت نوجوانان از معلمان به‌عنوان یک مدل رفتاری و همچنین مطالعات دینی نوجوانان، متغیرهایی اثرگذار و معنادار در هویت دینی دانش‌آموزان هستند. درخصوص تأثیرات تعاملی خانواده و مدرسه، کرسپو، جوز، کیل‌پیکوسکی و پریور^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که حس تعلق نوجوان به هریک از بسترهای خانه یا مدرسه، تأثیر متقابل مثبت بر حس تعلق به بستر دیگر را فراهم می‌آورد و بنابراین، به‌صورت موازی و مضاعف، نگرش به آینده را در نوجوان ارتقا می‌بخشد. از سوی دیگر، درزمینه همایندی‌نداشتن و متفاوت‌بودن فرهنگ خانواده و مدرسه، سانچز-مدینا، ماسیاس-گومز-استرن و مارتیز-لوزانو^۳ (۲۰۱۴) و نیز هدگار^۴ (۲۰۰۵) در پژوهش‌هایی راهکارهای مورد استفاده دانش‌آموزان مهاجر در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی در کشورهای اروپایی را بررسی کرده و یکی از این راهکارها را انزوا و راهکار دیگر را صداقت‌نداشتن و دورویی دانسته‌اند؛ علاوه بر آنچه گفتیم، گاه دانش‌آموز با جدایی‌گزینی درصدد جبران این ناهمسویی برمی‌آید. در پژوهش‌های انجام‌شده، جای خالی بررسی نحوه اثرگذاری تعاملات خانواده و مدرسه بر تربیت دینی از نگاه دانش‌آموزان، کاملاً مشهود است. با توجه به اینکه تربیت دینی به ایفای نقش هر دو نظام تربیتی خانواده و مدرسه وابسته است و در این راستا تشخیص و تبیین نقش هرکدام از این دو نظام و به‌ویژه بررسی جنبه‌های همایندی یا تعارض میان آن‌ها برای شناسایی چالش‌های تربیتی نظام آموزشی ضرورت دارد، این موضوع به‌ویژه از منظر ادراک دانش‌آموز نوجوان که خود در مرحله ساخت و انسجام‌دهی هویت خویشتن است، اهمیت بیشتری دارد. هدف از انجام‌دادن این پژوهش، درک نقش خانواده و مدرسه در تربیت دینی از نگاه دانش‌آموز و بررسی ادراک او درخصوص میزان همایندی یا تعارض میان آن‌ها و راهکارهای مورد استفاده وی در مواجهه با وجودنداشتن همایندی است؛ بر این اساس، در پی پاسخ‌گفتن به این پرسش هستیم که آیا دانش‌آموز تلاش‌های خانواده و مدرسه را در مسیری همایند با یکدیگر می‌بیند یا خیر و

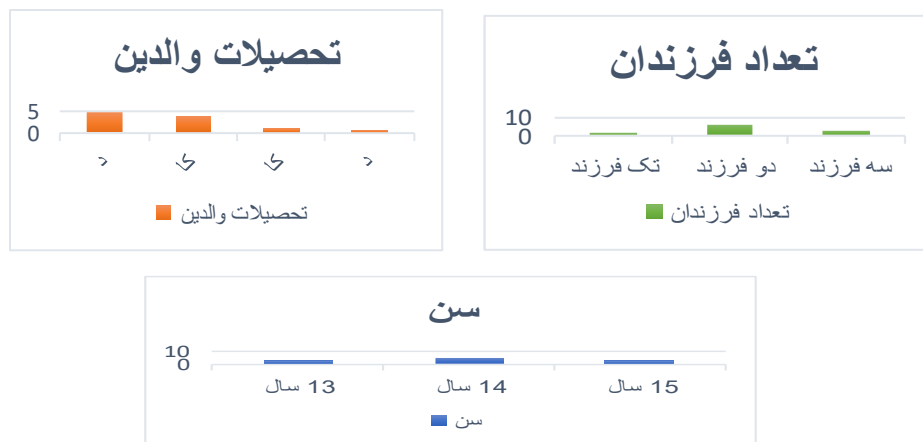
-
1. Cohen-Malayev, Schachter and Rich
 2. Crespo, Jose, Kiel pikowski and Pryor
 3. Sánchez-Medina, Macías-Gómez-Stern and Martínez-Lozano
 4. Hedegaard

در صورت همسویی نداشتن این تلاش‌ها او چگونه عمل خواهد کرد.

روش پژوهش

در این پژوهش به منظور دستیابی به بینش جامع و درک عمیق دربارهٔ نگرش دانش‌آموزان به رویکرد خانه و مدرسه در تربیت دینی، از رویکرد کیفی^۱ استفاده کرده‌ایم. پژوهش کیفی، متضمن رویکرد تفسیری و طبیعت‌گرایانه به موضوع مورد مطالعه است و بنابراین، در آن، بررسی دنیای ادراکی و شیوهٔ تجارب افراد صورت می‌گیرد (Willig, 2013). در این پژوهش، از میان روش‌های مختلف مورد استفاده در پژوهش کیفی، به منظور بررسی دیدگاه‌ها و تجربیات دانش‌آموزان، روش پدیدارشناسی^۲ را به کار گرفته‌ایم که عبارت است از مطالعهٔ پدیده‌ها و توصیف آن‌ها با در نظر گرفتن نحوهٔ بروز آن‌ها بدون ارزش‌گذاری‌شان (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری، ۱۳۹۱). در این رویکرد پژوهشی، جهان چنان‌که برای افراد جلوه می‌کند، دیده می‌شود و هدف، درک واقعیت از زبان و نگاه افراد مشارکت‌کننده در پدیده است (گال، بورگ و گال، ۱۴۰۰). در این روش، قبل از هرگونه ارزش‌گذاری، تأویل یا قضاوت ارزشی، به واسطهٔ گردآوری تجارب زیستهٔ کنشگران در پدیده، چگونگی تحقق و تجلی اثر آن جست‌وجو می‌شود (استراوس و کوربین، ۱۳۹۷)؛ لذا در این پژوهش، بدون در نظر گرفتن فرضیه‌های از پیش تعیین‌شده با دانش‌آموزان گفت‌وگو کردیم تا از تجارب و ادراکشان در خصوص نقش خانواده و مدرسه و همایندی میان آن‌ها آگاه شویم. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، هجده نفر از دانش‌آموزان دختر پایه‌های نهم و دهم مقطع متوسطه در ردهٔ سنی سیزده تا پانزده سال بوده‌اند و نمونه‌گیری به روش انتخاب هدفمند^۳ انجام شده است؛ زیرا در این پژوهش، مشارکت‌کنندگان، اطلاعات کافی دربارهٔ موضوع داشتند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، سه معیار در نظر گرفته شد: نخست، محدودهٔ سنی سیزده تا پانزده سال؛ دوم، اشتغال به تحصیل در مدرسه؛ سوم، تمایل به گفت‌وگو و مشارکت در پژوهش. فرایند نمونه‌گیری تا زمان دستیابی به نوعی اشباع^۴ اطلاعاتی ادامه یافت. این اشباع اطلاعاتی بدان معناست که در مصاحبه‌ها پاسخ‌های دریافتی، تکراری شوند و در صورت ادامه یافتن مصاحبه‌ها پاسخ‌های جدید به دست نیاید.

-
1. Qualitative Approach
 2. Phenomenology
 3. Purposive Sampling
 4. Saturation



شکل ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

در پژوهش حاضر، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ برای گردآوری داده‌ها استفاده شد و پس از انجام دادن هجده مصاحبه، اشباع حاصل شد. مدت‌زمان هر مصاحبه بنا بر پاسخ‌های دریافت‌شده، ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود. در جدول ۱، برخی سؤال‌های مصاحبه در سه محور مورد مطالعه را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۱. برخی سؤال‌های مصاحبه

<p>محور ۱. عوامل مؤثر بر میزان دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان:</p> <p>۱. نقش خانواده و مدرسه در سمت‌گیری شما (انتخاب‌کردن یا انتخاب‌نکردن دین) چه بوده است؟</p> <p>محور ۲. سؤال‌کردن درباره میزان همبندی خانواده و مدرسه در تربیت دینی و موارد تفاوت یا تعارض:</p> <p>۱. آیا مدرسه در اهداف و روش‌های تربیت دینی با خانواده شما همسو است؟</p> <p>۲. آیا مواردی را مشاهده کرده‌اید که در آن‌ها مدرسه مسائلی را مقدس بشمارد که خانواده با آن‌ها مخالف یا به آن‌ها بی‌توجه باشد و یا بالعکس؟</p> <p>محور ۳. سمت‌گیری دانش‌آموزان در موارد ناهمبندی:</p> <p>۱. در مواردی که خانواده و مدرسه با یکدیگر هم‌راستا نیستند، شما چه روشی را اتخاذ می‌کنید و تبعات این همبندنبودن، چیست؟</p> <p>۲. پیشنهاد شما برای افزایش یافتن همبندی خانواده و مدرسه چیست؟</p>

در تحلیل داده‌ها از روش اسمیت استفاده کرده‌ایم؛ بدین صورت که در مرحلهٔ نخست که مواجههٔ اولیه است، مصاحبه‌ها نوشته شدند و سپس در گام تشخیص‌دهی مقولات و برچسب‌زنی به آن‌ها، متن نگاشته‌شده چند بار با دقت بررسی و مطالعه شد؛ آن‌گاه در مرحلهٔ احصای گزاره‌های معنادار و مرتبط با پدیدهٔ موردنظر، جملات و اطلاعات مرتبط با پدیده، کدگذاری و برچسب‌زنی شدند. در گام بعد، گزاره‌های معنادار و مهم جداسازی و خوشه‌بندی شدند و سرانجام، در مرحلهٔ ترکیب و به‌دست‌آوردن توصیف جامع، نتیجهٔ خوشه‌بندی شده به صورت لیست استخراج شد.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی نوع نگاه دانش‌آموزان، ابتدا عوامل مؤثر بر نگاه دینی آنان را واکاوی کردیم تا نهاد مؤثرتر را شناسایی کنیم؛ لذا در بخش ابتدایی مصاحبه، دانش‌آموزان عوامل مؤثر بر شکل دین‌داری خود را برشمردند؛ سپس دربارهٔ همایندی عناصر خانواده با یکدیگر و کلیت خانواده با مدرسه سؤال کردیم و درنهایت، نحوهٔ انتخاب دانش‌آموزان در موارد وجودنداشتن همایندی و پیشنهادهای آنان برای همراهی این دو بستر را بررسی کردیم.

جدول ۲. عوامل مؤثر بر دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان

مقوله	کد اولیه	نمونهٔ پاسخ‌ها
خانواده با اثر مثبت	عمل‌گرایی دینی در خانواده، مشارکت خانوادگی، انعطاف رفتاری اجبارنکردن	عمل کردن مادر به واجبات و مستحبات با رفتار مناسب (۱۶). برای انجام‌دادن کاری به من اجبار نکردند (۱). ما دسته‌جمعی دعا می‌خوانیم (۱۴). از کودکی، مادرم را با حجاب دیدم و با پدرم به مسجد می‌رفتم (۱۸).
	انفعال تربیتی تعارض‌ها در خانواده	پدرم مسلمان است و مادرم مسیحی مسلمان‌شده. کاری به دین نداریم (۷). پدرم می‌گوید: «نماز بخوان»؛ اما خودش نمی‌خواند (۶).
مدرسه با اثر مثبت	معلم عمل‌گرا دادن حق اظهارنظر آگاهی‌بخشی	معلم دینی ما هم خودش خوب حرف می‌زند و هم به حرف‌هایش عمل می‌کند (۸). من حرف‌های معلم را قبول می‌کنم؛ چون هم خوب گوش می‌کند و هم اطلاعات خوبی دارد (۱). معلم قرآن، سؤال‌های ما را جواب می‌دهد (۳). معلم ما به حرف‌ها گوش می‌دهد (۸).

مقاله	کد اولیه	نمونه پاسخها
مدرسه با اثر منفی	رفتار تبعیض آمیز رفتار خشن القای حس اجبار	مدرسه اثری ندارد. در مدرسه ما اردوی راهیان نور برگزار می شود؛ ولی فقط بچه هایی که در نماز شرکت می کنند، اجازه حضور دارند (۵). در مدرسه، حجاب اجباری بود؛ بدون آنکه در افراد، حجاب نهادینه شود (۱۵).
مطالعات و تجارب شخصی	عمیق بودن باورهای اکتسابی پررنگ بودن بُعد انتخابگری	خودم به مباحث دینی علاقه مند بودم و در این زمینه، مطالعات زیادی داشتم (۱۵). تجارب شخصی ام و مباحثاتی که با افراد داشتم، بر انتخابم بسیار مؤثر بود (۱۷).
شبکه فAMILI مؤثر	روابط گرم و محبت آمیز	مادربزرگم بر من مؤثر بود (۲). جلسات فAMILI در منزل مادربزرگم داریم (۵). مادربزرگم کتاب های مذهبی را به من معرفی می کند (۳).

طبق یافته های جدول ۲، خانواده و مدرسه با اثرهای مثبت و منفی و نیز مطالعات شخصی و ارتباطات فAMILI، مقوله های مرتبط با عوامل مؤثر بر دین داری دانش آموزان هستند.

جدول ۳. همبندی خانواده و مدرسه

مقاله	کد اولیه	نمونه پاسخها
همسویی در مبانی و روش	مشاهده نشدن اختلاف	هم راستا بوده اند (۱). اگر معلمی حرفی بزند، من قبلاً آن را در خانواده شنیده ام (۴). کاملاً همایند هستند (۱۵).
همسویی در مبانی و تفاوت در روشها	تفاوت در انعطاف پذیری تفاوت در اولویت	دلیل بعضی قوانین مدرسه را نمی فهمیم (۲). حدوداً مشابه هستند؛ ولی ارزش های خانواده ها تفاوت دارند (۳). طرز بیان و تأکید متفاوت (۵). در خانه اجازه دارم خطا کنم و در مدرسه نه (۸). مدرسه دارای افراط و تفریط و خانواده من حد وسط است (۱۷).
ناهمسویی در باورهای بنیادین	ناهمسویی اعتقادی خانواده بی توجه به دین	در مدرسه، این اعتقاد وجود دارد که مجازات و جهنم هست؛ اما خانواده من چنین اعتقادی ندارند (۶). خانواده ام با دین کاری ندارند؛ اما برای مدرسه، دین مهم است (۷). خانواده ام حجاب را قبول ندارند؛ اما اگر در مدرسه، مقنعه ام عقب برود، نمره کم می شود (۸).

همایندی ادراک دانش آموزان درباره .../ فاطمه شاکری صفت و دیگران ۱۵

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخها
		مدرسه و خانواده در روش و مسائلی که برای آنها مهم است، متفاوت اند (۹). خانواده و مدرسه، روشی متفاوت با هم دارند (۱۳).

براساس یافته‌های جدول ۳ درزمینه همسویی مدرسه و خانواده، سه مقوله همسو در مبانی و روش‌ها، همسو در مبانی و متفاوت در روش‌ها، و ناهمسو در باورهای بنیادین یافت شد.

جدول ۴. جهت‌گیری دانش آموزان در مواجهه با وجودنداشتن همایندی

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخها
قانون‌مداری	لزوم تبعیت از هنجارهای اجتماعی لزوم رعایت‌کردن قوانین مدرسه	مدرسه نمی‌تواند اعتقاد را عوض کند؛ ولی باید رعایت کنم (۲). مدرسه مجموعه قوانینی دارد که همه باید به آن پایبند باشند (۴). با این اختلاف کاری ندارم و قوانین اجتماعی را رعایت می‌کنم (۷). هردوی آنها (قوانین خانه و مدرسه) را می‌گیرم و حدوسط را انتخاب می‌کنم (۸). عده‌ای اصلاً تغییر نمی‌کنند و کارها را به‌زور انجام می‌دهند. عده‌ای هم تظاهر می‌کنند (۱۵). به مدرسه احترام می‌گذارند و همراهی می‌کنند (۱۶).
همراهی با خانواده	تسلط و قدرت بیشتر خانواده تشابه اولیه به مدرسه و سپس بازگشت به خانواده	در خانه، افراد را می‌توان مجبور کرد؛ اما در مدرسه نه (۳). در مدرسه، مجبورم مسائلی را رعایت کنم؛ اما وقتی خسته می‌شوم، مثل خانه می‌شوم (۶). آخر، همه به‌سمت خانواده متمایل‌تر می‌شوند (۱۴). بعضی دچار دوگانگی می‌شدند و مدتی شبیه مدرسه بودند؛ اما پس از مدتی همانند خانواده می‌شدند (۱۸).
انتخاب مسیر بهتر	مقایسه و انتخاب جمع بین دو راه دچار رفتار دوگانه هدررفت تلاش و انتخاب مسیر متفاوت	دوتا (قوانین خانه و مدرسه) را مقایسه و انتخاب می‌کنم (۶). بچه‌ای که اجبار شود، نه به خانه معتقد می‌شود و نه به مدرسه؛ بلکه تحت تأثیر فضای مجازی و ماهواره، راه خودش را پیدا می‌کند (۹). دوتاش (قوانین خانه و مدرسه) را با هم جمع می‌کنم (۱۰). فرد برسر دوراهی قرار می‌گیرد (۱). آدم دورو می‌شود (۱۲). همه را می‌شنوم و از بین آنها انتخاب می‌کنم؛ اگر هم انتخابم غلط

باشد، پای نتیجه‌اش می‌ایستم (۱۳).
سعی می‌کنم خودم باشم و تحت تأثیر جوّ قرار نگیرم. گاه در مدرسه،
حس تنهایی و دوگانگی به من دست می‌دهد (۱۷).

براساس یافته‌های جدول ۴، در مواجهه با وجودنداشتن همایندی، دانش‌آموزان از سه
راهبرد قانون‌مداری، همراهی با خانواده و انتخاب مسیر برتر استفاده می‌کنند.

جدول ۵. پیشنهادهایی برای همایندی و رفع موانع

مقوله	کد اولیه	نمونه پاسخ‌ها
آگاهی از ویژگی‌های نوجوان	ارتباط مناسب و اطلاع از نظرهای دانش‌آموزان	برقراری جلسات گروهی دانش‌آموزان (۵). معلمان و والدین از نظرهای دانش‌آموزان باخبر و با آن‌ها صمیمی شوند (۱۳).
	رشد رفتار متناسب با سن نوجوان	معلمان ارتباط بهتری با دانش‌آموزان بگیرند (۱۰). معلم بین دانش‌آموزان، تبعیض قائل نشود (۵). توسط تست، بچه‌ها را خوب بشناسند (۷). مسائل را از ریشه اصلاح کنند و با وضعیت سنی نوجوان آشنا باشند (۹). اجبار و بدرفتاری نباشد و معلمان، منصفانه رفتار کنند (۳). در مدرسه، روان‌شناس بیاورند تا دانش‌آموزان را بشناسند (۳).
تعامل بهتر خانواده و مدرسه	افزایش جلسات دانش-افزایی والدین	در جلسات، والدین و مدرسه، دلایل یکدیگر را بشوند و از تجارب هم استفاده کنند (۱۲).
	ارتباط خصوصی هر خانواده با مدرسه آگاه‌سازی والدین از تصمیم‌ها	برای خانواده‌ها جلسه بگذارند تا اختلاف بین خانه و مدرسه کم شود (۱۱). والدین آگاه شوند و با بچه‌ها دوست باشند (۸). توجه‌کردن والدین قبل از اینکه به بچه‌ها آموزش بدهند (۱۵). به افراد، آزادی بیشتری بدهد و بگذارد با تفکرات مختلف آشنا شوند (۱۷).
تشویق	جایگزین کردن اجبار با تشویق	از راه‌های تشویقی استفاده شود و اجبار وجود نداشته باشد (۴). از اردوهای تشویقی برای دانش‌آموزان استفاده شود (۱۸).

براساس یافته‌های جدول ۵، برای همایندی و رفع موانع، دانش‌آموزان سه مقوله را
به‌عنوان راهکار پیشنهاد دادند: آگاهی از ویژگی‌های نوجوان، تعامل بهتر خانواده و مدرسه،
و تشویق.

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۱۷



شکل ۲. نتایج پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

طبق، نظریهٔ بوم‌شناسی، دانش‌آموزان در وهلهٔ نخست، تحت تأثیر خرده‌نظام‌هایی هستند که مستقیماً با آنها تعامل دارند. این خرده‌نظام‌ها خانواده، مدرسه، دوستان، اقوام نزدیک و

دیگر نظام‌هایی را شامل می‌شود که دانش‌آموز، عضوی از آنهاست. از میان خرده‌نظام‌های مرتبط با دانش‌آموزان، در پژوهش حاضر، اثر دو بافت خانواده و مدرسه بر دین‌داری دانش‌آموزان را شناسایی کرده و سپس وارد دایره بعدی اثرگذار بر زیست دانش‌آموزی، یعنی میان‌نظام شده و ارتباط بین این دو خرده‌نظام را از نگاه دانش‌آموزان تبیین کرده‌ایم. در این پژوهش، ارتباط خوب و هماهنگ میان خانواده و مدرسه، و اثر تقویتی آنها بر یکدیگر، همایندی نام دارد و تعامل ضعیف آنها با هم یا حرکت‌کردنشان در مسیری خلاف جهت یکدیگر، ناهمبندی قلمداد می‌شود. در بررسی عوامل مؤثر بر دین‌داری یا دین‌گریزی دانش‌آموزان، چهار عامل اصلی شناسایی شدند؛ بدین شرح که دانش‌آموزان معتقد بودند خانواده، مدرسه، مطالعات شخصی و ارتباطات فامیلی بر نوع نگاه و انتخاب آنها اثرگذار است.

دانش‌آموزان به خانواده و اثربخشی آن به بیشترین میزان اشاره کرده‌اند و در ارتباط با نحوه اثرگذاری و چگونگی نقش خانواده در تربیت دینی، نقطه مشترک خانواده‌هایی که در تربیت دینی، مؤثر قلمداد می‌شدند، عملکرد خود والدین و دغدغه‌مندی، داشتن ارتباط گرم عاطفی و روشن بودن چهارچوب‌های فکری و رفتاری خانواده بوده است:

خانواده‌ام در عمل، دین‌دار هستند و دین‌داری را به شکل عملی آموخته‌ام.

ما برخی نمازها را در خانه، به جماعت برگزار می‌کنیم.

پدرم همواره از بچگی به امیرالمؤمنین اظهار علاقه می‌کرد و من به دلیل علاقه به پدرم، به همان مطالب معتقدم.

مادرم به من چادر هدیه داد و خودم انتخاب کردم که از چادر استفاده کنم.

در سوی دیگر، دانش‌آموزانی قرار داشتند که به دین متمایل نبودند یا تنها بخش‌های اخلاقی دین برایشان مقبول می‌نمود. پاسخ‌های این دانش‌آموزان از انفعال تربیتی و اهمیت‌نداشتن باورهای دینی در خانواده حکایت داشت. در مواردی نیز تعارض میان والدین یا رابطه نامناسب دانش‌آموز با والدین، او را به دین‌داری بی‌تمایل کرده بود:

پدرم کاری ندارد که ما کارهایمان دینی است یا نه؛ فقط می‌گوید: «درمیان فامیل و بیرون از خانه، رفتار ناهنجار نداشته باشید».

پدرم می‌گوید: «نماز بخوان!»؛ اما خودش نماز نمی‌خواند.

والدینم همیشه دعوا دارند. من هم مادرم را بیشتر دوست دارم و مثل او لباس می‌پوشم؛ با اینکه پدرم این مدل لباس پوشیدن را دوست ندارد.

بندورا در نظریه یادگیری اجتماعی، معتقد است یادگیرنده از طریق مشاهده کردن رفتارهای دیگران، مسائل مورد نظرش را فرامی‌گیرد و براساس الگوی تعیینگری متقابل، علاوه بر عوامل شخصی کودک، رویدادهای محیطی‌ای که والدین و عملکرد آنان برای او فراهم می‌آورند، بر رفتارش اثر می‌گذارند. به عقیده بندورا، رشد معیار اخلاقی^۱ از طریق تعامل با الگوها تحقق می‌یابد. والدین معمولاً قواعد و مقررات اخلاقی را سرمشق کودکان خود قرار می‌دهند و سرانجام، کودکان آن‌ها را به صورت درونی درمی‌آورند. دورشدن از این ملاک درونی، سبب ایجاد تحقیر خود^۲ می‌شود که تجربه‌ای چندان خوشایند نیست؛ بنابراین، فرد ترجیح می‌دهد نوعاً بر مبنای هنجارهای درونی شده خویش عمل کند (سیف، ۱۴۰۰). براساس این نظریه، دین‌داری به شدت تحت تأثیر محیط بلاواسطه فرد، یعنی والدین قرار دارد و از طریق دو فرایند تقلید و تقویت تحقق می‌یابد. هنگامی که فرد رفتارهای دینی را در متن زندگی والدین خود می‌بیند، از آن‌ها تقلید می‌کند. والدین در پی مشاهده رفتارهای کودک، او را تشویق می‌کنند و این تشویق، خود سبب تقویت رفتار در کودک می‌شود. به دنبال تکرار این روند، رفتار دینی در کودک نهادینه می‌شود. در همین راستا اسمیت و دنتون (۲۰۰۹) در بررسی‌های خود دریافتند دین‌داری والدین و عمل دینی آن‌ها مهم‌ترین اثر را بر دین‌داری نوجوانان و مشارکت دینی‌شان، به‌ویژه در خانواده‌هایی با والدین مذهبی دارد. علاوه بر جنبه‌های گوناگون رابطه والد-فرزند، ثبات و تفاهم مادر و پدر نیز بر میزان پذیرش آموزه‌های مذهبی والدین، اثرگذار است (اسپیلکا، هود، هونسبرگر و گرساچ، ۱۴۰۰). لیونگ و شک^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی دریافته‌اند هیجان‌های منفی ایجاد شده به دلیل مسائل و بروز تعارض در روابط زناشویی در نظام خانواده، به روابط آن‌ها با فرزندان‌شان سرریز می‌شوند و به ناسازگاری فرزندان می‌انجامد.

براساس یافته‌های این پژوهش، مدرسه در مقایسه با خانواده، سهم کمتری در اثربخشی بر میزان دین‌داری دانش‌آموزان دارد؛ اما در مواردی که دانش‌آموزان، مدرسه را در باورهای

1. Moral Code
2. Self-Contempt
3. Leung and Shek

خود مؤثر می‌دانند، بیشترین سهم به معلم اختصاص می‌یابد. دانش‌آموزان، معلم صبور، باسواد و دارای قدرت برقراری ارتباط مؤثر را که احساس امنیت برای بیان سؤال‌ها و شبهات فکری را در آنان به وجود آورد، در جهت‌دهی به اعتقادهای دینی‌شان اثربخش دانسته‌اند:

وقتی نظر خود را بیان می‌کنیم، نوع نگاه معلم به ما تغییر نمی‌کند.
او با سعه صدر و گشاده‌رویی به ما پاسخ می‌دهد.
معلم قرآن ما خانم شیک‌پوش و مهربان و باحوصله‌ای است.
مطالب را خوب بیان می‌کند و برای آن‌ها دلیل دارد.
او رابطه خوبی با بچه‌ها دارد.

در بررسی نقش مدرسه در تربیت دینی باید به این مسئله توجه کرد که مدرسه دارای اجزایی است که هر یک از آن‌ها تأثیرهایی خاص بر نوع رفتارها، نگرش‌ها، باورها و شناخت‌های دینی دانش‌آموزان دارند (افشارمنش و نوذری، ۱۴۰۰)؛ اما از میان این عوامل براساس نتایج پژوهش، بیشترین اثرگذاری را خود معلم دارد؛ به طوری که دوازده نفر از دانش‌آموزان با اشاره به اخلاق خوب، توأم با احترام و صبورانه معلم، مهربانی و صمیمیت، ملائمت و حوصله او، اثرگذاری وی را بیش از برنامه‌های صبحگاهی، مراسم‌های خاص و کتاب‌های درسی دانسته‌اند؛ البته گروهی شامل افراد دارای زمینه خانوادگی همسو نیز مراسم‌ها را در این حوزه، اثربخش دانسته‌اند. در دیگر پژوهش‌ها نیز پس از خانواده، مدرسه، عهده‌دار وظیفه اجتماعی کردن کودکان دانسته شده است. نهادهای متولی اجتماعی کردن کودکان، تنها با عرضه سرمشق‌های رفتاری، به آن‌ها آموزش نمی‌دهند؛ بلکه از راهکار معرفی کردن فضایل و رفتار صحیح به کودکان نیز استفاده می‌کنند. بندورا (1992) معتقد است علاوه بر الگوبرداری به معنای تقلید محض، انسان‌ها الگوبرداری انتزاعی^۱ نیز انجام می‌دهند؛ یعنی اصول و قوانین کلی و زیربنایی رفتار خاص را استنتاج و سپس از این قوانین برای تولید رفتارهای کاملاً جدید در خود استفاده می‌کنند (کرین، ۱۴۰۰)؛ اما پیش از آنکه چیزی از یک الگو آموخته شود، لازم است آن الگو مورد توجه قرار گیرد. بندورا (1992) یادگیری را یک فرایند با جریان مداوم می‌داند؛ اما یادآوری می‌کند که صرفاً آنچه

موردتوجه قرار گیرد، آموخته می‌شود. توجه انتخابی یک فرد، تحت تأثیر ویژگی‌های الگو همچون قابلیت احترام، پایگاه اجتماعی، شایستگی و قدرتمندی اوست؛ بنابراین، ویژگی‌های فردی معلم بر میزان اثرگذاری او مؤثر است؛ همچنین توانایی وی در برقراری ارتباط مؤثر نیز راه را برای توجه انتخابی دانش‌آموز باز می‌کند (سیف، ۱۴۰۰). کوهن-مالایو، اسکاچر و ریچ (2014) در پژوهش خود، دربارهٔ نقش معلمان در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان دریافته‌اند علاوه بر دین‌داری والدین، برداشت نوجوانان از معلمان به‌عنوان یک الگوی رفتاری، از متغیرهای اثرگذار و معنادار در هویت دینی دانش‌آموزان است. در این پژوهش، هنگامی که معلمان هم نقش الگویی خود را به‌خوبی ایفا می‌کنند و هم با برقرارکردن ارتباط مراقبتی، محیطی کاوشگرانه را برای دانش‌آموزان به‌وجود می‌آورند، در شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان، اثر بیشتری دارند.

برخی عملکردهای مدرسه نیز بر دین‌داری دانش‌آموزان، اثر سوء دارند. ازجمله این عملکردها احساس وجودداشتن تبعیض بین دانش‌آموزان و دسته‌بندی کردن آنان در قالب خوب‌ها و بدها، اجباری‌کردن رفتارهای دینی بدون تلاش جهت اقناع دانش‌آموزان، و رفتارهای تند و قهرآمیز را می‌توان نام برد که دانش‌آموزان آن‌ها را سبب دل‌زدگی خود و دوری‌شان از آموزش‌های دینی دانسته‌اند:

مدرسه ما اردوی راهیان نور می‌برد؛ اما فقط بچه‌های مذهبی را می‌برد. این اردو می‌تواند بر کسانی که مذهبی نیستند، اثر بیشتری بگذارد؛ ولی دودستگی، رابطه ما را هم خراب کرد.

از دیگر مفاهیم معرفی‌شده ازسوی بندورا، خودکارآمدی^۱ است که یعنی داوری فرد دربارهٔ این مسئله که هنگام مواجهه با یک موقعیت، چگونه عمل می‌کند. فرد برخوردار از خودکارآمدی عالی، امیدوارتر و موفق‌تر از فرد دارای خودکارآمدی کمتر است؛ اما وضعیت اجتماعی شخص، سبب ازبین‌رفتن خودکارآمدی او می‌شود. براساس مشاهدات بندورا، کارهای معمول در مدرسه مانند رتبه‌بندی‌کردن و نمره‌دادن به‌شکل رقابتی، باعث ایجاد احساس بی‌کفایتی می‌شود. وقتی دربارهٔ فردی قضاوت می‌شود و او برچسبی نامناسب دریافت می‌کند، خودکارآمدی‌اش تحت تأثیر قرار می‌گیرد و آسیب می‌بیند و بنابراین، وی

در آن زمینه، از عملکرد خوبی برخوردار نخواهد بود (محسنی، ۱۳۹۷). در ارتقای سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان، جوّ مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به‌شکلی باشد که احساس و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان، نیرومند شود. این هدف در صورت افزایش یافتن حمایت‌های محیطی در مدرسه تحقق می‌یابد (زربخش، رستم‌نژاد، محمدی تیله‌نویی و سلیمانی سبینی، ۱۳۹۹).

درخصوص مطالعات شخصی و ارتباطات خانوادگی، تعدادی از مشارکت‌کنندگان، مطالعات و تجربیات شخصی را در انتخابشان مؤثر دانسته‌اند. نکته قابل توجه، آن است که همین افراد در بخش تمایل به دین‌داری با قطعیت بیشتری اظهارنظر کرده‌اند و هویت شکل‌یافته‌تری دارند:

بخش انتخابی دین من، یعنی اعتقادات در من توسط مطالعات و مباحثاتم شکل گرفته است.

بسیاری از اعتقادات من حاصل تجارب فردی‌ام است.

اریکسون (1964 به نقل از کرین، ۱۴۰۰) تکلیف نوجوان را یافتن شیوه‌ای از زندگی می‌داند که بتواند تعهد پایدار را برای او به‌وجود آورد. باوجود آنکه ممکن است جست‌وجوی طولانی برای کسب هویت، دشوار باشد، تعویق شکل‌گیری هویت و کاوشگری، به یکپارچگی چشمگیر شخصی و نوآوری‌های برجسته اجتماعی می‌انجامد. هویت‌یابی مطلوب و کسب هویت دینی، فرایندی انفعالی و یک‌طرفه نیست که به‌واسطه آن، نوجوان با مشاهده صرف رفتارهای دینی به جذب هنجارها و باورها اقدام کند؛ چنان‌که مارسیا دستیابی به هویت منسجم را نتیجه کاوشگری و جست‌وجوی فعالانه فرد دانسته است. داشتن رویکرد نقادانه به مسائل، یکی از وجوه کنشگری فعال در کسب هویت است (رضاییان و توتونچی، ۱۳۹۸).

یکی از دیگر یافته‌های پژوهش، نقش پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها در برخی باورهای دانش‌آموزان است که می‌توان در ادبیات پژوهش، آن را سرمایه اجتماعی قلمداد کرد. سرمایه اجتماعی بیرون از خانواده، مربوط به ارتباطات بیرونی، و شامل ارتباط با گروه‌ها و نهادهایی از جمله خویشاوندان و همسایگان است که خانواده، زمینه تحقق یافتن آن را برای

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۳

فرزندش فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر نیز رابطهٔ نوه‌ها با اقوام نزدیک به‌عنوان یک سرمایهٔ اجتماعی، نقشی مهم در انتقال دیانت میان‌نسلی دارد:
با مادر بزرگم قرآن و دعا می‌خوانیم.

نازک‌تبار و ویسی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند ارتباطات خانوادگی در معنای سرمایهٔ اجتماعی خانواده‌محور، دستاوردهای مثبت متنوعی از قبیل حفاظت فیزیکی و بهداشت روانی برای افراد دارد. سفیری، کمالی و مصلح (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود، رابطه‌ای معنادار و مثبت میان سرمایهٔ اجتماعی و مشارکت دینی خانواده با هویت دینی یافته‌اند؛ بدین صورت که در پی افزایش یافتن تعاملات درون خانواده همراه با صمیمیت و گفت‌وگو، سرمایهٔ اجتماعی خانواده ارتقا می‌یابد و به‌دنبال افزایش یافتن تعاملات خانواده با دوستان و آشنایان، سرمایهٔ اجتماعی بیرونی خانواده بیشتر می‌شود و هردوی آن‌ها با هویت دینی، رابطهٔ معنادار مثبت دارند.

رابطهٔ دو بافت خانواده و مدرسه و نیز روابط میان والدین در دایرهٔ دوم از نظام‌های برون‌فونر قرار می‌گیرد و میان‌نظام قلمداد می‌شود. طبق این نظریه، حتی اگر هریک از خرده‌نظام‌ها به‌تنهایی، عملکرد خوبی داشته باشند و درعین حال، دارای تعامل مناسبی با یکدیگر نباشند، اثرگذاری آن‌ها کاهش می‌یابد. دانش‌آموزان در پاسخ به پرسش مطرح‌شده دربارهٔ میزان همایندی به سه گروه تقسیم شدند: نخست، عده‌ای که کاملاً خطوط تربیتی خانواده و مدرسه را همسو و هم‌جهت می‌دانستند:

هرچه خانواده‌ام می‌گویند، مشابهش را از معلم هم می‌شنوم و تجربهٔ تفاوت نداشتم.
البته درمیان این گروه، گاه در صحبت‌ها اختلاف و ناهم‌ایندی با مدرسه، قابل ملاحظه است؛ اما ظاهراً نوع رفتار خانواده و ایجادنشده حساسیت شدید روی موضوع، فرزند را درگیر این اختلاف نمی‌کند و بعضاً دانش‌آموزان، همایندی کامل با مدرسه را اعلام می‌کنند. گروهی دیگر، تفاوت‌هایی را میان این دو بافت احساس کردند و مدرسه و خانواده را به‌صورت نسبی و تاحدودی هم‌راستا می‌دانستند. این خانواده‌ها در مبانی، هم‌ایند بودند؛ اما در روش‌ها میانشان تفاوت‌هایی ملاحظه می‌شد:

بعضی حرف‌ها فرق داره.

اگر اشتباهی کنم، مدرسه نسبت به خانواده با سخت‌گیری بیشتری برخورد می‌کند.

برخلاف خانواده، مدرسه اجازه نمی‌دهد مسیرهای مختلف را بیازمایم. من در خانه، انجیل می‌خوانم؛ اما در مدرسه فقط می‌گویند دین اسلام. خانواده ما متعادل‌تر است. در خانواده ما بلوز و شلوار هم حجاب است. گروهی دیگر از دانش‌آموزان، مدرسه و خانواده را دارای اختلاف اساسی می‌دیدند. در این گروه، خانواده با مفهومی به نام دین کاری ندارد و دارای چهارچوب‌هایی متفاوت برای خود است. در این گروه، دانش‌آموز ناهمبندی با مدرسه را به طرز ملموس‌تری تجربه می‌کند و با بسیاری از هنجارهای تعریف‌شده در مدرسه که از اصول دینی منتج شده است، اظهار بیگانگی می‌کند.

برخلاف مدرسه، اصلاً دین در خانواده ما اهمیت ندارد. خانواده من به حجاب اعتقادی ندارد. خانواده من اصلاً به وجود جهنم و مجازات در دنیای دیگر اعتقادی ندارد؛ درحالی که مدرسه این مفاهیم را به ما آموزش می‌دهد. برون‌فربرنر (1977) معتقد است فعالیت‌های هر نظام در صورتی بر نوجوان اثر می‌گذارند که با یکدیگر سازگار باشند. هنگامی که نوجوان در بافت‌های مختلف قرار می‌گیرد و این بافت‌ها پیام یکسانی به او می‌دهند، رشد وی سرعت می‌یابد و انسجام این پیام‌های هماهنگ، موتور محرک فرزند برای رشد اوست (Boulanger, 2019). در همین راستا پژوهش‌های متعددی درباره ارتباطات میان خانواده و مدرسه صورت گرفته و در آن‌ها ابعاد اثرگذاری تعامل میان این دو در موضوعات مختلف واکاوی شده است؛ مثلاً سازه‌های پیشرفت و رضایت تحصیلی در این پژوهش‌ها بررسی شده و همراهی و تعامل قوی میان خانواده و مدرسه، پیش‌بینی‌کننده‌ای مناسب در خصوص موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌شمار آمده است (Leung and Shek, 2019). شلدون و اپستین^۱ (2002) در پژوهش خود، همکاری و همراهی خانواده و مدرسه را سبب افزایش یافتن مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و پرهیز از غیبت‌های مکرر دانسته و از سوی دیگر، این تعامل را سبب کاهش یافتن دیگر رفتارهای نیازمند تنبیه از سوی مدرسه قلمداد کرده‌اند.

1. Sheldon and Epstein

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۵

تربیت دینی هم از همین قاعده پیروی می‌کند و دریافت پیام ناهماهنگ از خانه و مدرسه، ممکن است در فرایند جامعه‌پذیری دینی افراد، وقفه ایجاد کند. تعارض ارزش‌ها بین بافت‌های مؤثر در تربیت، موجب انتقال نیافتن ارزش‌ها و هنجارهای دینی به افراد می‌شود و نوعی بی‌اعتنایی و بی‌توجهی به ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را ایجاد می‌کند (اسدنژاد، ۱۳۹۳). موفقیت در پرورش دادن انسانی دین‌دار در اثر ارتباط تنگاتنگ میان دو خرده‌نظام خانه و مدرسه، نتیجهٔ بهتری دارد و تعارض ارزش‌ها موجب شکل‌گیری شخصیت دوگانه در فرد می‌شود. این دوگانگی‌ها به‌ویژه در نسل جوان، فشارهای عصبی را به دنبال دارد که بازتاب آن در روابط اجتماعی، بسیار روشن است (افشارمنش، ۱۳۹۷).

دیگر پدیدهٔ مورد مطالعه، جهت‌گیری دانش‌آموزان در مواجهه با ناهمایندی میان خانواده و مدرسه است. از آنجا که برخی دانش‌آموزان می‌کوشیدند خود را همسو با مدرسه نشان دهند یا از اعلام وجود داشتن تفاوت میان خانواده و مدرسه پرهیز می‌کردند، این سؤال به‌صورت عمومی‌تر مطرح شد که فارغ از همایندی یا ناهمایندی خانوادهٔ آنان با مدرسه، به‌طور کلی، دانش‌آموزانی که تفاوت و ناهمایندی میان خانواده و مدرسه را درمی‌یابند، چگونه عمل می‌کنند و چه رویکردی دارند.

در حوزهٔ قانون‌مداری، برخی دانش‌آموزان معتقدند مدرسه، یک محیط اجتماعی است و هر شهروندی باید به قوانین محیطی که در آن حضور می‌یابد، پایبند باشد. این گروه در مدرسه بدون آنکه چندان دچار تنش شوند، به هنجارهای مدرسه احترام می‌گذارند و به قوانین، پایبند هستند. در این گروه، تضاد و تعارض، دانش‌آموزان را دچار سرخوردگی نکرده و تفاوت‌ها آن‌قدر آزاردهنده نبوده است که سبب لجبازی و مخالفت دانش‌آموزان شود.

من در مدرسه به قوانین احترام می‌گذارم؛ اما اعتقاداتم تغییری نکرده و این کارم صرفاً نشان‌دهندهٔ قانون‌مداری است.

در زمینهٔ همراهی با خانواده، گروه دیگر، خود را همراه و همسو با خانواده می‌دانند؛ زیرا خانواده را دارای غلبهٔ فکری بر خود می‌بینند و معتقدند خانواده بر آنان تسلط بیشتری دارد. اگر خانواده چیزی بخواهد، با توجه به قدرت بیشتر، در نهایت، بُرد با خانواده است. حتی اگر فرد مدتی تغییر کند، در نهایت به‌سوی خانواده متمایل خواهد شد.

در انتخاب مسیر بهتر نیز گروهی تلاش برای دستیابی به مسیری منطقی و متعادل را به عنوان گزینه مطلوب مطرح کرده اند:

به عقل و منطق خود رجوع می کنم و سپس بهترین راه را انتخاب می کنم.
سعی می کنم راهی را بروم که هر دو را با هم جمع کنم و به نحوی مسیری میانه را انتخاب می کنم.
تلاش می کنم فردیت خود را از دست ندهم.

در چنین وضعیتی انسان ناچار به دورویی و رفتار دوگانه می شود.

سانچز-مدینا، ماسیاس-گومز-استرن و مارتیز-لوزانو (2014) پژوهشی درباره تفاوت های فرهنگی و ارزش های متفاوت در مدارس چندملیتی انجام داده اند تا راهبرد انتخابی دانش آموزان در مواجهه با تفاوت ارزش های خانواده و مدرسه در میان آنان را بیابند. این پژوهشگران چهار راهبرد را در میان دانش آموزان یافتند: نخست، همگون سازی^۱ که در آن، فرد مجبور می شود یا تصمیم می گیرد تمام ارزش های مدرسه را بپذیرد و ارزش های خود را کنار بگذارد؛ دوم، افتراق گزینی^۲ که در آن، فرد ارزش های خانواده را حفظ می کند و در بیشتر موارد، در حاشیه مدرسه قرار می گیرد؛ سوم، تلفیق^۳ که در آن، ارزش های مدرسه و خانواده به صورت انتخابی مورد توجه قرار می گیرد و فرد میان دو جامعه ارزشی تردد می کند؛ چهارم، حاشیه گزینی^۴ که در آن، فرد ارزش های خانواده را کنار می گذارد؛ اما ارزش های مدرسه را هم نمی پذیرد و ارزش و ابزار فرهنگی جدیدی را جایگزین نمی کند. این شیوه، ناسالم ترین گزینه است. در پژوهش دیگری که هدگارد (2005) در همین حوزه انجام داده، راهبردهای دانش آموزان ترک در مدارس دانمارکی بررسی و سه راهبرد شناسایی شده است: گروهی از دانش آموزان کوشیده اند در هر موقعیتی با جماعت قرار گرفته در آن موقعیت، هم رنگ شوند و به دیگر سخن، در میان خانواده، همانند خانواده و در مدرسه، همسو با آداب و فرهنگ مدرسه رفتار کنند. این الگو را دانش آموزانی به کار گرفته اند که تمایل یا توانی برای انتقال دادن ارزش ها میان خانه و

-
1. Assimilation
 2. Segregation
 3. Integration
 4. Marginalization

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۲۷

مدرسه نداشته‌اند. گروهی دیگر، راهبرد سکوت و کناره‌گیری را به‌کار گرفته‌اند. این گروه به عملکرد دوگانه تمایلی نداشته و براساس ارزش‌های خانواده پیش‌رفته و فارغ از اعتقاد به ارزش‌ها به آن‌ها پایبند بوده‌اند. گروه سوم نیز از راهبرد شکستن الگو استفاده کرده‌اند؛ بدین شکل که با تلاش برای تفویض یافتن در درس‌ها برتری خود را در مدرسه نشان داده و در مواقعی که در اثر تضادها تحت فشار زیاد قرار گرفته‌اند، با توسل به خشونت و دعوا یا سرگرم کردن خود به بازی، فضا را برای خودشان آرام کرده‌اند.

در نتایج پژوهش حاضر نیز سه راهبرد دیده می‌شود: نخست، همگون‌سازی که براساس آن، فرد در مدرسه، تابع قوانین مدرسه می‌شود؛ ولو اینکه این ارزش‌ها برای او درونی نشده باشند؛ دوم، تبعیت از خانواده و ناهمایندی با مدرسه حتی در صورت توییح شدن از سوی مدرسه؛ سوم، گریزش راه میانه، بدان معنا که دانش‌آموز سعی می‌کند در هر وضعیتی بهترین گزینه را انتخاب کند. راهبرد چهارم که حاشیه‌گزینی بود، از سوی هیچ‌یک از دانش‌آموزان به‌عنوان راهبرد شخصی اعلام نشد؛ اما دانش‌آموزان این راهبرد را به‌عنوان راهکار دیگر دانش‌آموزان (نه خودشان) اعلام کردند؛ بدان معنا که اذعان داشتند دانش‌آموزانی که در میان خانواده، دچار ناهمایندی و تضاد زیاد می‌شوند، گاه دیگر نه به ارزش‌های خانواده پایبند هستند و نه ارزش‌های مدرسه را می‌پذیرند و ممکن است به مسیرهایی نادرست بروند که نه مطلوب خانواده است و نه خوشایند برای مدرسه. این حالت، بدترین گزینه است؛ زیرا مسیری نامعین را پیش‌روی دانش‌آموز قرار می‌دهد. درنهایت، از دانش‌آموزان دربارهٔ راهکارهای پیشنهادی‌شان به‌منظور ایجاد همایندی بین خانواده و مدرسه و نیز ارتقای اثرگذاری اقدامات تربیتی دو نهاد سؤال شد و آن‌ها پیشنهادهایی بدین شرح را بیان کردند:.

الف) ارتقای آگاهی دربارهٔ ویژگی‌های نوجوان: یکی از مضامین دریافت‌شده، بهبود ارتباط با دانش‌آموزان و ایجاد روابط صمیمانه با آنان از طریق شناخت بهترشان است. آن‌ها معتقد بودند این ارتباط سبب می‌شود مربیان تربیتی از دغدغه‌های دانش‌آموزان مطلع شوند و بهتر بتوانند دنیا را از نگاه آن‌ها ببینند و در نتیجه، با توجه به نیازهایشان برنامه‌ریزی کنند:

باید جلساتی باشد که حرف‌های ما را خوب بشنوند.

با تست‌های روان‌شناسی، ما را بهتر بشناسند.

به کمک مشاورها ما را بهتر بشناسند.

معلم‌ها دوره‌هایی بروند تا بهتر بتوانند با ما ارتباط بگیرند.

والدین و معلمان، نیازمند شناخت ویژگی‌های نوجوانان هستند تا بتوانند به شکل بهتری با آنان ارتباط برقرار کنند. مدرسه می‌تواند در این فرایند، نقش هدایتگر را برعهده گیرد و در این شناخت، خانواده را نیز یاری دهد. با توجه به ناسازگاری‌های دوران نوجوانی، مدرسه می‌تواند با شناخت نوجوان، قابلیت فزاینده او را برای خودمختاری، مسئولیت و کنترل بر زندگی تقویت کند. اگر مقررات مدرسه خشک باشد و با نوجوان به صورت غیرمنصفانه و تنبیهی رفتار شود، نیازهای رشدی او تأمین نمی‌شوند و موجبات ناخشنودی او در درازمدت فراهم می‌آید (برک، ۱۴۰۰). افشارمنش و نوذری (۱۴۰۰) علاوه بر شناخت کلی ویژگی‌های نوجوان، آگاهی از ویژگی‌های فردی و خانوادگی او را نیز در مؤثر بودن شیوه تربیتی مدرسه، اثربخش دانسته‌اند.

ب) تعامل بهتر خانواده و مدرسه: دیگر مضمون یافت‌شده، ارتباط بیشتر و کامل‌تر خانواده و مدرسه بود. از محاسن این ارتباط بهتر، ازدید دانش‌آموزان، همایندی و همراهی این دو نهاد را می‌توان ذکر کرد:

جلسات بیشتر جهت دانش‌افزایی والدین برگزار شود و قبل از هر تصمیمی خانواده از برنامه‌های مدرسه و علت و هدف این برنامه‌های تربیتی آگاهی یابد.
اگر مدرسه قبل از اقدامات اساسی و برنامه‌ریزی، خانواده‌ها را توجیه کند، خانواده با اصول تربیتی مشابه با مدرسه همراه می‌شود.
فضایی بازتر در مدرسه ایجاد می‌شود تا حرف‌های مختلف شنیده شوند و محاسن و معایب هر سخن دیده شود.

در همین راستا به گفته لوید^۱ (1996)، مدرسه باید پیشاهنگ ارتباط با خانه باشد و با استفاده از روش‌های گوناگون، اسباب مشارکت فکری اولیا در تعلیم و تربیت فرزندانشان را فراهم کند. خانواده‌ها نیاز دارند درباره دوره‌های آموزشی و فوق‌برنامه‌هایی که در مدارس پیشنهاد می‌شود، اطلاعات کافی داشته باشند تا بتوانند تصمیم‌های نوجوان درباره برنامه‌های علمی و آموزشی را هدایت کنند. اعتمادسازی بین کادر مدرسه و والدین

1. Lloyd

دانش‌آموزان باعث می‌شود والدین بین خودشان و کادر مدرسه، فاصله‌ای احساس نکنند و بدین ترتیب، همکاری و هماهنگی بیشتر میان خانه و مدرسه در زمینه‌های تربیتی و رفتاری دانش‌آموزان تحقق یابد (افشارمنش و نوذری، ۱۴۰۰). در پژوهشی دیگر نشان داده شد آموزش‌دهی والدین برای پرورش دادن مهارت‌های ادبی در فرزندان، توانایی خواندن دانش‌آموز را ارتقا داده است. این تعامل در بسیاری از اوقات، مستقیماً بر امور درس فرزندان اثر نمی‌گذارد؛ بلکه به والدین کمک می‌کند تا شبکه اجتماعی حمایتگری را بسازند و روابط مؤثری با کارکنان مدرسه برقرار کنند و هنجارهای مدرسه را بشناسند. در پی ورود دانش‌آموزان به مقطع تحصیلی بالاتر، عموماً میزان مشارکت والدین کاهش می‌یابد؛ درحالی‌که پژوهش‌ها نشان داده‌اند شکل مناسب درگیری والدین در این مقطع سنی، سبب تکیه‌گاه‌سازی برای فرزندان در تصمیم‌گیری و ارتقای مهارت‌های برنامه‌ریزی برای آینده، و اجتماعی‌سازی درخصوص اهداف تحصیلی و پرورشی می‌شود (Povey et al., 2016).

ج) تشویق: گروهی دیگر از مشارکت‌کنندگان، تشویق دانش‌آموزان را راهکاری مؤثر برای موفقیت مدرسه در تربیت دینی دانش‌آموزان دانسته و معتقدند از این راه، مدرسه قادر خواهد بود ناهمایندی خانه و مدرسه را جبران کند. مدرسه باید از طریق تشویق، رابطه قوی‌تری با دانش‌آموزان برقرار کند تا آنان جذب شوند.

اردوپردن، بسیار مؤثر است.

البته حتماً باید درباره نوع تشویق‌ها فکر کرد؛ زیرا همین تشویق‌ها در عده‌ای حساسیت‌هایی را درخصوص تبعیض قائل‌شدن میان بچه‌ها ایجاد می‌کند و عده‌ای دیگر می‌گویند: «ما دوست نداریم به خاطر امتیاز یا نمره، نماز جماعت بخوانیم و این نماز ارزشی ندارد»؛ پس در هر مرحله باید با دقت، بررسی‌های لازم را انجام داد و سیاست‌های تشویقی را با ظرافت بسیار انتخاب کرد.

براساس یافته‌های این پژوهش، درمیان دانش‌آموزان، خانواده به بیشترین میزان بر نوجوان اثر می‌گذارد. در خانواده پایبند به امور دینی که والدین از سبک تربیتی مقتدرانه و همراه با ملاحظت و مهربانی بهره می‌برند، نوجوان نگاهی مثبت به امور دینی دارد. مدرسه

به‌عنوان دیگر رکن تربیت، تنها در صورتی اثر مثبت دارد که ارتباط خوب و مراقبت‌آمیز با دانش‌آموز برقرار کند و با شناخت ویژگی‌های نوجوان به او در کاوشگری برای شکل‌دهی هویت دینی کمک کند. برخورداری از معلمانی با دانش کافی، سعه صدر، صبر و حوصله، و دین‌داری عملی در میزان موفقیت مدرسه اهمیت فراوان دارد.

برخی خانواده‌ها کاملاً با مدرسه هم‌اندک بوده‌اند؛ اما در مواردی مدرسه و خانواده در ابعاد عملی و اعتقادی، هم‌اندکی داشتند که این مسئله، سبب سردرگمی و بروز رفتار ناسازگارانه از سوی دانش‌آموز می‌شود. در واکنش به این ناهم‌اندکی، دانش‌آموز بدون آنکه از آموزه‌های مدرسه بهره‌ای ببرد، تنها به‌ظاهر، تغییراتی را به‌صورت موقت می‌پذیرد و در مواردی نیز حتی از خانواده فاصله می‌گیرد. تعامل خانه و مدرسه از طریق افزایش کمیت و کیفیت ارتباطات، آگاه‌سازی والدین از شیوه‌های درست تربیتی و اهداف و روش‌های مدرسه می‌تواند به هماهنگی بهتر خانه و مدرسه بینجامد. از سوی دیگر، ارتباط والدین با مدرسه و متذکر شدن ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز، همکاری برای حل مشکلات او با مدرسه و تعامل با معلمان، در شناساندن بهتر دانش‌آموز به مدرسه، و هم‌اندکی تربیتی خانه و مدرسه اثر مثبت خواهد داشت و هم‌اندکی خانه و مدرسه، خود به موفقیت هر دو نهاد و بهزیستی دانش‌آموز می‌انجامد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است؛ از جمله آنکه به‌دلیل شیوع بیماری کرونا بخشی از مصاحبه‌ها به‌صورت تلفنی انجام شد که این مسئله، خود در برقراری ارتباط با مشارکت‌کنندگان، موانعی ایجاد می‌کرد. در مصاحبه، توجه به زبان بدن فرد و واکنش‌های او بخشی از برداشت میدانی است که در این پژوهش، تعدادی از مصاحبه‌ها بدون این شرایط انجام شد. طبق یافته‌های پژوهشی، پیشنهادهایی مطرح می‌شود. در پژوهش حاضر، مصاحبه‌ها تنها با دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام شد و به‌دلیل محدودیت‌های ناشی از بیماری کرونا در پایه‌های بالاتر مقطع متوسطه دوم، مصاحبه‌ای صورت نگرفت؛ درحالی‌که انجام شدن مصاحبه‌ها در آن مقطع که دانش‌آموزان، بهتر به قابلیت تفکر انتزاعی رسیده‌اند، امکان مقایسه این دو مقطع سنی را فراهم می‌آورد و اثرات طولانی‌مدت ناهم‌اندکی خانه و مدرسه را آشکارتر می‌کند؛ همچنین بررسی دیدگاه‌های پسران می‌تواند تفاوت این دو جنس را آشکار کند.

همایندی ادراک دانش‌آموزان دربارهٔ ... / فاطمه شاکری صفت و دیگران ۳۱

برخی پیشنهادها نیز برای کاربرد یافته‌ها مطرح می‌شود: بهتر است بیشتر به عمق‌بخشی به مباحث اعتقادی و رفتاری پرداخته و نیز دامنهٔ گسترده‌تری از واجبات و محرّمات آموزش داده شود. تکرار مکررات، سبب دل‌زدگی دانش‌آموزان و دوری آنان از دین می‌شود. همایندی خانه و مدرسه، نقشی بسیار مهم در رشد و بالندگی دانش‌آموزان دارد. یکی از مهم‌ترین راه‌های ایجاد و تقویت همایندی که از سوی بسیاری از دانش‌آموزان مطرح شد، تعامل بیشتر خانه و مدرسه، برگزارکردن جلسات دانش‌افزایی برای والدین و همراه‌سازی والدین با مدرسه بود که می‌تواند مدّ نظر قرار گیرد. در همین راستا انجمن اولیا و مربیان می‌تواند نقش بیشتری از آنچه اکنون ایفا می‌کند، داشته باشد و در مفاهمه و تعامل بهتر خانه و مدرسه اثرگذار باشد.

منابع

- اسپیلکا، برنارد؛ هود، رالف دبلیو؛ هونسبرگر، بروس؛ و گرساچ، ریچارد (۱۴۰۰). روان‌شناسی دین براساس رویکرد تجربی (محمد دهقانی، مترجم). تهران: رشد.
- استراوس، انسلم؛ و کوربین، جولیت (۱۳۹۷). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریهٔ زمینه‌ای (ابراهیم افشار، مترجم). تهران: نشر نی.
- اسدنژاد، فرزانه (۱۳۹۳). مقایسهٔ نقش خانواده و مدرسه در جامعه‌پذیری دینی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطهٔ فیروزآباد فارس. (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد، یزد، ایران.
- افشارمنش، محمود (۱۳۹۷). موانع و تهدیدهای فراروی همکاری خانواده و مدرسه برای ارتقای تربیت دینی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی از نظر کارشناسان تربیت دینی. معرفت، ۲۵۴، ۱۰۱-۷۱.
- افشارمنش، محمود؛ و نوذری، محمود (۱۴۰۰). راهکارهای همکاری خانه و مدرسه در راستای تقویت تربیت دینی دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۱(۴)، ۷-۳۰.
- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ و نوری، سعیدعلی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی. پدیدارشناسی پرستاری و مامایی جامع‌نگر. ۶۶، ۱۵۴-۱۶۲.
- برک، لورا (۱۴۰۰). روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی (یحیی سیدمحمدی، مترجم). تهران: ارسباران.
- حاج‌حسینی، منصوره (۱۳۸۹). روان‌شناسی رشد: ابعاد تحول آدمی در گسترهٔ حیات. تهران: جهاد دانشگاهی.

خطیب زنجانی، نازیلا؛ و فرج‌اللهی، مهران (۱۳۹۱). عوامل مؤثر در اشاعه مفاهیم و باورهای دینی بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی و متوسطه منطقه ۲ تهران. *روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۲۵)، ۲۰-۲۵.
رحمان‌پور، محمد؛ و بختیار نصرآبادی، حسن‌علی (۱۳۹۰). بازاندیشی در معنا، جایگاه، چالش‌ها و آثار عادت‌دادن در فرایند تربیت اسلامی. *معرفت*، ۱۴(۱۶۰)، ۵۹-۷۲.
رضاییان، حمید؛ و توتونچی، بهاره (۱۳۹۸). پیش‌بینی هویت دینی فرزندان براساس الگوهای تعاملی خانواده، دین‌داری والدین و تفکر انتقادی نوجوان. *مطالعات زن و خانواده*، ۷(۱۵/۳)، ۱۰۸-۱۲۹.

زربخش، محمدرضا؛ رستم‌نژاد، مریم؛ محمدی تیله‌نویی، سمیه؛ و سلیمانی سببانی، شهربانو (۱۳۹۹). رابطه جو عاطفی- اجتماعی مدرسه و انگیزش تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۶۳/۵)، ۵۰۵-۵۱۲.
سفیری، خدیجه؛ کمالی، افسانه؛ و مصلح، نرجس‌خاتون (۱۳۹۴). بررسی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده و مشارکت دینی با هویت دینی نوجوانان. *جامعه‌شناسی ایران*، ۱۵(۳)، ۱۶۲-۱۹۸.
سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.

کرین، ویلیام (۱۴۰۰). *نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها* (غلام‌رضا خوی‌نژاد و علی‌رضا رجایی، مترجمان). تهران: رشد.

گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر؛ و گال، جوئیس (۱۴۰۰). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. تهران: سمت.

محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۷). *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*. تهران: جاجرمی.

نازک‌تبار، حسین؛ و ویسی، رضا (۱۳۸۷). واکاوی رابطه سرمایه اجتماعی خانواده با تحصیل فرزندان. *فرایند مدیریت و توسعه*، ۲۱، ۱۲۱-۱۴۹.

Bandura, A. (1992). Social Cognitive Theory of Social Referencing. In: *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy*, 175-208. Boston: MA: Springer US.

Boulanger, D. (2019). Bronfenbrenner's Model as a Basis for Compensatory Intervention in School-Family Relationship: Exploring Metatheoretical Foundations. *Psychology and Society*, 11(1), 212-230.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513.

Cohen-Malayev, M.; Schachter, E. P.; and Rich, Y. (2014). Teachers and the Religious Socialization of Adolescents: Facilitation of Meaningful Religious Identity Formation Processes. *Journal of Adolescence*, 37(2), 205-214.

- Copen, C.; and Silverstein, M. (2008). Transmission of Religious Beliefs across Generations: Do Grandparents Matter?. *Journal of Comparative Family Studies*, 38, 497-510.
- Crespo, C.; Jose, P. E.; Kielpikowski, M.; and Pryor, J. (2013). "On Solid Ground": Family and School Connectedness Promotes Adolescents' Future Orientation. *Journal of Adolescence*, 36(5), 993-1002.
- Fowler, J. (1981). *Stages of Faith: The Psychological Quest for Human Meaning*. San Francisco, CA: Harper.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity. *Culture and Psychology*, 11(2), 187-205.
- Leung, J. T.; and Shek, D. T. (2019). The Influence of Parental Expectations and Parental Control on Adolescent Well-Being in Poor Chinese Families. *Applied Research in Quality of Life*, 14(4), 847-865.
- Lloyd, G. M. (1996). Research and Practical Application for School, Family, and Community Partnerships. *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes*, 255-264.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
- Nastasi, B. K. (2017). Cultural Competence for Global Research and Development: Implications for School and Educational Psychology. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(3), 207-210.
- Petts, R. J.; and Knoester, C. (2007). Parents' Religious Heterogamy and Children's Well-Being. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(3), 373-389.
- Povey, J. et al. (2016). Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141.
- Sánchez-Medina, J. A.; Macías-Gómez-Stern, B.; and Martínez-Lozano, V. (2014). The Value Positions of School Staff and Parents in Immigrant Families and Their Implications for Children's Transitions between Home and School in Multicultural Schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 217-223.
- Sheldon, S. B.; and Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Smith, C.; and Denton, M. L. (2009). *Soul Searching: The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. Oxford University Press.
- Stearns, M.; and McKinney, C. (2019). Perceived Parent-Child Religiosity: Moderation by Perceived Maternal and Paternal Warmth and Autonomy Granting and Emerging Adult Gender. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(3), 177.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education (UK).

روش‌های خویشتن‌داری جنسی در ساحت‌های سه‌گانه تربیت براساس منابع اسلامی (با تأکید بر دوره‌های نوجوانی و جوانی)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

مرتضی سلیمانی نسب^۱

مسعود نورعلی زاده میانجی^۲

مجید همتی^۳

چکیده

پژوهش حاضر به منظور دستیابی به شیوه‌های خویشتن‌داری جنسی ناظر به ساحت‌های سه‌گانه تربیت با رویکرد اسلامی انجام شده است. این تحقیق به لحاظ داده‌های مورد استفاده در آن، از نوع کیفی است و برای گردآوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای استفاده کرده‌ایم. داده‌های پژوهش توسط روش تحلیل محتوا به شیوه جهت‌دار تجزیه و تحلیل شده‌اند. آیات قرآن کریم، روایات و آثار اندیشمندان مسلمان که مرتبط با موضوع تحقیق بوده‌اند، به عنوان جامعه مطالعاتی انتخاب شدند و نمونه‌گیری به روش هدفمند صورت گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد خویشتن‌داری جنسی ازدیدگاه اسلام، یک فضیلت نفسانی است که با تولید و تصحیح شناخت از خود، هستی و خالق هستی آغاز می‌شود و با ایجاد احساس ارزشمندی و نگرش مثبت، به ایجاد رفتار خویشتن‌مدارانه از سوی فرد می‌انجامد؛ همچنین در پی مطالعه متون دینی، چهارده گد به عنوان روش‌های کسب این فضیلت اخلاقی یافت شد: چهار روش در ساحت بینش، شامل تعقل، دوام ذکر، یاد مرگ و ضبط خیال؛ چهار روش در ساحت گرایش، شامل نعمت‌سپاسی، فعال‌کردن احساسات مثبت، دوربین مخفی، و تقویت شوق و خوف؛ شش روش در ساحت کنش، شامل کنترل کانال‌های ورودی، خودمشغولی در مسیر اهداف، تنظیم حضور و خلوت، مدیریت‌کردن ارتباط و معاشرت، محاسبه و خودتنبیهی - خودتشویقی؛ بنابراین، روش‌هایی که در متون دینی برای مصون‌سازی رفتار جنسی ذکر شده‌اند، به جهت همه‌جانبه‌نگری و پیشگیرانه‌بودن می‌توانند یاریگرانی مفید برای عبور سالم افراد از وسوسه‌های جنسی به‌ویژه در دوره‌های نوجوانی و جوانی باشند.

واژگان کلیدی: خویشتن‌داری جنسی، ساحت‌های تربیت، بینش، گرایش، کنش، رویکرد اسلامی.

۱. دانش‌آموخته سطح چهار حوزه علمی و کارشناس ارشد مشاوره، مؤسسه آموزش عالی امام رضا (ع)، قم، ایران
Mortezasoleymani94@gmail.com (نویسنده مسئول).

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.
mnour@shahed.ac.ir

۳. دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، قم، ایران.
mava.hemmat@gmail.com

بیان مسئله

نوجوانی و جوانی، دو دوره از مراحل حساس و سرنوشت‌ساز عمر انسان محسوب می‌شوند. از منظر متون وحیانی، افراد در این مراحل، صاحب قلبی نرم و پذیرا هستند و به نیکی‌ها گرایش دارند (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۸، ص. ۹۳؛ قمی، ۱۴۰۱، ج. ۲، ص. ۱۷۶)^۱؛ از این روی، تعلیم و تربیت در این سنین، بهتر شکل می‌گیرد. یکی از مهم‌ترین تغییراتی که در دوره نوجوانی صورت می‌گیرد، شروع فعالیت هورمون‌های جنسی و شکل‌گیری فرایند بلوغ است که در نتیجه آن، به تدریج، غریزه جنسی در سیستم جسمی و روانی، فعال و فرد دچار تنش روانی می‌شود (بلر و جونز^۲، ۱۳۵۳، ص. ۱۴)؛ به همین سبب، برخی روان‌شناسان این دوره را دوره فشار و توفان نامیده‌اند (موس، ۱۳۵۷، ص. ۱۲). از طرفی در این دوران حساس، دیگر محرک‌های فرهنگی - اجتماعی نیز موجب تشدید میل جنسی می‌شوند و از آنجا که مسیر شرعی، قانونی و عرفی برای ارضای این میل، هموار نیست، تنش روانی افزایش می‌یابد. بیشتر اوقات، نوجوان از کانون خانواده فاصله می‌گیرد و با دوستان و همسالان همجنس خود، ارتباط عاطفی بیشتری برقرار می‌کند تا از این راه، آشفتگی‌های درونی خویش را کاهش دهد. این فرایند در دوره‌های نوجوانی دوم و جوانی (حدود ۱۶ تا ۲۷ سالگی) به دلیل رسش جنسی قوت می‌یابد (شجاعی، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۸) و به تدریج، موضوع آن به سمت جنس مخالف جهت داده می‌شود (دبس^۳، ۱۳۳۵، ص. ۶۰-۶۵؛ شرفی، ۱۳۸۰، ص. ۱۲۸). در اینجا فعال‌سازی و تقویت سازه خویش‌داری، فرد را از آسیب‌های اخلاقی مصون می‌دارد. کج‌روی‌های جنسی در دوره‌های نوجوانی و جوانی را می‌توان ناشی از عللی همچون موارد ذیل نیز دانست: ضعف اعتقادی، عوامل اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی، رعایت‌نشدن و آموزش‌داده‌نشدن مسائل اخلاقی از طرف خانواده و نهادهای مرتبط و در نتیجه، وجودنداشتن آگاهی و مهارت در فرد در خصوص مرحله حساسی که آن را سپری می‌کند؛ بنابراین، آشنایی با روش‌های خویش‌داری جنسی و کسب مهارت در این زمینه، مسئله‌ای ضروری است که سلامت اخلاقی افراد را تضمین می‌کند.

۱. عَلَيْكَ بِالْأَحْدَاثِ فَإِنَّهُمْ أَسْرَعُ إِلَى كُلِّ خَيْرٍ. أَوْصِيكُمْ بِالسُّبْحَانِ خَيْرًا فَإِنَّهُمْ أَرْقُ أَفْئِدَةً.

2. Blair and Jones
3. Moreis Debesse

از این جهت، ادیان الهی که کارکردشان تأمین بسترهای لازم برای سلامت اخلاقی افراد است، درخصوص اهمیت فضیلت خویشنداری جنسی و نقش آن در بهزیستی فردی و اجتماعی توصیه‌های فراوان کرده‌اند. خداوند متعال در قرآن کریم، برای تجربه‌کردن زیست عقیقانه، دو راه را پیش‌روی نوجوانان و جوانان قرار داده است: نخست، ارضاکردن سالم و مسئولانه غریزه جنسی از طریق ایجاد پیوند مقدس ازدواج در صورت وجود داشتن زمینه مساعد؛ دوم، کنترل‌کردن غریزه جنسی تا زمان حصول زمینه مناسب در قالب استعفاف (قرآن، نور، ۲۳)^۱. در تعریفی مختصر و مفید می‌توان استعفاف را عبارت از طلب‌کردن عفت و پاکدامنی، و بازداری نفس از حرام دانست (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج. ۱، ص. ۳۸). ازدیدگاه متون دینی، خویشنداری جنسی با فضیلت عفاف درحوزه مسائل جنسی معادل‌سازی شده (عباسی، ۱۳۹۶، ص. ۱۷۰) و در احادیث، برترین عبادت‌ها و از سپاهیان عقل به‌شمار آمده است (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۱، ص. ۳۲۱). براساس این گفته امیر مؤمنان (ع) که فرموده‌اند: «مَا الْمُجَاهِدُ الشَّهِيدُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَعْظَمِ أَجْرًا مِمَّنْ قَدَرَ فَعَفَ. لَكَادَ الْعَفِيفُ أَنْ يَكُونَ مَلَكًا مِنَ الْمَلَائِكَةِ» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ح. ۴۷۴)، شخص عقیفی که درعین قادربودن به ارضای شهوت خویشنداری می‌کند، هم‌ردیف با مجاهد شهید و ملائکه است. قلمرو عفاف جنسی، پرهیز از هرگونه فعالیت شهوانی غیرشرعی و خلاف عرف (اعم از حضور در موقعیت‌های وسوسه‌انگیز، انجام‌دادن رفتارهای تحریک‌آمیز و ارضاکردن میل جنسی) را شامل می‌شود (سلیمانی‌نسب، ۱۴۰۰، ص. ۷).

درمیان اندیشمندان حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی نیز مباحث مرتبط با مهار خویشنداری^۲ به‌میزانی چشمگیر رشد کرده است. محققان، خویشنداری را عامل کنترل‌کردن تکانه‌ها، و مبنای اراده و شخصیت می‌دانند (مححص به نقل از گلمن^۳، ۱۳۸۰). داسول، کویات و تیلر^۴ (۲۰۰۳) خویشنداری را به‌معنای توان انتظارکشیدن و قدرت بازداری از خواسته‌ها دانسته‌اند و به‌عقیده ایزدآبادی (۱۳۹۵)، تقویت هوش هیجانی در افزایش یافتن سطح خویشنداری جنسی، مؤثر است. رفیعی هنر (۱۳۹۶) ضعف در مهار خویشنداری

۱. وَ لَيْسَتْ عَفِيفٌ إِلَّا الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُعْطِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ.

2. Self Control
3. Daniel Goleman
4. Doswel, Kouyate and Taylor

یکی از علل شکل‌گیری روابط جنسی پرخطر در نوجوانان دانسته است که با متعهدنبودن به معیارهای اخلاقی همبستگی دارد. وی معتقد است افراد فاقد این توانایی هرچند لذت‌های آنی را به دست می‌آورند، از آینده و لذت‌های پایدار آن محروم می‌شوند. کروین و بندا^۱ (2003) معتقدند تقید مذهبی بر کاهش یافتن تخلفات در دوران نوجوانی اثر ویژه دارد. از نظر هولدر، دورانت، هریس، دانیل و گودمن (2003)، معنویت، موجب مقاومت و تاب‌آوری نوجوانان در مقابل رفتارها و درخواست‌های جنسی به‌ویژه از طرف جنس مخالف می‌شود. دیناهو و بنسن^۲ (1995) در پژوهشی نشان داده‌اند باورهای مذهبی، نوجوانان را در برابر تجاوز جنسی و دیگر بزهکاری‌ها و قانون‌شکنی‌ها مصونیت می‌بخشند.

در ایران، پیشینه تحقیقات علمی انجام‌شده در این زمینه به سال‌های آغازین انقلاب بازمی‌گردد. در سال ۱۳۶۱ کانون اصلاح و تربیت سازمان زندان مشهد طی گزارشی ناسازگاری والدین و وجود داشتن تنش در خانواده را یکی از عوامل بزهکاری و بروز رفتارهای جنسی زودرس در نوجوانان دانسته است (معصومی، زارعی، آذین و علمی، ۱۳۹۶). براساس تحقیقات میدانی انجام‌شده در دهه هفتاد، بیشتر نوجوانان و جوانان به سبب ارتباط داشتن با دوستان منحرف و نگاه کردن به نامحرم، به خودارضایی روی آورده و خود آنان علت اصلی این مسئله را بی‌بندوباری والدین خویش و بی‌توجهی آن‌ها به مسئله بلوغ فرزندان دانسته‌اند. نتایج تحقیق انجام‌شده درباره علل رابطه داشتن با جنس مخالف در سال‌های ۱۳۷۳ و ۱۳۷۵ نشان می‌دهد ۵۲/۵ درصد از دانش‌آموزانی که با جنس مخالف ارتباط دارند، از توجه و محبت کمتری در فضای خانواده برخوردارند و موفقیت تحصیلی‌شان نیز کمتر است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۶، ص. ۷۱). در سال‌های اخیر نیز تحقیق‌هایی قابل توجه درباره رفتارهای جنسی نوجوانان و جوانان صورت گرفته است؛ چنان‌که معصومی، زارعی، آذین و علمی (۱۳۹۶) در مرور پژوهش‌های صورت گرفته درباره موضوع‌های جنسی در ایران، مقالات فارسی مرتبط با این مسئله را که طی سال‌های ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۵ انتشار یافته‌اند، بررسی کرده‌اند و یافته‌های آنان نشان می‌دهد بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در این بازه زمانی، از دو زاویه زیست پزشکی و روان‌شناختی درباره این موضوع

1. Corwyn and Benda
2. Donahue and Benson

بحث کرده‌اند؛ درحالی که ساختار فرهنگی - اجتماعی جامعه در تعیین چگونگی و حدود تظاهرات رفتار جنسی، نقشی مهم دارد.

به هر حال باوجود اینکه روابط جنسی زودرس در دوران قبل از ازدواج، درتقابل با هنجارهای دینی و فرهنگی^۱ جامعه ایران قرار دارد، برخی شواهد، حاکی از آن است که دگرگونی‌هایی ساختاری مانند گسترش یافتن و صنعتی شدن فضای شهرنشینی، افزایش یافتن میزان سواد و مشارکت زنان در اجتماع، گسترش کمی و کیفی وسایل ارتباط جمعی، تغییر تدریجی سبک زندگی^۲ و به‌طور کلی، موج تهاجم فرهنگی^۳ی که در قالب پیشرفت کشورهای درحال توسعه، ایران را نیز فراگرفته، به تدریج، روابط جنسی غیرمسئولانه را میان نوجوانان و جوانان ایرانی افزایش داده است (معصومی، زارعی، آذین و علمی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، پژوهش درحوزه خویش‌داری جنسی به‌ویژه ازمنظر متون دینی با توجه به جامعیت نظام تربیت جنسی اسلام در همه ساحت‌های تربیتی و دوره‌های رشد انسان، به‌منظور دستیابی به روش‌های عملیاتی عفاف جنسی و سیاست‌گذاری کلان براساس این روش‌ها، در راستای تأمین، حفظ و ارتقای سلامت جنسی گروه‌های سنی و جنسیتی مختلف، به‌ویژه برای نوجوانان و جوانان در آستانه ازدواج، بسیار ضروری و اجتناب‌ناپذیر است؛ از این روی، پژوهش‌های قابل استفاده با متغیرهای مختلفی در این زمینه انجام شده‌اند که در ادامه، برخی از آن‌ها را برمی‌شمریم:

درحوزه تحقیق‌های کیفی و از نوع اسنادومدارکی می‌توان پژوهش فقیهی (۱۳۸۷) را نام برد که در آن، معیارها و زمینه‌های رفتارهای بهنجار و نابهنجار جنسی ناظر به جایگاه والدین و خود نوجوانان و جوانان درپرتو آموزه‌های قرآن و حدیث بررسی شده است؛ همچنین عباسی (۱۳۹۶) در پژوهشی شامل نه فصل، خویش‌داری جنسی را در دو بسته مداخله‌ای (مشتمل بر تقویت توانمندی‌های روان‌شناختی خویش‌داری و تنظیم اجتماعی رفتار جنسی) با رویکرد اسلامی تبیین کرده است. در پژوهشی دیگر، پسندیده (۱۳۹۹) کوشیده است با تبیین فضیلت خودمهارگری جنسی به خوانندگان کمک کند تا به این

-
1. Religious and Cultural Norms
 2. Cultural Invasion
 3. Life Style

مهارت دست یابند. رفیعی هنر (۱۳۹۶) در پژوهشی کوشیده است ضمن عرضه کردن جدیدترین یافته‌های علمی درحوزه خودمهارگری در شاخه‌های مختلف روان‌شناسی، یک الگوی نظری اسلامی را برای تبیین فرایند اهتمام انسان به مهار خویشتن به دست دهد. پسندیده در پژوهشی دیگر (۱۳۸۶)، مهارت‌ها را بر دو بخش تقسیم کرده است: یکی مهارت‌های شناختی معنوی و دیگری مهارت‌های رفتاری. محمصص (۱۳۹۴) در مقاله‌ای براساس نگاه قرآنی، رفتارهای خویشتن‌دارانه درحوزه خانواده را تبیین کرده و نورعلی‌زاده میانجی (۱۳۸۸) در مقاله‌ای دیگر، راهبردهای مصون‌سازی رفتار جنسی را در پنج گام برشمرده است. پژوهش‌های کاظمی رضایی، همتی گروسی، حسنی و کاظمی رضایی (۱۳۹۶) و عابدینی و سهرابی (۱۳۹۶) نیز از مطالعات کمی‌ای هستند که در هرکدام از آن‌ها با استفاده از متغیرهای مختلفی به زوایای خویشتن‌داری جنسی پرداخته و امکان‌سنجی بین دانشجویان صورت گرفته است.

جستار انجام‌شده نشان می‌دهد در آثار یادشده و پژوهش‌های همسو با آن‌ها بیشتر به حوزه نظری و بیان مبانی، اصول، مؤلفه‌ها و مهارت‌های کلی خویشتن‌داری جنسی پرداخته شده و روش‌های عملیاتی، کمتر موردتوجه بوده است. بیان مهارت‌های کلی باوجود اینکه در مدیریت‌کردن مسائل جنسی، نقشی مهم دارد، مقطعی است و تا حدودی می‌تواند از شکل‌گیری زمینه برای ارتکاب رفتارهای جنسی ناهنجار و زودرس جلوگیری کند. این‌نوع نگاه به تنظیم رفتار جنسی، نگرشی بیرونی و وابسته به محیط و وضعیت است؛ به‌گونه‌ای که درصورت برگزیدن آن، به‌دنبال بروز دگرگونی در متغیرهای محیطی و وضعیت موجود، تکانه‌های جنسی نیز فعال می‌شوند و ممکن است افراد در اولین فرصت، به رفتارهای جنسی ناهنجار روی آورند؛ حال آنکه در آموزه‌های وحیانی اسلام با نگاهی جامع، خویشتن‌داری، یکی از اوصاف نفسانی قلمداد می‌شود که درپی تصحیح نوع نگاه فرد به مقوله‌های انسان، هستی، نقش انسان در هستی و رابطه او با خالق هستی تحقق می‌یابد و در نهاد فرد درونی‌سازی می‌شود (صفایی حائری، ۱۳۸۶، ص. ۱۴۴-۱۵۷). پرداختن به روش‌های عملیاتی خویشتن‌داری جنسی با رویکرد اسلامی با توجه به سه ساحت بینش،

۱. این موضوع درباره پسران یا دخترانی که از فضای نسبتاً بسته روستا یا شهر کوچک خود برای ادامه‌دادن تحصیلات یا اشتغال به شهرهای بزرگ‌تر مهاجرت می‌کنند، کاملاً مشهود است.

گرایش و کنش به‌صورت تفکیکی و همچنین ناظر به ویژگی‌های جسمانی و روان‌شناختی دوره‌های نوجوانی و جوانی، از امتیازهای مهم پژوهش حاضر است که در پژوهش‌های همسو با آن به‌صورت منسجم یافت نشد.

روش پژوهش

این پژوهش به‌لحاظ هدف درزمره تحقیق‌های کاربردی قرار می‌گیرد و در آن، علاوه بر گسترش یافتن حیطه دانش و آگاهی، کیفیت عملیاتی کردن محتوا نیز موردنظر است. تحقیق پیش‌روی از نظر ماهیت، از نوع کیفی است و به‌لحاظ راهبردی درزمره تحقیق‌های توصیفی-تحلیلی قرار می‌گیرد. برای انجام دادن پژوهش، در مرحله گردآوری اطلاعات از منابع و متون دینی، از روش اسنادی و در تجزیه و تحلیل و پردازش اطلاعات از روش تحلیل محتوا با شیوه جهت‌دار استفاده کرده‌ایم. در گام نخست، واژگان مرتبط، مترادف و متضاد با توجه به مفهوم «خویشتن‌داری» و ترکیب آن با واژه «جنسی» در آیات قرآن کریم و نیز فهرست کتب روایی، اخلاقی، تفسیری و لغوی (جامعه آماری پژوهش) با استفاده از روش حوزه‌های معنایی جمع‌آوری شدند. در نهایت، ۲۵ کلیدواژه مرتبط با موضوع به‌دست آمد که شامل عناصر همسو (مانند تقوا، ورع، زهد، حیا، عفت، صبر، کف، غض، حفظ، امساک، نزاهت، صیانت، غیرت، قناعت، بصیرت، حفظ، یقظه، نظارت و مراقبه) و همچنین عناصر متضاد (مشمول بر تهتک، غفلت، لذت، شهوت، تهور و شره) بود. در گام دوم، از طریق مقایسه دیدگاه‌های لغت‌شناسان، اصطلاح‌شناسان و اخلاق‌پژوهان، مفاهیم تقوا، عفت، حیا، کف و غض که با عبارت «خویشتن‌داری جنسی»، ارتباطی وثیق‌تر و کامل‌تر داشتند، حوزه معنایی خویشتن‌داری را شکل دادند و به‌عنوان مدخلی برای واکاوی منابع اسلامی به‌کار گرفته شدند. در گام سوم، با توجه به کلیدواژه‌های یافت‌شده که حوزه معنایی خویشتن‌داری جنسی را دربر داشتند، ابواب مرتبط و روایات آن ابواب از طریق نمونه‌گیری هدفمند و براساس اصل اشباع^۱ در حجم نمونه، واکاوی و پس از مطالعه کامل انتخاب شدند. در گام چهارم، این داده‌ها طی دو مرحله گزینش و غربالگری شدند: غربالگری اول براساس قوت و ضعف منابع صورت گرفت و طی آن، منابع روایی از درجه‌های الف و ب

انتخاب شدند^۱. در مرحله دوم، داده‌ها براساس قابلیت استخراج روش‌های خویشتن‌داری جنسی تفکیک شدند. در گام پنجم، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای سیه و شانون^۲ (2005 به نقل از عادل مهربان، ۱۳۹۴) به شیوه محتوای جهت‌دار استفاده شد و سرانجام، در گام نهایی، داده‌ها در سه طبقه کلی، شامل روش‌های بینشی، گرایشی و کنشی تقسیم‌بندی شدند.

یافته‌های پژوهش

پس از بررسی و مطالعه متون مرتبط با موضوع، در مرحله اول، چهارده کد به‌عنوان شیوه‌های خویشتن‌داری جنسی استخراج شدند و سپس این شیوه‌ها براساس ساحت‌های سه‌گانه تربیت در سه طبقه کلی، شامل روش‌های بینشی، گرایشی و کنشی قرار گرفتند که در ادامه جدول‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها (شماره‌های ۱-۳)، همراه مستندات و منطق ارتباط توضیح داده شد.

۱. روش‌های بینشی (حوزه اندیشه)

این روش‌ها عبارت از مجموعه راهکارهایی هستند که موجب تنظیم افکار و اصلاح نگاه فرد به مسائل جنسی می‌شوند و با یادآوری ارزش‌های متعالی و توجه مستمر به آن‌ها قوه تفکر را از هرزه‌گردی در مسائل جنسی باز می‌دارند.

جدول ۱. تجزیه و تحلیل داده‌ها در ساحت بینش

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
تعمیر ادراک و آگاهی (حوزه اندیشه)	تعقل	و تَوَقَّ مُجَازَفَةَ الْهَوَى بِدَلَالَةِ الْعَقْلِ (ابن‌شعبه حرانی، ۱۴۰۴ق، ص. ۲۸۵). شیمه العُقلا، قلة الشهوة وقلة الغفلة (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص. ۲۹۸). النَّفوس طَلقة لکن أیدی العقول تمسک أعتها عن النحوس (آمدی، ۱۴۱۰ق، ج. ۲، ص. ۱۱۹).	عقل، یک منبع درون‌سیستمی است که بازدارندگی، و تنظیم و کنترل کنش‌وری‌های نفس را برعهده دارد و از این جهت، فعال‌سازی و تقویت آن، سبب ارتقای سطح خویشتن‌داری جنسی در نوجوان می‌شود.

۱. عموماً آثار مأثور از پیشوایان معصوم (ع) و آثار منقول علما تا سده پنجم هجری قمری همچون شیخ کلینی، شیخ صدوق، شیخ مفید، شیخ طوسی، شیخ طبرسی، و سید رضی از منابع درجه الف و ب به‌شمار می‌آیند (طباطبایی، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۵-۲۸۵).

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
دوام ذکر	وَقَلْعُ عُرُوقِ مَنَابِتِ الشَّهَوَاتِ بِدَوَامِ الذِّكْرِ لِلَّهِ وَ لُزُومِ الطَّاعَةِ لَهُ (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۷۰، ص. ۳۹۶).	توجه مستمر به ارزش‌های الهی - انسانی (ذکر)، نقش دفعی دارد، مانع فعالیت تکانه‌های جنسی می‌شود و امیال نوجوان را به سمت مقدسات جهت می‌دهد که خود، عاملی مهم در خویش‌داری جنسی است.	وَأَجْعَلْنَا مِنَ الَّذِينَ اسْتَعْلَوْا بِالذِّكْرِ عَنِ الشَّهَوَاتِ (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۱۹، ص. ۱۲۷).
ضبط خیال	صِيَامُ الْقَلْبِ عَنِ الْفِكْرِ فِي الْأَثَامِ أَفْضَلُ مِنْ صِيَامِ الْبُطْنِ عَنِ الطَّعَامِ (آمدی، ۱۴۱۰ق، ص. ۵۸۷۳).	کنترل قوه وهم و خیال، و انصراف ذهن از افکار شهوانی به امور مباح یا مقدس به مرور زمان، موجب کاهش یافتن تحریک جنسی و ارتقای سطح مهارگری نفس می‌شود.	فَكَرُّكَ فِي الْمَعْصِيَةِ يَحْدُوكَ عَلَى الْوُقُوعِ فِيهَا (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص. ۳۵۷).
یاد مرگ	ذَكَرُ الْمَوْتِ يُمِيتُ الشَّهَوَاتِ فِي النَّفْسِ ... (امام جعفر بن محمد، ۱۴۰۰، ص. ۱۷۱).	مرگ‌اندیشی و تفکر درباره سکر موت و پاسخ‌گوبودن در سرای باقی به مرور زمان، عاقبت‌اندیشی نوجوان درخصوص عملیاتی‌کردن تکانه‌های جنسی را افزایش می‌دهد و نوجوان را در مهارکردن تکانه‌ها توانمندی می‌بخشد.	فَأَكْثَرُوا ذَكَرَ الْمَوْتِ عِنْدَ مَا تَنَازَعَكُمْ أَنْفُسُكُمْ إِلَيْهِ مِنَ الشَّهَوَاتِ ... فَإِنَّهُ هَادِمُ اللَّذَاتِ حَائِلٌ بَيْنَكُمْ وَ بَيْنَ الشَّهَوَاتِ (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۸، ص. ۶۴).
	مَنْ أَكْثَرَ مِنْ ذِكْرِ الْآخِرَةِ قَلَّتْ مَعْصِيَتُهُ (آمدی، ۱۴۱۰ق، ۸۷۶۹).		

۱-۱. روش تعقل

متون دینی، سرشار از کارکرد بازداری نفس توسط عقل هستند؛ چنان‌که در حدیثی از امام علی (ع)، «نفس به سان چهارپای چموشی دانسته شده که اگر توسط عقل لجام نخورد و مهار نشود، فرد را به ورطه هلاکت و سرگردانی می‌کشاند» (ابن‌شعیبه حرانی، ۱۴۰۴ق، ص. ۱۱۵). عقل، منبع درون‌سیستمی و تنظیم‌کننده رفتار فرد محسوب می‌شود و نقش مهم آن، مهارگری براساس سنجش فعالیت‌ها و انتخاب بهترین‌هاست (مصطفوی، ۱۳۸۵، ج. ۸، ص. ۱۹۶)؛ بنابراین، با توجه به اینکه در دوره‌های نوجوانی و جوانی، فرد بیشتر به دنبال

ارضاکردن امیال درونی و خواسته‌های نفسانی خویش است، فعال‌کردن سیستم تفکر و تعقل، کنشوری‌های نفس را تعدیل و از فرد در برابر هجوم وسوسه‌های جنسی حمایت می‌کند. روش تعقل را می‌توان به دو شکل عملی کرد:

۱-۱-۱. تولید شناخت

افراد در سنین نوجوانی و جوانی برای پذیرش مطالب و دریافت شناخت‌ها آماده هستند (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، نامه ۳۱)؛ بنابراین، قبل از اینکه دیگران آن‌ها را به انحراف بکشاند، باید با شناخت‌ها و اطلاعات سالم، آن‌ها را اقتناع کرد (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۶، ص. ۴۷)؛ از این روی، پاسخ‌گویی درست و بموقع به سؤال‌ها و کنجکاوی‌های جنسی خاص این دوره، در ایجاد و تقویت خودمهارگری، بسیار مؤثر است. مباحثی که از منظر تربیت دینی می‌توانند موضوع تولید بینش و شناخت برای نوجوان قرار گیرند و به تدریج، سطح خویشتن‌داری او را ارتقا دهند، بدین شرح‌اند: شناخت انسان، هستی و خالق هستی؛ درک هدف اصلی از آفرینش غریزه جنسی که عبارت است از تولید و پرورش نسل توحیدی؛ آشنایی با ویژگی‌های جسمانی و روان‌شناختی فرد در دوره نوجوانی؛ عوامل و موانع تحریک غریزه جنسی و راهکارهای حذف یا تقویت آن‌ها؛ آگاهی از تبعات مخرب فعالیت‌های جنسی زودهنگام.

۱-۱-۲. حذف خطاهای شناختی^۳

این خطاها که از منظر متون وحیانی، گمان‌هایی بی‌اساس و از سر هوس‌اند، در خصوص رفتارهای جنسی زودرس، در گفت‌وگوهای دوستانه و کلاس‌های آموزشی یا طی مصاحبه با نوجوان و جوانان به‌وضوح دیده می‌شوند. برخی خطاهای شناختی در خصوص خودارضایی که یکی از شایع‌ترین رفتارهای جنسی به‌ویژه در دوران نوجوانی دوم است، بدین شرح‌اند:

الف) برخی می‌پندارند خودارضایی برای جسم و روحشان ضرری ندارد؛ بنابراین، لازم است آسیب‌های این عمل به‌شکلی علمی و مستند برای آنان تبیین شود.

۱. إِنَّمَا قَلْبُ الْحَدِيثِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أَلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ. فَبَادَرَتْكَ بِالْأَدْبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُوَ قَلْبُكَ وَيَسْتَعْلِلَ لُبُّكَ

۲. بَادِرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالْحَدِيثِ قَبْلَ أَنْ يَسْبِقَكُمْ إِلَيْهِمُ الْمُرْجَةُ.

3. Cognitive Errors

۴. إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ (قرآن، نجم، ۲۳).

ب) برخی گمان می‌کنند خودارضایی به میزان یک یا دو بار در هفته برای تنظیم فعالیت هورمون‌ها و تأمین آرامش روانی، لازم است و ترک آن، موجب بروز تنش و پرخاشگری می‌شود. برای حذف این خطای شناختی باید به نوجوان فهماند که وجود داشتن هورمون جنسی در بدن نه تنها برای انسان ضرری ندارد؛ بلکه سبب رشد و استحکام عضلانی و استخوانی بدن می‌شود؛ همچنین از طریق حذف زمینه‌های تحریک جنسی و جایگزین کردن آن‌ها با فعالیت‌های فردی و اجتماعی شادی‌بخش مانند ورزش، تفریح و اشتغال می‌توان فعالیت غریزه جنسی را کنترل کرد و فشارهای جسمی- روانی ناشی از آن را کاهش داد.

ج) عده‌ای معتقدند خودارضایی در مقایسه با رفتارهای جنسی طرفینی، گناه کمتری دارد؛ زیرا دیگران را آلوده نمی‌کند. برای این گروه باید زشتی هرگونه نافرمانی درمقابل آفریدگار را تبیین کرد و مضرات ناشی از کوچک‌انگاری گناه^۱ (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۷۷، ص. ۱۶۸) و عواقب ناشی از آن را شرح داد (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ح. ۴۶۹)؛^۲ درعین حال باید آموزه‌هایی را بیان کرد که در آن‌ها این کار، گناه کبیره قلمداد شده و زنا دست‌یا بزرگ‌تر از زنا و لواط به‌شمار آمده است (حر عاملی، ۱۴۱۴ق، ج. ۱۷، ص. ۴۲۱).

د) برخی به خود تلقین کرده‌اند که در فضای نابسامان حقیقی و مجازی کنونی، ترک خودارضایی، تقریباً غیرممکن است. برای مقابله با این تحریف شناختی باید با استفاده از مثال و بیان نمونه‌های نقض، نوجوان و جوان را به این توجیه شناختی رساند که ترک هر عادت و رفتاری ممکن است و انسان قدرتی بسیار زیاد برای تغییر دادن خود دارد. شرط لازم برای انجام دادن این کار، داشتن اراده قوی، مهارت‌آموزی، تمرین کردن و استقامت در مسیر است. سه نکته ذیل درخصوص اثربخشی هرچه بهتر روش بینش‌دهی و تولید شناخت درحوزه مصون‌سازی رفتار جنسی، درخور ذکرند:

- بهترین دوران برای آموزش و تولید شناخت، اوایل نوجوانی، یعنی حدود دوازده تا سیزده‌سالگی است که با پرسشگری‌های کنجکاوانه آغاز می‌شود و بهتر است فرد از والد یا مربی همجنس خود، پاسخ بگیرد.

- آموزه‌ها باید در فضایی صمیمانه، با رعایت اصل حیا و متناسب با درک افراد بیان شوند.

۱. لا تَنْظُرُوا إِلَى صَعْرِ الدُّنْبِ وَلَكِنْ انظُرُوا إِلَى مَنْ اجْتَرَأْتُمْ.

۲. أُنْشِدَ الدُّنُوبَ مَا اسْتَخَفَّ بِهِ صَاحِبُهُ.

- استفاده از شگرد مقدس‌سازی غریزه جنسی به‌عنوان یکی از نعمت‌های الهی، علمی‌سازی، بیان فواید فیزیولوژیک و شرعی‌سازی در آموزش‌دهی، بسیار کمک‌کننده است.

۲-۱. روش دوام ذکر

از منظر متون دینی، دوام ذکر به‌معنای توجه مستمر به امور مقدس مانند یادکرد خالق هستی در همه فعالیت‌ها به‌ویژه هنگام مواجهه با موقعیت‌های وسوسه‌انگیز است که ریشه‌های شهوات را از وجود انسان می‌کند. خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِّنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ»؛ یعنی: «همانا کسانی که خویشان دارند، زمانی که طایفه‌ای از شیطان، آن‌ها را مس می‌کند، خدا را به‌یاد می‌آورند؛ پس از بصیرت‌یافتگان‌اند» (قرآن، أعراف، ۲۰۱). در تفسیر این آیه شریفه آمده: «منظور، رفتار زشتی است که عبد به آن همت می‌گمارد؛ سپس به‌یاد خدا می‌افتد؛ پس بصیر می‌شود و آن رفتار زشت را انجام نمی‌دهد» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۱۵، ص. ۹۵؛ فیض کاشانی، ۱۴۱۷ق، ج. ۱، ص. ۶۳۳). این فرایند شناختی، موجب غفلت‌زدایی می‌شود و یاریگر فرد در مقابله با افکار جنسی منفی است. می‌توان این حدیث قدسی را از نتایج بسیار مهم دوام ذکر در ریشه‌کن‌کردن افکار و وسوسه‌های جنسی و در مرحله بالاتر، انتقال‌یافتن از امیال و افکار جنسی به حالت معنوی میل به ذکر الله دانست که خداوند متعال می‌فرماید: «هرگاه بدانم که بندهام بیشتر اوقات خود را مشغول من ساخته است، لذت‌های شهوانی او را به لذت در خواست و مناجات با خودم تبدیل می‌کنم» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۹۰، ص. ۱۶۲).

۳-۱. روش ضبط خیال

از دیدگاه اخلاق‌پژوهان، مدیریت‌کردن قوه وهم و خیال، اولین مرحله از تربیت نفس به‌شمار می‌آید و درحوزه اخلاق، از قوه واهمه به شیطان درون تعبیر شده است (تهرانی، ۱۳۹۹، ص. ۷۲). قوه وهم و خیال درصورت مدیریت‌نشدن، زمینه‌ساز بروز بسیاری از تکانه‌های جنسی یا دیگر ناهنجاری‌های اخلاقی می‌شود؛ چنان‌که امام علی (ع) درباره آثار سوء ولنگاری فکر و خیال فرموده‌اند: «مَنْ كَثُرَ فِكْرُهُ فِي الْمَعَاصِي دَعَتْهُ إِلَيْهَا»؛ یعنی: «کسی که فکرش در گناهان زیاد شود، به‌سمت آن‌ها کشیده می‌شود» (واسطی، ۱۳۷۶، ص. ۴۲۳). اگر فرد با استفاده از روش ضبط خیال و کنترل افکار، مانع بروز کنشگری‌های جنسی‌شود، به مرور زمان و متناسب با میزان تلاش خود می‌تواند سازه خویش‌داری را در نظام روانی خود

فعال کند. روش ضبط خیال و کنترل فکر، عبارت از انصراف این قوا از افکار بی‌فایده و جهت‌دهی آن‌ها به سمت تفکر در امور خیر است؛ مانند تفکر در نعمت‌های الهی، وظایف انسان در مقابل نعمت‌های عطاشده به او، عواقب سوء نادیده‌گرفتن نعمت‌ها و پیامدشناسی ناهنجاری‌های اخلاقی.

۴-۱. روش یادکردِ مرگ

مرگان‌دیشی یکی از سازوکارهای بسیار مهم برای تعدیل خواسته‌های نفسانی است. امام علی (ع) از مرگ، چنین یاد کرده‌اند: «هان! برهم‌زننده لذات، تیره‌کننده شهوات و بُرنده آرزوها را به یاد آرید آن هنگام که به کارهای زشت شتاب می‌آورید و از خدا یاری خواهید!» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، خطبه ۹۹). در برخی منابع دینی، میراندن شهوات و شکستن هواها از کارکردهای مرگان‌دیشی دانسته شده است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۶، ص. ۳۳). اگر نوجوان یا جوان هنگام مواجهه با موقعیت‌های وسوسه‌انگیز، یاد مرگ و فرارسیدن ناگهانی آن و همچنین پاسخ‌گویی در خصوص اعمال خود در سرای دیگر را در ذهنش بازسازی کند، به مرور زمان، فعالیت تکانه‌های جنسی در وجودش ضعیف می‌شود و او به توان لازم برای مهارکردن این تکانه‌ها دست می‌یابد.

۲. روش‌های گرایشی (حوزه احساس و انگیزه)

منظور از این روش‌ها مجموعه راهکارهایی است که موجب تنظیم و جهت‌دهی احساسات و عواطف به سمت ارزش‌های پایدار می‌شوند و از عملی کردن هیجانات کاذب و لذت‌های زودگذر جلوگیری می‌کنند.

جدول ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها در ساحت گرایش

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
گرایشی (حوزه احساس و انگیزه)	نعمت سپاسی	حَبِيبِي اِلٰى خَلْقِي، وَ حَبِّبْ خَلْقِي اِلَيَّ. قَالَ: «يَا رَبُّ، كَيْفَ اَفْعَلُ؟». قَالَ: «ذَكَرْهُمْ اَلَا اَنْتَ وَ نِعْمَ اَنْتَ لِيُحِبُّوْنِي» (حر عاملی، ۱۳۸۰، ج. ۱، ص. ۱۵۶). اَذْكُرْ اٰيٰدِي عِنْدَهُمْ، فَاِنَّكَ اِذَا ذَكَرْتَ لَهُمْ ذٰلِكَ اَحْبَبُوْنِي (قطب راوندی، ۱۳۶۸، ص. ۲۰۵).	معرفی کردن داشته‌ها و نعمت‌هایی که به فرد ارزانی شده است و توجه‌دادن او به سمت آن‌ها موجب منعم را در دل وی احیا می‌کند و این موجب، محب را به انجام‌دادن خوشایندها و پرهیز از ناخوشایندهای محبوب وامی‌دارد.

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطبق ارتباط
فعال‌سازی احساس مثبت	روایت: نوجوان یا جوانی به دلیل تحریک زیاد به پیامبر (ص) مراجعه کرد و قصد داشت عمل زنا انجام دهد. پیامبر برای بازداشتن آن شخص، این عمل را درباره محارم خود او از سوی جوانی دیگر بازخوانی کرد؛ بدین ترتیب، او شرم‌منده و از ارتکاب آن کار منصرف شد و پیامبر در حق وی دعا کرد.	فعال‌سازی گرایش‌ها و هیجان‌های مثبت نوجوان (مانند غیرت‌داشتن درخصوص ناموس خود و دیگران) در مقابله با هجمه احساسات و هیجان‌های شهوانی (چشم‌چرانی یا ارتباط با جنس مخالف)، موجب کاهش یافتن رفتارهای غیرمسئولانه جنسی می‌شود.	
تقویت شوق و خوف	إِنَّ اللَّهَ - تَعَالَى - يُبَاهِي بِالشَّابِّ العَابِدِ المَلَائِكَةَ يَقُولُ: «انظروا إلى عبدی ترک شَهْوَتَهُ مِن أَجْلِی» (محمّدی ری شهری، ۱۳۸۶، ج. ۵، ص. ۶۴).	نوجوان با خوانش روایات محبتی و نظارتی، و نصب آن‌ها در معرض دید خود (روی جلد کتاب، صفحه اول تلفن همراه و کامپیوتر، یا روی در و دیوار اتاق)، شوق خود به مغفرت و امداد الهی، و خوف خویش از توجه به امور شهوانی و عملیاتی کردن آن‌ها را افزایش می‌دهد و این کار در ارتقای سطح خویش‌داری جنسی او نقشی مهم دارد	
دوربین مخفی	نظارت حق، انبیا، اولیا و شهدا: قُلْ اَعْمَلُوا فِی سَبِیْلِ اللّٰهِ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ (قرآن، توبه، ۱۰۵). نظارت فرشتگان: مَا یَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ اِلَّا لَدِیْهِ رَقِیْبٌ عَتِیْدٌ (قرآن، ق، ۱۸). نظارت اعضا و جوارح: یَوْمَ تَشْهَدُ عَلَیْهِمُ اَلْسِنَتُهُمْ وَ اَیْدِیْهِمْ وَ اَرْجُلُهُمْ بِمَا كَانُوا یَعْمَلُونَ (قرآن، نور، ۲۴). نظارت زمین: یَوْمَئِذٍ تُحَدِّثُ اَخْبَارَهَا (قرآن، زلزله، ۴).	ادبیات دینی، سرشار از آموزه‌هایی است که در همه مکان‌ها و زمان‌ها به ناظران، دورنی‌سازی خویش‌داری را یادآوری می‌کنند. توجه نوجوان به ناظران اعمال انسان که اعمال و رفتار او را ثبت و ضبط می‌کنند، حیای هیبتی را در نظام روان‌شناختی وجود نوجوان، فعال‌نگه می‌دارد و این عمل، مانع عملیاتی کردن تکانه‌های شهوانی می‌شود.	

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
		نظارت زمان: ما مِنْ يَوْمٍ يُمَرُّ عَلَىٰ ابْنِ آدَمَ إِلَّا قَالَ لَهُ ذَلِكَ الْيَوْمَ يَا ابْنَ آدَمَ! أَنَا يَوْمَ جَدِيدٌ، وَأَنَا عَلَيْكَ شَهِيدٌ، فَقُلْ فِي خَيْرٍ وَأَعْمَلْ فِي خَيْرٍ، أَشْهَدُ لَكَ بِهَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۲، ص. ۵۲۳).	

۲-۱. روش نعمت‌سیاسی

یکی از روش‌هایی که در متون و حیانی به‌عنوان تقویت‌کننده احساس حب و دل‌دادگی به خداوند متعال دگر شده، توجه‌دادن بندگان به نعمت‌هایی است که به آنان ارزانی شده است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۶۷، ص. ۱۳)^۱. به‌گفته حُرانی: «انسان به‌گونه‌ای آفریده شده که از هرکس احسان ببیند، مجذوب او می‌شود و اگر مستمر باشد، به او دل می‌بندد» (ابن‌شعبه حُرانی، ۱۴۰۴ق، ص. ۳۳۷)؛ بنابراین، انسان، بنده احسان است. نوجوانان و جوانان معمولاً بسیار احساسی - عاطفی هستند و از این روی، وقتی با آنان درباره محبت و احسان پروردگار و نعمت‌هایی که به وی ارزانی شده است، سخن گفته می‌شود، به تدریج، به ارزشمندی‌ها و توانمندی‌های خویش پی می‌برند و به خالق این موهبت‌ها دل می‌بندند و به‌واسطه شکل‌گیری و تقویت عزت‌نفس و محبت به خالق نعمت‌ها، خود را از حرام‌های الهی دور می‌کنند (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ج. ۴۴۹؛ مجلسی، ۱۴۲۳ق، ص. ۴۹)^۲. حضرت یوسف (ع) وقتی با درخواست شهوانی زلیخا مواجه شد، بلافاصله محبت و نعمت‌هایی که را خداوند مهربان به او ارزانی داشته بود، به یاد آورد و فرمود: «مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ»؛ یعنی: «پناه می‌برم به خدا! او صاحب‌نعمت من است! مقام مرا گرامی داشته است!» (قرآن، یوسف، ۲۳)؛ بنابراین، در موقعیتی که همه چیز برای ارتکاب گناه، آماده بود، یاد

۱. أَوْحَى اللَّهُ - تَعَالَى - إِلَى مُوسَى (ع): أَحَبِّبْنِي وَحَبِّبْنِي إِلَى خَلْقِي. قَالَ مُوسَى: يَا رَبِّ إِنَّكَ لَتَعْلَمُ أَنَّهُ لَيْسَ أَحَدًا أَحَبَّ إِلَيَّ مِنْكَ فَكَيْفَ لِي بِقُلُوبِ الْعِبَادِ؟ فَأَوْحَى اللَّهُ إِلَيْهِ: فَذَكِّرْهُمْ نِعْمَتِي وَآلَائِي فَإِنَّهُمْ لَا يَذْكُرُونَ مِنِّي إِلَّا خَيْرًا إِنَّكَ إِذَا ذَكَرْتَ ذَلِكَ لَهُمْ أَحْبَبُونِي.

۲. مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ، هَانَتْ عَلَيْهِ شَهْوَتُهُ. إِلَهِي لَمْ يَكُنْ لِي حَوْلٌ فَانْتَقَلَ بِهِ عَن مَعْصِيَتِكَ إِلَّا فِي وَقْتِ أَيُّقُظْتَنِي لِمَحَبَّتِكَ

نعمت خدا که یوسف را از قعر چاه و بردگی به اوج عزت و پادشاهی رسانده بود، مانع نافرمانی او از خدا شد.

۲-۲. روش فعال سازی احساس مثبت

در این روش، گرایش‌های فطری و ارزشی فرد درمقابل هیجانات جنسی او احیا می‌شود. در روایتی نقل شده است که جوانی نزد پیامبر (ص) آمد و گفت: «ای پیامبر خدا! آیا به من اجازه می‌دهی زنا کنم؟». در این هنگام، فریاد مردم بلند شد و از گوشه‌وکنار به او اعتراض کردند؛ ولی پیامبر اکرم (ص) با کمال ملایمت و اخلاق نیک به جوان فرمودند: «نزدیک بیا». جوان نزدیک آمد و کنار پیامبر (ص) نشست. پیامبر از او پرسید: «آیا دوست داری کسی با مادر تو چنین کند؟». گفت: «نه فدایت شوم!». آن‌گاه رسول اکرم همین سؤال را درباره دختر و خواهر او نیز پرسید و جوان هر بار پاسخ منفی داد و سرش را پایین انداخت. پیامبر (ص) دست بر سینه او گذاشت و درحقیق دعا کرد و فرمود: «خدایا! قلب او را پاک گردان! گناهش را ببخش و دامنش را از آلودگی بی‌عفتی حفظ کن!». از آن به بعد، زشت‌ترین کار نزد این جوان، زنا بود (محمد رشید بن علی‌رضا، ۱۹۹۰، ذیل آیه ۱۰۴ سوره آل عمران). در اینجا پیامبر اسلام با استفاده از روش فعال‌سازی احساس مثبت (غیرت‌ورزی درباره نوامیس خود و دیگران) درمقابل تحریک جنسی باعث شد این فرد به‌سبب خواسته نادرستش احساس شرمساری کند.

۲-۳. روش دوربین مخفی

در ادبیات دینی به‌منظور تقویت خویشتن‌داری در انسان‌ها بر حضور خداوند متعال در همه مکان‌ها و زمان‌ها تأکید فراوان شده و خالق هستی، ناظر بر تمام اعمال و رفتارهای انسان معرفی شده است (قرآن، بقره، ۱۱۵؛ یونس، ۶۱؛ لقمان، ۲۳؛ فاطر، ۳۸). روش دوربین مخفی برای تقویت همین نگاه شکل گرفته است. در این روش، دوربین‌های دنیایی و آخرتی‌ای که خداوند متعال برای ثبت و ضبط اعمال در جهان نصب کرده است، با هم مقایسه می‌شوند. نوجوان باید بداند ساختار این دوربین‌ها برخلاف دوربین‌های دنیایی به‌گونه‌ای است که هر انسانی در تمام عمر خود، دربرابر لنز حساس این دوربین‌ها قرار می‌گیرد و همه افکار، عواطف و رفتارهای او بدون کوچک‌ترین خطایی ثبت و ضبط می‌شود

تا در روز قیامت، در دادگاه عدل الهی، سند و مدرکی برای شهادت‌دادن به نفع یا ضرر وی باشد (قرآن، توبه، ۱۰۵؛ ق، ۱۸؛ نور، ۲۴؛ زلزال، ۴؛ امام علی بن الحسین، ۱۳۸۱، ص. ۲۷).



شکل ۱. ناظران بر اعمال انسان در متون دینی

به صورت طبیعی، اگر فردی هنگام حضور یافتن در موقعیت‌های وسوسه‌انگیز بتواند به تدریج با تمرین و تفکر، افکار و اعمالش را تحت نظر چنین ناظرانی ببیند، احساس شرمساری و حیا می‌کند و بدین ترتیب، قادر خواهد بود بیش از پیش، خویشتن را در مقابل تکانه‌های شهوانی مهار کند. در این حالت، حتی در صورت عملیاتی‌کردن تکانه‌ها، این فرد به دلیل پشیمانی و شرمساری ثانویه، به سرعت برای جبران عمل نادرست خود توبه می‌کند و به مسیر درست بازمی‌گردد.

۴-۲. روش تقویت شوق و خوف

در این روش، نوجوان با کمک یک مربی از طریق خوانش آیات و روایات خوفی و حبی، با اوصاف الهی و مفاهیم آن‌ها آشنا می‌شود و احساس حضور خدا و قرابت با او در وجودش تقویت می‌شود. در مرحله بعد، آیات و احادیث نظارتی و محبتی گزینش می‌شوند و در معرض دید نوجوان (در اتاق، صفحه گوشی یا رایانه، جلد کتاب و...) قرار می‌گیرند تا وی هر روز در یک زمان مناسب و خلوت به این متون مقدس توجه و برداشت‌های خود از آن‌ها را یادداشت کند. در بخش تقویت شوق می‌توان توجه افراد را به متون دینی با موضوع محبت خدا به بندگان و به‌ویژه نوجوانان و جوانان، اشتیاق خدا به دیدن عبادت‌های آن‌ها و پذیرش توبه‌های آنان (ری‌شهری، ۱۳۸۶، ج. ۵، ص. ۴۶۴)، و ناامیدنشدن از رحمت و مغفرت الهی (قرآن، زمر، ۵۳) جلب کرد. در بخش تقویت خوف

۱. إِنَّ اللَّهَ - تعالی - يُبَاهِي بِالشَّابِّ الْعَابِدِ الْمَلَائِكَةَ يَقُولُ: أَنْظِرُوا إِلَى عَبْدِي تَرَكَ شَهْوَتَهُ مِنْ أَجْلِي.

نیز می‌توان آن‌ها را به آسیب‌های معنوی (مانند سخن‌نگفتن خداوند متعال با شخص خودارضایی‌کننده در روز قیامت، ملعون‌بودن وی و در انتظار عذاب سخت بودنش) و آسیب‌های جسمی و روحی- روانی از طریق عرضه‌کردن آمار مستند توجه داد. این روش از طرفی موجب غفلت‌زدایی فرد می‌شود و حضور ناظر مهربان را برایش یادآوری می‌کند و از طرف دیگر، احساس خوف، حیا، حب و رجا را در نظام روانی او فعال می‌کند. نتیجه این فرایند، بازداری از هجوم وسوسه‌ها و کنترل تکانه‌هاست. به دنبال پیوندیافتن دو عنصر بینش و گرایش، عقیده شکل می‌گیرد و این فرایند، خود به تدریج، موجب تقویت اراده در نظام روان‌شناختی فرد می‌شود؛ زیرا اراده عبارت است از پیوند آگاهی با شدت شوق (جلالی، ۱۳۸۰، ص. ۴۵)؛ بنابراین، اگر افراد با تمرین‌کردن و استمراربخشیدن روش‌های بینشی و گرایشی، سطح آگاهی و شوق خود درخصوص کسب فضیلت خویشنداری جنسی را ارتقا دهند، اراده‌ها نیز برای استقامت در این مسیر تقویت خواهد شد.

۳. روش‌های کنشی (حوزه رفتار)

این روش‌ها عبارت از مجموعه راهکارهایی هستند که با کنترل هدفمند رفتارهای دیداری، گفتاری و شنیداری، و همچنین مدیریت زمان، مکان و گزینش همراهان براساس ارزش‌ها به تدریج، زمینه‌های بروز تکانه‌ها و هیجان‌های جنسی در وجود فرد را حذف می‌کنند و او را از ارتکاب رفتارهای جنسی زودرس بازمی‌دارند.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها در ساحت کنش

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
	کنترل کانال‌های ورودی	صَوْمُ النَّفْسِ إِسْكَاتُ الْحَوَاسِ الْخَمْسِ عَنْ سَائِرِ الْمَآئِمِ وَ خُلُوقِ الْقَلْبِ عَنْ أَسْبَابِ الشَّرِّ (آمدی، ۱۴۱۰ق، ص. ۱۷۶).	حواس پنج‌گانه، مبادی ورود اطلاعات به نظام روحی- روانی افراد هستند. ولنگاری در پذیرش اطلاعات ناسالم، سبب بروز ولنگاری در پردازش می‌شود و بالعکس. جلوگیری از ورود اطلاعات محرک به قلمرو ذهن و قلب، نقشی مهم در تقویت مهار امیال جنسی دارد.
	خودمشغولی در مسیر	النَّفْسُ تَجْرِي بِطَبْعِهَا فِي مَيْدَانِ الْمُخَالَفَةِ وَالْعَبْدُ يَجْتَهِدُ بَرَدَّهَا عَنْ سَوْءِ الْمُطَالَبَةِ (طبرسی، ۱۴۱۸ق، ص. ۳۰۵).	تعیین اهداف سالم، برنامه‌ریزی و تلاش مستمر برای رسیدن به آن‌ها اوقات فراغت

روش‌های خویش‌داری جنسی ... / مرتضی سلیمانی نسب و دیگران ۵۳

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
دستیابی به اهداف	ص. ۴۳۳.	النفس إن لم تشتغلها [بالطاعة] شغلتك [بالمعصية] (خویی، ۱۳۴۴، ج. ۱۵، ص. ۲۰۸). أُكْرَهُ (الزم) نَفْسَكَ عَلَى الْفَضَائِلِ فَإِنَّ الرِّذَائِلَ أَنْتَ مَطْبُوعٌ عَلَيْهَا (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص. ۳۱۷).	نوجوان را هدفمندی و غنا می‌بخشد و مانع هرزه‌گردی یا هرزه‌بینی می‌شود و بدین ترتیب، فعالیت تکانه‌های جنسی، محدود خواهد شد.
مدیریت‌کردن ارتباط و معاشرت	مُجَالَسَةُ أَهْلِ الْهَوَى مَسْأَلَةٌ لِلْإِيمَانِ وَ مَحْضَرَةٌ لِلشَّيْطَانِ (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، خطبه ۸۶). صَحْبَةُ الْأَشْرَارِ تَكْسِبُ الشَّرَّ كَالرِّيحِ إِذَا مَرَّتْ بِالثَّنِّ حَمَلَتْ نَتْنًا. صَحْبَةُ الْأَخْيَارِ تَكْسِبُ الْخَيْرَ كَالرِّيحِ إِذَا مَرَّتْ بِالطَّيِّبِ حَمَلَتْ طَيِّبًا (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۶، ج. ۵، ص. ۲۷۸).	ارتباط و معاشرت با مکان‌های مقدس و نیز دوستان و همراهان سالم در دوران نوجوانی، باعث جهت‌دهی خواسته‌ها و امیال فرد به سمت شناخت‌ها و امیال سالم می‌شود و از بروز رفتارهای جنسی زودرس جلوگیری می‌کند.	
تنظیم حضور و خلوت	إِيَّاكَ وَكُلَّ عَمَلٍ فِي السِّرِّ تَسْتَحِي مِنْهُ فِي الْعَلَانِيَةِ (حلی، ۱۴۱۰، ج. ۱، ص. ۲۲۸). إِنَّ الرَّجُلَ وَالْمَرْأَةَ إِذَا خَلِيَا فِي بَيْتِ كَانِ تَالْتَهُمَا الشَّيْطَانُ (ابن بابویه، ۱۴۱۳، ج. ۳، ص. ۱۶۰). إِنَّ الشَّيْطَانَ أَشَدُّ مَا يَهُمُّ بِالْإِنْسَانِ حِينَ يَكُونُ وَحْدَهُ خَالِيًا. لَا أَرَى أَنْ يَرْقُدَ وَحْدَهُ (حر عاملی، ۱۴۱۴، ج. ۳، ص. ۵۸۱).	مدیریت حضور و خلوت از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که با همبستگی منفی زیاد، نوجوان را از رفتارهای جنسی دور می‌کند؛ زیرا حضور در موقعیت‌های محرک یا خلوت‌های طولانی، بهترین قلمرو برای عملی‌کردن رفتار جنسی است.	
محاسبه	تَمَرَةُ الْمُحَاسِبَةِ إِصْلَاحُ النَّفْسِ. مَنْ حَاسَبَ نَفْسَهُ... أَحَاطَ بِذُنُوبِهِ وَاسْتَقَالَ الدُّنُوبَ (آمدی، ۱۴۱۰، ص. ۲۳۵). حَقَّ سُوءُ الْعَذَابِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَلَى قَوْمٍ رَكِبُوا الْهَوَى وَ تَرَكُوا الْمُحَاسِبَةَ (آمدی، ۱۴۱۰، ص. ۲۳۵). لَا يَكُونُ الرَّجُلُ مِنَ الْمُتَّقِينَ حَتَّى يُحَاسِبَ نَفْسَهُ أَشَدُّ مِنْ مُحَاسِبَةِ الشَّرِيكِ شَرِيكِهِ (خویی، ۱۳۴۴، ص. ۴۶۸).	پایش افکار، احساسات، امیال و رفتارها، و نظارت مداوم بر آنها هم نوجوان را در برابر تکانه‌ها و منشأ آنها هشیارتر می‌کند تا مانع بروزشان شود و هم از این طریق، او می‌تواند میزان پیشرفت یا پسرفت خود در مسیر خویش‌داری جنسی را بسنجد.	

ساحت تربیتی	روش‌ها	مستندات	توضیح روش و منطق ارتباط
خودتشویقی و خودتنبیهی	کَفَى مُؤَدِّبًا لِنَفْسِكَ تَجَنُّبُ مَا كَرِهْتَهُ لِغَيْرِكَ (آمدی، ۱۴۱۰ق، ج. ۱، ص. ۵۲۳).	این روش پس از محاسبه و خودحساب‌کشی، عملی می‌شود؛ بدان معنا که نوجوان، متناسب با پیشرفت و موفقیت در مسیر خویشنداری جنسی، خود را تشویق می‌کند و آنجایی که قدرت مهارکردن را نداشته باشد، خود را تنبیه می‌کند.	

۳-۱. روش کنترل کانال‌های ورودی

منظور از کانال‌های ورودی، حواس پنج‌گانه انسان است که تنها راه برای انتقال یافتن اطلاعات به قلمرو ادراک و احساس هستند. مراقبت از حواس پنج‌گانه به معنای تنظیم کارکرد آن‌ها و کنترل ورودی‌ها و خروجی‌هایشان براساس قوانین و ارزش‌های الهی است. در توضیح این روش می‌توان گفت شکل‌گیری شناخت در خلأ رخ نمی‌دهد؛ بلکه فرایندهای شناختی^۱ از زمانی شروع می‌شوند که محرک‌های محیطی توسط گیرنده‌های حسی دریافت می‌شوند، از حافظه حسی به حافظه کوتاه‌مدت انتقال می‌یابند و گاه بر اثر رمزگذاری و تکرار، به حافظه درازمدت فرستاده می‌شوند. این سازوکار را می‌توان دلیل فیزیولوژیک شکل‌گیری روایاتی دانست که در آن‌ها نگاه آزادی، عامدانه و تکراری به نامحرم منع و از چنین نگاه‌هایی با استفاده از تعبیری همچون فتنه و تولیدکننده غفلت، شهوت و هلاکت یاد شده است (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۶، ج. ۱۲، ص. ۲۴۴؛ حلی، ۱۴۰۷ق، ص. ۳۱۳؛ مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج. ۶۹، ص. ۳۳۹)^۲؛ زیرا در صورت تولیدشدن هیجان‌های جنسی و ارضانشدن آن‌ها تنش‌های روانی‌ای ایجاد می‌شود که حسرت‌های طولانی را برای فرد در پی دارد (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۵۵، ص. ۵۵۵)^۳؛ از این روی، محرک‌های محیطی از طرفی و کنترل حواس ظاهری و باطنی از طرف دیگر در ساختار

1. Cognitive Processes

۲. أَوَّلُ النَّظَرِ لَكَ وَالثَّانِيَةُ عَلَيْكَ وَلَا لَكَ وَالثَّلَاثَةُ فِيهَا الْهَلَاكُ، إِيَّاكُمْ وَفُضُولَ النَّظَرِ فَإِنَّهُ يَبْدُرُ الْهَوَىٰ وَيُوَلِّدُ الْغَفْلَةَ.

۳. كَمْ مِنْ نَظْرَةٍ أَوْرَثَتْ حَسْرَةً طَوِيلَةً.

شناختی و پردازش اطلاعات^۱ افراد درباره مسائل جنسی، نقشی مهم دارد و به همین سبب، در ادبیات دینی، علاوه بر امر به کنترل حواس باطنی و ظاهری (قرآن، نور، ۳۰)، جامعه‌ایمانی به پاک‌سازی محیط از مظاهر فحشا و فساد، و رعایت‌کردن عفاف اجتماعی توصیه شده است (قرآن، نور، ۳۱؛ ابن‌حیون، ۱۳۸۵ق، ج. ۲، ص. ۲۱۵).

۲-۳. روش خودمشغولی در مسیر اهداف

یکی از زمینه‌های مساعد برای فعال‌شدن تکانه‌های شهوانی، بی‌کاری و بی‌برنامگی است؛ از این روی، نوجوان برای دوری‌جستن از این تکانه‌ها باید مجموعه‌ای از اهداف عبادی، تحصیلی، شغلی و فراغتی را انتخاب و در مسیر رسیدن به آن اهداف، دائماً خود را مشغول کند. از منظر ادبیات دینی، طبیعت و نفس آدمی به خوش‌گذرانی و تجربه‌کردن لذت‌های زودحاصل و هیجان‌های کاذب تمایل شدید دارد (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، نامه ۵۶).^۲ از طرفی رشد و تعالی انسان در گرو مبارزه‌کردن با همین لذت‌های زودگذر آسیب‌زا و تلاش برای رسیدن به لذت‌های باقی و برتر است که به تاب‌آوری و شکیبایی فراوان درمقابل دشواری‌های نفس نیاز دارد (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، نامه ۵۶)؛ از این جهت، انسان پرخواب، بی‌کار و بی‌برنامه، مبعوض خداوند متعال است (ابن‌بابویه، ۱۴۱۳ق، ج. ۳، ص. ۱۶۹). خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید: «فَإِذَا قَرَعْتَ فَانصَبْ»؛ یعنی: «بلافاصله پس از فارغ‌شدن از یک امر، خودت را مشغول به امر بعدی کن» (قرآن، انشراح، ۷)؛ بنابراین، برای رسیدن به کنترل درونی و مهار نفس، همواره باید به اموری پسندیده همچون کار و اشتغال، تفریح، ورزش‌های فردی و گروهی، دیدوبازدید و معاشرت‌های سالم، فعالیت‌های اجتماعی مسئولانه و لذت‌بخش^۳، و علم‌اندوزی مشغول بود؛ زیرا اگر فرد لحظه‌ای از کنشگری‌های نفس، غافل بماند، ممکن است گرفتار تکانه‌های شهوانی شود (لیثی واسطی، ۱۴۱۸ق، ص. ۳۱۷).

1. Information Processing

۲. اَعْلَمُ أَنَّكَ إِن لَّمْ تَرُدَّ نَفْسَكَ عَنْ كَثِيرٍ مِّمَّا تُحِبُّ مَخَافَةَ مَكْرُوهُ سَمَتَ بِكَ الْهُوَا، إِلَى كَثِيرٍ مِنَ الضَّرَرِ.

۳. مانند شرکت‌کردن در اردوهای جهادی، انجمن‌های علمی، هیئت‌های مذهبی و فعالیت‌های مراکز خیریه‌ای که به لحاظ قانونی و شرعی، قابل اعتمادند.

۳-۳. روش تنظیم حضور و خلوت

نوجوانان و جوانان باید موقعیت‌های حقیقی یا مجازی‌ای را که قرار است به هر دلیل، در آن‌ها حضور یابند، برای خود تعریف کنند تا در صورت آلودگی‌شان، آن‌ها را حذف کنند و یا با آگاهی و آمادگی کامل در آن محیط‌ها حضور یابند؛ علاوه بر آن، مدیریت کردن خلوت از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که با همبستگی منفی زیادی فرد را از رفتارهای جنسی دور می‌کند؛ زیرا خلوت، بهترین موقعیت برای عملی کردن رفتار جنسی است و به همین سبب، در آموزه‌های اسلام، به پرهیز از خلوت (حلی، ۱۴۰۷ق، ج. ۱، ص. ۲۲۸) و به‌ویژه خلوت کردن با نامحرم توصیه فراوان و مؤکد شده است. به‌طور کلی، اغلب وسوسه‌گری‌ها در تنهایی و خلوت شکل می‌گیرند (ابن بابویه، ۱۴۱۳ق، ج. ۳، ص. ۱۶۰ و ۲۵۲؛ حر عاملی، ۱۴۱۴ق، ج. ۳، ص. ۵۸۱).

۳-۴. روش مدیریت کردن ارتباط و معاشرت

نوجوانی و جوانی، دوره شکل‌گیری استقلال شخصیت، فاصله‌گرفتن از فضای خانه و خانواده، و ارتباط و معاشرت با دوستان و همسالان است. مدیریت کردن روابط و معاشرت‌ها در فضای حقیقی و مجازی در این سال‌ها دو جنبه ایجابی و سلبی دارد: نخست، جنبه ایجابی که عبارت است از معاشرت کردن با افراد سالم و ارتباط یافتن با مکان‌های مقدس که به میزان زیادی بر سلامت روان و خویشتن‌داری جنسی افراد اثر مثبت دارند (شایگان، ۱۳۹۵)؛ دوم، جنبه سلبی، یعنی همنشینی با افراد ناسالم و شرور، و حضور یافتن در مجالس نایمن و محرک که آسیب‌های روانی و ابتلا به مفاسد اخلاقی به‌میزانی درخور توجه را به‌دنبال دارد^۲ (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۶، ج. ۵، ص. ۲۷۸) گزینش عاقلانه دوستان و ارتباط یافتن با آن‌ها و همچنین انتخاب کردن مکان‌های ایمن جهت رفت‌وآمد، نقشی اساسی در مصون‌سازی رفتار جنسی دارد.

۱. إن الرجل والمرأة إذا خليا في بيت كان ثالثهما الشيطان. إن الشيطان أشد ما يهيم بالإنسان حين يكون وحده خالياً.
۲. صُحِبَةُ الْأَشْرَارِ تَكْسِبُ الشَّرَّ، كَالرِّيحِ إِذَا مَرَّتْ بِالْأَثْنِ حَمَلَتْ نَتْنًا، صُحِبَةُ الْأَخْيَارِ تَكْسِبُ الْخَيْرَ، كَالرِّيحِ إِذَا مَرَّتْ بِالطَّيْبِ حَمَلَتْ طَيْبًا.

۳-۵. روش محاسبه

منظور از محاسبه خویش (خودحساب‌کشی) در ادبیات دینی آن است که فرد در هر شبانه‌روز، زمانی را به حساب‌کشیدن از نفس خویش اختصاص دهد و اعمالش را موازنه و سنجش کند. در این فرایند خودارزیابی، اگر فرد در طاعت الهی تقصیر کرده یا مرتکب معصیت شده باشد، باید نفس خویش را سرزنش کند و چنانچه واجبات را انجام داده و مرتکب معصیتی نشده باشد، باید شکرگزار درگاه خالق متعال باشد. بررسی و محاسبه افکار، حالات و رفتارها رشد اخلاقی را برای فرد به دنبال دارد؛ زیرا در نتیجه این فرایند، فرد از عیوب و خطاهای خود آگاه می‌شود و درصدد جبران کردن آن‌ها برمی‌آید؛ درمقابل، ترک محاسبه، ملازم با ولنگاری و بی‌قیدوبندی است (آمدی، ۱۴۱۰ق، ص. ۲۳۵).^۱ نوجوان و جوان نیز به مرور زمان، با حسابرسی و پایش رفتار و حالات درونی خویش علاوه‌بر اینکه سطح خودآگاهی‌اش را ارتقا می‌دهند، در تشخیص‌دهی و حذف زمینه‌های پیدایش موقعیت‌های فعال‌کننده تکانه‌ها توانمندتر می‌شوند.

۳-۶. روش خودتنبیهی و خودتشویقی

ازمنظر ادبیات دینی، یکی از ویژگی‌های افراد خویشن‌دار، تنبیه نفس درصورت کنشوری است؛ پیامبر اسلام (ص) از رفتار جوانی که نفس خود را در گرمای تابستان تنبیه می‌کرد، حمایت کردند (فیض کاشانی، ۱۴۱۷ق، ج. ۸، ص. ۱۶۸). امام علی (ع) درباره این مسئله فرموده‌اند: «هرگاه نفس او در انجام وظایفی که خوش ندارد، سرکشی کند، او هم از آنچه دوست دارد، محروم می‌سازد» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، خطبه ۱۹۳). در این روش به فرد آموزش داده می‌شود که با خدای خود عهد ببندد به‌ازای هرکدام از خطاهایی که از او سر می‌زند، خود را با استفاده از روش‌هایی مانند این موارد تنبیه کند: روزه‌گرفتن، مقدار قابل توجهی از پس‌انداز خود را صدقه‌دادن، و حذف کردن برخی وعده‌های غذایی یا برنامه‌های تلویزیونی موردعلاقه‌اش (البته در زمانی مشخص)؛ درمقابل، درصورت التزام به روش‌ها و پایداری در این مسیر، فعالیت‌های تشویقی خوشایند و انگیزه‌سازی مانند مسافرت‌رفتن با دوستان سالم را برای خود در نظر گیرد.

۱. إِنَّمَا هَانَ الْحِسَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَلَى مَنْ حَسَبَ نَفْسَهُ فِي الدُّنْيَا وَ حَقَّ سَوْءُ الْعَذَابِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَلَى قَوْمٍ رَكِبُوا الْهَوَىٰ وَ تَرَكَوا الْمُحَاسَبَةَ.

جدول ۴. روش‌های خویشن‌داری جنسی نوجوان در ساحت‌های سه‌گانه تربیت با رویکرد اسلامی

ساحت تربیتی	روش‌ها
	تعقل
بینشی	دوام ذکر
(حوزه)	ضبط خیال
ادراک و اندیشه)	یادکرد مرگ
	نعمت‌سپاسی
گرایشی	فعال‌کردن احساس مثبت
(حوزه)	تقویت شوق و خوف
احساس و انگیزه)	دوربین مخفی
	کنترل کانال‌های ورودی
	خودمشغولی در مسیر دستیابی به اهداف
کنشی	مدیریت‌کردن ارتباط و معاشرت
(حوزه رفتار)	تنظیم حضور و خلوت
	محاسبه
	خودتشویقی و خودتنبیهی

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، روش‌های خویشن‌داری جنسی در ساحت‌های سه‌گانه تربیت با رویکرد اسلامی را شناسایی کردیم. از منظر ادبیات دینی، بهترین راه برای ارضاکردن غریزه جنسی، ازدواج است (کلینی، ۱۳۴۰، ج. ۴، ص. ۱۸۰)^۱ و در صورت مهیان‌بودن زمینه‌های لازم، تنها مسیر کنترل غریزه جنسی، استفاده از راهبرد استعفاف خواهد بود (قرآن، نور، ۳۳)^۲؛ بدان معنا که فرد در پی آگاهی‌یافتن از روش‌های خویشن‌داری جنسی و تمرین پیاپی آن‌ها به سطحی از توانمندی برسد که بتواند در ساحت‌های فکر، احساس و رفتار از هرگونه فعالیت جنسی در هر سطحی بپرهیزد؛ از این جهت، روش‌های خویشن‌داری جنسی با رویکرد اسلامی، امتیازهایی بدین شرح دارند:

۱. يَا مَعْشَرَ الشَّبَابِ عَلَيْكُمْ بِالْبَاهِ فَإِنْ لَمْ تَسْتَطِعُوا فَعَلَيْكُمْ بِالصِّيَامِ فَإِنَّهُ جَائِزٌ.

۲. وَ لِيَسْتَعْفِفِ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُعْطِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ.

الف) نظام اخلاق جنسی در اسلام، نگاهی سیستمی و جامع به انسان دارد؛ به گونه‌ای که روش‌های برآمده از آن، تمام ساحت‌های تربیت انسان، اعم از بینش، گرایش و کنش در دوره‌های مختلف رشد را دربر می‌گیرد.

ب) روش‌های خودمهارگری جنسی در ادبیات دینی، ناظر به فضایی کاملاً پیشگیرانه و مبتنی بر کنترل ورودی‌هاست؛ برخلاف خویشنداری از نگاه روان‌شناختی که در آن، بر کنترل خروجی‌ها به بیشترین میزان تأکید می‌شود؛ بدان معنا که درعین قراردادادن نوجوانان و جوانان در محیطی آزاد و بدون مانع، دعوت به خویشنداری جنسی صورت می‌گیرد؛ درحالی که وقتی اطلاعات صوتی- تصویری تحریک‌کننده، وارد قلمرو ادراک و احساس فرد شد، مهارکردن غریزه جنسی او بسیار دشوار و در بیشتر موارد، غیرممکن است.

در تحقیق پیش‌روی، به چهارده کد به‌عنوان روش‌های خویشنداری جنسی دست یافتیم که با رویکرد اسلامی ناظر به ساحت‌های سه‌گانه تربیت از متون دینی استخراج شدند. اگرچه این روش‌ها برای مقابله با وسوسه‌های جنسی در تمام سنین، مفیدند، برای نوجوانان و جوانان که به‌لحاظ ویژگی‌های فیزیولوژیک و روان‌شناختی، بیشتر در معرض تحریک جنسی قرار می‌گیرند، کارآمدی بیشتری دارند.

در پی نگرش جامع به ادبیات دینی درمی‌یابیم دین صرفاً به‌دنبال ایجاد تغییر سطحی در لایه‌های روان و رفتارهای افراد نیست تا با عرضه چند تکنیک و راهکار، نظاره‌گر تغییرهایی ظاهری و محدود در آنان باشد و در پی دگرگون‌شدن وضعیت، آن‌ها دوباره به حالت نابسامان قبلی بازگردند؛ بلکه دین از طریق تقویت‌کردن شخصیت فرد و قراردادادن او در مسیر هدف آفرینش انسان و هستی در قالب ایجاد تغییر در بینش و گرایش وی درباره خودش، هستی و خالق هستی، ارزش‌های او را ارتقا می‌دهد. به‌دنبال تحقق‌یافتن این فرایند شناختی، خواسته‌ها و تمایلات فرد نیز تعالی می‌یابند، رفتارهای غیراخلاقی در نظر او بی‌ارزش و پست جلوه می‌کنند^۱ و به‌تدریج، وی از هرگونه رفتار تکانه‌ای و شهوانی می‌پرهیزد.

بی‌تردید، روش‌هایی که امروزه در علم روان‌شناسی مدرن برای کنترل‌کردن میل جنسی

۱. مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ هَانَتْ عَلَيْهِ شَهْوَتُهُ. مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ لَمْ يَهْنَهَا بِالْمَعْصِيَةِ. مَنْ كَرُمَتْ نَفْسُهُ قَلَّ شِقَاقُهُ وَ خِلَافُهُ.

مطرح می‌شوند، اگرچه در مدیریت کردن معضلات پیش‌روی فرد، بی‌اثر نیستند، از نوع غیراصولی و مقطعی هستند و تاحدودی می‌توانند رفتارهای جنسی را درمیان نوجوانان و جوانان کاهش دهند. وقتی محیط و روابط، آزاد و سرشار از فانتزی‌های جنسی باشند و کانال‌های ورودی (گوش، چشم، زبان و...) همین داده‌های جنسی را به سیستم روانی منخبره و میل جنسی را در شخص فعال کنند، طبیعتاً نوجوان و جوان درحوزه رفتار و خروجی‌ها قادر نخواهد بود خود را کنترل کند و بنابراین، به کج‌روی‌های جنسی دچار خواهد شد؛ اما در آموزه‌های وحیانی اسلام با نگاهی جامع، خویش‌داری از فضیلت‌های نفسانی‌ای به‌شمار می‌آید که در پی فعال‌سازی عقل و تصحیح نوع نگاه فرد به انسان، هستی، نقش انسان در هستی و رابطه او با خالق هستی شکل می‌گیرد و در نهاد فرد درونی می‌شود (صفایی حائری، ۱۳۸۶، ص. ۵۴). براساس آموزه‌های منابع اسلامی، تمرکز خویش‌داری بر کنترل ورودی‌ها و در مرحله بعد، صیانت از خروجی‌هاست.

نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش با یافته‌های تحقیق هولدر، دورانت، هریس، دانیل و گودمن (2000) که معنویت را یکی از عوامل نگهدارنده نوجوانان برای مقاومت کردن و تسلیم‌نشدن در برابر رفتارهای پرخطر و فشارهای منفی اعمال‌شده از سوی جنس مخالف می‌دانند، همسویی دارند؛ همچنین با نتایج تحقیق محمص (۱۳۹۴) که معتقد است رفتارهای برگرفته از خانواده در کنترل میل جنسی نوجوان، تأثیر چشمگیر دارد نیز موافق است. رایس (به نقل از کاظمی رضایی، همتی گروسی، حسنی و کاظمی رضایی، ۱۳۹۶) نیز در پی مقایسه دو گروه از نوجوانان دارای تجربه رابطه جنسی و فاقد این تجربه نتیجه گرفته است خویش‌داری جنسی با دین‌داری و عزت‌نفس، همبستگی مثبت معناداری دارد. نتایج برخی پژوهش‌های صورت‌گرفته درخصوص رابطه دین‌داری، خویش‌داری و مصرف مواد مخدر نشان می‌دهند در پی ارتقای سطح دین‌داری، خویش‌داری نیز افزایش می‌یابد (کاظمی رضایی، همتی گروسی، حسنی و کاظمی رضایی، ۱۳۹۶) که این یافته نیز موافق با نتایج تحقیق حاضر است.

در تحلیل و تبیین یافته‌های تحقیق حاضر و دیگر پژوهش‌های همسو با آن می‌توان گفت با توجه به امتیاز دین مبین اسلام به‌دلیل داشتن نگاه سیستمی و جامع به انسان که دربردارنده ساحت‌های مختلف تربیتی است و همچنین داشتن نگاه پیشگیرانه و حذف

روش‌های خویشن‌داری جنسی ... / مرتضی سلیمانی نسب و دیگران ۶۱

زمینه‌های تحریک میل جنسی به‌ویژه در دوره‌های نوجوانی و جوانی، روش‌های خویشن‌داری جنسی با رویکرد اسلامی، اثربخشی بیشتری در مقایسه با دیدگاه‌های غیراسلامی دارند و از این جهت، تلاش والدین، مربیان و متولیان فرهنگی به‌منظور پیوند دادن نوجوانان و جوانان با مبانی و اصول دین، و استفاده از روش‌های دینی برای خویشن‌داری جنسی در ساحت‌های سه‌گانه تربیتی، نقشی مهم در خودمهارگری جنسی آن‌ها ایفا می‌کند.

در پایان، از آنجا که نظام برانگیختگی جنسی در دختران و زنان با پسران و مردان تفاوت ساختاری دارد و گفت‌وگو و ابراز عواطف در ارتباط با جنس مخالف در مقایسه با رابطه جنسی از اهمیت بیشتری برای آنان برخوردار است، پیشنهاد می‌شود با توجه به وجود داشتن تفاوت در نظام برانگیختگی جنسی، پژوهشی مستقل درباره روش‌های خویشن‌داری جنسی براساس تفکیک جنسیت صورت گیرد؛ همچنین با توجه به اینکه غریزه جنسی، مرزبردار نیست و در صورت مدیریت نشدن آن، جامعه دچار آسیب‌های اخلاقی خواهد شد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی از این دست درباره دیگر دوره‌های سنی هم صورت گیرند.

منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه (۱۳۷۹). (محمد دشتی، مترجم). قم: مشهور.

آقامحمدیان، حمیدرضا؛ و حسینی، سید مهران (۱۳۸۴). روان‌شناسی رشد. مشهد: دانشگاه فردوسی.

آمدی، ابوالفتح (۱۴۱۰ق). غرر الحکم و درر الکلم. بیروت: دار الکتب الإسلامی.

ابن بابویه، محمد بن علی (۱۳۸۵). علل الشرائع. قم: نشر داورى.

ابن بابویه، محمد بن علی (۱۴۱۳ق). من لایحضره الفقیه. قم: نشر اسلامی.

ابن حیون، نعمان بن محمد مغربی (۱۳۸۵). دعائم الإسلام فی ذکر الحلال و الحرام. قم: مؤسسه اهل‌البیت.

ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۴۰۴ق). تحف العقول. قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.

احمدی، حسن؛ و محسنی، نیک‌چهر (۱۳۷۴). روان‌شناسی رشد. تهران: بنیاد.

امام جعفر بن محمد (۱۴۰۰ق). مصباح الشریعة و مفتاح الحقیقة. بیروت: مؤسسه الأعلمی للمطبوعات،

- امام علی بن الحسین (۱۳۸۱). صحیفه سجادیه. قم: خادم الرضا (ع).
ایزدآبادی، بهروز (۱۳۹۵). بررسی رابطه هوش هیجانی و هوش معنوی با خویشتن‌داری جنسی در دانشجویان مجرد. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۱)، ۱-۱۲.
بلر، مایرز گلن؛ و جونز، استیوارت (۱۳۵۳). *روان‌شناسی نوجوانی برای مربیان* (رضا شاپوریان، مترجم). تهران: نشر سیمرغ.
محمد رشید بن علی رضا (۱۹۹۰). *تفسیر المنار*. مصر: هیئة المصریة العامه للكتاب.
پسنديده، عباس (۱۳۸۶). دین و مهارت‌های خویشتن‌داری جنسی. *مجله حدیث زندگی*، ۱(۳۴)، ۴۰.
پسنديده، عباس (۱۳۹۹). *مهارت‌های خویشتن‌داری جنسی*. قم: پژوهشگاه قرآن و حدیث.
تهرانی، آقامجتبی (۱۳۹۹). *ادب الهی*. قم: مصابیح الهدی.
جلالی، حسین (۱۳۸۰). درآمدی بر بحث بینش، گرایش، کنش و آثار متقابل آن‌ها. *نشریه معرفت*، ۵۰، ۴۵-۵۶.
حر عاملی، محمد (۱۳۸۰). *الجواهر السنیه فی الأحادیث القدسی* (زین العابدین کاظمی خلخالی، مترجم). تهران: نشر دهقان.
حر عاملی، محمد (۱۴۱۴ق). *وسائل الشیعه إلى تحصیل مسائل الشریعه*. قم: نشر آل البيت.
حلی، احمد بن محمد (۱۴۰۷ق). *عده الداعی ونجاح الساعی*. قم: دار الكتاب الإسلامی.
خویی، حبیب‌الله (۱۳۴۴). *منهاج البراعه فی شرح نهج البلاغه*. تهران: مکتبه الإسلامیه.
دبس، موریس (۱۳۳۵). بلوغ (حسن صفاری، مترجم). تهران: مؤسسه مطبوعاتی علی‌اکبر علمی.
راغب اصفهانی، حسین (۱۳۷۴). *مفردات ألفاظ القرآن*. بیروت: دار القلم.
رفیعی هنر، حمید (۱۳۹۶). *روان‌شناسی مهار خویشتن با نگرش اسلامی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
رفیعی هنر، حمید؛ جان‌بزرگی، مسعود؛ پسنديده، عباس؛ و رسول‌زاده، سید کاظم (۱۳۹۳). تبیین سازه خودمهارگری براساس اندیشه اسلامی. *روان‌شناسی دین*، ۷(۳)، ۵-۲۶.
سلیمانی‌نسب، مرتضی، (۱۴۰۰). *تدوین بسته آموزشی خویشتن‌داری جنسی براساس منابع اسلامی*. (رساله سطح چهار حوزه علمیه). قم، ایران.
شایگان، فریبا (۱۳۹۵). نقش عملکرد فرهنگی - اجتماعی مساجد در پیشگیری از جرایم. *فصلنامه انتظام اجتماعی*، ۸(۳)، ۲۵-۵۰.
شجاعی، محمدصادق (۱۳۹۹). *نظام تحول روانی تولد تا مرگ برپایه منابع اسلامی*. *دوفصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی*، ۴(۲)، ۱۳۴-۱۶۰.

روش‌های خویش‌داری جنسی ... / مرتضی سلیمانی نسب و دیگران ۶۳

- شرف‌الدین، سید حسین (۱۳۹۴). سبک اهل‌بیت در تفریحات و اوقات فراغت. دوفصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۹(۱۶)، ۲۷-۵۴.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۰). دنیای نوجوانی. قم: منادی تربیت.
- صفایی حائری، علی (۱۳۸۶). مسئولیت و سازندگی. قم: نشر لیلۃ القدر.
- طباطبایی، سید محمدکاظم (۱۳۹۰). منطق فهم حدیث. قم: دارالحدیث.
- طبرسی، علی بن حسن (۱۴۱۸ق). مشکاة الأنوار فی درر الأخبار. قم: مؤسسه فرهنگی دارالحدیث.
- عابدینی، نصیر؛ و سهرابی، فرامرز (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر خویش‌داری جنسی دانشجویان پسر. نشریه اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱(۱)، ۸۱-۹۴.
- عادل مهربان، مرضیه (۱۳۹۴). مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش. اصفهان: نشر دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- عباسی، مهدی (۱۳۹۶). الگوی تنظیم رفتار جنسی با رویکرد اسلامی. قم: نشر دارالحدیث.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۸۶). تربیت جنسی. تهران: نشر البرز.
- فقیهی، علی‌نقی (۱۳۸۷). تربیت جنسی از منظر قرآن و حدیث: اصول، مبانی و روش‌ها. قم: نشر دارالحدیث.
- فقیهی، علی‌نقی (۱۳۹۲). اصول، مبانی و روش‌های تربیت جنسی. قم: دارالحدیث.
- فیض کاشانی، ملامحسن (۱۴۱۷ق). المحجة البيضاء فی تهذیب الاحیاء. قم: جامعه مدرسین.
- قطب رواندی (۱۳۶۸). قصص الأنبیاء. مشهد: آستان قدس رضوی، بنیاد پژوهش‌های اسلامی. قمی، عباس (۱۴۰۱). مفاتیح الجنان. قم: معارف.
- کاظمی رضایی، سید ولی؛ همتی گروسی، سجاده؛ حسنی، جعفر؛ و کاظمی رضایی، سید علی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش خویش‌داری جنسی بر رضایت از زندگی و شادکامی در دانشجویان پسر. نشریه پژوهش پرستاری ایران، ۱۲(۶)، ۵۱-۵۷.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۴۰). اصول کافی. قم: دارالحدیث.
- گلن، دانیل (۱۳۸۰). هوش هیجانی (نسرین پارسا، مترجم). تهران: رشد.
- گلن مایرز، بلر؛ و استیوارت، جونز (۱۳۵۵). روان‌شناسی نوجوانی (رضا شاپوریان، مترجم). تهران: سیمرغ.
- لیثی واسطی، علی بن محمد (۱۳۷۶). عیون الحکم و المواعظ (حسنی بیرجندی، مترجم). قم: دارالحدیث.
- متقی، علی بن حسام (۱۳۷۲). کنز العمال. بیروت: الرساله.

مجلسی، محمدتقی (۱۴۰۳ق). بحار الأنوار الجامعة لدرر اخبار الأئمة الأطهار. قم: دار الكتب الإسلامية.

مجلسی، محمدباقر (۱۴۲۳ق). زاد المعاد. بیروت، مؤسسة الأعلمی للمطبوعات.
مححص، مرضیه (۱۳۹۴). نگره قرآن کریم به خویشتن داری در رفتارهای خانوادگی. پژوهشنامه معارف قرآنی، ۶(۱۵)، ۳۵-۵۷.

محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۶). میزان الحکمة. قم، مؤسسه علمی - فرهنگی دارالحديث.
مزیدی، محمد؛ و خدمتیان، محمد (۱۳۹۶). ارائه الگوی تربیت جنسی با تکیه بر دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان. دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی، ۱۲(۲۵)، ۱۶۱-۱۸۳.
مصطفوی، حسن (۱۳۸۵). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: نشر آثار علامه مصطفوی.
معصومی، راضیه؛ زارعی، فاطمه؛ آذین، سید علی؛ و علمی، سپیده (۱۳۹۶). روند پژوهش رفتار جنسی در ایران. نشریه پایش، ۱۷(۱)، ۲۱-۳۲.

موس، رالف (۱۳۵۷). نظریه‌های بنیادی درباره نوجوانی (ناصرالدین صاحب‌الزمانی، مترجم). قم: عطایی.

نورعلی‌زاده میانجی، مسعود (۱۳۸۸). مدل اسلامی مصون‌سازی رفتار جنسی با تأکید بر پیشگیری و درمان انحراف‌ها و مشکلات جنسی. مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۳(۵)، ۱۰۷-۱۴۲.

Corwyn, R. F.; and Benda, B. (2003). Religiosity and Church Attendance: The Effects on Use of Drugs Controlling for Sociodemographic and Theoretical Factors. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(4), 241-258.

Donahue, M. J.; and Benson, P. L. (1995). Religion and the Wellbeing of Adolescents. *Journal of Socail Issues*, 51, 145-160.

Doswel, W. M.; Kouyate, M.; and Taylor, J. (2003). The Roler of Spirituality in Preventing Early Sexual Behavior. *American Journal of Health Studis*, 18(4), 195-202.

Holder, D. W.; Durant, R.; Haarris, T.; Daniel, J. H.; Obeidallh, D.; and Goodman, E. (2000). The Association between Adolescent Spiritually and Voluntary Sexual Activity. *Jornal of Adolescent Health*, 26(4), 295-302.

چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس براساس تجارب زیسته - مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

لیلا تنهایی^۲

اکرم گودرزی^۳

فاطمه وجدانی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی چالش‌ها و کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی مدرسه براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران (۱۳۵۸-۱۳۹۸) بوده است. پژوهش پیش‌روی، کیفی و از نوع پدیدارشناسی تفسیری است و برای انجام دادن آن از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جامعه مطالعاتی تحقیق، شامل مدیران مدارس دخترانه و پسرانه از طبقات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مختلف از مناطق ۲۲گانه تهران بود و نمونه‌ها به صورت هدفمند تا رسیدن به اشباع مقوله‌ای انتخاب شد. اطلاعات براساس رویکرد تحلیلی و تفسیری دیکلمن در سطح کدهای باز، مؤلفه‌ها و تم‌های مضمونی تحلیل شد. یافته‌ها در بخش چالش‌ها و موانع کارکردها شامل ده مؤلفه مالی، مذهبی و اخلاقی، فرهنگ‌پذیری و پرورشی، انگیزشی، رسانه‌ای، اجرایی - محتوایی، مدیریتی، شناختی، سخت‌افزاری و نرم‌ساختاری بوده است؛ همچنین هشت مؤلفه مضمونی با تقسیم‌بندی کژکارکردهای مشترک، شامل انواع اجتماعی، مذهبی و اخلاقی، هویت فرهنگی، اقتصادی و ساختاری، و کژکارکردهای اختصاصی تحت عناوین شناختی، شخصی و شخصیتی، و هدایت تحصیلی شناسایی شد. یافته‌های مقاله، بیانگر آن است که روند چالش‌ها، موانع و کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس طی چهاردهه موردنظر، عرصه‌ای وسیع از فعالیت‌ها و برنامه‌های فرهنگی - تربیتی مدرسه را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و برای مواجهه و حل آن‌ها هوشیاری رهبران تربیتی و برنامه‌ریزی راهبردی در هر یک از موارد ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: کارکرد فرهنگی - تربیتی مدرسه، کژکارکرد مشترک، کژکارکرد اختصاصی، چالش‌های فرهنگی - تربیتی.

۱. این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان شناسایی کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدرسه براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران، دانشگاه امام صادق (ع) است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)، پردیس خواهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
l.tanhaei313@gmail.com

۳. استادیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، پردیس خواهران، تهران، ایران.
a.goodarzi@isu.ac.ir

۴. دانشیار گروه معارف اسلامی، دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
F_vojdani@sbu.ac.ir

بیان مسئله

عرضه تعلیم و تربیت از مهم ترین زیرساخت های تعالی همه جانبه کشور و ابزاری کارآمد برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته در حوزه های مختلف است (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص. ۸). هر جامعه ای آموزش و پرورش را نهادینه می کند و سازمان می دهد تا از طریق آن، نسل های جدید را پرورش دهد و بقا و دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند. پرورش اجتماعی و فرهنگی افراد به معنای جذب آن ها در گروه هاست؛ به طوری که آنان به اعضای فعال جامعه مبدل شوند. جامعه امروز برای پرورش اجتماعی مردم از چندین نهاد استفاده می کند که مهم ترین آن ها عبارت اند از: آموزش و پرورش (مدارس)، خانواده و دین. این نهادها تربیت همه جانبه افراد گوناگون جامعه و به ویژه کودکان و جوانان را برعهده دارند (علاقه بند، ۱۳۹۴، ص. ۳۶).

آموزش و پرورش، نهادی اجتماعی - فرهنگی و سازمان یافته است که به عنوان مهم ترین عامل انتقال، بسط و اعتلای فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده سازی دانش آموزان برای تحقق یافتن مرتبه ای از حیات طیبه در تمام ابعاد آن را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه، لازم یا شایسته است (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص. ۷). مدرسه به عنوان بخشی مهم از آموزش و پرورش، کارکرد تربیت نسل آتی و آماده کردن آنان برای فرهنگ پذیری را برعهده دارد؛ چنان که علاقه بند (۱۳۹۴، ص. ۸۶) گفته است:

در جوامع امروز، بخش مهمی از یادگیری و انتقال فرهنگ در سازمان ویژه ای به نام مدرسه متمرکز شده است. اگر این نهاد همه کاردهای خود را بر مبنای تربیت صحیح اسلامی استوار کند، می تواند جامعه را نیز براساس اصول تربیتی اسلامی استوار سازد. بنابراین، توجه به مدرسه و کارکردهای فرهنگی - تربیتی آن، جامعه اسلامی ایران را بیش از پیش به سوی آرمان متعالی جمهوری اسلامی می برد تا زمینه ظهور امام زمان (عج) فراهم شود. قابلیت های مدرسه به قدری زیادند که با توجه به آن ها مدرسه به عنوان نماد تعلیم و تربیت در بیانات اندیشمندان و فیلسوفانی مانند امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری - مَدَّ ظِلُّهُ الْعَالِي، شهید مطهری، آیت الله مصباح یزدی، ارسطو، جان دیویی و گرامشی از جایگاه و اهمیتی والا برخوردار است.

در دهه‌های اخیر، کارکردهای مدرسه در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه درسی ملی) نیز مورد توجه خاص قرار گرفته و تکرار واژه «کارکرد» در اسناد بالادستی، بیانگر اهمیت آن است؛ مثلاً زمینه‌سازی برای شناخت ظرفیت‌های وجودی متریان و کمک به تکوین و تعالی پیوسته هویت آنان، بسترسازی برای کسب شایستگی‌های اساسی و پایه در متریان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، تقویت هویت انسانی و اسلامی - ایرانی متریان، ارتقای سطح فرهنگ عمومی افراد جامعه، گسترش عدالت اجتماعی و تحرک اجتماعی طبقات محروم براساس کسب شایستگی‌ها، گسترش اعتماد عمومی و امنیت اجتماعی، ایجاد انسجام اجتماعی و تحکیم وحدت ملی، تنظیم و گسترش روابط فردی و خانوادگی و اجتماعی بر مبنای نظام معیار اسلامی، آزادی‌خواهی و ظلم‌ستیزی بین آحاد جامعه را می‌توان مهم‌ترین کارکردهای نظام تعلیم و تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران دانست (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۳۳۹-۳۴۰)؛ همچنین نگاشتن برنامه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، زمینه را برای رشد و توسعه در آموزش و پرورش فراهم کرده است؛ به گونه‌ای که پیشتر به رشد کمی در آموزش و پرورش، فرهنگ و دیگر ابعاد توسعه توجه می‌شد؛ ولی با گذشت زمان، توسعه کیفی نیز در همه این زمینه‌ها مورد توجه قرار گرفت.

در پی بررسی جایگاه مدرسه در تحقق یافتن سیاست‌های فرهنگی - تربیتی آموزش و پرورش می‌توان این نهاد را راهنمای عمل در عرصه‌های مختلف آموزش و پرورش دانست و از این طریق، هماهنگی میان نهادهایی تربیتی همچون آموزش و پرورش، نهادهای دینی، رسانه ملی و خانواده را در عرصه تربیت افراد افزایش داد. مدرسه از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی در هر کشور محسوب می‌شود که در هدایت، تربیت و کنترل افراد جامعه، نقشی اساسی دارد، مکمل نهاد مقدس خانواده است و شناخت استعدادها و نهفته نسل آتی که بیش از یک چهارم جمعیت کل کشور را تشکیل می‌دهند، بردوش آن است (زرهانی، ۱۳۷۹، ص. ۱۸). با توجه به تأکیدهای راهبردی سیاست‌ها و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش بر رشد و دستاوردهای کیفی در عرصه فرهنگ و تربیت، بررسی کارکرد در این حوزه ضرورت دارد.

کارکرد را می‌توان عبارت از همان نتیجه مثبت برای کل نظام اجتماعی دانست (Robertson, 2016, p. 404) که دارای دو شکل پنهان و آشکار است. کارکرد آشکار به آن‌گونه کارکردی اطلاق می‌شود که برای آن برنامه‌ریزی شده است؛ درمقابل، کارکرد پنهان یعنی کارکردی که برای دستیابی به آن برنامه‌ریزی نشده و دسترسی بدان از قبیل کارکردهای آشکار، امکان‌پذیر است. کارکرد مدرسه نیز به همین معنی و شامل مواردی است که در آموزش و پرورش عاید دانش‌آموزان می‌شوند؛ به دیگر سخن، این کارکرد، عبارت از نتایجی است که قابل دستیابی و دارای تأثیرهای بالقوه مثبت بر جامعه هستند و به پیامدهای مدرسه به‌عنوان نهاد انطباق‌پذیر با بُعد ارزشی بسیار قوی اشاره می‌کند که در راستای برآوردن نیازهای پایدار جامعه قرار دارد و از عقلانیت ذاتی برخوردار است (گودرزی، ۱۳۹۶، ص. ۳۴). تحقق‌نیافتن اهداف آموزشی و پرورشی یا تحقق نادرست آن‌ها و در نتیجه، آسیب‌دیدن جامعه در زمره کژکارکردهای مدرسه قرار دارد (علاقه‌بند، ۱۳۹۴، ص. ۶۷).

اینک که بیش از چهار دهه از حیات نظام جمهوری اسلامی ایران می‌گذرد، پرسش‌هایی اساسی بدین شرح مطرح می‌شوند: مدرسه چه کارکردهایی داشته است؟ در کدام حوزه، تحقق اهداف فرهنگی - تربیتی با موانع و چالش‌های کارکردی روبه‌رو بوده است؟ این چالش‌ها کدام‌اند؟

اگر آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از نهادهای مهم در حوزه تعلیم و تربیت، وظایف خود را به‌درستی انجام می‌داد، مشکلاتی از این دست در جامعه وجود نداشت یا اندک بود: مشکلات فرهنگی‌ای همچون افزایش یافتن تماشای ماهواره و تغییر الگوی مصرف فرهنگی (رضاییان و ادیسی، ۱۳۹۷)، رواج تفکرات غربی، افزایش بدحجابی، گرایش به تجملات و کاهش دین‌داری (طالبان و رفیعی بهابادی، ۱۳۸۹) به‌ویژه در ابعاد عملی و مربوط به مناسک شرعی، عبادات جمعی، مناسک اجتماعی، احکام سیاسی، و شعایر و مشارکت‌های دینی (حبیب‌زاده خطبه‌سرا، ۱۳۸۳؛ شجاعی زند، شریعتی مزینانی و حبیب‌زاده خطبه‌سرا، ۱۳۸۵؛ کرم‌اللهی، ۱۳۹۲؛ موسوی، کاشانی و عزیزآبادی فراهانی، ۱۳۹۷). جایگزین شدن مدل‌های جدید دین‌داری در میان نسل جدید و از جمله دین‌ورزی شخصی و سلیقه‌ای، دین‌داری گزینشی، دین‌داری خودمرجع و فردگرا، دین‌داری قلبی و معنویت عرفانی، تمایل به معنویت‌های نوظهور (آزاد ارمکی و غیاثوند، ۱۳۹۱)، کاستی‌های اخلاقی مانند هنجارشکنی‌ها،

افزایش پرونده‌های قضایی و کم‌کاری در محیط کاری و...، و نیز برخی مشکلات اقتصادی همچون سرقت و اختلاس. مقصود از فهرست کردن این مشکلات، آن نیست که همه مسائل و تقصیرات جامعه برعهده نهاد آموزش و پرورش قرار داده شود؛ بلکه منظور آن است که آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین نهاد تعلیم و تربیت، نقشی مهم در شکل‌گیری شخصیت‌های برتر انسانی و در نتیجه، جامعه متعالی دارد؛ بنابراین، وجود چنین کاستی‌هایی بر ضرورت بررسی‌های بیشتر کارکرد فرهنگی - تربیتی مدارس و کارکردها و همچنین چالش‌ها و موانع دستیابی به آن‌ها تأکید می‌کند. براساس آنچه گفتیم، می‌توان به تجارب غنی برمبنای تجارب زیسته مدیران مدارس بین سال‌های ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۸ جهت شناسایی چالش‌ها و موانع کارکردهای مدرسه به منظور انجام دادن هرگونه اصلاحات عمیق ساختاری و فرهنگی مدارس دست یافت.

پیشینه پژوهش

درپی مرور مبانی نظری و پیشینه تحقیق‌های صورت گرفته درباره کارکردهای مدرسه، به پژوهش‌هایی در این زمینه دست می‌یابیم که بدین شرح‌اند:

صفا حیدری (۱۳۸۳) در پژوهشی کارکردهای مدارس در دوران نو را از منظر انتقادی بررسی و نظریه کنش ارتباطی را به عنوان تلاشی برای اصلاح کارکردهای مدارس جدید واکاوی کرده است. وی ابتدا به نقش‌ها و کارکردهای گوناگون مدارس جدید در حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی، جنسیتی، نژادی و مشروعیت‌بخشی پرداخته و سپس با بیان نظریه کنش ارتباطی، تفکر انتقادی را با اخلاق و دانش علمی پیوند زده و زمینه را برای کنش سازنده در آموزش و پرورش فراهم آورده است.

غریبی (۱۳۹۴) در پژوهشی کارکردهای تربیتی مدرسه را با توجه به ویژگی‌های فضای مجازی به منظور تبیین وظایف و کارکردهای مدرسه در تربیت دینی بررسی کرده است. براساس یافته‌های این پژوهش، با عنایت به نقشی که فضای مجازی تاکنون در ابعاد مختلف زندگی داشته است، نمی‌توان آن را در تربیت دینی دانش‌آموزان، نادیده گرفت. از جمله کارکردهای اساسی مدرسه، استفاده صحیح و مناسب از فضای مجازی است که با به کارگیری مطلوب اینترنت در قالب سایت، وبلاگ، شبکه‌های اجتماعی، نرم‌افزارها و... نمود می‌یابد.

عمرانی و داوودی مازندرانی (۱۳۹۹) در پژوهشی تأثیر کژکارکردهای نظام آموزش و پرورش بر بزهکاری اطفال و نوجوانان را بررسی کرده‌اند تا به سؤال‌هایی درخصوص چرایی، چگونگی و عوامل بزهکاری و بزده‌دیدگی کودکان و نوجوانان با رویکرد پیشگیرانه پاسخ دهند. آنان نتیجه گرفته‌اند کژکارکردهای مدرسه، عاملی مهم در بزهکاری اطفال و نوجوانان است که خود به دو قسمت ساختاری و عملکردی تقسیم می‌شود؛ همچنین براساس یافته‌های پژوهش آنان، ارتباطی ویژه و تنگاتنگ میان عواملی از مدرسه (ازمنظر ساختاری و عملکردی) با بزهکاری نسل کودک و نوجوان، برقرار است.

عبدالحسینی (۱۳۹۵) در پژوهشی جایگاه نهاد مدرسه در سیاست فرهنگی جمهوری اسلامی ایران را با تأکید بر امور تربیتی بررسی کرده است. وی گفتمان سیاستی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش را نقد کرده و با گفتمان سیاستی مطلوب اسلامی در نظام تربیتی تطبیق داده و نقش مدرسه در سیاست‌های فرهنگی را واکاویده است. در این پژوهش، بررسی و تحلیل اسناد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی) و سپس مقایسه آن‌ها براساس تعالیم دینی و تأکید و توجه رهبران جمهوری اسلامی و کارکردهای ذکرشده در سند برنامه درسی ملی صورت گرفته که نتیجه آن، نادیده‌انگاشتن بعضی کارکردها و ساختارها، و بی‌توجهی به اصل پرورش و تزکیه و تقدم‌نداشتن آن بر تعلیم در سیاست‌گذاری‌هاست که گفتمان سیاستی موجود (سند تحول) با گفتمان سیاستی مطلوب اسلامی، فاصله بسیار زیاد دارد.

شفیعی (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داده است از میان نه کارکرد آموزش و پرورش، نهاد مسئول اجرای این کارکردها، یعنی مدرسه، در چهار کارکرد نظارت اجتماعی، یگانگی اجتماعی، نوآوری و تغییر، و پرورش و رشد شخصی، نقشی مطلوب ایفا کرده و این کارکردها به بیشترین میزان بر ارتقای رفتار و فرهنگ ترافیک اثر گذاشته است؛ اما عملکرد مدارس در پنج حوزه انتقال فرهنگ، جامعه‌پذیری، گزینش و تخصص، سرمایه‌گذاری و پرورش سیاسی، ضعیف ارزیابی شده است و ازدیدگاه معلمان، مدارس در حال حاضر، در این پنج کارکرد، وضعیتی مطلوب ندارند.

چاپمن^۱ (2011) در پژوهشی کارکردهای آشکار و نهان را توضیح داده و نتیجه گرفته است

1. Chapman

به‌رغم وجود داشتن کارکردهای پنهان و کژکارکردهای شورای مدرسه در مدارس، بسیاری از دانش‌آموزان از آن‌ها آگاهی ندارند یا نمی‌توانند درباره آن‌ها صحبت کنند. یکی از مهم‌ترین کژکارکردهای مدرسه، محرومیت و بیگانگی ناشی از ناامیدی از یک سازمان (مدرسه) دموکراتیک ساختگی و ترس از این مسئله است که مدیران یا معاونان مدرسه از شوراهای مدرسه به‌عنوان وسیله‌ای غیرمستقیم برای کنترل عملکرد دانش‌آموزان استفاده کنند.

در مجموع، پیشینه پژوهش نشان می‌دهد تاکنون، هیچ تحقیقی با نگاه جامع و نظام‌مند به شناسایی کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدرسه براساس تجارب زیسته مدیران انجام نشده است؛ بنابراین، با توجه به خلأ پژوهشی‌ای که در این زمینه وجود دارد، پژوهش حاضر به‌منظور شناسایی چالش‌ها و موانع کارکردهای مدرسه از منظر مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب انجام شده است تا از این طریق، خلأهای موجود در این زمینه پر شوند و راهکاری برای رهایی از چالش‌ها و کژکارکردها به‌دست آید؛ بنابراین، سؤال‌های پژوهش بدین شرح‌اند: چالش‌ها و موانع کارکردهای مدرسه از منظر مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب، کدام‌اند؟ چه کژکارکردهایی براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب وجود دارند؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، بررسی تجربه زیسته از نوع پدیدارشناختی صورت گرفته است. در پدیدارشناسی، توصیف و تفسیر دقیق مظاهر پدیداری در تجربه انسانی انجام می‌شود و بیان تنوع، پیچیدگی و غنای تجربه، موردنظر است (Morrow, Rodriguez and King, 2015). برای انجام دادن این تحقیق، با توجه به ماهیت اهداف و سؤالات پژوهشی، از رویکرد تحلیلی و تفسیری دیکلن استفاده کرده‌ایم. هدف از تحلیل پدیدارشناسی تفسیری، بررسی تجربه، ادراک‌ها، فهم و دیدگاه‌های پاسخ‌گویان در یک مطالعه است. پاسخ‌گویان از طریق تأمل فردی، تجربیات خود را به‌شکلی که برایشان قابل فهم است، تفسیر می‌کنند (Brocki and Wearden, 2006) و پژوهشگر می‌کوشد به جهان شخصی شرکت‌کننده با اتخاذ رویکرد درونی نزدیک شود؛ اما این کار را نمی‌توان به‌شکل مستقیم انجام داد؛ زیرا دسترسی به این جهان، به تصورات و مفاهیم خود محقق بستگی دارد؛ به همین دلیل، معنادار کردن جهان شخصی افراد، مستلزم صورت گرفتن یک فرایند تفسیری است که در آن، شرکت‌کنندگان می‌کوشند جهان خود را معنادار کنند و پژوهشگر نیز درصدد معنابخشیدن به این کوشش

شرکت کنندگان است (Smaith and Osborn, 2007).

اطلاعات مورد نیاز برای این پژوهش را با استفاده از شیوه مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع آوری کرده ایم. جامعه مطالعاتی تحقیق، شامل افراد مشغول به مدیریت مدرسه در شهر تهران، طی سال های ۱۳۵۸ تا ۱۳۹۸ است و بدین منظور، پانزده نفر را از مناطق ۲۲ گانه تهران با استفاده از شیوه هدفمند انتخاب کردیم. در پژوهش حاضر، تحلیل داده ها با رویکرد هرمنوتیک و به روش دیکلن، فرایندی هفت مرحله ای بدین شرح را طی کرده است: چندین بار مطالعه متن کلیه مصاحبه ها از سوی پژوهشگر؛ تعیین تم های اولیه کدبندی؛ تجزیه و تحلیل متون کدگذاری شده به منظور رسیدن به درکی مشترک از توصیف های صورت گرفته از سوی مصاحبه شوندگان؛ رفع تناقض های موجود در تفسیرهای عرضه شده و رجوع مجدد به مصاحبه ها؛ شناسایی محورهایی که معانی مشترک روزمره را از روش مقایسه متن بازتاب می دهند؛ تبیین روابط بین یافته های مطالعه شناسایی و پیش نویسی از کدها با ذکر مثال هایی از متون مصاحبه ها؛ دسته بندی کدها به کدهای باز (مفاهیم اساسی)، زیرمؤلفه (زیرطبقه) و تم های مضمونی (مقولات). مدت زمان هر مصاحبه، حدود ۹۰ تا ۱۲۰ دقیقه و بنابه فرصت و تمایل شرکت کنندگان، متغیر بوده است. برای حفظ اخلاق پژوهش، از درج نام افراد خودداری شده و به هریک از آنها یک حرف انگلیسی به عنوان کد اختصاص یافته است. در جدول زیر، مشخصات مصاحبه شوندگان را مشاهده می کنیم:

جدول ۱. مشخصات مصاحبه شوندگان

نوع مدرسه	کد اختصاصی	سال تولد	تحصیلات	شماره	جنسیت	ردیف
غیردولتی	A	۳۸	دکتری مدیریت کارآفرینی	۶۵	مرد	۱
دولتی	B	۲۳	کارشناسی آموزش و پرورش ابتدایی و پیش دبستان	۵۹	مرد	۲
دولتی	C	۲۴	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	۵۸	زن	۳
دولتی	D	۲۸	کارشناسی علوم تربیتی	۶۴	مرد	۴
غیردولتی	E	۲۱	کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی	۴۳	زن	۵
دولتی	F	۱۷	کارشناسی علوم ارتباطات اجتماعی	۴۴	مرد	۶
غیردولتی	G	۱۷	دکتری تاریخ اسلام	۵۲	زن	۷
دولتی	H	۲۵	کارشناسی روان شناسی	۵۶	زن	۸

چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس ... / لیلا تنهایی و دیگران ۲۳

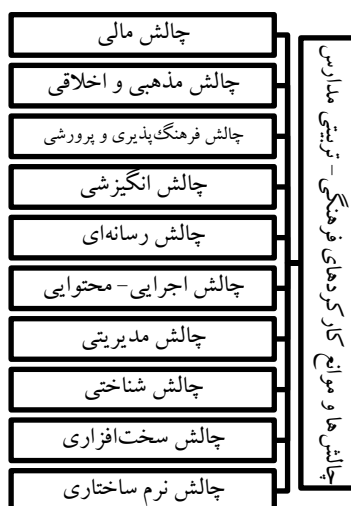
نوع مدرسه	کد اختصاصی یافته	سابقه کار	تحصیلات	تعداد	جنسیت	ردیف
(استثنایی)			کودکان استثنایی			
دولتی (شاهد)	J	۳۰	کارشناسی الهیات	۶۳	زن	۹
دولتی	K	۲۲	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	۵۳	زن	۱۰
غیردولتی	L	۱۰	کارشناسی ارشد الهیات	۳۹	زن	۱۱
دولتی	M	۲۶	کارشناسی ارشد الهیات	۵۵	زن	۱۲
دولتی	N	۲۶	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	۵۶	مرد	۱۳
نمونه دولتی	O	۳۴	کارشناسی الهیات	۶۴	زن	۱۴
غیردولتی	P	۲۶	دکتری مدیریت آموزشی	۵۷	زن	۱۵

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مطالعاتی در دو بخش، یکی چالش‌ها و موانع، و دیگری کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی مدرسه به شرح ذیل معرفی می‌شوند که در هر بخش، به‌منظور رعایت اختصار، به ذکر چند مورد از مصاحبه‌ها اکتفا شده است.

۱. چالش‌ها و موانع

مهم‌ترین چالش‌ها و موانع براساس درونمایه‌های استخراج‌شده از تجارب مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب را در شکل ۱ می‌توان مشاهده کرد:



شکل ۱. چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس

زیرطبقه‌ها و درونمایه‌های چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس در جدول ۲ آمده است. برای رعایت اختصار، صرفاً بخشی از جدول‌ها را آورده‌ایم.

جدول ۲. درونمایه‌های استخراج‌شده از تجارب زیسته مدیران در ارتباط با چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی در چهار دهه بعد از انقلاب

ردیف	طبقه	زیرطبقه	کدهای باز	منبع کدها ^۱
۱				K11 H50 K60 A32 G33
		کمبود منابع مالی دولتی	کمبود بودجه آموزش و پرورش ^۲	
۲			روند نزولی بودجه آموزش و پرورش نسبت به گذشته	K19 D10
۳			فقر اقتصادی در مناطق پایین شهر	J11
۴		چالش	تأثیر وجود امکانات آموزشی ناعادلانه	E73
۵		جذب منابع غیردولتی	نقش فقر امکانات و منابع در اولویت‌گذاری فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی	E100
۶			مشکلات مالی در تأمین مخارج فرهنگی - تربیتی	B26
۷	چالش		تأثیر منفی ضعف اقتصادی بر برنامه‌ریزان تربیتی	J96
۸	مالی	چالش	همراهی نکردن و انتظارات فرهنگی و تربیتی خانواده‌های طبقات پایین	A23
۹		برنامه‌ریزی مالی	نگاه کمی به مسائل آموزشی و پرورشی	C35
۱۰			تفکر غلط مبنی بر مصرفی بودن آموزش و پرورش	D30
۱۱			ناکافی بودن کمک‌های دولتی	K76
۱۲		فقر اقتصادی و فرهنگی - اجتماعی	تفاوت طبقاتی از نظر توزیع امکانات و منابع مالی	E77 K18 E58
۱۳			ضعف فرهنگی و وضعیت محیطی فراگیران	H32 B47 E75

۱. به منظور حفظ مشخصات مصاحبه‌شوندگان، برای هر یک از مدیران، یک حرف انگلیسی به عنوان کد در نظر گرفته شده است و سپس برای ایجاد نظم در مطالب، نقل قول‌ها عددگذاری شده‌اند.
۲. برای برخی زیرطبقه‌ها کدهای زیادی نوشته شده است و این مسئله نشان می‌دهد مدیران زیادی به این کد پرداخته‌اند؛ البته کدهای دیگر که تنها یک منبع دارند نیز دارای اهمیت هستند.

چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس ... / لیلا تنهایی و دیگران ۷۵

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها ^۱
۱۴			J44 A21	بی‌عدالتی در دسترسی به امکانات و منابع (محلی - منطقه‌ای)
۱۵			H42	ضعف کمک و خدمت‌رسانی به مدارس استثنایی
۱۶			J12 H63 A23	فقر اقتصادی و پیامدهای تربیتی نادرست
۱۷			C74	تأثیر هزینه‌ها بر عملکرد آموزش ضمن خدمت
۱۸		کمبود	K22	نبود امکانات ایاب و ذهاب برای دانش‌آموزان
۱۹		تجهیزات و	D29	وجود نداشتن انگیزش مالی کافی
۲۰		زیرساخت	B27	تأکید یک‌جانبه و ناکافی بودن حمایت‌های مالی مردمی
		فیزیکی	K21	در فعالیتهای فرهنگی - تربیتی
۲۱			J16	ضعف آگاهی والدین درباره تربیت دینی فرزندان
۲۲			B29	ضعف باور و اهتمام خانواده در تربیت دینی فرزندان
۲۳		والدین	B34	تضاد فضای تربیتی و اعتقادی خانواده و مدرسه
۲۴			J40 K56	توجه نکردن والدین به رشد مسائل اخلاقی، اعتقادی و ...
۲۵		مدیران	H26 B19	ضعف نگرش و باورهای مدیر به ارزش‌های فرهنگی - تربیتی
۲۶			B37	ضعف اعتقادی مسئولان مدرسه
۲۷			J2	ضعف دانش‌آموزان در دروس دینی و اعتقادی
۲۸		دانش‌آموزان	K62	دافعه مستقیم‌گویی مباحث دینی به دانش‌آموزان
۲۹			D13	شیوع و انتقال سریع ناهنجاری‌های اخلاقی بین دانش‌آموزان
۳۰		عوامل	B12 H51 D28	ضعف تعهد و رسالت کاری عوامل پرورشی - آموزشی
۳۱		آموزشی و	F21	بی‌علاقگی به مراسم مذهبی
۳۲		تربیتی	J5 G16 J26	سطحی‌نگری معلمان در امور دینی و مذهبی فراگیران
۳۳		والدین	D11	فقدان یا ضعف مهارت‌های زندگی در خانواده‌ها و انتقال آن‌ها به دانش‌آموزان

چالش مذهبی و اخلاقی

چالش فرهنگی-تربیتی

منبع کدها ^۱	کدهای باز	زیر طبقه	طبقه	ردیف
E59	ضعف تربیتی پدران در خصوص فرزندان			۳۴
B33	ضعف شناختی خانواده‌ها در خصوص مسائل تربیتی فرزندان			۳۵
C75	موفق نبودن خانواده‌ها در آموزش‌دهی فرزندان			۳۶
E24	تعامل غیرسازنده خانواده و مدرسه در کشف استعداد های دانش‌آموزان			۳۷
H19	اهمیت‌نداشتن فعالیت‌های پرورشی در مدارس استثنایی	مدارس		۳۸
H43	ضعف خدمت‌رسانی مراکز فرهنگی به دانش‌آموزان استثنایی	استثنایی		۳۹
G10	رضایت‌نداشتن مدارس از کیفیت و محتوای متمرکز برنامه‌های فرهنگی - تربیتی			۴۰
K12	شناخت‌نداشتن عوامل اجرایی بالادستی درباره برنامه‌های فرهنگی - تربیتی			۴۱
A5	دوگانگی در حوزه تربیت و آموزش از دهه هفتاد به بعد	ضعف عوامل		۴۲
G9	ضعف محتوایی برنامه‌های تربیتی در مدارس دهه‌های هشتاد و نود	اجرایی بالادستی		۴۳
M27				۴۴
G13	سطحی بودن فعالیت‌های پرورشی			
E19				
F18	بی‌کیفیت بودن برنامه‌های پرورشی به علت حجم زیاد بخشنامه‌ها			۴۵
K77	بی‌رغبتی دانش‌آموزان به امور پرورشی به علت فشار قانونی			۴۶
F12				
H17	بی‌توجهی در فعالیت‌های فرهنگی به استعداد فراگیران		چالش انگیزشی	۴۷
K67				
E64	بی‌توجهی در فعالیت‌های فرهنگی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان			۴۸
J15				
H52	تهاجم فرهنگی و ماهواره	اخلاقی و جنسی	چالش رسانه‌ای	۴۹
A30				
A45				

چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس ... / لیلا تنهایی و دیگران ۷۷

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها ^۱	
۵۰				D6 دامن‌زدن شبکه‌های ماهواره‌ای و فضای مجازی به مشکلات اخلاقی و جنسی دانش‌آموزان	
۵۱		ضعف		B36 ضعف سواد رسانه‌ای عوامل اجرایی مدرسه	
۵۲		سواد		E90 تأثیر دوپهلوی فضای مجازی بر کارکردهای فرهنگی-تربیتی	
۵۳		رسانه‌ای		E84 استفاده نادرست از فناوری معاصر	
۵۴				A31 F68 دسترسی آزاد فراگیران به اطلاعات مجازی	
۵۵				K70 تأثیر فضای مجازی و تبلیغات بر افزایش اعتیاد	
۵۶		اجتماعی		F78 تأثیر وضعیت فضای اجتماعی و تبلیغات سوء رسانه‌ای	
۵۷				C7 انطباق‌نداشتن ساختار آموزشی با فناوری معاصر	
۵۸				A34 C48 همسوی بودن فعالیت‌های فرهنگی در راستای سند تحول	
۵۹				G39 حذف مربیان تربیتی و تضعیف ساختار پرورشی	
۶۰	محتوایی چالش‌های اجرایی - چالش			D19 اجباری بودن فعالیت‌های پرورشی	
۶۱				F7 تعامل غیرسازنده و نامتوازن برنامه‌های پرورشی و آموزشی	
۶۲				K69 رویکرد موضعی آموزش مهارتی به‌عنوان راه‌حل موقت	
۶۳				D12 D8 ضعف دانش و مهارت‌های رفتاری کادر پرورشی	
۶۴				C6 غفلت آموزش از مسائل اجتماعی	
۶۵				K15 انسجام کمتر برنامه‌های پرورشی نسبت به دو دهه قبل	
۶۶				B9 عدم انسجام و همسویی برنامه‌های تربیتی	
۶۷				E51 اعمال سلیقه‌های فردی و نامطلوب مدیران	
۶۸			شخصیتی		C52 نگرش غیرتوسعه‌ای مدیران بالادستی
۶۹					B38 انتخاب و گزینش نادرست عوامل اجرایی
۷۰		گزینش		H49 گزینش و استخدام نادرست کادر آموزشی	
۷۱		نظارتی		B35 H34 ضعف نظارت حرفه‌ای بر عملکرد پرورشی مدارس	
۷۲				C80 G99 J39 F24 G97 تأکید بیش‌ازحد بر مسائل شناختی فراگیران	

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها ^۱
۷۳			مدرک‌گرایی بسیار زیاد	A16
۷۴	چالش ساخت‌افزایی	امکانات و تجهیزات	تزلزل در برنامه‌ها به سبب تغییرکردن مسئولان	J50
۷۵			فقدان امکانات و تجهیزات لازم برای آموزش‌نوین	C69 M76
۷۶			توجه‌نکردن به محیط فیزیکی مدارس	C53
۷۷		معماری	نقش منفی معماری مدارس بر کارکردایمان و باور دانش‌آموزان	G17
۷۸			انطباق‌نداشتن ساختار آموزشی با نیاز جامعه	C5
۷۹			کوتاه‌بودن عمر طرح‌ها و برنامه‌های فرهنگی	C28
۸۰	برنامه‌ریزی		توجه‌نکردن به تفاوت زبانی در برنامه تربیتی	A15
۸۱			ضعف عملکردی برنامه‌های فرهنگی - تربیتی مدارس	C2
۸۲			عدم توجه به مسائل کیفی آموزش و پرورش	A13 B10
۸۳			ضعف در اجرای برنامه‌ها و طرح‌های فرهنگی - تربیتی	G135
۸۴	چالش‌های نرم ساختاری	سیاست‌گذاری	نبود تفکر سیستمی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پرورشی	C33 B31
۸۵				کم‌اهمیتی نظام آموزش و پرورش از نظر سیاست‌گذاران
۸۶			سیاسی‌بودن نظام آموزش و پرورش	G101 C63
۸۷			فقدان شناخت جامع سیاست‌گذاران درباره دانش‌آموزان	A27 C18
۸۸		تمرکز ساختاری	ساختار متمرکز و اعمال قوانین بالادستی	C23
	B23			
	A17			
	F61			
				G100
				D14
				G92
۸۹			تأثیر قانون‌گرایی افراطی بر تحقق‌نیافتن کارکردها	B16 C78 G11
۹۰				F8 B22

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها ^۱
				E57 C25 F27
				C30 G95
۹۱				C45 H36
				B41 N71 P43
۹۴				C62

براساس درونمایه‌های استخراج شده از تجارب زیسته مدیران طبق جدول ۲، چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس بدین شرح است:

۱-۱. چالش مالی

آن گونه که مصاحبه‌شوندگان تجربه کرده‌اند، تأمین منابع مالی آموزش و پرورش از دغدغه‌های مهم سیاست‌گذاران آموزشی در نظام‌های آموزشی کشورهای در حال توسعه است؛ مثلاً به گفته مصاحبه‌شونده K19:

در سال‌های قبل به مباحث اقتصادی اهمیت زیادی داده می‌شد و دولت بودجه زیادی برای آموزش و پرورش می‌داد؛ در حالی که طی ده سال گذشته، بودجه پرورشی، ورزشی، تعمیرات، بهداشت، آموزش و نوسازی که هر کدام باید صرف امور خودش می‌شدند نیز کم شدند تا اینکه الان، همه آن‌ها قطع شد. الان اگر بخواهیم یک اردو ببریم، هزینه زیادی روی دوش مدرسه و والدین گذاشته می‌شود که متأسفانه از عهده این دو خارج است.

از دیگر مشکلات آموزش و پرورش می‌توان نگاه مصرفی به جای نگاه سرمایه‌ای به این نهاد را ذکر کرد. درباره این مسئله، مدیر D30 تأکید کرده است: «باید به مدارس و آموزش و پرورش رسیدگی شود؛ ولی متأسفانه، این را در ذهن ما کرده‌اند که آموزش و پرورش، یک چیز مصرفی است و تولیدی در آن نیست». توزیع ناعادلانه منابع بودجه‌ای در مناطق شهری و روستایی، و فقر امکاناتی که در محیط روستایی وجود دارد، به این قضیه دامن می‌زند و در

همین راستا مدیر J44 اذعان داشته: «نزدیک مدرسه من، یک مدرسه هیئت امنایی با تعداد بیست دانش آموز در کلاس است؛ ولی من چهل نفر دانش آموز در یک کلاس دارم و این، لطمه زیادی به دانش آموزان من وارد می کند».

۲-۱. چالش مذهبی و اخلاقی

یکی از مسائل مهمی که در تربیت دانش آموزان، نقش بسیار اساسی دارد، چالش مذهبی و اخلاقی است که مدیر J16 درباره آن گفته:

خیلی از مشکلات را خانواده ها و اولیا دارند و باید به اولیا بیشتر آموزش دهیم تا دانش آموزان. پدر و مادر، خیلی از مباحث تربیتی را نمی دانند: اینکه چه زمانی حجاب را یاد بدهند، چه زمانی تربیت جنسی درستی بکنند و... و این خیلی مشکل ساز است.

۳-۱. چالش فرهنگ پذیری و پرورشی

یکی دیگر از مهم ترین چالش های مدارس، فرهنگ پذیری و انتقال فرهنگ است که در تربیت و فرهنگ سازی دانش آموزان، نقشی مهم دارد. درباره این مسئله، مدیر F55 گفته است: «دانش آموزی در زمان معاونتم داشتم که خیلی دانش آموز خوبی بود و از جهت درسی نیز قوی بود؛ ولی به خاطر فقر و اعتیاد پدر و مادر خود، در بزرگسالی به تکدیگری روی آورده بود»؛ همچنین مدیر D11 گفته است:

مشکل ما دانش آموزان نیستند؛ بلکه خانواده ها، آموزش و پرورش و جامعه است که اگر این سه قشر درست شوند، دانش آموزان نیز درست می شوند. بچه ای که هفت سال در دامن مادری که اعتقاد دینی ندارد، بزرگ می شود، وقتی با افکار ناموزون وارد مدرسه می شود، یک مربی باایمان اگر کاربلد باشد، می تواند این بچه را به راه بیاورد که معلم کاربلد هم کم است.

مدیر A5 نیز گفته است:

با خروج از بحران جنگ و ظهور شبکه های اجتماعی، دوگانگی و تعارض درحوزه فرهنگ و تربیت و حتی آموزش با شتاب زیادی بالا گرفت؛ تا جایی که دیگر ارتباط معنی داری بین انتظارات فرهنگی - تربیتی نظام آموزش و پرورش و دانش آموزان مدارس و معلمان دیده نمی شود.

۴-۱. چالش انگیزشی دانش‌آموزان

مدیر E64 درباره این مسئله گفته است:

آموزش و پرورش برای همه مدارس، یک دستورالعمل صادر می‌کند که همین امر باعث می‌شود به نیازها، تفاوت‌های فردی، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، گویش و فرهنگ حاکم بر منطقه توجهی نشود و در نتیجه، انگیزه و شور و شوق دانش‌آموزان به شکوفایی استعدادهاشان کمتر شود.

۵-۱. چالش رسانه‌ای

مدیر J15 درباره این مسئله اذعان داشته:

در دهه هشتاد، ورود ماهواره به خانه‌ها و در دهه نود، فضای مجازی و ارتباطات، باعث مشکلات فرهنگی و تهاجم فرهنگی زیادی شده است. ما به اندازه حمله فرهنگی کار نکردیم و در مقابل پروژه‌های خرابکارانه و راهبردی آن‌ها برای تخریب فرهنگ جامعه اسلامی، اقدام ما ناکافی بوده است.

مدیر B36 نیز در تأیید این مشکل گفته: «ضعف سواد رسانه‌ای در ارکان آموزشی و خانواده باعث شده است که تهاجم فرهنگی، بیشتر به عمق جان افراد و دانش‌آموزان رخنه کند و آسیب بزند».

۶-۱. چالش اجرایی - محتوایی

یکی از مشکلاتی که در آموزش و پرورش وجود دارد، کمبود نیروی زبده و توانمند از جهت علمی، اخلاقی، دینی و... است که مدیر D12 درباره آن گفته: «به دلیل مشکلاتی که کادر مدرسه از جهت مالی، پرستیژ اجتماعی و... دارند، افراد قوی زیادی وارد این حیطه نشده‌اند و نیروهای ضعیف نمی‌توانند رسالت مهم آموزش و پرورش را به دوش بگیرند که در این زمینه، ضعف زیادی وجود دارد».

همچنین یکی از چالش‌های مهم در آموزش و پرورش، کم‌توجهی به رشته علوم انسانی است که باعث می‌شود مدیران و افراد توانمندی تربیت نشوند. مدیر G12 درباره این مسئله گفته است: «وقتی به مدیران بالادستی گفته می‌شد که در رشته علوم انسانی، تحول ایجاد کنند و آن‌ها را تقویت کنند؛ ولی باز همان شیوه قدیمی خود را ادامه می‌دادند و هیچ جذاییتی برای رشته علوم انسانی ایجاد نمی‌کنند».

۷-۱. چالش مدیریتی

مدیران به عنوان حلقه اتصال جامعه و آموزش و پرورش، در بهبود روند آموزش و پرورش اهمیت فراوان دارند؛ از این روی، هر ضعفی در شخصیت، گزینش، برنامه ریزی، نظارت و... آن‌ها وجود داشته باشد، سبب می شود آموزش و پرورش و دانش آموزان لطمه بسیار زیاد ببینند. مدیر B38 درباره این مسئله گفته است:

گزینش نادرست مدیر مدرسه و عوامل اجرایی مدرسه (که متأسفانه، الان از طریق رابطه انجام می شود؛ در حالی که در دهه های اول و دوم پس از انقلاب، گزینش ها بهتر انجام می شد و افراد، بیشتر متعهد بودند) در عدم موفقیت کارکردهای مدرسه، مؤثر هستند. مدیر C52 نیز اذعان داشته است: «سیاست گذاران آموزش و پرورش به دلیل عدم آموزش و مهارت کافی، نگرش کوتاه مدت و ملموس به کارکردهای فرهنگی دارند و همین امر سبب شده است تا تحولات عمیق و مؤثری رخ ندهد».

۸-۱. چالش شناختی

یکی از مهم ترین چالش ها تأکید بیش از حد بر رشد شناختی و توجه نکردن به دیگر ابعاد رشد است. مدیر G38 درباره این مسئله گفته:

پررنگ شدن بُعد آموزشی باعث شده است که کمتر به مسائل فرهنگی پرداخته شود؛ در نتیجه، دانش آموزان با توجه بیشتر به دریافت مدرک، بدون اینکه استعدادها و توانایی هایشان در همه زمینه ها رشد کند یا در حیطه علاقه و استعداد هایشان قدم بردارند، به غول عظیم کنکور فکر می کنند و تمام وقت و انرژی خود را به آن اختصاص می دهند.

۹-۱. چالش سخت افزاری

نبود تجهیزات و فضای لازم برای دانش آموزان سبب می شود آنان در آموزش، تربیت و فراگیری فرهنگ، دچار مشکلاتی شوند. مدیر C69 درباره این مسئله گفته است: «یکی از مشکلاتی که وجود دارد، این است که محیط فیزیکی مدرسه برای آموزش های مختلف و نوین، مناسب نیست و تجهیز نیز نشده است که همین امر در روند آموزش دانش آموزان، اختلال ایجاد می کند».

۱۰-۱. چالش نرم ساختاری

از جمله چالش های نرم افزاری ای که مدیران بارها به آن ها اشاره کرده اند، چالش های حوزه برنامه ریزی، سیاست گذاری، ارزیابی، تمرکز ساختاری و تربیت نیروی انسانی است که در

اینجا درخصوص هریک از آن‌ها نقل‌قولی از مدیران آورده‌ایم:

الف) برنامه‌ریزی: درباره این مسئله، مدیر A13 گفته: «شتاب‌زدگی در رشد آموزشی بعد از جنگ تحمیلی باعث شده است که توجه چندانی به مسائل کیفی آموزشی و پرورشی نگردد و بیشتر، مسائل کمی از جمله ساخت مدارس و کتابخانه و فرهنگسراها و... در اولویت قرار بگیرد».

ب) سیاست‌گذاری: مدیر C63 درباره این مسئله گفته:

آموزش و پرورش ما یک نظام و سازمان سیاسی است که صرفاً آموزش نیست. وقتی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان با تغییر دولت تغییر کنند، ما نمی‌توانیم روال علمی و منطقی را در آموزش و پرورش داشته باشیم؛ زیرا با تغییر دولت، مدیرکل، معاونین و مدیران و... خط‌مشی‌ها و... هم عوض می‌شوند و آموزش و پرورش به صورت سلیقه‌ای و سیاسی اداره می‌شود.

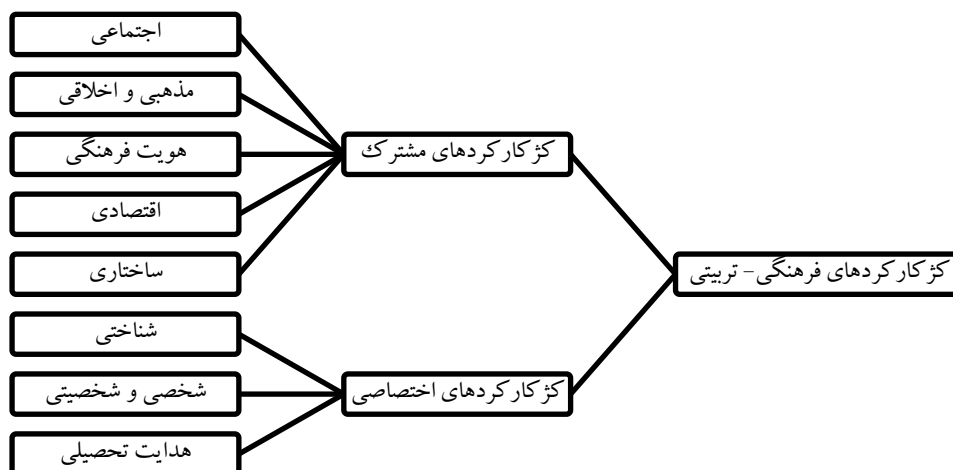
ج) تمرکز ساختاری: درباره این مسئله، مدیر B23 گفته: «بحث تمرکز و عدم تمرکز و اعمال قوانین بالادستی برای مدرسه، مشکل‌ساز شده است؛ زیرا مدارس بدون توجه به فرصت‌ها و تهدیدهای منطقه‌ای و مدرسه‌ای، قوانینی را وضع می‌کنند که همه مدارس، آن‌ها را انجام دهند».

د) تربیت نیروی انسانی: درباره این مسئله، مدیر C62 گفته است: «جذب نیروی انسانی در روند اجرای این کار، بعضی دروس را حذف کرد و طرح چهار سال، سه‌ساله شد. به‌خاطر کمبود نیروی انسانی، خیلی زود وارد بازار شدند که این شتاب‌زدگی در درازمدت به مشکل برمی‌خورد».

۲. کژکارکردهای مدرسه

براساس مصاحبه صورت‌گرفته با مدیران مدارس، کژکارکردها در مؤلفه‌های مضمونی‌ای همچون مؤلفه‌های شناختی، اجتماعی، شخصی - شخصیتی، دینی، فرهنگی، اخلاقی، اقتصادی

و هدایت تحصیلی شناسایی شدند که آن‌ها را در شکل ۲ مشاهده می‌کنیم:



شکل ۲. کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس

در جدول ۳، زیرطبقه‌ها و درونمایه‌های کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی در طول چهار دهه بعد از انقلاب را مشاهده می‌کنیم. براساس یافته‌های پژوهش، نه تنها اهداف غایی نظام تعلیم و تربیت در این حوزه‌ها تحقق نیافته؛ بلکه نتایجی زیان‌بار و بعضاً تضعیف‌کننده نیز به دست آمده است.

جدول ۳. درونمایه‌های استخراج‌شده از تجارب زیسته مدیران در ارتباط با کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی در طول چهار دهه بعد از انقلاب

ردیف	طبقه	زیرطبقه	کدهای باز	منبع کدها
۱	کژکارکردهای فرهنگی - تربیتی	بی‌عدالتی	شکل‌گیری پنهان بی‌عدالتی آموزشی در دهه‌های هشتاد و نود	L76
۲		آموزشی	رده‌بندی مدارس از نظر کیفیت آموزشی و ورودی از سوی مسئولان	P51
۳		ضعف تربیت	تضعیف رویکرد مهارت‌آموزی	C10
۴		و مهارت اجتماعی	وجود نداشتن برنامه‌های سازگاری اجتماعی برای دانش‌آموزان ضعیف	B119
۵				تضعیف رفتار اجتماعی

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها
۶		ضعف هویت اجتماعی	سردرگمی جوانان از نظر اجتماعی	K75
۷			اجبار در آموزش موضوع‌های دینی در مدارس دولتی	M12 F74
۸		دین‌زدگی فراگیران	افراط دینی در آموزش‌دهی موضوع‌های دینی مدارس در دهه‌های شصت و هفتاد	A46
۹			جو سخت‌گیرانه پرورشی و تربیت دینی در دهه‌های شصت و هفتاد	F39
۱۰		نفاق	انتقال مفاهیم منفی از طریق عملکرد نفاق‌آمیز	M31
۱۱		تضعیف فرهنگ نماز	غفلت از فریضه نماز	G120
۱۲			ضعف رفتار اعتقادی	C60
۱۳	کثر کارکرد مذهبی و اخلاقی		کم‌رنگ‌شدن آموزش با رویکرد دینی در دهه‌های هشتاد و نود	M34
۱۴		ضعف اعتقادی	دست‌نیافتن به اهداف تعیین‌شده در امور اعتقادی	L5
۱۵			دین‌گریزی دانش‌آموزان	N61
۱۶			ضعف اعتقادی معلمان در باور به انقلاب و اسلام	C67
۱۷		ضعف تربیت عملی دینی	تأکید بیش‌ازحد بر آموزش نظری در دوران بعد از انقلاب و غفلت از تربیت عملی	M42
۱۸				ضعف دانش‌آموزان در رعایت ادب و احترام‌گزاردن به معلمان
۱۹		ضعف تربیت اخلاقی	اولویت‌داشتن مسائل و تربیت اقتصادی بر مسائل اخلاقی در دهه نود	P111
۲۰			ضعف معلمان در انتقال دادن ارزش‌های اخلاقی به دانش‌آموزان	N112
۲۱			آموزش‌دهی نادرست تربیت جنسی به دانش‌آموزان	B30

منبع کدها	کدهای باز	زیرطبقه	طبقه	ردیف
K74	سردرگمی جوانان از نظر اخلاقی			۲۲
H46	کم‌رنگ شدن ارزش‌های اخلاقی حجاب و حیا در			۲۳
G29	دهه‌های هشتاد و نود			
A44	تبدیل شدن رذیلت همجنس‌گرایی به فضیلت	ضعف هویت		۲۴
G20	وجود نداشتن توازن در رشد علمی و فضایل اخلاقی فراگیران	اخلاقی		۲۵
G31	رعایت نکردن احترام بزرگسالان			۲۶
C57	مشکلات رفتاری و اخلاقی متعدد در مدرسه			۲۷
D122	روابط ناسالم دختران و پسران			۲۸
J83	اراده ضعیف نوجوانان و جوانان در کنترل کردن غرایز خود			۲۹
G131	نقش ضعیف و انفعالی مدرسه در تربیت جنسی دانش‌آموزان	ضعف در تربیت جنسی		۳۰
B132	صورت‌نگرفتن آگاهی‌رسانی لازم به والدین درباره تربیت جنسی دانش‌آموزان			۳۱
H18	وجود داشتن ناهنجاری‌های اخلاقی در میان دانش‌آموزان از دهه هشتاد			۳۲
A43	وارونگی فرهنگی نسل دهه‌های هشتاد و نود	ضعف	تجزیه و تحلیل هویت فرهنگی	۳۳
G27	ضعف اطلاعاتی نسل سوم درباره مسائل ملی	خودآگاهی و هویت ملی		۳۴
G126	تضعیف فرهنگ ازدواج و نقش آن در سلامت روانی	تضعیف فرهنگ ازدواج		۳۵
M67	دست‌نیافتن مدارس دارای تمرکز ساختاری به نتایج ایدئال پرورشی	تمرکز ساختاری		۳۶
N73	ارتباط سلسله‌مراتبی در آموزش و پرورش	جو و فرهنگ سلسله‌مراتبی		۳۷

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها
۳۸		ضعف نظارتی	نبود ساختار نظارتی قوی	P130
۳۹		تضعیف ارزش‌های اسلامی	نفوذ جریان‌های تفکر غیراسلامی در ساختار نظام آموزش و پرورش	G5
۴۰		انسجام‌نداشتن برنامه تربیتی	کم‌کاری مسئولان در انسجام‌دهی به کارها	L87
۴۱	کثر کارکرد اقتصادی	غفلت از کارآفرینی فراگیران	تضعیف روحیه کارآفرینی فراگیران	P114 H45
۴۲		فراگیران	ضعف تربیت اقتصادی دانش‌آموزان	E29
۴۳			تأکید بیش‌ازحد بر موفقیت در کنکور	L54
۴۴		اولویت‌داشتن مسائل آموزشی بر مسائل پرورشی	O51 C58 E15	
۴۵		تأکید افراطی بر رشد علمی	تأکید افراطی بر رشد شناختی	K47 L52 G98
۴۶	کثر کارکرد شناختی (دهه‌های هشتاد و نود)		ضعف در تحقق بخشیدن رویکرد پژوهش‌محور	N17
۴۷			فراهم‌نکردن امکان نقد مباحث دینی در دهه نود	O90
۴۸		حافظه‌پروری	ضعف قدرت تحلیل و تمیز فراگیران در دهه‌های شصت و هفتاد	P48
۴۹		تضعیف خلاقیت و شکوفایی	کم‌توجهی به خلاقیت علمی به‌رغم اعمال فشارهای زیاد در دهه‌های هشتاد و نود	B109
۵۰		شکوفایی علمی	تأثیر منفی ارزشیابی کمی بر خلاقیت دانش‌آموزان	F40
۵۱		وجودنداشتن تربیت و	صورت‌نگرفتن کارآفرینی علمی در دهه نود	P103

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها
		روحیه کارآفرینی		
۵۲		مدرک‌گرایی	مدرک‌گرایی به‌عنوان خروجیِ مدرسه	G97
۵۳		رشد نامتعادل	بی‌توجهی به‌شخصیت‌های چندگانه دانش‌آموزان	M4
۵۴		فراگیران	پرورش نیافتن ظرفیت‌های روانی	N57 L59
		وجودنداشتن حس تعلق و دلبستگی	ضعیف بودن جوّ شادی و نشاط در مدرسه	M26
۵۶		بی‌توجهی به تفاوت‌های	بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی از طریق اعمال کردن آیین‌نامه‌های یکسان	L48
۵۷		فردی	بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی (تعالی هویت فردی)	C21
۵۸			نبود تفکر خلاق و مهارت در دانش‌آموزان	L78
۵۹		وجودنداشتن خلاقیت و تفکر خلاق	توجه افراطی به انتقال مطالب علمی و جوّ بوروکراتیک در دوران قبل از انقلاب	N89
۶۰			کم‌کاری مسئولان در خلاقیت پرورشی- فرهنگی	L86
۶۱		ضعف در رشد شخصیتی (عزت نفس)	ایجادنشدن عزت نفس در دانش‌آموزان	L72
۶۲			کم‌کاری مسئولان در توجه به رشد شخصیت و عزت نفس دانش‌آموزان	L85
۶۳		روحیه انفعالی فراگیران	نفوذ و تهاجم فرهنگ غربی بر جامعه در دهه‌های اخیر	N91

ردیف	طبقه	زیر طبقه	کدهای باز	منبع کدها
۶۴		تضعیف خودکنترلی فراگیران	اعمال فشار و قانون در فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی	P77
۶۵		تضعیف روحیه مسئولیت‌پذیری فراگیران	دوری از واقعیت زندگی در فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی	E17
۶۶	تضعیف هدایت تحصیلی فراگیران	ضعف	غفلت از فرایند استعدادیابی دانش‌آموزان	P120
۶۷		هدایت	غفلت از هدایت تحصیلی فراگیران	A123 N43
۶۸		تحصیلی فراگیران	هدایت تحصیلی دانش‌آموزان ضعیف به سمت مهارت‌آموزی	C49

در ادامه، نظرهای مدیران درباره برخی کژکارکردهای نظام آموزشی ذکر خواهد شد:

۱-۲. کژکارکرد اجتماعی

یکی از کژکارکردهای مهم اجتماعی در نظام آموزش و پرورش، بی‌عدالتی آموزشی است که مدیر P51 درباره آن گفته: «آموزش و پرورش مثل اینکه می‌خواست افراد غنی را از فقیر و خانواده‌های شهدا و ایثارگران را از افراد عادی جدا کند که این کار لطمه زیادی به دانش‌آموزان زد». از دیگر آسیب‌های اجتماعی می‌توان ضعف تربیت و هویت اجتماعی را نام برد که به فرایند اجتماعی شدن دانش‌آموزان و نقش‌پذیری آنان در آینده ضربه می‌زند. مدیر K75 درباره این مسئله گفته است:

اگر حرفه‌آموزی به دانش‌آموزان با برنامه‌ریزی راهبردی صورت می‌گرفت، الان، کمتر جوانان سردرگم داشتیم که مشکلات اقتصادی و اجتماعی، گریبان‌گیر آن‌ها بود؛ مثلاً در زمینه اخلاقی، چون بی‌کار هستند، رو به مفاسد اخلاقی و اجتماعی و اقتصادی می‌آورند. و خودشان نمی‌دانند چه می‌کنند.

۲-۲. کژکارکرد مذهبی و اخلاقی

یکی از مهم‌ترین کژکارکردهایی که همه مدیران به آن اشاره کرده‌اند، کژکارکرد مذهبی و اخلاقی است که در اینجا نظرهای برخی از آن‌ها درباره آن را ذکر می‌کنیم. مدیر F39 درباره افراط دینی گفته است: «آن چیزی که من از دوره خودم یاد می‌آید، این است که سخت‌گیری‌های

زیادی روی حجاب ما داشتند که حتماً مقنعه‌های چانه‌دار، جوراب‌های ضخیم و مانتوهای بلند و... بپوشیم که همین باعث می‌شد دین برای خیلی‌ها زنده شود». مدیر P111 درباره ضعف تربیت اخلاقی گفته است:

دانش‌آموز باید از نظر اخلاقی، خوب پرورش پیدا بکند؛ درحالی که نظام آموزش و پرورش از اول، سیمای شغلی را برای بچه‌ها ترسیم می‌کند که دانش‌آموز باید پزشک شود، معلم شود و... که نباید این‌طوری باشد؛ چون در این نگاه هم دانش‌آموز مولد نیست و مشروعیت خود را از دست داده و دیگر معلم، صاحب قدرت نیست. اگر معلم بخواهد درباره اخلاق بگوید، دانش‌آموز می‌گوید: «جامعه که برای اخلاق به من پول نمی‌دهد!».

۳-۲. کژکارکرد هویت فرهنگی

یکی از کژکارکردهای فرهنگی‌ای که مدیران به آن پرداخته‌اند، ضعف خودآگاهی و هویت ملی است که مدیر G27 درباره آن گفته: «متأسفانه، نسل سوم ما درباره مسائل ملی خودشان نیز اطلاعات زیادی ندارند و این کارهایی را در حد فرمالیته و امتیازگرفتن و سطحی انجام می‌دهند».

۴-۲. کژکارکرد اقتصادی

مدیر H45 با تکیه بر ضعف در کارآفرینی درباره کژکارکرد اقتصادی گفته است: «خیلی از دانش‌آموزان مشکلات مالی فراوانی دارند؛ چه زمان تحصیل و حتی بعد از آن که این باعث می‌شود از نظر کارآفرینی نتوانند درآمدزایی داشته باشند».

۵-۲. کژکارکرد ساختاری

یکی دیگر از کژکارکردهایی که مدیران به آن اشاره کرده‌اند، کژکارکرد ساختاری است؛ مثلاً مدیر M67 درباره تمرکز ساختاری گفته:

تمرکز ساختاری‌ای که در آموزش و پرورش حاکم است، باعث شده است که از توانایی‌ها و استعدادهای معلمان و معاونت‌های آموزشی و پرورشی و دیگر کادر اجرایی استفاده نشود و تصمیم‌گیری‌ها در مدیران بالای سازمان متمرکز شود که همین امر، آسیب‌زننده است.

۶-۲. کژکارکردهای شناختی

براساس تجارب مدیران، یکی از مهم‌ترین کژکارکردهای شناختی در نظام آموزش و پرورش، تأکید افراطی بر رشد علمی (علم‌زدگی افراطی) است که مدیر O51 درباره آن گفته: «یکی از مشکلات سازمان آموزش و پرورش این است که ارجحیت را به مسائل آموزشی و کلاس‌های تقویتی

می‌داد». از دیگر کارکردهای شناختی می‌توان حافظه‌پروری، تضعیف خلاقیت و شکوفایی علمی، وجودنداشتن روحیه کارآفرینی، و علم‌زدگی افراطی را نام برد.

۲-۷. کارکردهای شخصی و شخصیتی فراگیران

این دسته از کارکردها شامل مواردی بدین شرح است: رشد نامتعادل فراگیران، تضعیف روحیه تعلق دانش‌آموزان به مدرسه، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی، وجودنداشتن خلاقیت و مهارت تفکر خلاق، ضعف در کشف و هدایت استعدادهای فراگیران، ضعف در رشد عزت‌نفس، تقویت روحیه انفعالی فراگیران، و تضعیف انگیزه و روحیه خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری فراگیران؛ مثلاً مدیر M4 درباره رشد نامتعادل فراگیران گفته است:

مدرسه توجه به بعد آموزش را در اولویت قرار می‌دهد؛ درحالی که باید به ابعاد دیگر نیز توجه کند؛ زیرا چندبعدی بودن دانش‌آموز، باعث افزایش امید و انگیزه وی می‌شود و اگر او در یک بعد شکست خورد، چون دارای چند واحد فعال است، به زمینه‌های دیگر نیز توجه کند؛ زیرا چندبعدی بودن دانش‌آموز، باعث افزایش امید و انگیزه وی می‌شود و اگر در یک بعد شکست خورد، چون دارای چند واحد فعال است، در زمینه‌های دیگر نیز می‌تواند تلاش کند و به موفقیت دست پیدا کند؛ درحالی که در واقعیت، این چنین نیست و فقط در بعد آموزشی رشد می‌کنند.

همچنین درباره ضعف در رشد شخصیتی، مدیر L72 گفته: «از چیزهایی که آموزش‌وپرورش در آن، ناموفق بوده است، عزت‌نفس بچه‌ها است؛ زیرا با اجرای روش‌های آموزش مستقیم و ارزش‌نگذاشتن برای آن‌ها عزت‌نفس دانش‌آموزان را می‌کشند». مدیر دیگری (E17) نیز درباره تضعیف روحیه مسئولیت‌پذیری فراگیران اذعان داشته است:

فشار درسی و تأکید بیش‌ازحد جو علمی مدرسه بر دانش‌آموزان باعث شده وقتی آنان به منزل می‌روند، صبح تا شب هم درس بخوانند؛ یعنی فقط تکلیف داشته باشند و حفظ کنند که این، باعث دوری بچه‌ها از مسئولیت خانوادگی شده است.

۲-۸. کارکرد هدایت تحصیلی

یکی از مهم‌ترین ابعاد نظام آموزش‌وپرورش، هدایت تحصیلی است که در آن، دانش‌آموزان، متناسب با استعدادها و علایق خود، به سمت رشته‌ها و کارهایی خاص سوق داده شوند؛ اما ضعف یا عملکرد نادرست در هدایت تحصیلی دانش‌آموزان، سبب بروز آسیب‌هایی جبران‌ناپذیر برای آنان و جامعه می‌شود. مدیر P120 درباره این مسئله گفته است: «آموزش -

و پرورش در دهه‌های اخیر، بیشتر براساس جَوَزَدگی و تب‌وتاب زمانه، دانش‌آموزان را به رشته‌های تحصیلی خاصی بدون توجه به استعداد و علایق آن‌ها سوق داده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی عملکرد گذشته یک نهاد آموزشی و تربیتی با رویکرد آسیب‌شناسانه، در شناسایی کاستی‌ها مفید است و بنابراین، به‌منظور انجام‌دادن برنامه‌ریزی‌های مؤثرتر بعدی، سرخ‌های مهمی را در اختیار ما می‌گذارد و از تکرار و تداوم سیاست‌ها و برنامه‌های ناکارآمد جلوگیری می‌کند؛ از این روی، تحقیق‌های آسیب‌شناختی دربارهٔ مدارس نیز از این نظر، دارای نقشی بسیار مهم و تعیین‌کننده‌اند؛ به‌ویژه از آن جهت که به‌نظر می‌رسد هویت فرهنگی نسل جوان، متناسب با تراز جمهوری اسلامی نیست و مدارس به‌عنوان نهاد رسمی تربیت و فرهنگ‌سازی در این زمینه، نیازمند آسیب‌شناسی دقیق هستند.

مدیران از سویی با سطوح پایین‌تر مجموعه، اعم‌از معلمان و دبیران، والدین و دانش‌آموزان ارتباط مداوم دارند و از سوی دیگر، با سطوح بالاتر تصمیم‌گیری هم مرتبط هستند و به عبارتی حلقهٔ اتصال رده‌های بالا با پایین به‌شمار می‌آیند؛ لذا نگاه سیستمی دارند و همچنین به‌عنوان افرادی که از تمام ابعاد برنامه‌ها و عملکردهای سازمانی اطلاع دارند، منبعی مهم برای کسب اطلاعات در این زمینه محسوب می‌شوند. به‌صورت خاص، تحقیقات پدیدارشناختی و بررسی تجارب زیسته می‌تواند اطلاعاتی کیفی و غنی را در اختیار پژوهشگران بگذارد و بر این اساس، در پژوهش پیش‌روی، چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی- تربیتی مدارس در چهار دههٔ بعد از انقلاب اسلامی ایران را براساس تجارب زیستهٔ مدیران مدارس بررسی کردیم.

درونمایه‌های استخراج‌شده از تجارب مدیران مدارس درخصوص چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی- تربیتی براساس تجارب زیستهٔ مدیران مدارس در چهار دههٔ بعد از انقلاب در ابعاد مالی، مذهبی و اخلاقی، فرهنگ‌پذیری و پرورشی، انگیزشی، رسانه‌ای، اجرایی- محتوایی، مدیریتی، شناختی، سخت‌افزاری و نرم ساختاری به‌دست آمد. چندتباری بودن چالش‌ها و موانع بر ضرورت طراحی برنامه‌های اصلاحی چندجانبه و نگاه سیستمی در این زمینه تأکید می‌کند.

علاوه بر آن، کژکارکردهای استخراج شده از مصاحبه با مدیران مدارس، شامل هشت مؤلفه مضمونی با تقسیم‌بندی کژکارکردهای مشترک (مشمول بر اقسام اجتماعی، مذهبی و اخلاقی، هویت فرهنگی، اقتصادی و ساختاری) و کژکارکردهای اختصاصی تحت عناوین شناختی، شخصی و شخصیتی، و هدایت تحصیلی شناسایی شدند. از این نظر، یافته‌های تحقیق با یافته‌های پژوهش داوودی مازندرانی (۱۳۹۵) که به کژکارکردهای ساختاری و عملکردی مدرسه در فرایند بزهکاری اطفال و نوجوانان اشاره می‌کند، همسویی دارد؛ همچنین یافته‌های این مقاله با بخشی از پژوهش جاپمن (۲۰۱۱) که در آن، توضیح کارکردها و کژکارکردهای آشکار و نهان صورت گرفته است، با کژکارکرد محرومیت و بیگانگی ناشی از ناامیدی و کنترل و نظارت بیش از حد مدیران، همسو است.

براساس یافته‌های این پژوهش، رشد نکردن استعدادها و توانایی‌های شخصی، و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی از مهم‌ترین مشکلات نظام آموزشی ایران هستند؛ بدین شرح که فقط به رشد یک بُعد از استعدادهای دانش‌آموزان پرداخته می‌شود و معمولاً معلمان به استعداد دانش‌آموزان در درس‌های ریاضی، علوم و زبان توجه می‌کنند و بقیه استعدادها را نادیده می‌گیرند. این یافته با پژوهش نعمتی (۱۳۹۰) همسویی دارد. در این حالت، دانش‌آموزانی که در زمینه‌های دیگری استعداد دارند، از دایره توجه مربیان خارج می‌شوند و در نتیجه، دانش‌آموزان به صورت تک‌بعدی رشد می‌کنند.

یکی از دیگر چالش‌ها و کژکارکردهای مدرسه، بی‌توجهی به تربیت اقتصادی و مهارت-آموزی شغلی و کمبود منابع و تأمین مالی است که احمدی، عباس‌زاده، درویشی و میرجوانی زنگنه (۱۳۹۵) در پژوهش خود به آن اشاره کرده‌اند. آموزش و پرورش ایران در مواجهه با تقاضای روزافزون شهروندان برای آموزش‌دهی کیفی و کافی با کمبودهای شدید در زمینه تأمین مالی و وجود نداشتن کارایی در صرف منابع مالی اندک، روبه‌روست و این مسئله، سبب بروز چالش‌هایی اساسی مانند تحقق نیافتن پوشش تحصیلی صددرصدی، ناکافی و غیراستاندارد بودن زیرساخت‌ها، و کیفیت پایین عناصر آموزشی شده است.

بدین ترتیب، اگرچه نقش بی‌بدیل مدیران، معلمان، و دیگر عوامل پرورشی و سازمانی مدرسه در شکل‌گیری کارکردهای مدرسه بر هیچ کس پوشیده نیست، مدرسه، سیستم بازی است که در آن، محتوای کارکردها توسط مؤلفه‌ها و متغیرهای درون‌سازمانی و عوامل محیطی،

سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و حتی اقتصادی و... مدیریت و رهبری می‌شود؛ بنابراین، مدیران و رهبران آموزشی با نگاه راهبردی آینده‌نگر می‌توانند کارکردهای مدرسه را در عرصه فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی به‌درستی رهبری کنند.

نهاد آموزش و پرورش، رکن اساسی در تعالی و بالندگی همه‌جانبه هر کشوری به‌شمار می‌آید؛ از این روی باید در وضعیت این نهاد از جهت دستیابی به شاخص‌های موفقیت برای تحقق بخشیدن تعالی و بالندگی همه‌جانبه کشور یا دست‌نیافتن به شاخص‌ها به‌صورت همه‌جانبه و اساسی بازنگری کرد. این کار باید هر ساله، با استفاده از روش‌های نوین آماری و در سطوح مختلف، اعم از دانش‌آموزان، معلمان، اولیا، مدیران مدرسه، و مسئولان خرد و کلان آموزش و پرورش در بخش‌ها، شهرستان‌ها، شهرها و استان‌ها انجام شود تا هر ساله، مدیران و برنامه‌ریزان با آگاهی و روشن‌نگری درباره وضعیت آموزش و پرورش، تصمیم‌هایی مناسب و کارگشا را برای رفع کاستی‌ها و اصلاح نابسامانی‌ها اتخاذ کنند.

در این پژوهش، محدودیت‌هایی از جمله در دسترس نبودن مدیران و همکاری نکردن برخی از آنان وجود داشت و از این روی، جهت تکمیل یافته‌ها در پژوهش‌های آینده، پیشنهادهایی بدین شرح مطرح می‌شود: بررسی پدیدارشناختی تجربه معلمان و دانش‌آموزان از کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدرسه، مقایسه تطبیقی کارکردها و کارکردهای مدرسه در ایران و دیگر کشورهای اسلامی، و بررسی کارکردها و کارکردهای مدرسه با ملاحظات جنسیتی.

جهت کاربردی کردن یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود یافته‌هایی از قبیل کارکردها، و چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس در اختیار سیاست‌گذاران و مدیران بالادستی قرار گیرد تا آنان بتوانند با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های راهبردی صحیح، مشکلات موجود در فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی مدرسه و دانش‌آموزان را به کمترین میزان برسانند؛ همچنین با توجه به کارکردها برگزار کردن کارگاه‌های توانمندسازی معلمان، عوامل آموزشی - پرورشی و حتی مدیران مدارس، کاری بسیار بایسته و شایسته است تا در نتیجه آن، این افراد با آگاهی کامل و مهارت‌آموزی بتوانند نقشی مؤثرتر در عرصه‌های فرهنگی و پرورشی ایفا کنند. از سوی دیگر، با توجه به درهم‌تنیدگی عوامل تربیتی خانه و مدرسه، برگزاری نشست‌های مشترک جهت آگاه‌سازی خانواده‌ها و استفاده بهینه از نقش آن‌ها در بهبود بخشیدن دستاوردهای کارکردی مدرسه توصیه می‌شود.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی؛ و غیاثوند، احمد (۱۳۹۱). تحلیل جامعه‌شناختی وضعیت دین‌داری جوانان با رویکرد بی‌شکلی دین‌ورزی. *پژوهشنامه علوم انسانی (ویژه‌نامه جامعه‌شناسی)*، ۳۵، ۱۴۸-۱۱۷.
- احمدی، غلام‌علی؛ عباس‌زاده، طاهره؛ درویشی، علی؛ و میرجووانی زنگنه، کاترین (۱۳۹۵). مروری بر نحوه تأمین منابع مالی در آموزش و پرورش. *کنفرانس بین‌المللی نخبگان مدیریت*. تهران.
- باطنی، محمدرضا؛ مهاجر، مهران؛ آذر مهر، فاطمه؛ و نبوی، محمد (۱۳۸۸). *فرهنگ معاصر انگلیسی - فارسی* (چاپ ۱۷). تهران: فرهنگ معاصر.
- حبیب‌زاده خطبه‌سرا، رامین (۱۳۸۳). *بررسی انواع دین‌داری در بین دانشجویان دانشگاه تهران*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- حسن‌پور، آرش؛ و معمار، ثریا (۱۳۹۳). مطالعه وضعیت دین‌ورزی جوانان با تأکید بر دین‌داری خودمرجع: ارائه یک نظریه زمینه‌ای. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۸(۳۱/۳)، ۹۹-۱۳۱.
- خدیوی، اسدالله (۱۳۹۵). *شناخت فرهنگ ملی و مدیریت فرهنگ سازمانی*. *مجله مدیریت*، ۱۱۵ و ۱۱۶، ۲۶-۳۴.
- داوودی مازندرانی، محمدعلی (۱۳۹۵). *تأثیر کارکردهای نظام آموزش و پرورش بر بزهکاری اطفال و نوجوانان*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران.

رضاییان، عالیہ؛ و ادیسی، افسانه (۱۳۹۷). تأثیر شبکه‌های اجتماعی و اعتماد اجتماعی بر مصرف فرهنگی نسل چهارم (دهه هشتادی‌ها) با تأکید بر تلگرام، اینستاگرام و توئیتر. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۹(۲)، ۲۹-۵۴.

زرهانی، احمد (۱۳۷۹). *مدرسه پویا. ماهنامه آموزشی- تربیتی پیوند (انجمن اولیا و مربیان)*، ۲۵۴، ۱۸.

شجاعی زند، علی‌رضا؛ شریعتی مزینانی، سارا؛ و حبیب‌زاده خطبه‌سرا، رامین (۱۳۸۵). بررسی وضعیت دین‌داری در بین دانش‌آموزان. *نشریه مطالعات فرهنگی*، ۷(۲۶/۲)، ۵۵-۸۰.

شفیعی، سیده سارا (۱۳۹۶). *کارکردهای مدرسه در ارتقای رفتار و فرهنگ ترافیک از نگاه معلمان دانشگاه فرهنگیان*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

صفر حیدری، حجت (۱۳۸۳). *بررسی انتقادی کارکردهای مدارس در دوران نو. دوماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۱(۹)، ۷۹-۸۹.

طالبان، محمدرضا؛ و رفیعی بهابادی، مهدی (۱۳۸۹). *تغییرات دین‌داری براساس تفاوت‌های نسلی در ایران (۱۳۵۳-۱۳۸۸)*. *مجله مسائل اجتماعی ایران*، ۱(۲)، ۸۵-۱۱۴.

عبدالحسینی، معصومه (۱۳۹۵). *بررسی جایگاه نهاد مدرسه در سیاست فرهنگی جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر امور تربیتی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه باقرالعلوم (ع)، قم، ایران.

علاقه‌بند، علی (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (چاپ ۵۷) (ویراست ۷)*. تهران: دوران.

عمرانی، سلمان؛ و داوودی مازندرانی، محمدعلی (۱۳۹۹). *تأثیر کژکارکردهای نظام آموزش و پرورش بر بزهکاری اطفال و نوجوانان*. *رهیافت پیشگیری از جرم*، ۳(۴/۴)، ۶۳-۹۰.

غریبی، جلال (۱۳۹۴). *کارکردهای تربیتی مدرسه با توجه به ویژگی‌های فضای مجازی*. *فصلنامه علمی- تخصصی پژوهشنامه تربیت تبلیغی*، ۴(۷ و ۸)، ۱۱۷-۱۲۹.

کاردان، علی محمد (۱۳۹۱). *فلسفه تعلیم و تربیت (جلد ۱) (چاپ ۱۱)*. تهران: سمت.

کرم‌اللهی، نعمت‌الله (۱۳۹۲). *بررسی وضعیت دین‌داری جوانان شهر قم*. *اسلام و مطالعات اجتماعی*، ۲، ۱۶۲-۱۷۶.

گودرزی، اکرم (۱۳۹۶). کارکردهای آموزش و پرورش: جزوه و اسلایدهای آموزشی درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، دوره کارشناسی. تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، پردیس خواهران.

موسوی، سیده صفا؛ کاشانی، زهرا؛ و عزیزآبادی فراهانی، فاطمه (۱۳۹۷). عوامل فرهنگی - اجتماعی مؤثر بر پایبندی جوانان تهرانی به ارزش‌های دینی از دو بُعد مناسکی (اعمال دینی) و پیامدی (آثار دینی). مجله مدیریت فرهنگی، ۱۳(۴/۶)، ۵۹-۷۵.
نعمتی، معصومه (۱۳۹۰). استعداد در آموزش و پرورش. نشریه رشد آموزش مشاور مدرسه، ۲۶، ۴۹-۴۴.

Brocki, J.; and Wearden, A. (2006). A Critical Evaluation of Use of Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) in Health. *Psychology and Health*, 21(1), 87-108.

Jopman, J. A. (2011). *Pupil's Perception of Latent Functions and Dysfunctions of School Councils*. Bloxham Project Reserch Unit, Oxford. Reserch in Education.

Morrow, R.; Rodriguez, A.; and King, N. (2015). Collaizi Sescriptive Phenomenological Method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.

Robertson, I. (2016). *An Introduction to Society (With Emphasis on the Theories of Functionalism. Conflict and Symbolic Interaction)* (H. Behravan, Translator) (4th Edition). Mashhad: Astan Quds Razavi.

Smith, J. A.; and Osborn, M. (2007). *Interpretative Phenomenological Analysis in Qualitative Psychology: A Practical Guide to Reserch Methods*. London: Sage.

جایگاه پرورش تفکر مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام در رسانه تلویزیون^۱

محمد حسین بخشی زاده مقدم^۲ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۹

فهیمه انصاریان^۳

معصومه صمدی^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی امکان و جایگاه پرورش تفکر مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام در رسانه تلویزیون با تکیه بر آرای حکمت متعالیه و با تأکید بر قرائت علامه طباطبایی بوده است و برای انجام دادن تحقیق، از روش استنتاجی و تحلیل مضمون استفاده کرده‌ایم. این پژوهش کیفی با رویکرد استنتاجی-تحلیلی در دو بخش کیفی اجرا شده است: در بخش اول، برپایه ادبیات نظری پژوهش درخصوص مفهوم و هدف تفکر که در پژوهش دیگر استنتاج شده است، مؤلفه‌های پایه تفکر با استفاده از روش بازسازی فرانکا استنتاج شد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: تفکر حسی، خیال‌انگیزی خلاقانه و تفکر منطقی-استدلالی. در بخش دوم کوشیده‌ایم برپایه گزاره‌های مفهوم، هدف و مؤلفه‌های تفکر، با بهره‌گیری از دیدگاه‌های خبرگان حوزه رسانه و تربیت، نسبت پرورش تفکر با تلویزیون و امکان آن را بررسی کنیم. با استفاده از روش تحلیل مضمون، طی مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، در سه مرحله کدگذاری پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، امکان پرورش یافتن تفکر در تلویزیون ذیل سه دیدگاه اصلی استنباط شد. نتایج پژوهش به شبکه مضامین مستخرج از دیدگاه‌های خبرگان، شامل «تلویزیون، جایگاه پرورش تفکر»، «تلویزیون، جایگاه واسطی پرورش تفکر» و «تلویزیون، عدم جایگاه پرورش تفکر» می‌پردازد و در مجموع، براساس تحلیل نتایج مضامین و برپایه ادبیات نظری پژوهش، دیدگاه مختار این پژوهش با دیدگاه دوم تناسب داشته است. تلویزیون دارای جایگاه واسطی در پرورش یافتن تفکر است که می‌توان آن را عبارت از «جایگاه دستیاری تربیتی در نظام تربیتی برمدار برانگیختگی و گشودگی» تعریف کرد و پنج اصل محوری بدین شرح را برای آن برشمرد: رابطه دستیاری با نهاد سنتی تربیت، نقش مقدماتی و برانگیختگی در فرایند پرورش تفکر، حد گشودگی در فراروندگی (سیر ظاهر به باطن)، مقابله با تهدیدها در دوسویه «تلویزیون-مخاطب»، و ساختارچینی طراحی برپایه فرصت‌نگری و مخاطب فعال.

واژگان کلیدی: پرورش تفکر، تلویزیون، واقع‌بینی فرارونده، خیال‌انگیزی خلاقانه، تفکر منطقی، دستیاری تربیتی، برانگیختگی.

۱. این مقاله، برگرفته از رساله دکتری با عنوان پرورش تفکر مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام از طریق رسانه تلویزیون: ارائه دیدگاه تربیت تفکر محور رسانه‌ای، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی است.

۲. دانشجوی دکتری گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

mohammadhosein.bm@gmail.com

۳. استادیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

f.ansarian110@yahoo.com

۴. دانشیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران.

fsamadi30@yahoo.com

بیان مسئله

تربیت رسانه‌ای عبارت است از توجه کردن به رسانه و مطالعه کردن آن در کنار دیگر گونه‌های تربیت رسمی و غیررسمی مانند نهادهای مدرسه، خانواده و مسجد. در این راستا، بر نقش رسانه به عنوان یکی از سه منبع اصلی تربیت (در کنار خانواده و مدرسه) در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران تأکید شده است. تلویزیون می‌تواند به عنوان یکی از نهادهای تربیتی، با توجه به هدف غایی مشخص برآمده از مبانی تربیت و برپایه تجویزهای تربیت، محتوای تربیتی متناسب را در چهارچوب‌های رسانه‌ای عرضه کند. با عنایت به پیوند دو موضوع تربیت و رسانه، در این پژوهش کوشیده‌ایم ارتباط میان پرورش تفکر با تلویزیون را به لحاظ نظری بررسی و تبیین کنیم و به دیگر سخن، به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که این رسانه در ارتقادیان تفکر، چه جایگاهی دارد و چگونه می‌توان آن را با رویکرد پرورش‌دهی تفکر مطالعه کرد و به کار گرفت؛ به تعبیر دقیق‌تر، مسئله اصلی تحقیق پیش‌روی، این است که از حیث فلسفه تربیت و اقتضاهای پرورش تفکر و همچنین با نگاهی نظری به این رسانه، چگونه این دو عرصه می‌توانند با یکدیگر مرتبط باشند، مؤلفه‌های پرورش‌دهی فکر در تلویزیون، چگونه تحقق می‌یابند و تلویزیون در تربیت فکری، دارای چه جایگاهی است.

تأثیرهای متعدد برآمده از گسترش یافتن رسانه‌ها مانند تأثیر بر ذهن و فکر مخاطب، مستلزم دستیابی به دیدگاه و تبیینی صحیح در خصوص جایگاه و نقش رسانه در پرورش دادن تفکر مخاطبان است؛ همچنین به نظر می‌رسد تاکنون، اساساً به نظریات حوزه رسانه از این منظر تربیتی توجه نشده است. از طرفی در راستای تحقیق یافتن تمدن نوین اسلامی و نگرستن به موضوع‌های مختلف از منظر اسلام، تربیت اسلامی نه یکی از انتخاب‌ها و هم‌رده با دیگر نگاه‌های تربیتی، بلکه مرجحی برای دیگر رویکردها و به مثابه رسالتی برای مواجهه با عوامل تهدیدکننده جهان اسلام در حال حاضر و نیز پاسخی به اقتضاهای آینده است (نوذری، ۱۳۸۰، ص. ۳۶). در این پژوهش، مؤلفه‌های پرورش‌دهی تفکر را از حیث امکان در تلویزیون بررسی خواهیم کرد.

شناخت و فهم ما در خصوص ذات و ماهیت تلویزیون در تبیین روشن و بی‌طرفانه حد و حصر توانایی‌های ذاتی آن، نقشی تعیین‌کننده دارد و از این رهگذر می‌توان به این سؤال

پاسخ داد که حدود امکان یا دلایل امکان نداشتن ناظر بر رسالت پرورش دهی تفکر در راستای ماهیت این رسانه چیست؛ لذا توجه به ماهیت تلویزیون، ناظر بر پرورش یافتن تفکر از دیدگاه کارشناسان و مصاحبه با خبرگان، فرایند اصلی در احصای پاسخها بوده است.

مبانی نظری پژوهش

اتکای این پژوهش بر وجه هنری تلویزیون و تصویری کردن در بستر هنر برپایه استفاده از کلام، روایت، حرکت و... است. در این وجه، تولید ناب هنری با لایه‌های مختلف، مورد نظر است. از طرفی وجه ارتباطی که قابلیت آن در برقراری ارتباط با مخاطب توده را نشان می‌دهد، سطح نازل‌تر این رسانه و البته دارای اهمیت است؛ مثلاً در این تلقی، تلویزیون می‌کوشد همان کلاس درس یا منبر را نمایش دهد^۱. در ادامه، مبانی نظری پژوهش در حوزه رسانه و تفکر را به صورت مختصر بیان می‌کنیم.

چیستی و هدف تفکر

از نظر ملاصدرا، فکر عبارت است از حرکت کردن نفس از سوی معلومات تصویری و تصدیقی حاضر در خود به سوی آنچه در آن (ذهن) حاضر نیست^۲ (صدرالدین شیرازی، ۱۹۸۱، ص. ۵۱۶)؛ همچنین براساس دیدگاه علامه طباطبایی، تفکر به عنوان زیربنای حیات انسانی (طباطبایی، ۱۳۷۵، ص. ۲۵۹) برگرفته از ماده فکر، نوعی سیر و مرور بر معلومات حاضر نزد انسان جهت دستیابی به مجهول است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج. ۲، ص. ۳۷۱). علامه یکی از عوامل سعادت و رشد انسان را تفکر صحیح و عاقلانه دانسته است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج. ۱۰، ص. ۳۸۹).

تفکر، ناظر بر هر معنایی تعریف شود، مقوله‌ای وابسته به انسان است؛ یعنی انسانی که در خلأ نیست و بسته به جایگاهش در هستی و رابطه‌ای که با خود، هستی و جامعه برقرار می‌کند، تعریف می‌شود و مختصاتی می‌یابد؛ بنابراین، دیدگاه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی از مختصات اصلی و تعیین‌کننده درباره تفکر انسان هستند و از این جهت، در پژوهش پیش‌روی، درصدد دستیابی به تعریفی از تفکر در راستای فلسفه

۱. با این تلقی از رسانه، می‌توان بسیاری از حقایق را از دریچه کلام وحی و انسان کامل به مخاطبان منتقل کرد؛ البته این سازوکار در برنامه‌سازی، چه بسا دارای موفقیت‌هایی بوده باشد.

۲. إنتقال النفس من المعلومات التصورية والتصديقية الحاضرة فيها إلى مجهولاتها المستحضرة.

تربیتی اسلامی هستیم. در این مقاله، مقصود از مفهوم تفکر و هدف موردنظر از پرورش دادن آن، مبتنی بر مفاد پژوهش بخشی زاده، انصاریان، باهنر و صمدی (۱۴۰۰) است. در پژوهش موردبحث تلاش شده چستی و هدف تفکر که فعل نفس انسان است، با تکیه بر مبانی حکمت متعالیه بازسازی شود؛ بدین ترتیب، این مفهوم، گونه‌ای معین از معنای تفکر ناظر بر معنای واقعیت را در انسان ایجاد می‌کند و برای احصای آن به صورت استنتاج پیش‌رونده از دیدگاه و قرائت علامه طباطبایی در خصوص مبانی هستی‌شناسی و به‌فراخور، از مبانی معرفت‌شناسی استفاده شده است؛ لذا با بهره‌گیری از مقدماتی همچون اصل واقعیت، اصالت وجود و وحدت تشکیکی وجود، واسطه‌گری تصویری ذهن در فهم واقعیت، واقع‌گرایی پیچیده متعالیه و حرکت جوهری در جهت مقصود خود حرکت شده است؛ بر این اساس، مقصود از تفکر در این پژوهش:

هر فرایند معرفتی ذهن به‌عنوان شبکه‌ای از ادراکات نفس برای تبدیل مجهول به معلوم در راستای کشف، درک و نزدیک شدن به واقعیت، و تلاش حقیقت‌جویانه برای عبور از ظاهر امور به باطن معقول عالم و سرپرده هستی است که از مشاهده حسی و درک ظواهر اشیا آغاز گردیده و از مشاهده کثرت پدیده‌ها به وحدت پشت آن‌ها عبور می‌کند. چنین تفکری در مقام تشخیص و عمل نیز در نسبت با این حقایق ثابت به حرکت درمی‌آید (بخشی‌زاده، انصاریان، باهنر و صمدی، ۱۴۰۰، ص. ۵۶-۵۷).

همچنین هدف از پرورش تفکر براساس مبانی مذکور، واقع‌بینی فرارونده به معنای سیر در لایه‌های تودرتو و پیچیده واقعیت، و عبور از واقعیت‌های سطحی و مشاهده‌پذیر به سمت واقعیت‌های عمیق و احیاناً مشاهده‌ناپذیر است (بخشی‌زاده، انصاریان، باهنر و صمدی، ۱۴۰۰، ص. ۵۸)؛ به عبارت دیگر، هدف از تفکر انسان در دیدگاه صدرایی، سیر از ظاهر به باطن برای رسیدن به واقعیت است؛ به گونه‌ای که انسان بتواند از ظاهر امور عبور کند و به باطن آن‌ها برسد. در دیدگاه صدرایی، خدا متعالی‌ترین واقعیت هستی است. در پژوهش بخشی‌زاده، انصاریان، باهنر و صمدی (۱۴۰۰)، پنج اصل تجویزی برپایه فلسفه تربیتی و با تأکید بر مبانی هستی‌شناختی تبیین شده‌اند که به تعبیری مؤلفه‌های اختصاصی تفکر برای حصول هدف یادشده هستند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

- ارتباط با واقعیت (پرورش مشاهدات و تفکر مشاهده‌ای)؛

- تقویت درک نظام مند مراتب طولی و وجوه عرضی عالم (پرورش تفکر کل نگرانه در عین جزءنگری)؛

- تقویت توان نفوذ در لایه‌های واقعیت و درک ذومراتب عالم و به دیگر سخن، توانایی کشف کردن زوایای مختلف پدیده‌ها و درک پیچیدگی عالم (پرورش تفکر چندوجهی یا عمیق)؛

- تقویت توان کشف علت پدیده‌ها و روابط علی عالم و درک توأمان اسباب مادی و غیرمادی (تقویت تفکر علت‌یاب)؛

- تقویت درک وابستگی و نیازمندی موجودات به مبدأ هستی در مقابل خودمحوری و استقلال (تقویت تفکر آیه‌ای) (بخشی زاده، انصاریان، باهنر و صمدی، ۱۴۰۰، ص. ۶۴).

از طرفی برپایه این تعریف، رسیدن به مؤلفه‌های پایه تفکر یا اصول تجویزی ناظر بر چرخه ادراک انسانی، ضروری است؛ زیرا تفکر در این تعریف با ادراک حسی انسان و درک ظاهری اشیا آغاز می‌شود و بنابراین، برای تحقق یافتن هدف یادشده باید علاوه بر مؤلفه‌های اختصاصی به تقویت مؤلفه‌های پایه تفکر نیز توجه کرد. این مؤلفه‌ها را در بخش یافته‌های پژوهش تبیین می‌کنیم.

ماهیت رسانه

براساس یک تقسیم‌بندی، دیدگاه‌های عرضه‌شده درخصوص ماهیت رسانه در قالب سه نظریه تشریح شده‌اند: نخست، نظریه ابزارگرایانه که در آن، رسانه به‌عنوان یک ظرف، قابلیت تمام‌وکمال برای انعکاس دادن پیام در سطح ممکن را دارد و وسیله‌ای در خدمت اهداف انسان است و اساساً فناوری فی‌نفسه، خنثی و فاقد معناست؛ دوم، دیدگاه ذات‌گرایانه که می‌توان آن را به‌صورت خلاصه، با استفاده از این کلام معروف مک لوهان تبیین کرد که گفته: «رسانه همان پیام است». در این دیدگاه، فناوری، ماهیتی متصلب و جهت‌یافته دارد. ماهیت فناوری و از جمله رسانه‌ها با تسخیر طبیعت و فرهنگ، جهان‌بینی انسان را شکل می‌دهد و این تسخیر و اقتدار به‌دلیل ماهیت مستقل آن، با هیچ واقعیت دیگری قابل جهت‌دهی و جهت‌یابی نیست؛ پس اساساً نمی‌توان میان رسانه و مقوله دین، ارتباطی برقرار کرد و تلاش برای دینی‌کردن رسانه، بی‌فایده یا بی‌معناست. سوم، نظریه اقتضاگرایانه که براساس آن، رسانه که از واقعیت و مقبولیت بیشتری برخوردار است،

همانند هر مصنوع فناورانه دیگر، اقتضاها، ظرفیت‌ها، امکانات و محدودیت‌هایی خاص دارد که می‌توان از طریق بررسی و شناخت دقیق آن‌ها، و مدیریت و مهندسی متناسب در این حوزه، از حداکثر قابلیت رسانه برای انتقال دادن پیام دین بهره گرفت. قابلیت‌ها و اقتضاهاى رسانه به تبع اوضاع فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، مذهبی و... جامعه استفاده‌کننده از آن، همواره می‌تواند قبض و بسط یابد و همه جوامع به یک اندازه، از ظرفیت شناخته‌شده و بالفعل رسانه نیز استفاده می‌کنند. این نظریه در مقایسه با دو نظریه پیشین، از واقع‌نمایی و مقبولیت بیشتری برخوردار است و برای تحلیل رابطه دین و رسانه نیز مبنایی مناسب و تأییدشده به نظر می‌رسد (باهنر، ۱۳۹۲، ص. ۱۸-۲۱).

مخاطب در رسانه

ارتباط در ساده‌ترین شکل آن، دارای سه عنصر فرستنده، گیرنده و پیام است و از این روی، در صورت حذف شدن مخاطب، هیچ‌گونه ارتباطی برقرار نخواهد شد. «اگر بحثمان را به ارتباطات کارآمد محدود کنیم، گیرنده، مهم‌ترین حلقه رابطه در فرایند ارتباطات خواهد بود» (گیل و آدامز، ۱۳۸۴، ص. ۲۳۳). در یک دسته‌بندی متداول، مخاطب را بر دو نوع فعال و منفعل می‌توان تقسیم کرد. دیدگاه «مخاطب منفعل»، بیانگر آن است که مردم به‌آسانی و به‌طور مستقیم، تحت تأثیر رسانه‌ها قرار می‌گیرند (لیتل‌جان، ۱۳۸۴، ص. ۷۴۲)؛ حال آنکه مخاطبان فعال با توجه به مجموعه ویژگی‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی، قادر به معناسازی و درک متون رسانه‌ای، و مقاومت در برابر معانی مرجح^۱ پیام هستند. مفهوم «مخاطب فعال» از روش‌های کیفی و مردم‌نگارانه در پژوهش درباره مخاطب و رهیافت مطالعات فرهنگی، متأثر است که ضمن اشاره کردن به محتوای رسانه‌ای به‌عنوان متن^۲، معنا را نه مقوله‌ای پیشینی که در فرایند ارتباط منتقل می‌شود، بلکه حاصل تعامل مخاطب و متن در خلال مصرف متن می‌داند (مهدی‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۱).

یکی از مباحث مهم درحوزه مطالعات رسانه، تشریح سنت‌های مخاطب‌پژوهی است. جنسن و روزنگران^۳ (۱۹۹۰) به نقل از مک‌کوایل، ۱۳۸۷، ص. ۲۴-۲۵ پنج سنت مخاطب‌پژوهی بدین شرح را تبیین کرده‌اند: اثرات رسانه‌ها، بهره‌وری و خرسندی، نقد ادبی،

1. Preferred Meaning
2. Text
3. Jensen and Rosengren

مطالعات فرهنگی و تحلیل دریافت؛ همچنین مک‌کویل، خود در تبیین رویکردهای مخاطب‌پژوهی، بر سه سنت ساختارگرا، رفتارگرا و اجتماعی- فرهنگی تأکید کرده است (مک‌کویل، ۱۳۸۷، ص. ۲۵).

نظریه دریافت

بر اساس دیدگاه استوارت هال^۱، مخاطبان، معانی عرضه‌شده در متون رسانه‌ای را بر مبنای نگرش‌ها و آرزوهای خود رمزگشایی می‌کنند (هال، ۱۳۸۲). کمک مهم هال به مطالعات درباره مخاطب در مدل رمزگذاری- رمزگشایی، تغییردهی جهت از تحلیل متن به تحلیل روابط پیچیده و پویای متن با خواننده یا بیننده بود. معنا در فرایند مبادله میان خواننده یا بیننده و متن، و برداشت‌هایی که از این مبادله برای مخاطب حاصل می‌شود، خلق خواهد شد (Taylor and Willis, 1999).

در نظریه دریافت، نقش مخاطب در معناسازی متون رسانه‌ای، برجسته است و با معانی و اعمال فرهنگی مشترک مخاطبان چهارچوب می‌یابد و انطباق‌نیافتن‌ها و ناهمانندی‌ها ناظر بر همین موضوع است. به تعبیر هال، پیام اول که کدگذاری می‌شود، نمی‌تواند چستی پیام دوم را تعیین یا تضمین کند؛ بلکه تنها قادر است در برتری دادن معنای مرجح آن بکوشد و در واقع، کدگذاری بر ساخت برخی محدوده‌ها و پارامترهایی که کدگشایی در آن‌ها رخ می‌دهد، اثر می‌گذارد؛ زیرا اگر هیچ محدوده‌ای وجود نداشت، مخاطبان به‌آسانی، هرچه را می‌خواستند، از درون پیام‌ها قرائت می‌کردند (Hall, 1997, p. 47). پیام در وهله نخست باید به‌عنوان گفتمانی معنادار درک و به‌شکلی معنادار رمزگشایی شود. این مجموعه معنای رمزگشایی‌شده بر مخاطب اثر می‌گذارد، او را سرگرم می‌کند و آموزش می‌دهد و اقناع می‌کند، و دارای پیامدهای ادراکی، شناختی، احساسی، ایدئولوژیک یا رفتاری بسیار پیچیده است. در یک لحظه قطعی، ساختار، یک رمز را به کار می‌گیرد و پیامی را تولید می‌کند. در لحظه قطعی دیگری پیام از طریق رمزگشایی‌هایش در یک ساختار جاری می‌شود (هال، ۱۳۸۷، ص. ۲۷۰).

الگوی سیستم هم‌گرا، متعامل و پویای سستی- مدرن

باهنر (۱۳۸۷) در کتاب رسانه‌ها و دین: از رسانه‌های سستی اسلامی تا تلویزیون، درباره رابطه

1. Stewart Hall

میان ارتباط جمعی و ارتباط فردی سخن گفته و در پی رد کردن این تصور که ارتباطات جمعی و ارتباطات فردی با یکدیگر کاری ندارند، نوشته است:

در مدل سیستم‌ها به ارتباطات جمعی به‌عنوان نیروی بیرونی‌ای که گیرندگان منفعل را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نگاه نمی‌شود؛ همچنین ارتباطات میان‌فردی، جدا از ارتباطات رسانه‌ای مورد بررسی قرار نمی‌گیرد؛ بلکه این دو نوع از ارتباطات به‌عنوان بخش‌هایی از یک نمایشنامه تلقی می‌شوند که نمی‌توان اجزای آن‌ها را جدا از یکدیگر و بدون ارتباط با هم نظاره کرد. از میان دیدگاه‌های نظری در خصوص ارتباطات میان‌فردی-جمعی، ما این دیدگاه نظری را برمی‌گزینیم؛ چراکه در آن، هر دو نوع ارتباطات، جزئی از یک سیستم متعامل پویا به‌شمار می‌آیند که نمی‌توان یکی را از دیگری جدا ساخت یا کنار نهاد. این نظریه را می‌توان به‌صورت مدلی پیاده کرد که روابط اجتماعی را به رسانه‌های ارتباطی و به کاربرد رسانه‌ها از افراد برای تأمین نیازهای فردی و اجتماعی مربوط می‌سازد (باهنر، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۸-۱۹۹).

به عقیده او، درحوزه ارتباطات دینی، هم‌گرایی زمانی تحقق می‌یابد که رسانه‌های سنتی دینی، همراه با وسایل ارتباط جمعی نوین، اهداف مشترک دینی را تعقیب کنند و عملکردی همسو با یکدیگر داشته باشند. مکمل بودن چنین روابطی به‌معنای پذیرش نقش‌ها و وظایفی است که برآیند آن‌ها مجموعه مقاصد این سیستم ارتباطی را پوشش می‌دهد؛ همچنین تحقق یافتن روابط هم‌گرا و مکمل، زمانی میسر می‌شود که مزیت نسبی کارکردهای دینی هر یک از دو نوع ارتباطات تبیین شود؛ بر این اساس، باهنر چهار اصل اساسی بدین شرح را برای آموزش‌دهی از طریق تلویزیون برشمرده است: سیستم متعامل و پویای ارتباطات سنتی- مدرن، روابط هم‌گرا و مکمل درون‌سیستمی، جست‌وجوی مزیت‌های نسبی در کارکردهای ارتباطی، و آموزش به‌مثابه کارکرد فراکارکردی.

روش پژوهش

این پژوهش کیفی از نوع استنتاجی- تحلیلی است و آن را در قالب دو طرح کیفی اجرا کرده‌ایم. در خصوص بخش اول یافته‌ها درحوزه مؤلفه‌های تفکر، از روش استنتاجی به‌شیوه بازسازی فرانکنا استفاده کردیم؛ بدین صورت که برپایه هدف پرورش‌دهی تفکر و تبیین گزاره‌های واقع‌نگر، مؤلفه‌های پایه تفکر در قالب اصول تجویزی برای پرورش‌دادن آن استنتاج شد. براساس روش بازسازی فرانکنا، استنتاج اصول از مقدماتی متشکل از اهداف

(اصول بنیادین) و گزاره‌های واقع‌نگر (مبانی‌ای که شکل توصیفی دارند) صورت می‌گیرد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۰). مراد از اصول تربیتی، دستورالعمل‌های کلی‌ای است که قواعدی را برای فراهم‌آوردن دگرگونی‌های مناسب و مطلوب در انسان به‌دست می‌دهند. برای استنتاج این اصول باید از اهداف تربیتی و نیز گزاره‌های واقع‌نگر به‌منزله مقدمات یک استدلال عملی بهره جست که نتیجه آن، اصلی از اصول تعلیم و تربیت خواهد بود (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۶۱).

درخصوص بخش دوم یافته‌ها، گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و کارشناسان صورت گرفت و سپس از روش تحلیل مضمون برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. موضع مصاحبه کیفی نیمه‌ساختاریافته، ذهنی است و توصیف‌های عمیق از موضوع تحقیق از طریق تعامل کامل با مصاحبه‌شونده یا مشارکت‌کننده به‌دست می‌آید (محمدپور، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۲). سه روش برای به‌دست‌آوردن اطلاعات از مشارکت‌کننده عبارت‌اند از: انتخاب مضمون و عناوین، مرتب‌کردن سؤال‌ها و نگاشتن سؤال‌ها به‌زبان خود (Wendy and Jefferson, 2000, p. 31).

بر این اساس، از میان تمام صاحب‌نظران، نمونه‌گیری هدفمند طی چهارده مصاحبه انجام شد و این مصاحبه‌ها تا زمان حصول اشباع نظری ادامه یافت. انتخاب مصاحبه‌شوندگان، به‌دلیل میان‌رشته‌ای بودن موضوع این پژوهش، با محدودیت افراد مواجه بوده است. ملاک انتخاب، مواردی از قبیل مدیران تلویزیون مرتبط با حوزه رسانه و تربیت، برنامه‌سازان تلویزیونی مرتبط با حوزه تربیت، کارشناسان اتاق فکر و سردبیران برنامه‌های تلویزیونی مرتبط با حوزه تربیت، و پژوهشگران حوزه تربیت- رسانه یا فلسفه- رسانه بوده است؛ همچنین برای تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون استفاده کرده‌ایم. تحلیل قالب مضامین و تحلیل شبکه مضامین نیز از ابزارهایی هستند که معمولاً در تحلیل مضمون از آن‌ها استفاده می‌شود. قالب مضامین، فهرستی از مضمون‌ها را به‌صورت سلسله‌مراتبی نشان می‌دهد و شبکه مضامین نیز نشان‌دهنده ارتباط میان مضمون‌ها در نگاره‌هایی شبیه تارنماست (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰). از میان این روش‌ها شبکه مضامین که نقشه‌ای برای ترسیم و ساختاردهی مضامین است و براساس روندی مشخص، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر را به‌صورت نظام‌مند درمی‌آورد، در

این پژوهش، مبنای کدگذاری بوده است. در جدول ۱، اطلاعات مصاحبه‌شوندگان را مشاهده می‌کنیم:

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مشخصات	کد اختصاصی
۱	مدیر شبکه کودک (کانال پویا و نهال) سیمای جمهوری اسلامی ایران به مدت هفت سال، دکتری مدیریت فرهنگی	p ^۱
۲	مدیر سابق مرکز طرح و برنامه سیمای دکتری فرهنگ و ارتباطات، و عضو هیئت علمی دانشکده فرهنگ و ارتباطات دانشگاه امام صادق (ع)	p ^۲
۳	مدیرکل پژوهش سیمای، مدیر مرکز طرح و برنامه سیمای، دکتری مدیریت آموزش مجازی و سطح سه حوزه	p ^۳
۴	مدیر گروه نهال شبکه کودک و گروه خانواده سیمای جمهوری اسلامی ایران، دکتری ارتباطات	p ^۴
۵	مدیر گروه اجتماعی شبکه چهار سیمای جمهوری اسلامی ایران، مدیر مؤسسه سواد رسانه‌ای مسیر، دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی	p ^۵
۶	تهیه‌کننده برنامه‌های متعدد تلویزیونی مانند برنامه «زاویه» (شبکه چهار) و «انارستان» (شبکه افق)، دکتری فلسفه تعلیم و تربیت	p ^۶
۷	تهیه‌کننده برنامه‌های متعدد تلویزیونی مانند برنامه «ماه من» و «هفت» در شبکه ۳، تهیه‌کننده فیلم‌های سینمایی مانند «عطر آلود»، کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت	p ^۷
۸	نویسنده و تهیه‌کننده مستند، کارشناسی ارشد علوم شناختی	p ^۸
۹	سردبیر و ناظر برنامه‌های متعدد شبکه کودک، کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت	p ^۹
۱۰	استاد تعلیم و تربیت مدرسه قرآن و عترت دانشگاه تهران و نویسنده کتب متعدد در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی، کارشناس اتاق فکر برنامه‌های متعدد سیمای همچون برنامه «سر سفره خدا» (شبکه کودک)	p ^{۱۰}

ردیف	مشخصات	کد اختصاصی
۱۱	برنامه‌ساز، کارشناس محتوایی، و ارزیاب برنامه‌های کودک و نوجوان شبکه‌های کودک و امید سیمای جمهوری اسلامی ایران، مدیر انجمن تخصصی کودک و رسانه، کارشناسی ارشد تهیه‌کنندگی و درس خارج حوزه	p ^{۱۱}
۱۲	کارشناسی ارشد فرهنگ و ارتباطات، دکتری فلسفه و تربیت، و مدرس دانشگاه	p ^{۱۲}
۱۳	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، نویسنده کتاب رسانه و تعلیم و تربیت بصیرت‌گرا، و سردبیر برنامه‌های تلویزیونی	p ^{۱۳}
۱۴	استاد فلسفه اسلامی و مدرس سواد رسانه‌ای دانش آموزان، طلبه درس خارج حوزه	p ^{۱۴}

برای بررسی روایی محتوایی داده‌های حاصل شده از مصاحبه، تمام مراحل مصاحبه پوشه‌بندی و منظم شد، جدول‌های مقوله‌ها و مضامین به دست آمده با بعضی افراد، چند بار تکرار شدند و نتایج حاصل شده در اختیار استادان راهنما و مشاور و نیز چند تن از نخبگان و استادان مجرب قرار گرفت تا دیدگاه‌های خود را درباره آن‌ها بیان و آن‌ها را تأیید کنند.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت، یافته‌های پژوهش را در دو بخش، شامل تبیین مؤلفه‌های پایه تفکر و نسبت تلویزیون با پرورش تفکر از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان بر محور یافته‌های اول و همچنین تعریف و هدف مختار بیان شده از تفکر توضیح می‌دهیم:

۱. تبیین مؤلفه‌های پایه تفکر

یکی از نکات مهم در تعریف بیان شده درباره تفکر در مبانی نظری پژوهش، آغازشدن تفکر با ادراک حسی و درک ظاهری اشیاست. همان‌گونه که پیشتر گفتیم، واقعیت دارای مراتبی است و براساس درکی که ما از آن پیدا می‌کنیم، طیفی از واقعیت‌های ظاهری تا واقعیت‌های باطنی شکل می‌گیرد. این درک‌ها را می‌توان براساس ابزارهای شناختی به اقسام حسی، خیالی و عقلی تقسیم کرد^۱ که سرمایه‌های ذهن برای تفکرند؛ زیرا فکر اساساً حرکت است و این حرکت میان قوه و فعل تحقق می‌یابد. چیزی که مطلقاً بالفعل است، تفکربردار نیست؛ بنابراین، داده‌های تفکر باید از سنخ علم باشند؛ یعنی علومی که وجوه

۱. این سه قسم، علم حصولی‌اند؛ البته قسم چهارم، علم قلبی است که از سنخ علم قلبی و کشفی به‌شمار می‌آید.

ناشناخته، اضلاع ناپیدا و نقاط بالقوه دارند و آمیخته با جهل‌اند. «نفس ابتدا از محسوس به متخیل و سپس از متخیل به عالم ماورای عالم حس و خیال که عالم ذوات عقلی است، ارتحال یافته» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۳، ص. ۵۵).

علم‌الهدی (۱۳۹۸) به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران درحوزه فلسفه تعلیم و تربیت و از پیروان مکتب فلسفی حکمت متعالیه و علامه طباطبایی، برای بسط مراتب یادشده و توصیف فعل‌وانفعالات نفس، دو سطح ادراکات حسی-خیالی و ادراکات خیالی-عقلی را مطرح کرده است. در مراتب سه‌گانه نفس، یعنی مرتبه‌های مادی (عالم طبیعت)، نیمه‌مجرد (عالم خیال و مثال) و مجرد (عالم عقل)، به‌رغم تفاوت این دو سطح از واقعیت (یعنی مادی و مجرد)، فعل‌وانفعالات نفس به‌صورتی موفقیت‌آمیز انجام می‌شود. شکل‌گیری و تداوم همه فعل‌وانفعالات نفس و ازجمله فعالیت‌های ادراکی آن در سایه به‌هم‌پیوستگی مراتب یادشده تحقق می‌یابد و حاصل نقشی است که مرتبه میانی، یعنی خیال برعهده دارد. با الهام‌گیری از نقش خیال در آرای حکمای متعالیه می‌توان ادراک حسی-خیالی را که امر محسوس را فراچنگ می‌آورد و ادراک خیالی-عقلی را که امر معقول را ارمغان می‌آورد، مراحل تفکر درباره هست و نیست قلمداد کرد و نیازها و قوای عقلانی را که درواقع، تعیینات نفس در این مقام هستند، عامل به‌هم‌پیوستگی فعل‌وانفعالات مادی و مجرد نفس دانست (علم‌الهدی، ۱۳۹۸، ص. ۲۲۴). براساس آنچه گفتیم، مؤلفه‌های پایه تفکر بدین شرح‌اند:

الف) گزاره واقع‌نگر/تفکر تصویری در ادراک حسی-خیالی جریان دارد: برپایه ادراک حسی-خیالی و با نگاهی کاربردی به محصولات متنوع اندیشه بشری می‌توان سطحی از تفکر را در انسان متمایز کرد که در این پژوهش، آن را تفکر تصویری می‌نامیم. در تفکر تصویری، حرکتی ذهنی رخ می‌دهد و برای معلوم کردن امر مجهول تصویرسازی می‌کنیم. اگر تصویرسازی خیال نباشد، از امر محسوس، چیزی جز یک واحد اطلاعاتی رمزگشایی‌نشده درک نمی‌کنیم. «از اینجا معلوم می‌شود که ادراکات حسی نه‌تنها در افراد مختلف، متفاوت است؛ بلکه در یک فرد نیز بنابه عواملی همیشه یکسان نیست و نفس گاه کمتر و گاه بیشتر درگیر می‌باشد» (علم‌الهدی، ۱۳۹۸، ص. ۲۲۴). بخشی مهم از فرایند حل مسئله، مرهون تصویرسازی است. کسی که در ساختن تصاویر، خلاق‌تر باشد (این مبحث، مربوط به ساحت خیال است)، اگر این خلاقیت را با کارآمدی و سنجش که به ساحت عقل مربوط می‌شود، همراه کند، از

دیگران موفق‌تر خواهد بود. تکیه بر همین عنصر تصویرسازیِ خلاق، سبب گسترش یافتن مطالعات مربوط به تفکر خلاق در دهه‌های گذشته شده است.

اصل اول و دوم، تقویت تفکر حسی و خیال‌انگیزیِ خلاقانه: با توجه به آنچه گفتیم، ناظر بر هدف غایی پرورش تفکر براساس دیدگاه علامه، یعنی واقع‌بینی فرارونده، حقیقت‌یابی یا رسیدن به حقیقت، تقویت تفکر حسی، عامل تحقق یافتن هدف مذکور است. هر حسی که ما را به تشخیص دادن هست و نیست اشیا بکشاند، به مشاهده‌ای محسوس می‌انجامد و تقویت مشاهدات حسی (به معنای خوب دیدن و شنیدن و...)، عاملی مهم برای رسیدن به شناخت و معیارهای صحیح است؛ همچنین ناظر بر تصویرسازیِ ذهنی و فعالیت‌های خیالی، هرچقدر خیال‌انگیزی و تصویرسازی خلاقانه‌تر باشد، رسیدن به ابعاد و کشف واقعیت، فراهم‌تر و تفکر تصویری، رشد یافته‌تر خواهد بود. در اینجا رشدی مدنظر است که در نهایت آن، تصویر به گزاره‌های منطقی در خصوص واقعیت منجر شود.

ب) گزاره واقع‌نگر/تفکر زبانی در ادراک خیالی- عقلی جریان دارد: اهمیت تفکر تصویری از این جهت است که در تمام سطوح دیگر تفکر نیز حضور دارد. سطحی دیگر از تفکر، مربوط به ساحت زبان است که در این پژوهش، تفکر زبانی نامیده می‌شود. این‌گونه تصویرسازی در آن ساحت نیز در قالب تمثیل، استعاره و تشبیه، و انواع آرایه‌های مبتنی بر آن‌ها وجود دارد. استعاره یعنی حد، تعریف و تصویر چیزی به چیز دیگری داده شود و ادراک شیء اول ذیل تصویر شیء دوم صورت گیرد. امر محسوس، تنها یک تصویر و مربوط به قلمرو حس/خیال است؛ اما به محض آنکه به صورت یک مفهوم کلی درآید و قالب زبانی پیدا کند، دیگر یک معنا خواهد بود و به قلمرو خیال/عقل مربوط خواهد شد. براساس دیدگاه علامه طباطبایی، اعتبار معنا فعلِ نفس در مقام عقل است (طباطبایی، مطهری، ۱۳۷۲، ص. ۲۹۱). هم تصویرسازی در حوزه ادراک زبانی جریان دارد (در قالب استعاره، تشبیه و...) و هم معنایی در حوزه ادراک تصویری حضور دارد؛ به عبارتی از طریق تعقل و تلاش برای کشف معنا می‌توان خیال را به تعادل رساند و آن را با میزان واقعیت منطبق کرد.

اصل سوم، تقویت تفکر منطقی- استدلالی: برپایه هدف بیان شده، از آنجا که تفکر زبانی در ادراک خیالی- عقلی جریان دارد، تقویت کنش‌های عقلانی و تفکر منطقی- استدلالی، عامل تحقق یافتن هدف مذکور است. این تفکر برپایه زبان، قادر به کشف معناست و بیش از

هر چیز بر استدلال تکیه دارد. برای اینکه کشف معنا به شکلی بهتر رقم بخورد (مجهول به معلوم)، باید توانایی‌هایی ناظر بر کنش‌های عقلانی مانند تحلیل عقلی، انسجام‌بخشی، استدلال، پرسشگری و... در انسان تقویت شوند.

ج) گزاره واقع‌نگر/هدف‌گزینی در فرایند عمل برای درک و تمییز مصلحت از مفسده است: تفکر انسان با الهام‌گیری از ادراک اعتباری، ناظر بر بایدها و نبایدهاست و تفکر هم‌راستایی انسان با مسیر حق درمقام عمل خواهد بود؛ لذا مؤلفه‌های پایه بیان‌شده، همگی در این فرایند نیز مؤثرند. تفکر درمقام کنش، درنهایت به دنبال هدف حقیقت‌گزینی یا محاط حقیقت شدن درمقام عمل است. در این الگو، تفکر عین عبودیت است و ارجاع به معیار نیز آگاهانه و ازسرِ میل رقم می‌خورد. انسان درمقام عمل در پی انتخاب هدف براساس مصلحت است. براساس دیدگاه علامه طباطبایی:

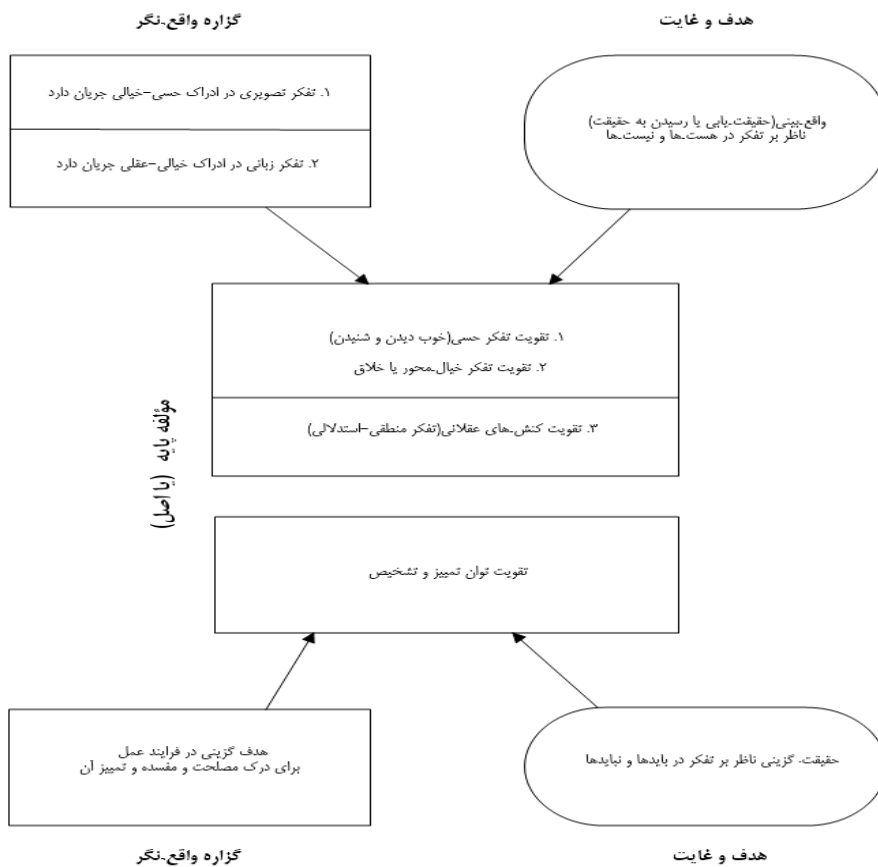
در امور اعتباری، رابطه بین دو طرف قضیه، همواره فرضی و قراردادی است و اعتبارکننده این فرض و اعتبار را برای وصول به هدف و مصلحت و غایتی نموده و هرگونه که بهتر، او را به هدف و مصلحت منظور وی برساند، اعتبار می‌کند (طباطبایی، مطهری، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۴).

اصل چهارم، تقویت توان تمییز و تشخیص: تقویت مؤلفه‌های بیان‌شده مانند تفکر منطقی - استدلالی، پایه چنین پرورشی است و تفکر انسان در مسیر شناخت هدف، فرایندی را برای احصای هدف، ناظر بر چیستی، چرایی و چگونگی طی خواهد کرد؛ مثلاً حل مسئله، مستلزم تمرین در مقایسه و ترجیح است که به استدلال نیاز دارد؛ به علاوه، نقش مربی در تحقق یافتن چنین هدفی بسیار مهم است؛ زیرا چنین تقویتی متناسب با افراد مختلف تفاوت می‌یابد و نیازمند ایمان‌محوری است.

درنهایت، ذکر این نکته ضرورت دارد که تقسیم‌کردن هستی بر دو نوع حقیقی و اعتباری از ابداعات علامه طباطبایی بوده و هرچند قبل از او بارها به این تفکیک اشاره شده، بحثی منسجم درباره این مسئله صورت نگرفته است. به تبع این تقسیم‌بندی، ادراکات انسان نیز بر دو نوع حقیقی و اعتباری تقسیم می‌شوند. ادراکات حقیقی از هستی حقیقی حکایت می‌کنند؛ مانند درخت، انسان، ضرورت و امکان؛ درمقابل، ادراکات اعتباری، متن هستی اعتباری را تشکیل می‌دهند؛ مانند حُسن و قبح، باید و نباید، و ملکیت و زوجیت. مفهوم اعتباری در اینجا با اعتباری به معنای آنچه درمقابل اصیل قرار می‌گیرد (مانند اعتباریت ماهیت) و نیز با

جایگاه پرورش تفکر ... / محمدحسین بخشی زاده مقدم و دیگران ۱۱۳

مفهوم اعتباری به معنای معقول ثانی که مابه‌ازای عینی ندارد، متفاوت است (طباطبایی، ۱۳۹۰، ص. ۲۵۸). مقصود از اعتبار در اینجا فقط دادن حد چیزی به چیز دیگر است؛ یعنی چیزی را که واقعاً مصداق مفهومی نیست، مصداق آن مفهوم در نظر بگیریم (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص. ۳۴۷). با الهام از دیدگاه علامه طباطبایی (ره) می‌توان گفت فرایند تفکر، طیفی است که دامنه آن از ادراکات حقیقی (هست‌ها و نیست‌ها) تا ادراکات اعتباری (بایدها و نبایدها) گسترش می‌یابد. این فرایند در ادراک حقیقی، وابسته به واقعیت و در ادراک اعتباری، وابسته به موقعیت است. به تعبیری، تفکر، فعل نفس است و در گستره نظر تا عمل کار می‌کند. در شکل ۱، جمع‌بندی مطالب ذکرشده درباره احصای مؤلفه‌های پایه تفکر را مشاهده می‌کنیم:



شکل ۱. مؤلفه‌های پایه تفکر

۲. نسبت تلویزیون با پرورش تفکر

در این قسمت با عنایت به مفهوم پرورش تفکر و مؤلفه‌هایی که ناظر بر پرورش پایه و اختصاصی تفکر توضیح دادیم، با توجه به احصای دیدگاه خبرگان درباره نسبت میان تلویزیون و پرورش یافتن تفکر (مستخرج از تحلیل مضمون مصاحبه‌های انجام شده) درباره امکان پرورش دهی تفکر در تلویزیون و نسبت این رسانه با پرورش تفکر سؤال شد. با توجه به جدول زیر، شیوه کدگذاری مضامین پایه و استفاده از آنها در جدول‌های سازمان‌دهنده براساس شماره و با ذکر کد اختصاصی آمده است؛ مثلاً در ردیف ۸، سه کد برای فرد p۷ احصا شده است: p۷: (۸،۱)، (۸،۲)، (۸،۳)

جدول ۲. نمونه مضامین پایه ناظر بر نسبت میان تلویزیون و پرورش مؤلفه‌های تفکر

ردیف کد اختصاصی	نکات کلیدی	شماره	مضامین پایه
۱ p۷	درخصوص پرورش دهی تفکر باید بدانیم تلویزیون به چه سمتی می‌رود. تلویزیون اگر رقابت را نادیده بگیرد، مخاطبش را از دست خواهد داد. اگر برود، مجبور است اینترنتیمتثش را اضافه کند، اجوتیمنت را خیلی با دقت انجام دهد، اجوکیشن را کلاً رها کند؛ چون دیگر مخاطب ندارد. مخاطبش همان مخاطب دهه پنجاه است و با نسل جدید ارتباط نمی‌گیرد. هم‌زمان باید با چند چیز، خودت را آداپته کنی: آداپته با رقیبانت، آداپته با فضای مجازی و... منظورم از رقیبان، رقیبان تلویزیونی، شبکه‌های تعاملی و فضای مجازی است. در آداپته‌کردن با این‌ها نباید عقب بیفتی. تا حد امکان، رنگ و لعاب و نور و زیبایی و جذابیت را هم باید در آن بیاوری (ازلحاظ بودجه‌ای که شکست خورده‌ای).	۱	لزوم توجه به جریان رقابتی تلویزیون در دنیا در تحلیل امکان پرورش تفکر
۲	است اینترنتیمتثش را اضافه کند، اجوتیمنت را خیلی با دقت انجام دهد، اجوکیشن را کلاً رها کند؛ چون دیگر مخاطب ندارد. مخاطبش همان مخاطب دهه پنجاه است و با نسل جدید ارتباط نمی‌گیرد. هم‌زمان باید با چند چیز، خودت را آداپته کنی: آداپته با رقیبانت، آداپته با فضای مجازی و... منظورم از رقیبان، رقیبان تلویزیونی، شبکه‌های تعاملی و فضای مجازی است. در آداپته‌کردن با این‌ها نباید عقب بیفتی. تا حد امکان، رنگ و لعاب و نور و زیبایی و جذابیت را هم باید در آن بیاوری (ازلحاظ بودجه‌ای که شکست خورده‌ای).	۲	لازمه تلویزیون امروز، سازگارشدن با رقیبان خارجی، فضای مجازی و...
۳	است اینترنتیمتثش را اضافه کند، اجوتیمنت را خیلی با دقت انجام دهد، اجوکیشن را کلاً رها کند؛ چون دیگر مخاطب ندارد. مخاطبش همان مخاطب دهه پنجاه است و با نسل جدید ارتباط نمی‌گیرد. هم‌زمان باید با چند چیز، خودت را آداپته کنی: آداپته با رقیبانت، آداپته با فضای مجازی و... منظورم از رقیبان، رقیبان تلویزیونی، شبکه‌های تعاملی و فضای مجازی است. در آداپته‌کردن با این‌ها نباید عقب بیفتی. تا حد امکان، رنگ و لعاب و نور و زیبایی و جذابیت را هم باید در آن بیاوری (ازلحاظ بودجه‌ای که شکست خورده‌ای).	۳	حرکت در جهت اینترنتیمنت، عملکرد با دقت و محتاطانه در اجوتیمنت، و رهاسازی اجوکیشن در جهت رقابت

سپس در نتیجه قراردادن مضامین پایه مرتبط در کنار هم، مضامین سازمان دهنده استخراج شد. در نهایت، چیدمان مضامین سازمان دهنده در کنار یکدیگر، ما را به سه مضمون فراگیر یا سه دیدگاه اصلی در خصوص امکان پرورش تفکر در تلویزیون می‌رساند. مضامین فراگیر عبارت‌اند از:

- تلویزیون، جایگاه پرورش تفکر؛

- تلویزیون، جایگاه واسطی پرورش تفکر؛

- تلویزیون، عدم جایگاه پرورش تفکر.

جدول ۳. مضامین فراگیر ناظر بر نسبت میان تلویزیون و پرورش مؤلفه‌های تفکر

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده
۱ تلویزیون، جایگاه پرورش تفکر	همخوانی ماهیتی گرایش به تفکر و امکان تداوم رشد امکان پرورش خیال‌انگیزی خلاقانه امکان پرورش تفکر منطقی - استدلالی تلویزیون، جایگاه مربی پرورش تفکر تحقق یافتن فراروندگی بر اساس تشکیک رسانه ناظر بر دریافت مخاطب
۲ تلویزیون، جایگاه واسطی پرورش تفکر	امکان پرورش خیال‌انگیزی خلاقانه و تفکر منطقی در سطح تحریک اولیه وجود نداشتن امکان کامل مربی پرورش تفکر بودن جایگاه مکمل بودن همخوانی ماهیتی در عین محدودیت ایجاد تحریک اولیه و گشودگی از ظاهر به باطن یا فراروندگی
۳ تلویزیون، عدم جایگاه پرورش تفکر	جهت مخالف رشد خیال‌ورزی خلاقانه ناهمخوانی ماهیتی ماهیت مصرف‌گرا ماهیت سطحی و سطحی‌سازی عدم جایگاه مربی (تحقق نیافتن فرایند) نگرش‌سازی‌ها برخلاف کشف جایگاه گرایشی (نه منطقی - استدلالی) ماهیت سوگیرانه

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده
	ماهیت سرگرم کننده
	واقعیت رقابتی
	وجود نداشتن امکان بی طرفی
	عدم جایگاه پرورش تفکر با هدف واقع گرایی فرارونده
	پرورش مطلوب وابسته به فاصله گرفتن از رسانه

۲-۱. دیدگاه اول: تلویزیون، جایگاه پرورش تفکر

افراد قائل به این دیدگاه، تلویزیون را به صورت مستقل، ظرفی کامل برای امکان پرورش دهی تفکر می دانند؛ به گونه ای که پرورش مؤلفه های تفکر در آن، میسر است؛ البته این دیدگاه به معنای رد محدودیت ها و تهدیدهای رسانه مورد بحث نیست. مضامین مرتبط با ادله بیان شده به اختصار عبارت اند از:

۲-۱-۱. گرایش به تفکر و تداوم رشد آن

این دیدگاه در مقابل دیدگاه های انتقالی، تزییقی و رفتارگرایانه بر دریافت مخاطب در تلویزیون تأکید می کند. پیام های تلویزیون می توانند عامل تغییر سیم پیچ فکر باشند؛ زیرا اساساً فکر در هر حالتی به واسطه درک پیام تغییر می کند و امتداد می یابد و این امتداد با تکیه بر دیدگاه نظری دریافت، قابل توجیه است. در توضیح این مسئله می توان گفت این پیام ها عامل برهم خوردن تعادل در فرد و شروع تفکر خواهند بود و به شرط طراحی صحیح فکر پروانه و هنرمندی، اولاً تفکر در مخاطب تداوم خواهد یافت و ثانیاً طراحی ها در مسیر تداوم تفکر، مؤثر خواهند بود. به تعبیر دقیق تر، مخاطب در این فرایند، نقش محوری دارد؛ زیرا معنا را می سازد و تداوم می بخشد و بنابراین، رشد امتداد می یابد.

۲-۱-۲. همخوانی ماهیتی

بر اساس دیدگاه مصاحبه شوندهگان، تلویزیون از لحاظ ماهوی، امکان پرورش دهی تفکر را دارد، و تناقضی میان کارکرد سرگرمی و دیگر تهدیدهای این رسانه با امکان پرورش تفکر دیده نمی شود و بیان آماره های مختلف در این دیدگاه، نشان دهنده پذیرش همخوانی ماهیتی میان تلویزیون با پرورش تفکر است؛ مثلاً اشاره به امکان تداوم رشد در قالب مباحث دریافت، جایگاه مربی بودن تلویزیون برای پرورش تفکر، رویه تدریجی در گفتن محوری و...، همگی مصداق هایی برای تأیید این همخوانی هستند.

۳-۱-۲. امکان پرورش خیال انگیزی خلاقانه

تلویزیون به واسطه تحریک حواس انسانی، قدرت فراوانی در عرضه محتوای خیال انگیز دارد و می تواند توسط عناصری همچون داستان و روایت، جان بخشی و شکست قالب ها به پرورش خیال انگیزی در عین تقویت خلاقیت پردازد. براساس این دیدگاه، عناصر تصویری، عامل توسعه ذهنی و خلق های جدید در مخاطب هستند. از طرفی تلویزیون از طریق تنوع تصویری می تواند افراد را از کلیشه ها و چهارچوب های متعارف خارج کند تا از زوایای مختلف به واقعیت بنگرد و عامل خیال انگیزی خلاقانه در مخاطب باشد.

۴-۱-۲. امکان پرورش تفکر منطقی - استدلالی

تلویزیون می تواند از راه های مختلف، مخاطب خود را به کارورزی ذهنی وادارد و قوه استدلال و تحلیل را در او تقویت کند. از جمله این راه ها موارد ذیل را می توان نام برد: گفت وگوهای چالشی، مقایسه اتفاق ها در اثرهای نمایشی، استقرای تجربیات اجتماعی و تعمیم دهی آن ها در جهت تحلیل، و نمایش دهی پیامدها.

۵-۱-۲. تلویزیون، جایگاه مربی پرورش تفکر

تلویزیون، مدل معلمی گروه های بزرگ با تشبیه به کنسرو معلم است که از طریق برهم زدن تعادل ها و به تعادل رساندن ها و با تنوع مخاطب شناسی پیش می رود؛ به گونه ای که رشد تفکر با ایجاد محیطی رشد دهنده و برهم زدن تعادل با استفاده از ابزارهایی همچون ایجاد گرایش به تفکر رقم می خورد و مسیر کامل تفکر را فراهم می کند. در این نظرگاه، ارتباط چهره به چهره و دوسویه میان معلم و متعلم، شرط اساسی برای جایگاه مربی و پروردن تفکر نیست.

۶-۱-۲. تشکیک تلویزیون ناظر بر دریافت مخاطب (ناظر بر فراروندگی)

از آنجا که دریافت مخاطب از نوع تشکیکی است، امکان پرورش یافتن تفکر به منظور عمق بخشی و فراروندگی ناظر بر فهم تشکیکی در دریافت مخاطب وجود دارد. منظور از تشکیک، درکی سیرمند و لایه لایه از واقعیت است و به همان نسبت، دریافت مخاطب از نوع تشکیکی خواهد بود؛ لذا با فرض توجه به قاعده تشکیک در سویه تلویزیون و دریافت تشکیکی در سویه مخاطب، فراروندگی تحقق خواهد یافت؛ به تعبیر دقیق تر، در سویه تلویزیون، دسته بندی مخاطب، محتوا و پیام، متناظر با مراتب دریافت مخاطب، بخش بندی های متکثر و مراتب مختلفی خواهد داشت.

۲-۲. دیدگاه دوم: تلویزیون، جایگاه واسطی برای پرورش‌دهی تفکر

در این دیدگاه با وجود اعتقاد به همخوانی داشتن ماهیت تلویزیون با پرورش تفکر، باور به نقش واسطی (میانجیگر)، مکمل و مقوم میان تلویزیون و دیگر نهادهای تربیتی وجود دارد، بر امکان مقدماتی و آغازگرانه تفکر تأکید می‌شود و تلویزیون، جایگاه حقیقی و کامل مربی نیست. ادله بیان‌شده در این بخش، به اختصار بدین شرح‌اند:

۱-۲-۲. امکان پرورش‌دهی تفکر خیال‌انگیزی خلاقانه و تفکر منطقی در سطح تحریک اولیه

در این دیدگاه، سطح امکان در مقدمات و برانگیختگی قلمداد و برای آن از تعبیری مانند سیخ و سوزن‌زدن، تلنگر، گرایش‌سازی، درگیری^۱ و مواجهه با مسئله استفاده می‌شود؛ اما این به معنای راهبری در رشد تا غایت و مقصد آن نیست. با عنایت به برجستگی فراتر عنصر تصویر در پیام‌های تلویزیونی، پیام‌های تصویری در این رسانه به واسطه تماس مشاهداتی، خیال را دست‌کاری و تحریک می‌کنند و از این طریق، به قوه عاقله انسان نیز نزدیک می‌شوند، تفکر را در مخاطب آغاز می‌کنند، در جهت خیال‌ورزی خلاقانه، به مصالح خیال-پردازی، زوایای متعدد و متکثر می‌دهند و به دنبال آن، بر تفکر منطقی اثر می‌گذارند.

۲-۲-۲. وجودنداشتن امکان کامل مربی پرورش تفکر بودن

در این دیدگاه، با تکیه بر نقش محوری تعامل و همراهی میان مربی و متربی، ضرورت تعامل دوسویه و پیش‌روی لایه‌لایه و گام‌به‌گام، تلویزیون به عنوان یک رسانه جمعی، فاقد امکان صیوروت‌بخشی در سطح نظری و عملی تفکر (تفکر در هست و نیست و باید و نباید) به شمار می‌آید و بدین ترتیب، نقش این رسانه در فراهم‌آوردن زمینه تربیت به معنای فعال‌کردن، گرایش یا جرقه اولیه و اتصال به مربی حقیقی پذیرفته می‌شود؛ از این جهت، بهره‌های هوشمندانه و عقلانی مخاطب از تلویزیون، به معنای تحقق یافتن قلمداد نمی‌شود. ناظر بر تفکر در موقعیت‌های عملی و توان تشخیص در آن، این رسانه می‌تواند عامل بروز دریافت‌های خطا و رفتارهای غلط نامتناسب در مخاطب باشد. ظرف تلویزیون برای پیاده‌سازی تفکر در زندگی، پیش‌بینی کردن عکس‌العمل‌ها و تشخیص‌دهی درست در موقعیت‌های مشابه، کوچک است.

۲-۲-۳. جایگاه مکمل

براساس ضرورت مرجعیت مربی، تعامل و گفت‌وگو، تلویزیون به تنهایی نمی‌تواند عامل پرورش‌دهی تفکر باشد و جایگاه آن در مکمل‌بودن به معنای میانجیگری، مدیومگری، پاس‌کاری با نهادهای مرجع، بستر هم‌افزایی، جزئی از نظام کامل تربیتی و... است. و استمرار رشد تفکر ناظر بر نهادهای مرجع است. این رسانه حتی می‌تواند به‌واسطهٔ انگاره‌سازی‌ها قدرت ایجاد برخی گروه‌های مرجع را داشته باشد.

۲-۲-۴. همخوانی ماهیتی درعین محدودیت

میان امکان پرورش‌دهی تفکر و ماهیت تلویزیونی، تناقضی وجود ندارد؛ اما تلویزیونی که در آن، شاخصی مانند سرگرمی (به معنای عامل غفلت و جداسازی از رشد، و مشغول‌کردن افراد به خود) اولویت دارد و غلبهٔ روایت برنامه و جریان حاکم آن بر سرگرم‌کنندگی است، نمی‌تواند جایگاهی مناسب برای پرورش‌یافتن تفکر باشد؛ اما درمقابل، این رسانه قادر است در بستر هنرمندی و سرگرم‌کنندگی، اجزای برنامه را در جهت رشد مخاطب طراحی کند.

۲-۲-۵. ایجاد گشودگی ناظر بر فراروندگی (سیر ظاهر به باطن)

این دیدگاه، قائل به حد گشودگی تلویزیون در سیر ظاهر به باطن به معنای زمینه‌سازی برای عمق‌بخشی است؛ به گونه‌ای که می‌تواند مخاطبان‌ش را از ظاهرگرایی به معنای عرفی‌ظاهری، فراتر ببرد.

۲-۳. دیدگاه سوم: تلویزیون، عدم جایگاه پرورش‌دهی تفکر

در این دیدگاه، اساساً تلویزیون، جایگاه پرورش‌یافتن تفکر نیست و میان ماهیت این رسانه و پرورش‌دهی فکر، همخوانی‌ای وجود ندارد؛ هرچند برخی امکان‌های اولیه و مقدماتی را در رشد فکر رد نکند. مضامین مرتبط با ادلهٔ بیان‌شده در این بخش، به اختصار بدین شرح‌اند:

۲-۳-۱. خلاف جهت رشد خیال‌ورزی خلاقانه

تلویزیون، برهم‌زنندهٔ تصاویر شخصی‌سازی‌شدهٔ انسان از واقعیت‌های پیرامون اوست و به تعبیری، تصاویر ذهنی انسان را قالب می‌زند. این رسانه به‌واسطهٔ کثرت ارائهٔ تصاویر، مانع امتدادیافتن خیال‌ورزی و جان‌بخشی، تصویرسازی‌های جدید، خلاقیت و ابداع، و عمق‌بخشی خیال در انسان است. خیال‌پردازی‌های مخاطب، ناشی از خیال‌سازندهٔ آن و نه

به معنای ایجاد خلاقیت در اوست و تعمیم تصاویر در انسان به معنای رشد خلق نو در مخاطب نیست.

۲-۳-۲. ناهمخوانی ماهیتی

ماهیت تلویزیون، پرورش‌دهی تفکر نیست و جایگاه اصلی آن، نهادهای مرجع تربیت مانند کلاس و مدرسه است؛ زیرا تلویزیون مشخصاً افرادی نیازمند و غیرعامل درمقابل افراد عامل، انتخابگر، کشف و فهمنده را هدف قرار می‌دهد. غفلت از این موضوع سبب می‌شود در مقایسه اثرات اندک تربیتی بر مخاطبان با سطحی‌سازی یک جامعه، اولی را برجسته‌تر بدانیم. یکی از کارشناسان (P7) با ذکر مثالی معتقد است «امکان‌های پرورش تفکر در این رسانه به مثابه تبدیل نمودن ماشین غیرکمپر به ماشین کمپر است».

برخی مضامینی که در ادامه استخراج شده‌اند، در جهت بسط و توضیح بیشتر ناهمخوانی ماهیتی هستند که به دلیل اهمیت آن به صورت دلیل جداگانه بیان شده است.

۲-۳-۳. ماهیت مصرف‌گرا

تلویزیون به صورت کلی، رسانه‌ای غفلت‌زا، دارای ذات مصرفی به منظور مصرف‌گراکردن و راحت‌طلبی مخاطب، و دارای حیات وابسته به تعداد مخاطبان است و مصرف‌گرا بارآوردن در جهت مخالف رشد تفکر قرار دارد؛ به تعبیر دیگر، میان عمق‌بخشی، تخصصی‌سازی و امتداد سیر در فکرپروری با میزان مخاطب، نسبت عکس برقرار است. یکی از کارشناسان (P6) درباره این موضوع معتقد است: «مخاطبان مصرفی تلویزیون به هیچ عنوان، افراد اندیشنده‌ای نمی‌باشند».

۲-۳-۴. ماهیت سطحی‌سازی

ماهیت تلویزیون، حرکت در سطح و ساده‌گویی درمقیاس وسیع است و نتیجه آن، سرعت و سهولت در فراگیری و ایجاد بی‌حوصلگی در مخاطب، برخلاف عمق‌بخشی. افزایش تماشای تلویزیون، سبب بروز ضعف در قوای دماغی و تمرکز می‌شود و از طرفی شاخصه جمعی بودن تلویزیون، عامل سطحی‌گویی به دلیل الزام فراگیری جمعی است.

۲-۳-۵. عدم جایگاه مربی پرورش تفکر (تحقق فرایند)

ماهیت تلویزیون براساس گرایش‌سازی به جای رفتارسازی فکورانه و عاقلانه بنا شده و چنین فرایندی برای پرورش‌دهی تفکر، مستلزم مربی حقیقی است. این رسانه، ظرفیت لازم برای تعامل دوجانبه و دوطرفه بودن به معنای گفتن و بازخوردگرفتن را ندارد و در همان

مقدمات اولیه نیز می‌تواند عامل ایجاد نقص در تفکر به واسطه سطحی بودن باشد. فرایند تفکر در خصوص مسائل عملی، مستلزم برخورداری از قوه تمییز و تشخیص، و عمق بخشی است و تلویزیون، قادر به استمرار و اتصال مقدمات به پله‌های بعد تا رسیدن به عمل فکورانه نیست.

۲-۳-۶. نگرش‌سازی‌ها برخلاف کشف

کار تلویزیون، انتقال‌دهی داده‌ها، ذهنیت‌سازی، نگرش‌سازی و کاشت در مخاطب است و میان ماهیت آن با رشد فکری و توان کشف‌کردن به معنای ایجاد توان معلوم‌سازی مجهولات، تناسبی وجود ندارد. تلویزیون می‌تواند اندیشه‌ها و نتیجه تفکرات دیگران را منتقل و نهادینه کند؛ اما قادر نیست شیوه اندیشیدن را به مخاطب بیاموزد.

۲-۳-۷. جایگاه گرایشی، نه منطقی - استدلالی

گرایش‌سازی در مخاطب به‌عنوان ماهیت برتر تلویزیون و رشد تفکر منطقی - استدلالی، نیازمند فرایند عمیق رشدی و برخلاف جهت آن است و مواردی مانند امکان‌نداشتن پیوستگی و بازخوردگیری، مزید بر علت می‌شود؛ همچنین تفکرات پس‌از نیروی گرایش‌سازی تلویزیون به‌منزله موجه‌کردن و اتصال یافته‌ها در مخاطب است.

۲-۳-۸. ماهیت سوگیرانه

جهت‌دهی و دروازه‌بانی مشخص در تمام روایت‌های تلویزیونی، سبب انتخاب و تصمیم‌گیری مشخص در مخاطب می‌شود. در این دیدگاه، حسن‌نیت‌نداشتن و مشغول‌سازی به چیزی و غفلت از چیز دیگر، ذات این رسانه قلمداد می‌شود؛ بنابراین، تلویزیون در جایگاه قدرت، سلطه و سوگیری ذاتاً در پی نهادینه‌کردن مسائل در مخاطب است و بالندگی و رشد فکری مخاطب در آن، میسر نیست.

۲-۳-۹. ماهیت سرگرم‌کننده

سرگرم‌کنندگی، بخشی از ماهیت تلویزیون به‌شمار می‌آید. قواعد سرگرم‌کنندگی برخلاف رشد تفکر است و اقتضای تدریجی آن، ایجاد جهت‌گیری‌های تهدیدآمیز جدید مانند افزایش ریتم خواهد بود. از طرفی حیات سرگرم‌کنندگی براساس افزایش صعودی مخاطب و انتخاب مبتنی بر تفنن از جانب او استوار است و پیشروی در این سیر، سطحی شدن محتوا را در پی دارد؛ نه عمق‌بخشی به آن.

۱۰-۳-۲. واقعیت رقابتی

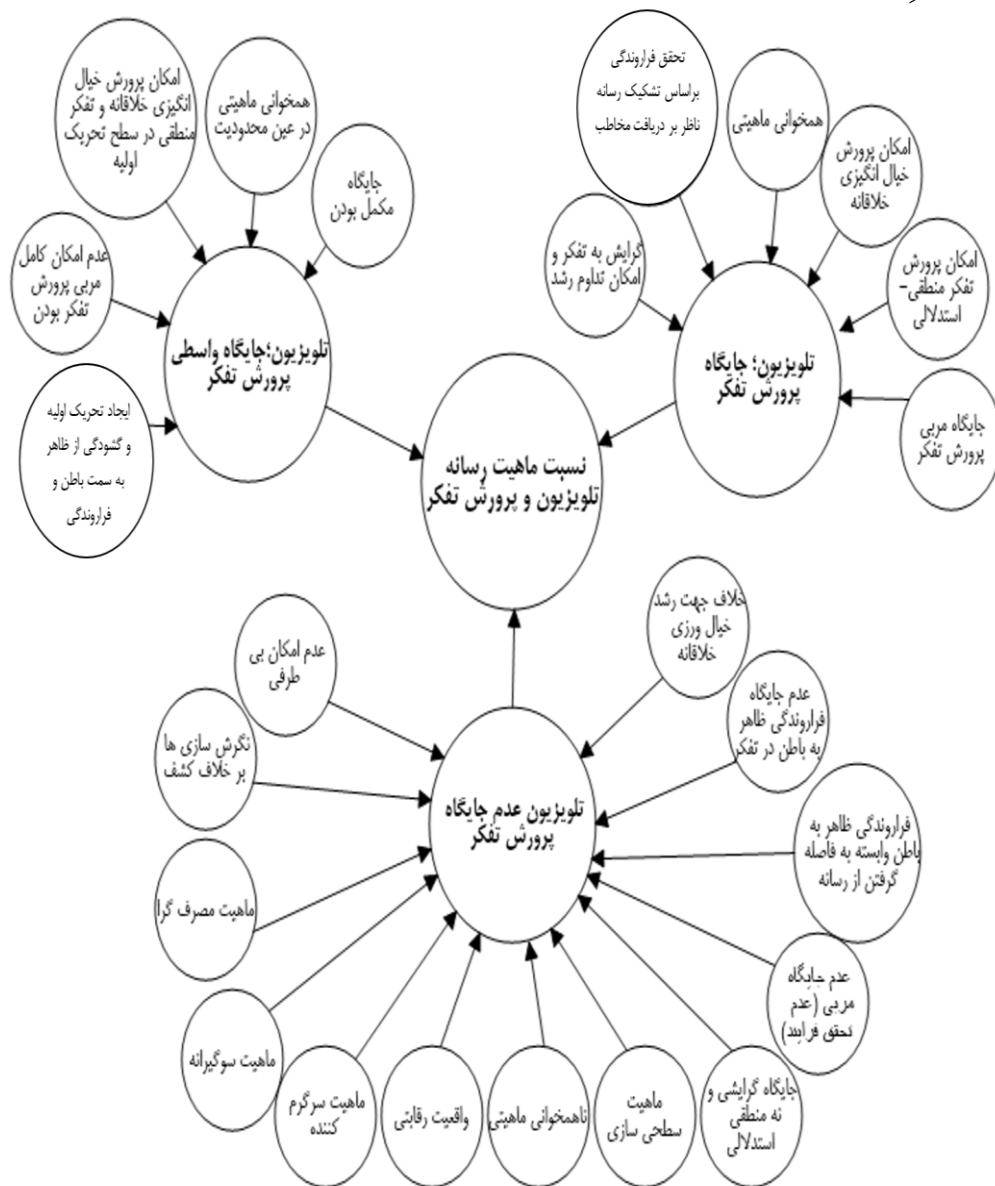
توجه به سیر و توسعه فناوری و تغییرات نو در رسانه، سطح دسترسی گسترده و متنوع مخاطب به رسانه‌ها، و امکان حذف شدن از گردونه رقابت به واسطه مؤلفه مصرف، سبب ایجاد رقابت گریزناپذیر رسانه‌ای می‌شود. در چنین وضعیتی سلیقه، پسند و تغییر ذائقه مخاطبان در طول زمان، ذیل هدف محوری سرگرم‌کنندگی بر همه چیز احاطه خواهد یافت؛ لذا صحبت کردن ایدئال‌گرایانه درباره پرورش‌دهی تفکر در این فضای رقابتی به‌عنوان یک هدف اصلی، محل تأمل فراوان است.

۱۱-۳-۲. عدم جایگاه فراروندگی (سیر ظاهر به باطن)

سیر در لایه‌های عمیق عقلانیت، مستلزم فارغ شدن از سطح است و تلویزیون به دلایلی همچون ناهمسانی میانی لایه‌های عمیق عقلانیت و تصویر، حرکت در حداقل حواس انسانی و سطوح اولیه دنیای عقل به واسطه بستر نمادها و نشانه‌ها، انطباق ماهیت آن با مفاهیم ساده و نامنتطبق با پس‌زدن لایه‌ها و غورکردن، همراهی نکردن مخاطب جمعی، تناسب نداشتن سیر با وابستگی تلویزیون به مصرف مخاطب، امکان نداشتن پیشروی، و وجود نداشتن امکان دیالکتیک، ظرفی کوچک برای چنین امکانی است و رسیدن به چنین امکانی به فاصله گرفتن از این رسانه و ارتباط بیشتر با کتاب، تجربه، گفت‌وگو و... نیاز دارد.

در پایان این بخش، ذکر این نکته لازم است که افراد قائل به دیدگاه‌های اول و دوم، بسیاری از گزاره‌هایی را که در دیدگاه سوم بیان شده است، نمی‌پذیرند و آن‌ها را به پارادایم غالب تلویزیون نسبت می‌دهند؛ نه به ماهیت آن؛ یعنی خواست رسانه‌گران تلویزیون و دیدگاه تجاری در طول زمان، پارادایم غالبی را ایجاد می‌کند که ماهیت تلقی می‌شود؛ همچنین از مواضع مشترک در خصوص فراروندگی در سیر ظاهر به باطن در صورت نیاز، در نتیجه‌گیری مقاله استفاده می‌شود. به بیان مختصر، حد تصویری شدن، امکان مستقیم‌گویی، پیام لایه‌لایه، حُسنِ فاعلی هنرمند، تولید کم و جوشنده، و فرض حقیقت‌جویی در مخاطب، مؤلفه‌های مشترک در دیدگاه‌های اول و دوم جهت تحقق یافتن فراروندگی هستند؛ علاوه بر آن، همه کارشناسان به امکان وسعت‌بخشی تصاویر و معانی در

مخاطب در راستای تقویت تفکر اذعان داشته‌اند. به دلیل ضرورت بیشتر، در ادامه و در جمع‌بندی بحث، این مطالب توضیح داده و از آن‌ها استفاده می‌شود.



شکل ۲. نسبت میان تلویزیون و پرورش تفکر

بحث و نتیجه گیری

در این بخش، ضمن تحلیل و نقد مضامین احصاشده و با عنایت به مبانی نظری پژوهش نتیجه می‌گیریم تلویزیون دارای جایگاه واسطی در پرورش‌دهی تفکر است که در نتیجه‌گیری بحث می‌توان آن را دستیار تربیتی در نظام تربیتی برم‌دار برانگیختگی و گشودگی نامید. در ادامه می‌کوشیم نتیجه مذکور را در قالب پنج اصل جمع‌بندی کنیم. به تعبیر دقیق‌تر، تکیه اصلی و محوری در جمع‌بندی، منطبق بر دیدگاه دوم است؛ اگرچه ضمن نقد و تحلیل از مضامین دیگر دیدگاه‌ها و مبانی نظری برای تکمیل بحث استفاده شده است و نظرات مصاحبه‌شوندگان نیز تحلیل و نقد می‌شود. در ادامه، هر جا به اختصار از دیدگاه‌های اول، دوم و سوم استفاده می‌شود، سه دیدگاه بیان شده در مصاحبه‌ها موردنظر است. برپایه مباحث نظری پژوهش، به‌میزانی زیاد، دیدگاه اول به نظریه ایزارگرایانه، دیدگاه دوم به نظریه اقتضاگرایانه و دیدگاه سوم به نظریه ذات‌گرایانه نزدیک است.

اصل اول: رابطه دستیاری با نهاد سنتی تربیت

رابطه دستیاری تلویزیون با نهاد سنتی تربیت، ناظر بر دو محور تعریف می‌شود: نخست، جایگاه مکمل، متعامل و هم‌گرا؛ دوم، محوریت دریافت مخاطب در عین اصالت تعامل دوسویه.

جایگاه مکمل، متعامل و هم‌گرا

براساس دیدگاه نظری باهنر (۱۳۸۷) تحت عنوان «الگوی سیستم هم‌گرا، متعامل و پویای سنتی - مدرن» به‌عنوان دیدگاهی مؤثر در این بحث، دیدگاه دوم، یعنی جایگاه واسطی، مبتنی بر آن، قابل تحلیل و مورد تأیید است و تربیت تفکر را برپایه آن می‌توان بسط داد؛ بر این اساس، نهادهای محوری، یعنی مدرسه، خانواده و رسانه در یک سیستم متعامل و پویا تربیت را پیش می‌برند. نمی‌توان از تلویزیون انتظار داشت قدرت تأثیر ارتباطی و تعامل دوسویه با متریبان در مدرسه را عهده‌دار باشد؛ اما نقش آن در نهاد تربیت و در تاروپود تعامل‌ها محسوس است؛ در نتیجه، رابطه هم‌گرا به‌معنای هم‌پوشانی داشتن و مکمل بودن نهادها در جهت دستیابی به هدف محوری پرورش تفکر و توجه به مزیت نسبی کارکردهای پرورش تفکر در هر یک از آن‌ها اهمیت دارد.

اصالت تعامل دوسویه در عین محوریت دریافت مخاطب

دیدگاه دوم با تأکید بر تعامل دوسویه، جایگاه تلویزیون را برای پرورش تفکر و مربی‌بودن

آن، کامل نمی‌داند؛ زیرا مخاطب یا مرتبّی، دارای نقش محوری در حرکت تفکر از ظاهر به باطن است و در این راستا، راهنمایی و هدایت مرتبّی و در نتیجه، ارتباط طرفینی، در تحقق یافتن اصالت دارد. از طرفی با عنایت به احصای مضامین در دیدگاه اول و مبانی نظری پژوهش، دریافت مخاطب اگرچه نمی‌تواند دلیلی کافی برای تحقق یافتن کامل فرایند پرورش تفکر باشد، دارای موضوعیت ویژه است.

اولاً ناظر بر محوریت دریافت، نقش مخاطب در معناسازی متون رسانه‌ای، برجسته است. هال با تأکید بر معنای مرجح، از محدوده‌هایی مشخص برای دریافت مخاطب سخن گفته است (Hall, 1997, p. 47). از سویی طراحی و روایت فکرپرورانه در چهارچوب و هدف مشخص، و در یک بستر محتوایی و گفتمانی رقم می‌خورد و از سوی دیگر، رمزگذاری تفکر محور به معنایابی مخاطب اصالت می‌دهد؛ در نتیجه، شکل پیام، مسیری پیش‌رونده در اندیشندگی مخاطب دارد؛ بنابراین، مخاطب فعال باید با تمام چهارچوب‌های ذهنی‌اش درگیر پیام شود و به واسطه درگیری با پیام (برانگیختگی از طریق ایجاد نیاز و پیوند مسئله با تجربه‌های پیشین)، مسیر تفکر، استدلال، خلاقیت و... در او به صورت فعال درآید و در جهت حقیقت، چراغ اولیه تفکر در وجود او روشن شود. دوم، آنکه محدودیت‌های تلویزیون، مانع تکمیل فرایند پرورش تفکر می‌شود. پرورش تفکر، مرحله‌ای دارد که دامنه آن از نظر تا عمل (تفکر در هست و نیست و باید و نباید) امتداد می‌یابد. نقش محوری مرتبّی در صیورورت‌بخشی و ضرورت تعامل در بستر ارتباط میان فردی و ناهم‌تراز، سبب ایجاد انتظار متناسب از تلویزیون می‌شود؛ در نتیجه، هر قدر تلویزیون بتواند ناظر بر دیدگاه مخاطب‌شناسی و دریافت، به فرایندهای ذهنی مخاطب نزدیک شود و عامل برانگیختگی تفکر و استمرار آن باشد، از این محدودیت ذاتی خواهد کاست؛ اگر چه این طراحی به دلایل مختلف مانند عوامل قدرتمند بازدارنده ناشی از تهدیدهایی که از زاویه دیدگاه دوم، مرتبط با پارادایم غالب است، پیچیدگی‌های فراوان دارد؛ لذا تلویزیون می‌تواند دستیار تربیتی مرتبّی یا وجه سنتی تربیت باشد؛ زیرا پرورش تفکر، فرایندی تدریجی و منوط به استمرار است.

اصل دوم: نقش مقدماتی و برانگیختگی در فرایند پرورش تفکر

براساس دیدگاه دوم، مزیت نسبی تلویزیون در مقدمات پرورش تفکر و برانگیختگی تفکر

و به دنبال آن، میانجیگری فرایند رشد با دیگر نهادهای مرجع در تربیت است و به دلایل متعددی که بیان شد و در ادامه خواهد آمد، دارای نقش آغازگر در تفکر منطقی و در توان تمییز و تشخیص درمقام عمل است؛ زیرا جایگاه آن، تناسب کمتری برای پیشروندگی و عمق‌بخشی دارد و در ایجاد تعامل با مخاطب، دارای محدودیت است؛ لذا با عنایت به جایگاه دستیاری تلویزیون در نظام تربیتی، لازم است نقاط مؤثر این رسانه و به نوعی، مزیت نسبی نقش آن در فرایند پرورش به واسطه امکان و ظرفیت آن جمع‌بندی شود.

نخست، آنکه هر سه دیدگاه بر نقش تلویزیون در ورودی‌های تفکر و وسعت‌بخشی به معانی و تصاویر در ذهن مخاطب اذعان داشته‌اند. این نقش با قوای حسی - خیالی انسان مرتبط است و به واسطه دیداری و شنیداری بودن تلویزیون، عامل تقویت تفکر حسی، ارتباط بهتر با واقعیت، خوب دیدن و خوب شنیدن، و فهم معیارهای عملی است و از این طریق، یکی از دلایل نقش‌آفرینی این رسانه در مقدمات و فرصت‌سازی برای رشد خیال‌انگیزی خلاقانه و تفکر منطقی - استدلالی به‌شمار می‌آید؛ البته به این شرط که اولاً در سویه مخاطب با مصرف‌زدگی و کثرت مشاهده همراه نباشد؛ زیرا عامل تضعیف و محدودسازی قوه خیال و عاقله انسان، و توهم در اندیشندگی به واسطه حجم انبوه تصاویر و معانی است؛ ثانیاً تصاویر و معانی تلویزیون، مبتنی بر واقعیت باشد.

دوم، آنکه صحبت از خیال‌ورزی خلاقانه، دو وجه دارد: یکی خیال‌انگیزی و دیگری خلاقانه‌بودن. تصاویر و معانی در قالب انتقال آموزش‌ها و اطلاعات، به‌تنهایی، پرورش‌دهنده تفکر نیستند؛ اما می‌توانند عامل فعال‌سازی خیال و خلاقیت در خیال‌ورزی باشند. براساس دیدگاه دوم، تلویزیون به واسطه وجه تصویری‌بودنش اساساً خیال‌محور است و بیش از تفکر منطقی - استدلالی، با خیال‌انگیزی انسان ارتباط دارد و از این طریق بر تفکر منطقی، مؤثر است. یکی از دلایل این مسئله، آن است که مخاطب هنگام مشاهده کردن تلویزیون با تنوعی چشمگیر از رنگ، فریم‌های مختلف، نقاط رنگی متعدد و کلام‌های گوناگون سروکار دارد؛ اما او به بخشی از تصویر توجه و بقیه را در ذهن خود تخیل می‌کند. رشد خیال‌ورزی خلاقانه در این مسیر به سه شرط اصلی نیاز دارد: اول، خلاقانه‌بودن روایت، عناصر داستان، جان‌بخشی و...؛ دوم، رسیدن به درک واقعیت و گزاره منطقی درمقابل

کشف نشدن واقعیت و آزادی خیال‌انگیزی؛ سوم، زیاده‌روی نکردن در مصرف رسانه‌ای در راستای نسبت مستقیم زیاده‌روی در خیال مصرفی با تضعیف خیال مولد.

سوم، آنکه تلویزیون به معنای هنری‌اش در نسبت با تفکر منطقی - استدلالی، دارای فرصت و البته تناسب کمتری است و با نهادهای سنتی تربیت، تناسب بیشتری دارد؛ همچنین دارای تناسب بیشتری با قوه خیال و تفکر تصویری مخاطب است و از آن طریق به قوه عاقله می‌رسد؛ زیرا در ماهیت تلویزیون، وجه تصویری، جولان‌دادن خیال در پی آن و تنزل‌دادن واقعیت به تصویر برجسته است و همین ویژگی سبب می‌شود حرکت تلویزیون در سطح باشد؛ حال آنکه تفکر منطقی، نیازمند عمق‌بخشی است. خیال‌انگیزی، خلاقیت و آفرینش‌های درونی از ویژگی‌های برخوردار است و قیدی ندارد و اساساً قوه عاقله، موظف به مهار کردن آن است؛ همچنین قوت فزاینده در تفکر عقلانی، نه به معنای صورت‌نگرفتن تصویرسازی، بلکه به معنای محدوده‌داشتن تصویرسازی در چهارچوب‌های عقلانی است، در هم‌گرایی تلویزیون با نهادهای سنتی تربیت، فرصت تلویزیون در قدرت تصویر در مسیر تقویت تفکر منطقی - استدلالی قرار خواهد گرفت و البته وجودداشتن این هم‌گرایی، فرایند تفکر را خدشه‌دار می‌کند. به تعبیری، خیال‌ورزی ناشی از تلویزیون با تقویت و پرورش مهارت نفس در کنش‌های عقلانی، نه تنها باعث غلبه حس و احساس و امیال درونی نخواهد شد؛ بلکه به کشف معانی باطنی اشیا، عبور از ظواهر حسی امور، و درک تصویر پیچیده و نادیدنی و کلان واقعیت کمک خواهد کرد. ثانیاً هر قدر بر اساس قاعده تمثیل یا استعاره در تلویزیون، خیال‌انگیزی برآمده از تصویر به معنا و گزاره منطقی مرتبط با واقعیت برسد، رشد تفکر منطقی و برانگیختگی تفکر، بیشتر خواهد بود.

اصل سوم: حد گشودگی در فراروندگی (سیر ظاهر به باطن)

برپایه مبانی نظری پژوهش با تکیه بر دیدگاه رئالیسم متعالیه، تفکر، فرایند معرفتی ذهن در جهت کشف و درک واقعیت، نزدیک شدن به آن، و عبور از ظاهر هستی به باطن معقول و سراپرده هستی و به تعبیر ساده‌تر، حقایق عالم است و از طرفی انسان در نسبت با این حقایق در جهت تشخیص عمل به حرکت می‌آید. علاوه بر مباحث گذشته، محور اول برای رسیدن به چنین هدفی تقدم واقع‌گرایی در تلویزیون و محور دوم، تشکیک این رسانه ناظر

بر دریافت درعین گشودگی است. درواقع، این دو محور، تجمیعی میان دیدگاه‌های اول و دوم هستند.

تقدم واقع‌گرایی و ایجاد ارتباط با واقعیت

با تکیه بر مبانی پژوهش، سیر فکری انسان در ارتباط با واقعیت و نزدیک شدن به واقعیت تکمیل می‌شود، گره خوردن واقعیت منعکس شده توسط تلویزیون با واقعیت بیرونی، نقطه آغاز در پرورش مطلوب تفکر است. تلویزیون، درک ما از هست‌ها و نیست‌ها و به دنبالشان بایدها و نبایدها را رقم می‌زند. از آنجا که درک از واقعیت، موقعیت‌محور است، وقتی فردی مانند مک‌کوایل از نقش واسطی رسانه‌ها میان واقعیت عینی اجتماعی و تجربه فردی انسان‌ها سخن می‌گوید (مک کوایل، ۱۳۸۵، ص. ۸۱)، به دنبال آن، نسبتی میان انسان، موقعیت و واقعیت رقم می‌خورد؛ بنابراین، تلویزیون باید در راستای ظرفیت برانگیختگی‌اش، حس حقیقت‌جویی را در انسان تقویت کند. حس حقیقت‌جویی، هم‌راستا با پرورش تفکر است. امتداد جویندگی حقیقت در بستر واقعیت بیرونی و با تکیه بر نهادهای سنتی رقم می‌خورد و قوت در میانجیگری و دستیاری تلویزیون با استفاده از روایت‌ها و برانگیختن‌ها این بستر را تقویت می‌کند.

تشکیک تلویزیون ناظر بر دریافت درعین حد گشودگی و تحریک اولیه

براساس دیدگاه اول، تشکیک تلویزیون به‌عنوان یک رسانه جمعی، ناظر بر دریافت تشکیکی مخاطب، واقع‌گرایی فرارونده را میسر می‌کند؛ اما اگرچه دلیل مذکور، عاملی برای حرکت کردن در مسیر هدف دانسته شده است، علت تحقق کامل آن نیست؛ زیرا اولاً این رسانه در ایجاد فراروندگی، محدودیت دارد و به‌نظر می‌رسد این موضوع در ساحت کلام، امکان‌پذیر است و نمی‌توان صرفاً با در نظر داشتن دیدگاه دریافت بر امکان آن توسط این رسانه اذعان داشت. حد تلویزیون در اینجا براساس دیدگاه دوم، مبتنی بر گزاره امکان گشودگی در سیر ظاهر به باطن تعریف می‌شود و از این جهت در جمع‌بندی بحث می‌توان به گزاره تشکیک رسانه‌ای در تلویزیون، ناظر بر دریافت درعین حد گشودگی رسید. ثانیاً این رسانه قادر نیست به‌تنهایی سیر فراروندگی را پیش ببرد و این کار، نیازمند جهت‌های تربیت در ارتباطات میان‌فردی مانند تعامل دوسویه در تربیت است.^۱

۱. در مبحث اصالت تعامل دوسویه درعین محوریت دریافت مخاطب، به‌صورت کامل توضیح داده شد.

اگرچه بحث از تشکیک در تلویزیون و تخصصی‌شدن‌ها به معنی تخصیص مخاطب و هدف‌مندی برنامه‌ها و انتخابی‌بودن آن، راهکاری قابل قبول در جهت ارتقای فراروندگی در مخاطب بیان شد، به نظر می‌رسد تلویزیون در حالت ایدئال می‌تواند خود را به این جایگاه نزدیک کند و پیش برود. رسیدن به این جایگاه براساس ماهیت و رویه‌های این رسانه، چالش‌هایی را همراه دارد و به تعبیری، ظرف آن برای چنین هدفی کوچک است؛ زیرا از حیث نظری، اولاً ماهیتش ارتباط جمعی است و به نوعی در مسیر فاصله‌گرفتن از این رویه حرکت خواهد کرد؛ ثانیاً تخصصی‌کردن‌ها می‌تواند میزان اقبال و مصرف را کاهش دهد؛ ثالثاً از حیث عملی و اجرایی نیز محدودیت‌های فراوانی در راستای رویه‌های اقتصادی و تجاری تلویزیون‌ها دارد؛ اما در راستای امکان‌گشودگی براساس دیدگاه کارشناسان، دارای فرصت‌هایی است: اولاً حد تلویزیون به معنای صحیح آن، سیر تصویری‌شدن یا تمثیلی‌شدن به معنای قابلیت تفصیل به موضوعات محسوس تصویری است؛ اگرچه می‌تواند به صورت مستقیم، واقعیت لایه‌لایه و پیچیده عالم، و شیوه‌های مواجهه با حقیقت را تبیین کند؛ ثانیاً حسن فاعلی هنرمند و سیر در امور باطنی در عین تجهیز به سلاح هنر، نقشی اساسی در امکان فراروندگی دارد؛ ثالثاً به تولید هنری لایه‌لایه جهت استنباط چندلایه‌ای از متن و تصویر، و دریافت و رمزگشایی چندمعنایی مخاطب در راستای کشف حقیقت توجه می‌شود.

اصل چهارم: مقابله با تهدیدها در دوسویه تلویزیون - مخاطب

ادله مرتبط با عدم جایگاه پرورش تفکر بودن مانند واقعیت رقابتی و ماهیت مصرف‌گرا در دیدگاه سوم، در فرایند پرورش تفکر، دارای موضوعیت تأثیر فراوان است؛ اما براساس نگاه قائلان به جایگاه پرورش تفکر، در موارد متعددی ناشی از چاله پارادایم غالب رسانه‌ها و رسانه‌گران و به تعبیری، گفتمان یا سپهر نشانه‌ای غالب در تلویزیون، تحمیل رویه‌هایی بر ذات فناوری و نه ماهیت تلویزیون، حاکمیت تجارت و صنعت به معنای کالا است؛ نه ماهیت آن؛ بنابراین در راستای تحقق یافتن فرایند پرورش تفکر، هم هم‌گرایی با دیگر نهادها در جهت کاستن تهدیدهای لازم است و هم توجه به تولید و مصرف کم و جوشنده که مستلزم تقویت ابعاد هنر متعالی، پرنکردن چاه تلویزیون به هر قیمت، هوشمندی مخاطب

در انتخاب شایسته، و توجه مخاطب به رشد فکری در دیگر نهادها و رسانه‌ها مانند کتاب است.

اصل پنجم: ساختارچینی طراحی بر پایه فرصت‌نگری و مخاطب فعال

براساس مطالب بیان‌شده، ساختارچینی طراحی باید در یک بستر محتوایی و در یک روایت فکرپرورانه رقم بخورد؛ به‌گونه‌ای که اصل اساسی اول در آن، پیش‌فرض کردن فعال بودن مخاطب در جهت ایجاد برانگیختگی تفکر در اوست. رویکرد منفعلانه به مخاطب، او را مجبور، تسلیم و اثرپذیر درمقابل تلویزیون تلقی می‌کند. دوم، آنکه تلویزیون دارای فرصت‌های متعدد در این طراحی است که باید در روایت‌های فکرپرورانه موردتوجه باشد؛ مانند ظرفیت‌سنجی قالب‌های مختلف تلویزیونی، ایجاد همذات‌پنداری و روایت پرسشگرانه که توضیح مفصل آن‌ها در این مجال نمی‌گنجد.

درمجموع، براساس دیدگاه دوم این پژوهش، تلویزیون در جایگاه تربیت رسانه‌ای، دارای نقش واسطی در پرورش‌دهی تفکر است؛ بدین صورت که نقشی مؤثر در نظام تربیت درکنار دیگر نهادها دارد و مزیت نسبی آن به‌واسطه حدو حصر و توانایی ذاتی در آن، و نقش محوری نهادهای سنتی تربیت مانند خانواده، مدرسه و مسجد، جایگاه دستیاری برمدار مقدمات پرورش تفکر، برانگیختگی تفکر و ایجاد گشودگی در فراروندگی است.

در انتها، ناظر بر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدودیت‌ها و پیچیدگی‌های برآمده از مطالعه میان‌رشته‌ای دو حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و رسانه همچون دسترسی دشوار به مصاحبه‌شوندگان و انتخاب متخصصان متناسب، محدودیت مصاحبه‌های عمیق تخصصی مانند مدت‌زمان مصاحبه و محدودیت پژوهش به تلویزیون (درکنار دیگر رسانه‌ها) اشاره کرد؛ همچنین براساس پیشنهادها، ابتدای شبکه‌های تربیتی تلویزیونی در طراحی، ناظر بر جمع‌بندی دیدگاه به‌دست‌آمده، امکان ارتقای شبکه‌ها و برنامه‌ها براساس تحلیل و نقد مبتنی بر دیدگاه حاضر، الهام‌بخشی برای پژوهش‌های موازی و مشابه در دیگر رسانه‌ها مانند رادیو، برگزاری دوره‌های آموزشی برای رسانه‌گران و سردبیران براساس این رویکرد، و مقابله با موانع ذکرشده در پرورش تفکر در تلویزیون، ازجمله موارد مدنظر است.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. نسخه الکترونیک در نرم‌افزار فیدیبو.
- باهنز، ناصر (۱۳۸۷). *رسانه‌ها و دین: از رسانه‌های سنتی اسلامی تا تلویزیون*. تهران: مرکز تحقیقات صداوسیما جمهوری اسلامی ایران.
- باهنز، ناصر (۱۳۹۲). *دین، رسانه و کودک*. تهران: اتحادیه رادیو و تلویزیون‌های اسلامی.
- بخشی‌زاده، محمدحسین؛ انصاریان، فهمیه؛ باهنز، ناصر؛ و صمدی، معصومه (۱۴۰۰). بازسازی اصول پرورش تفکر براساس هستی‌شناسی اسلامی به‌قرائت علامه طباطبایی. *فصلنامه تحقیقات بنیادین علوم انسانی*، ۷(۲۵)، ۶۸-۴۷.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۳۸۳). *الشواهد الربوبية* (محمدجواد مصلح، مترجم). تهران: سروش.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۹۸۱). *الحکمة المتعالیة* (جلد ۴). بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان* (جلد ۲). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۵). *المیزان فی تفسیر القرآن* (جلد ۵). قم: مؤسسه نظر اسلامی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۶). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (جلد ۱ و ۲). تهران: صدرا.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۷). *رسالة الولاية* (مجموعه رسایل). قم: مرکز چاپ و نشر دفتر تبلیغات اسلامی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۹۰). *نهاية الحکمة*. قم: مؤسسه نشر اسلامی.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۹۸-۱۵۱.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۸). *نظریه اسلامی رشد انسان*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- گیل، دیوید؛ و آدامز، بریجت (۱۳۸۴). *الغیای ارتباطات* (رامین کریمیان، مه‌ران مهاجر و محمد نبوی، مترجمان). تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- لینل‌جان، استیفن (۱۳۸۴). *نظریه‌های ارتباطات* (سید مترنضی نوربخش و سید اکبر میرحسینی، مترجمان). تهران: جنگل.

- محمدپور، احمد (۱۳۸۹). روش تحقیق کیفی ضدروش (جلد ۱). تهران: جامعه‌شناسان.
- مک‌کوایل، دنیس (۱۳۸۵). درآمدهای بر نظریه ارتباطات جمعی (پرویز اجلالی، مترجم). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- مک‌کوایل، دنیس (۱۳۸۷). مخاطب‌شناسی (مهدی منتظر قائم، مترجم). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- مهدی‌زاده، سید محمد (۱۳۹۱). نظریه‌های رسانه: اندیشه‌های رایج و دیدگاه‌های انتقادی. تهران: همشهری.
- نوذری، محمود (۱۳۸۰). بایسته‌های اساسی پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۷(۲۸)، ۳۴-۵۱.
- هال، استوارت (۱۳۸۲). کدگذاری و کدگشایی: مطالعات فرهنگی (شهریار وقفی‌پور و نیما ملک، مترجمان). تهران: پژوهش‌های سیما.
- هال، استوارت (۱۳۸۷). رمزگذاری و رمزگشایی در گفتمان تلویزیون. در: نظریه‌های ارتباطات مفاهیم انتقادی در مطالعات رسانه‌ای و فرهنگی (سعیدرضا عاملی، سرویراستار)، ۲۶۵-۳۰۰. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Hall, S. (1997). Encoding/Decoding. In: P. Marris and S. Thornham. *Meda Studies: A Reader*, 41-49.
- Taylor, L.; and Willis, A. (1999). *Media Studies: Text Instiution and Audiences*. Blackwell Publication.
- Wendy, H.; and Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently, Free Association, Narrative and the Interview Method*. London: Sage.

مبانی ضعف بینشی انسان و اصول و روش‌های تربیتی اصلاح آن در قرآن کریم^۱

مهديه حسینی^۲

مريم برهمن^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۹

چکیده

حقیقت‌جویی و طلب دانش از ویژگی‌های ذاتی و فطری بشر است که براساس موقعیت او و میزان بهره‌مندی‌اش از پرورش، به صورت‌های متفاوت در وجودش رشد می‌کند. شدت و ضعف این ویژگی بر بیش افراد اثر می‌گذارد و مسئله‌ای قابل بررسی است. بسیاری از شاخصه‌های رفتاری نیز در بیش انسان‌ها ریشه دارند. تحقیق حاضر به منظور تبیین مبانی ضعف بینشی انسان، و اصول و روش‌های تربیتی اصلاح آن براساس قرآن کریم صورت گرفته است. این پژوهش به لحاظ رویکرد درزمره پژوهش‌های کیفی قرار دارد و برای انجام دادن آن از روش تحلیلی با به کارگیری روش تحلیل مضمون استفاده کرده‌ایم. جامعه مطالعاتی تحقیق، مشتمل بر نمونه‌هایی از آیات مرتبط با ضعف بینشی انسان بوده است. برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها داده‌های اولیه را کدگذاری کردیم و طبقه‌بندی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر را در سه محور مبانی، اصول و روش‌ها انجام دادیم. طبق یافته‌های پژوهش، درحوزه مبانی ضعف بینشی، پنج مبنای به دست آمد: ضعف قوای علمی از تولد تا پیری، تقلید کورکورانه، شرک‌ورزیدن به خداوند متعال، شک کردن به قرآن و تردید داشتن در واقعی بودن عذاب‌های الهی. درحوزه اصول، پنج اصل، شامل ارتقای سطح معرفت متناسب با ظرفیت یادگیرنده، بصیرت، تعقل، تفکر و عدالت‌ورزی تعیین شد. درحوزه روش نیز هفت روش تربیتی، شامل گفت‌و شنود، بیان داستان‌های اخلاقی و ضد اخلاقی، توجه دادن به منابع هوشیارکننده، تدبیر، تعلیم حکمت، تلاوت قرآن کریم توأم با تأمل در آن و انذار درباره مرگ شناسایی شد. براساس نتایج پژوهش، مبانی مذکور، خاستگاه اصول یادشده هستند و از اصولی که برشمردیم، روش‌های تربیتی استخراج شده‌اند که در شناخت و تسریع اصلاح ضعف‌های بینشی، مؤثرند.

واژگان کلیدی: ضعف بینشی، قوای ادراکی، بصیرت، مبانی، اصول و روش‌های تربیتی، ظرفیت یادگیرنده.

۱. این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان تبیین ضعف وجودی انسان براساس قرآن کریم به منظور استخراج روش‌های تربیتی مبتنی بر آن، دانشگاه علامه طباطبایی است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

mahdiehoseini1375@gmail.com

۳. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

m.brahman@yahoo.com

بیان مسئله

وقتی خداوند متعال انسان را آفرید، قوای ادراکی را در وجودش ودیعت نهاد، به وی چشم، گوش و حواس باطنی داد و او را به نیروی فکر مجهز کرد^۱ تا توسط آن از حوادث گذشته، حال و آینده اطلاع یابد و بدین صورت، بر تمام جزئیات عالم احاطه داشته باشد. بینش به معنی بینندگی، رؤیت و درک اشیاست و در معانی بینایی، روشن بینی، دانایی، یقین و حجت روشن به کار رفته است (حاجی بابائیان امیری، ۱۳۸۸، ص. ۱۷۱). از منظر ادیان آسمانی، راه رهایی انسان از تعلقات و دستیابی وی به آرامش، اهتمام او به خودشناسی است. انسان ذاتاً دوست دارد خودش را بشناسد، مقام خویش در جهان را تشخیص دهد و به مقامی والا برسد؛ زیرا ضعف در خودآگاهی و بینش، بسیاری از مشکلات روانی و اجتماعی را در پی دارد؛ همچنین ممکن است آگاه نبودن افراد از خصوصیات و استعدادهایشان سبب بروز تعارضهای فراوان شود و زمینه‌ای برای وقوع شکست‌های اصلی آنان در زندگی باشد؛ از این روی، شناخت این ضعف‌ها در پیشگیری از بروز انواع مشکلات فردی و اجتماعی اهمیت فراوان دارد (جعفری، سلحشوری و فیاض، ۱۴۰۰، ص. ۳-۴)؛ لذا یکی از عواملی که مانع حرکت انسان به سمت هدف نهایی‌اش یا موجب کندگی حرکت او می‌شود، ضعف و نقصان در بینش است؛ مانند آنکه فردی درباره هدف خویش یا راه‌های رسیدن به آن، شناخت کافی نداشته باشد یا شناخت وی عمیق و مستدل نباشد. از سوی دیگر، ادراک انسانی و ابزارهای گوناگون دستیابی به آن، اعم از عواطف و احساسات بشری، عرصه تاخت و تاز شیطان است و اوهم کاذب و افکار باطل را به نفس انسان القا می‌کند^۲؛ البته این القاها طوری نیستند که انسان بتواند احساسشان کند و میان آنها و افکار خودش تمایز قائل شود (طباطبایی، ۱۳۶۰، ج. ۱۵، ص. ۵۲). از سوی دیگر، ضعف بینش از ناحیه لذایذ نیز هست. یک قسم آن، لذاتی فکری هستند که موافق با هوا و مایه شقاوت در دنیا و آخرت‌اند، عبادت را تباه و زندگی طیب را فاسد می‌کنند و فطرت ساده و سالم یا آن‌ها مخالف است؛ لذا هر حکم و فکری که مخالف با فطرت سالم باشد و سعادت آدمی را تأمین نکند، از خود فطرت منبعث نشده و مسلماً از القاها شیطانی است

۱. ملک، ۲۳.

۲. ناس، ۴-۵.

و لغزشی روحی و مستند به شیطان محسوب می‌شود؛ مانند لذات موهومی که انسان از انواع فسق و فجور احساس می‌کند. این‌گونه لذات را خداوند متعال به شیطان نسبت داده است (طباطبایی، ۱۳۶۰، ج. ۱۴، ص. ۱۶۹). بازماندن عقل از تکاپو و هدایت، در دو مسئله ریشه دارد: گاه محتوای ذهنی انسان‌ها ناکارآمد است و عقل نمی‌تواند نتیجه خوبی بگیرد؛ گاه نیز عواطف و احساسات بر عقل چیره می‌شوند و عقل دیگر نمی‌تواند وظیفه خود، یعنی واقع‌نگری را انجام دهد (مشایخی راد، ۱۳۸۸، ص. ۲۱۰).

مباحث مربوط به مبانی ضعف بینشی انسان در برخی آثار فلاسفه مسلمان ذکر شده؛ چنان‌که جاحظ اموری همچون تک‌بعدنگری، تنگ‌نظری و محدودبودن درحیطه اندیشه‌ای خاص و برخی ویژگی‌های اخلاقی ناپسند مانند خودخواهی را از موانع شناخت به‌شمار آورده است (جاحظ، ۱۳۸۴، ج. ۶، ص. ۳۵)؛ همچنین اخوان الصفا تنها معرفت برهانی را قابل پذیرش و اتکا دانسته و معتقدند چون انسان گاه دانسته‌هایش را به‌گونه‌ای ناروا و مبالغه‌آمیز تعمیم می‌دهد، دچار خطا در ادراک عقلی می‌شود (اخوان الصفا، ۱۴۰۵ق، ج. ۳، ص. ۴۲۰). شیخ اشراق نیز در آثار مختلف خویش، موانع و آفات شناخت را بدین شرح برشمرده و طالب شناخت را از گرفتارشدن به آن‌ها برحذر داشته است:

الف) انس‌یافتن با محسوسات: اگرچه بسیاری از آگاهی‌های انسان درباره خودش و جهان به‌وسیله حواس تحقق می‌یابد، انس‌گرفتن مداوم و بیش‌ازحد وی با محسوسات، او را از پرداختن به معقولات و کروی‌باز می‌دارد و انس و عادت، سبب ناتوان‌شدن قوه عقلانی و شهودی‌اش می‌شود (سهروردی، ۱۳۷۳، ج. ۳، ص. ۴۰۷-۴۰۸).

ب) تعلقات مادی: دستیابی به حکمت و حقایق هستی بدون انسلاخ از تعلقات، امکان‌پذیر نیست و بنابراین، تعلقات مادی، مانع وصول انسان به معرفت می‌شوند (سهروردی، ۱۳۷۳، ج. ۱، ص. ۱۹۶).

ج) معیار قرارندادن برهان: شیخ اشراق با آرای خام، ادعاهای بدون دلیل و اندیشه‌هایی که بر تعقل و منطق صحیح مبتنا نیافته باشند، مخالفت کرده و آفت بزرگ معارف بشری را

۱. مانند جاحظ در *الحيوان*، اخوان الصفا در *رسائل اخوان الصفا و خَلان الوفاء*، غزالی در *المنقذ من الضلال* (درخصوص موانع و آفات شناخت)، شیخ اشراق در *مجموعه مصنفات: بزدان‌شناخت و مجموعه مصنفات: المشارع و المطارحات و مجموعه مصنفات: حکمة الاشراق*، و فیض کاشانی در *التفسیر الصافی*.

نسنجیدن آرا و عقاید با معیار صحیح، یعنی عقل و برهان دانسته است (سهروردی، ۱۳۷۳، ج. ۱، ص. ۲۰۶-۲۰۹).

د) توجه نکردن به معرفت شهودی: به باور شیخ شهاب‌الدین، اگرچه بسیاری از معارف در پرتو عقل بر انسان آشکار می‌شوند، دستیابی به معارف حقیقی و ملکوتی بدون یاری‌جستن از اشراق و شهود، امکان‌پذیر نیست. انسان با چراغ عقل در جست‌وجوی خورشید حقیقت است (سهروردی، بی تا، ج. ۲، ص. ۱۰-۱۳).

فیض کاشانی از جمله عالمانی است که معتقدند انسان به خداوند متعال، معرفت فطری دارد؛ بدان معنا که فطرت انسان را بر توحید سرشته‌اند؛ به طوری که او بدون بهره‌مندی از هرگونه آموزش اکتسابی‌ای خداگراست و گرویدن وی به شرک و الحاد در پی دورافتادگی از فطرت الهی خویش رخ می‌دهد (فیض کاشانی، ۱۳۹۹، ج. ۲، ص. ۲۵۱-۲۵۲).

به طور کلی، آسیب‌شناسی را در دو بستر می‌توان انجام داد: گاه آسیب‌شناسی عبارت از شناخت کاستی‌ها و ضعف‌ها و به دیگر سخن، شناخت امور منفی حاصل از حرکت‌های تربیتی است؛ یعنی فعالیت‌های تربیتی گاه به دلیل بروز افراط یا تفریط در آن‌ها به نتیجه‌ای ناخوشایند می‌انجامند. در واقع، عوامل تهدیدکننده، بخشی از آسیب‌های تربیتی هستند؛ ولی گاه منظور از آسیب‌شناسی، توجه به موانع تربیت، یعنی آن دسته از عناصری است که پیش از تحقق یافتن تربیت، مانع آن می‌شوند (مشایخی راد، ۱۳۸۸، ص. ۲۰۸). شناخت مبانی ضعف‌های وجودی، اصول و روش‌های تربیتی با توجه به قرآن کریم به عنوان منبعی موثق، مربی یا مربی را در دستیابی به بینشی برای زدودن انحراف‌ها و نیز اصلاح کردن رفتارها و صفات خویش یاری می‌رساند؛ زیرا در پی شناخت مبانی ضعف بینشی می‌توان آن‌ها را از بین برد و به رفتارهای تربیتی صحیح بازگشت؛ علاوه بر این‌ها تشخیص دادن مبانی، به شناسایی شیوه‌های تربیتی در مواجهه صحیح با افراد مختلف می‌انجامد و بدین صورت، مربیان می‌توانند متریان را به درستی هدایت و تربیت کنند یا مانع بروز رفتارهای نامناسب از سوی آنان شوند.

درباره انسان‌شناسی و ارتباط آن با حوزه بینش، پژوهش‌هایی به شرح ذیل صورت گرفته است: شیرخانی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای دریافته است اگر انسان به خودآگاهی نرسد، اسیر ماده می‌شود و در قهقرای پستی فرومی‌رود؛ لذا خودآگاهی، لازمه تعالی انسان و

دستیابی او به کمال و ماهیت خدایی است. خسروشاهی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه خود نوشته است: در قرآن کریم نیز درباره فقر ذاتی انسان و وجود حرفی او و نیز غنی‌بودن ذات الهی به‌عنوان یک اصل سخن گفته شده و بنابراین، انسان همانند دیگر موجودات، معلولی است که به علت نیاز دارد. اگر انسان به این اصل نرسد و توجهی نکند و صرفاً متکی به خود باشد، علت را باید در جهل علمی او جست‌وجو کرد که به خسران وی در دنیا و آخرت می‌انجامد؛ زیرا او حقیقت خود را از عالم ملکوت به پایین کشانده و در پهنه خاکی دنیا اسیر و گرفتار کرده است. شریفی (۱۳۹۳) در پایان‌نامه خود نوشته است: درحوزه مسائل مربوط به انسان‌ها تشخیص خود افراد به‌تنهایی به هیچ وجه کفایت نمی‌کند؛ زیرا علم انسان‌ها از هر نظر محدودیت دارد و دانسته‌های آنان در برابر مجهولاتشان بسیار ناچیزند. توجه به این مسئله که خداوند متعال، انسان‌ها را آفریده و هرآنچه درحوزه اوامر و نواهی تشریح کرده، به‌سود خود انسان است، زاویه دید و درک او را از محیط‌های مادی و محدود، فراتر می‌برد و به نامحدود، یعنی علم بی‌پایان الهی پیوند می‌دهد. مردانی نوکنده (۱۳۹۳) در مقاله‌ای نوشته است: نوع نگاه انسان به رخدادها و واقعیت‌های گوناگون، و طرز تلقی او از جهان اطراف خود و به عبارتی جهان‌بینی وی در رفتارهای اخلاقی‌اش بسیار مؤثر است. گاه فرد به‌دلیل نامناسب‌بودن وضعیت محیطی، یادگیری‌های غلط و تجربه‌های بد، از منظری نادرست به رخدادهای پیرامون خود می‌نگرد و طبعاً عملکرد او نیز که بر مبنای همین تصورها و جمع‌بندی‌های غلط استوار شده است، اشتباه خواهد بود؛ از این روی، در بسیاری از مواقع، اعطای بینش و اصلاح نگرش‌ها مستقیماً به تغییر رفتار و عملکرد فرد خواهد انجامید.

همان‌گونه که گفتیم، شناخت آدمی با موانع و محدودیت‌هایی همراه است. از یک سو، فرایند شناخت حصولی جهان در مقام کشف، به‌اندازه طاق‌ت فرد عالم و متناسب با محدودیت‌های فکری و تاریخی محیط اطراف او صورت می‌گیرد و بنابراین، هر انسانی متناسب با توان، استعداد، میزان تلاش و خلاقیت فکری خود از این معارف بی‌کران بهره می‌برد؛ همچنین موانع درونی و بیرونی فراوانی نظیر لجاجت، سطحی‌نگری، پندارگرایی، شخصیت‌گرایی، تقلید کورکورانه، غرور و استبداد رأی در مسیر فهم و شناخت انسان قرار دارند که البته بیشتر آن‌ها را با قدری تلاش و همت می‌توان از سر راه برداشت؛ ولی

احتمال وجود داشتن برخی از آن‌ها در مسیرمان سبب می‌شود نتوانیم به صورت قطعی به بیشتر معلومات خود اعتماد کنیم و بدین ترتیب باید همواره دانش انسانی خویش را در معرض نقد و ارزیابی دیگران قرار دهیم. از سوی دیگر، با توجه به هویت جمعی علم بشری، در مقام داوری و اعتباربخشی به محصول خلاقیت فکری عالمان، نقش عوامل روان‌شناختی و ملاحظات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی در نحوه قضاوت جامعه علمی درباره نظریات مطرح شده در یک حوزه معرفتی نیز مانع از اطمینان مطلق به این‌گونه داوری‌ها می‌شود و مواجهه افراطی با این واقعیت و بی‌توجهی به خصوصیت اکتشافی و واقع‌نمای علم، به مطرح شدن و رواج یافتن شبهاتی چالش‌برانگیز نظیر شک‌گرایی، نسبی‌گرایی معرفتی و کثرت‌گرایی شناختی در دنیای معاصر منجر شده است. هرگونه عمل آدمی نیز دست‌کم بر مبادی خردورزی، معرفت، باور، میل و اراده متکی است و عمل شایسته جمعی هم علاوه بر انطباق محتوای آن با نظام معیار اسلامی (تقوا) و تکیه عامل بر ایمان (باور به خداوند متعال و شناخت، انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی)، به تحقق یافتن اوصافی جمعی در عاملان (نظیر همراهی و تعاون با یکدیگر در مسیر خیر، توصیه مداوم یکدیگر به حق و تحمل کردن مشکلات، سعه صدر، پذیرش خرد جمعی و پیروی همگان از تصمیم‌های رهبری خردمند و عادل) نیاز دارد. بدیهی است که هیچ‌یک از این خصوصیات لازم برای درک موقعیت خود و دیگران، و تلاش مداوم برای بهبودبخشیدن آن‌ها بر اساس نظام معیار اسلامی، در وجود انسان‌ها فعلیت ندارند و بنابراین، هر انسانی باید طی فرایندی مستمر، هدفمند و سنجیده، این‌گونه صفات و توانمندی‌های لازم (شایستگی‌های فردی و جمعی) را کسب کند.

انواع تربیت در مراحل مختلف رشد، ضمن تفاوت و داشتن وجوه اختصاصی باید به‌مثابه مقاطع یک حرکت مستمر و در جهت واحد، در پیوستاری تعالی‌جویانه و هماهنگ با یکدیگر ملاحظه شوند؛ لذا باید میان اهداف، محتوا و روش‌های تربیت در مراحل گوناگون رشد متریان، ترتیب و تناسب طولی معناداری وجود داشته باشد.

عقل‌ورزی براساس این اصل^۱ در فرایند تربیت باید از یک سو در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها، ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات تربیتی، به دستاوردهای معتبر دانش بشری و نتایج پژوهش‌های معتبر مانند مشورت (به شرط سازگاری با مبانی اسلام) و سازوکارهای استفاده از خرد جمعی توجه کند و از سوی دیگر، در فرایند تربیت، به مثابه عملی فکورانه، مربیان و متربّیان باید تا حد امکان به خردورزی و نقادی مداوم عمل خود و دیگران اهتمام ورزند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۸۶، ۱۲۶، ۱۲۷، ۱۶۱ و ۱۸۵)؛ به دیگر سخن، در صیوروت مسیر تعالی باید مبانی فلسفی ضعف‌ها به عنوان موانع رسیدن و عوامل بازدارنده واکاوی و بررسی شوند؛ بر این اساس، شایسته است در وهله نخست، از منظری آسیب‌شناسانه به این مسئله نگریسته و ثانیاً برای اصلاح آن، راهکارها و روش‌های تربیتی به دست داده شود؛ بدین ترتیب، سؤال‌های مطرح در این مقاله به شرح ذیل‌اند: مبانی ضعف بینشی انسان در قرآن کریم، کدام‌اند؟ کدام اصول را برای مبانی ضعف بینشی در قرآن کریم می‌توان در نظر گرفت؟ چه روش‌های تربیتی‌ای برای اصلاح این ضعف‌ها در قرآن کریم وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نوع کیفی است و برای انجام‌دادن آن از شیوه تحلیل مضمون استفاده کرده‌ایم. در تحلیل متون دینی، ریشه‌ها بررسی می‌شوند و امکان دستیابی به مفاهیم و گزاره‌های دینی به عنوان ابزاری برای تفکر دینی فراهم می‌آید (ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۲، ص. ۸۳). مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها در روش تحلیل مضمون بدین شرح است: تجزیه و توصیف متن از طریق آشناسدن با متن و کدگذاری اولیه؛ تشریح و تفسیر متن از طریق استخراج مضامین پایه از بخش‌های کدگذاری شده متن، و پالایش و بازبینی مضامین برای دستیابی به مضامین سازمان‌دهنده؛ جمع‌بندی مضامین سازمان‌دهنده و قراردادن آن‌ها در زمره مضمون کلی‌تر (مضامین فراگیر) (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰، ص. ۱۵۱).

۱. رهبر معظم انقلاب در دیدار با مسئولان آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۷۶/۱۰/۲ فرمودند:

در آموزش و پرورش باید کاری بشود که جوان بفهمد که باید همه وجودش را صرف درس و علم و تحقیق بکند؛ یعنی مسئله برگرداندن نسل کنونی و نسل‌های آینده به گرایش به علم، گرایش به تحقیق، گرایش به درس، گرایش به باسوادشدن و مُلّاشدن و فهمیده‌شدن. ما باید این حالت را به وجود بیاوریم.

جامعه مطالعاتی موردنظر در این پژوهش، آیات مرتبط با ضعف بینشی انسان را شامل می‌شود. برای اطمینان یافتن از برداشت درست درباره آیات، از تفاسیر المیزان و نمونه استفاده و بدین منظور، مراحل زیر را طی کرده‌ایم: نخست، آیات مرتبط با ضعف بینشی انسان در قرآن کریم و شرح آن‌ها در تفاسیر معتبر را توسط نرم‌افزار جامع قرآنی با استفاده از کلیدواژه «ضعف بینشی» به صورت اولیه بررسی کردیم؛ سپس ضعف‌های مختلف در این زمینه را در قالب ضعف قوای علمی استخراج و کدگذاری اولیه کردیم. در مرحله بعد، مضامین پایه با توجه به کدگذاری اولیه به دست آمد. به منظور دستیابی به مضامین سازمان‌دهنده، مضامین پایه را دوباره بررسی کردیم و در رفت و برگشت بین آن‌ها مضامین سازمان‌دهنده مشخص شدند. براساس تعاریف مطرح شده در مبانی نظری، آیات مرتبط با ضعف بینشی، ذیل مبانی، آیات دارای اصول کلی، ذیل اصول و آیات اشاره‌کننده به انواع راه‌های اصلاح این ضعف‌ها ذیل روش‌ها در مضامین کلی‌تر و فراگیر قرار گرفتند. برای اعتباریابی پژوهش، تمام محتوا، شامل کدگذاری‌ها و طبقه‌بندی مفاهیم برای اعضای هیئت علمی متخصص و متبحر براساس سوابق علمی و پژوهشی مرتبط ارسال و بررسی‌ها و اصلاحات پیشنهادی ایشان اعمال شد؛ آن‌گاه اصلاحات اعمال شده دوباره جهت بررسی مجدد ارسال شد و سرانجام، استادان مذکور آن را تأیید نهایی کردند. از دیگر مسائل مهم در این حوزه، همگونی بررسی حاصل شده از تحلیل آیات و نکات تفسیری سوره‌های مختلف است. علاوه بر موارد یادشده، مقایسه‌های تحلیلی و مراجعه به داده‌های خام از طریق ارزیابی‌های رفت و برگشتی انجام شد تا ساخت‌بندی نظریه به درستی صورت گیرد. در هرکدام از مراحل مذکور، با وجود استخراج مؤلفه‌ها از آیات، به منظور افزایش یافتن دقت کار، دوباره به متن و تفسیر آیات قرآن مراجعه کردیم.

یافته‌های پژوهش

براساس آیات قرآن، پیروی از شهودات و پرستیدن ظواهر دنیوی، نتیجه‌ای جز گمراهی نخواهد داشت و چه بسیار نشانه‌هایی که افراد از آن‌ها غافل‌اند^۱. در اینجا غفلت از حقی موردنظر است که موجب کر، کور و لال شدن انسان‌ها می‌شود و در نتیجه آن، انسان‌های غافل، اسیر قوای شهوانی و غضبی، و وسوسه‌های شیطانی می‌شوند و نمی‌توانند به درک

۱. یوسف، ۱۰۵

حقایق نایل آیند؛ لذا به راحتی از کنار نشانه‌های خداوند متعال که هرکدامشان عبرت و حکمتی هستند، می‌گذرند. این ضعف‌های بینشی، انسان‌ها را از حقایق دور می‌کنند؛ تا جایی که آنان به مرتبه‌ای نازل‌تر از درجه چهارپایان فرومی‌افتند و در نهایت، در ورطه تقلید، شرک‌ورزی به خالق متعال، تردیدکردن در قرآن کریم و انکار عذاب‌های اخروی گرفتار می‌شوند.

جدول ۱. کدگذاری و طبقه‌بندی مضامین پایه تا فراگیر مبانی ضعف بینشی

مضامین	مضامین پایه	شواهد قرآنی کدگذاری شده (کد مفهوم)
سازمان‌دهنده		
ضعف قوای علمی از تولد تا پیری	قرارداشتن زندگی و مرگ انسان در دست خدا؛ دانش اندک در زمان پیری؛ ندانستن هیچ علمی در زمان تولد؛ آفرینش گوش، چشم و دل برای انسان	نحل، ۷۰ و ۷۸
تقلید کورکورانه	سفسطه‌گری یهودیان ضد پیامبر؛ بازی کفار در باطل‌گویی و خرافات؛ پیروی از گمان‌ها و پندارهای بدون پایه علمی و منطقی؛ تکیه بر حدس و تخمین؛ کر، لال و کورشدن کافران؛ پیروی از آنچه بدان علم ندارند؛ کافران، گمراه‌تر از چهارپایان	انعام، ۹۱؛ بقره، ۱۷۰-۱۷۱؛ رعد، ۱۹؛ انعام، ۱۱۶؛ اسراء، ۳۶؛ احزاب، ۶۷؛ اعراف، ۱۷۹؛ مائده، ۱۰۴
شرک‌ورزی به خداوند متعال	نشناختن خداوند متعال، آن‌گونه که سزاوار است؛ گفتارهای باطل در خصوص خدا و قرآن؛ شریک قراردادن بت‌ها برای خدا از روی پندار؛ توسل کفار به تفسیرها و تأویل‌های نادرست؛ نسبت‌دادن امور جاهلانه به خدا؛ افسانه‌پنداشتن حقایق	زمر، ۶۷؛ طور، ۳۲؛ نجم، ۲۳؛ عنکبوت، ۴۱؛ فصلت، ۴۰؛ بقره، ۱۶۸-۱۶۹؛ مائده، ۶۴؛ انعام، ۱۴۸-۱۴۹؛ نحل، ۳۵؛ مطففین، ۱۴؛ غافر، ۷۴؛ اعراف، ۱۰۱؛ بقره، ۷؛ نساء، ۱۵۵
تردیدکردن در قرآن کریم	تردید درباره قرآن به دلیل کبر باطنی، لجاجت و جهل؛ تدبر نکردن در قرآن به سبب زده شدن مهر بر دلشان؛ تکذیب عجولانه حقایق؛ احاطه‌نداشتن بر مفاهیم و معارف؛ توجیه نامتعارف شک کردن به	هود، ۱۷؛ محمد، ۲۳-۲۵؛ رعد، ۲؛ اعراف، ۱۶۹؛ یونس، ۳۹؛ فصلت، ۴۲ و ۴۴؛ شوری، ۷؛ اسراء، ۱۰۵؛ فرقان، ۳۰

شعرا، ۲۱۰-۲۱۲؛ فصلت، ۲۶؛ قرآن به دلیل عربی بودن زبان آن؛ اقدام کردن کافران به زخرف، ۳۱؛ حاقه، ۴۹؛ بقره، ایجاد سروصدا هنگام تلاوت شدن قرآن؛ ۲۳؛ آل عمران، ۱۸۲؛ یونس، متروک گذاشتن قرآن؛ محروم بودن کفار از شنیدن ۳۸؛ اسراء، ۸۸-۸۹؛ فصلت، وحی الهی ۴-۲؛ بقره، ۱۲۱؛ اسراء، ۴۱

یونس، ۵۳؛ توبه، ۱۱۰؛ یونس، قادر نبودن کفار به خروج از قدرت خدا؛ شک داشتن به ۹۴؛ قیامت، ۵؛ غافر، ۳۴؛ انعام، پاره پاره شدن دل کفار به سبب مرگ؛ شک داشتن به ۲؛ دخان، ۹ و ۵۰؛ نمل، ۶۶؛ عذاب های الهی اجل حتمی و ثابت؛ پایان یافتن دانش و آگاهی کفار ۴ درباره آخرت به دلیل توجه افراطی آنان به دنیا

در جدول ۱، پس از انتزاع مضامین پایه از شواهد قرآنی، مضامین سازمان دهنده ضعف قوای علمی از تولد تا پیری، تقلید کورکورانه، شرک ورزی به خداوند متعال، تردید کردن در قرآن کریم و شک داشتن به واقعی بودن عذاب های الهی به دست آمد و طبقه بندی آن ها در انتزاع سطح بالاتری به عنوان مضمون فراگیر مبانی ضعف بینشی صورت گرفت.

جدول ۲. کدگذاری و طبقه بندی مضامین پایه تا فراگیر اصول متناظر با ضعف بینشی

مضامین	مضامین پایه	شواهد قرآنی کدگذاری شده (کد مفهوم)
سازمان دهنده		
ارتقای سطح	تشخیص دادن حق از باطل با ذکر مثال؛ ایمان داشتن به خدا از روی تحقیق، معرفت، صدق و اخلاص؛ رفتن به سوی روشنایی معرفت، ایمان و عمل صالح با کتاب خدا؛ سجده کردن اهل معرفت در پیشگاه خدا؛ عبرت برای اهل معرفت؛ اعطای معرفت و دانش به شکیبایان؛ تعقل در مثل های قرآنی؛ یکسان نبودن اهل معرفت با جاهلان؛ آگاهی از آیات فصیح قرآن	رعد، ۱۷؛ آل عمران، ۱۱۰؛ مائده، ۱۶؛ مائده، ۲۳؛ ابراهیم، ۱؛ اسراء، ۱۰۷؛ نمل، ۵۲؛ قصص، ۸۰؛ عنکبوت، ۴۳؛ عنکبوت، ۴۹؛ سبأ، ۶؛ زمر، ۹؛ فصلت، ۳؛ محمد، ۱۹؛ صف، ۱۱
بصیرت	عبرت گیری اهل بصیرت از جنگ بدر؛ زینت ها و روزی های پاک برای اهل دانش و بصیرت؛ برخوردار بودن پیامبر و اولیای الهی از بصیرت و قدرت تشخیص و تحقیق؛	آل عمران، ۱۳؛ اعراف، ۳۲؛ نساء، ۸۳؛ انعام، ۱۱۰؛ هود، ۱۷ و

وسیلۀ فهم و بصیرت بودن دل و دیدگان؛ گواهی دادن به حقانیت قرآن از طریق بصیرت؛ بصیرت و تشخیص دادن حق از باطل؛ هدایت نیافتن نابینایان باطنی؛ معجزه‌های بصیرت‌آور؛ دگرگونی شب و روز، نشانه‌ای برای اهل بصیرت؛ دل‌دادن به آیات خدا با گوش شنوا و چشم بصیرت؛ اختیار شفاعت برای اهل بصیرت؛ قرآن و دین، وسیله‌هایی برای دستیابی به بصیرت؛ بصیرت، نعمت پروردگار	۲۰؛ انفال، ۲۹؛ یونس، ۳۵ و ۴۳؛ یوسف، ۲۴ و ۱۰۸؛ نحل، ۲۷؛ اسراء، ۱۰۲؛ کهف، ۱۰۱؛ نور، ۴۴؛ فرقان، ۷۳؛ قصص، ۱۳؛ عنکبوت، ۳۸؛ ص، ۴۵؛ زخرف، ۸۶؛ جاثیه، ۲۰؛ محمد، ۲۳؛ ق، ۲۲؛ حشر، ۲؛ قلم، ۲
نشانه‌های قدرت و ربوبیت خدا برای صاحبان خرد؛ تعقل اهل معرفت و دانش در مثل‌های قرآنی؛ تعقل در شگفتی‌های آفرینش؛ اندیشیدن درباره رزق حلال و نشانه‌های خدا	بقره، ۱۷۰-۱۷۱؛ بقره، ۴۴؛ فجر، ۵؛ طه، ۵۴؛ آل عمران، ۶۵؛ عنکبوت، ۴۳؛ نحل، ۷۸؛ روم، ۲۸؛ نحل، ۱۲؛ رعد، ۴؛ روم، ۲۴؛ اعراف، ۱۶۹؛ یونس، ۳۹
اندیشیدن در قرآن؛ دلایل روشن کتاب آسمانی؛ تفکر اطلاع‌یافتن از حقایق برای از بین بردن نظرات باطل	نحل، ۱۱، ۴۴، ۶۴ و ۶۹؛ اسراء، ۴۶
ظلم بودن عقاب بدون دلیل؛ عدل و ظلم؛ عدل الهی و عدالت‌ورزی شرور؛ عدل الهی و خلود؛ عدل الهی و شفاعت	فصلت، ۴۶؛ ق، ۲۴؛ آل عمران، ۱۸۲؛ انفال، ۵۱؛ حج، ۱۰؛ آل عمران، ۲۵؛ نساء، ۴۰؛ انعام، ۱۶۰؛ نحل، ۹۰؛ انبیا، ۴۷؛ زلزله، ۷-۸؛ آل عمران، ۱۷۸ و ۱۸۰؛ حج، ۷۲؛ بقره، ۸۱ و ۲۵۴ و ۲۵۷؛ طه، ۱۰۹

در جدول ۲، حلقه واسط میان مبانی و روش‌های تربیتی را اصول تشکیل می‌دهد و جهت دستیابی به روش‌ها و متناظر با مبانی، مضامینی سازمان‌دهنده همچون اصول ارتقای سطح معرفت متناسب با ظرفیت یادگیرنده، بصیرت، تعقل، تفکر و عدالت‌ورزی مشخص

شدند. در انتزاع سطح بالاتر، این مضامین سازمان‌دهنده به مضمون فراگیر اصول ارتقا یافتند و طبقه‌بندی شدند.

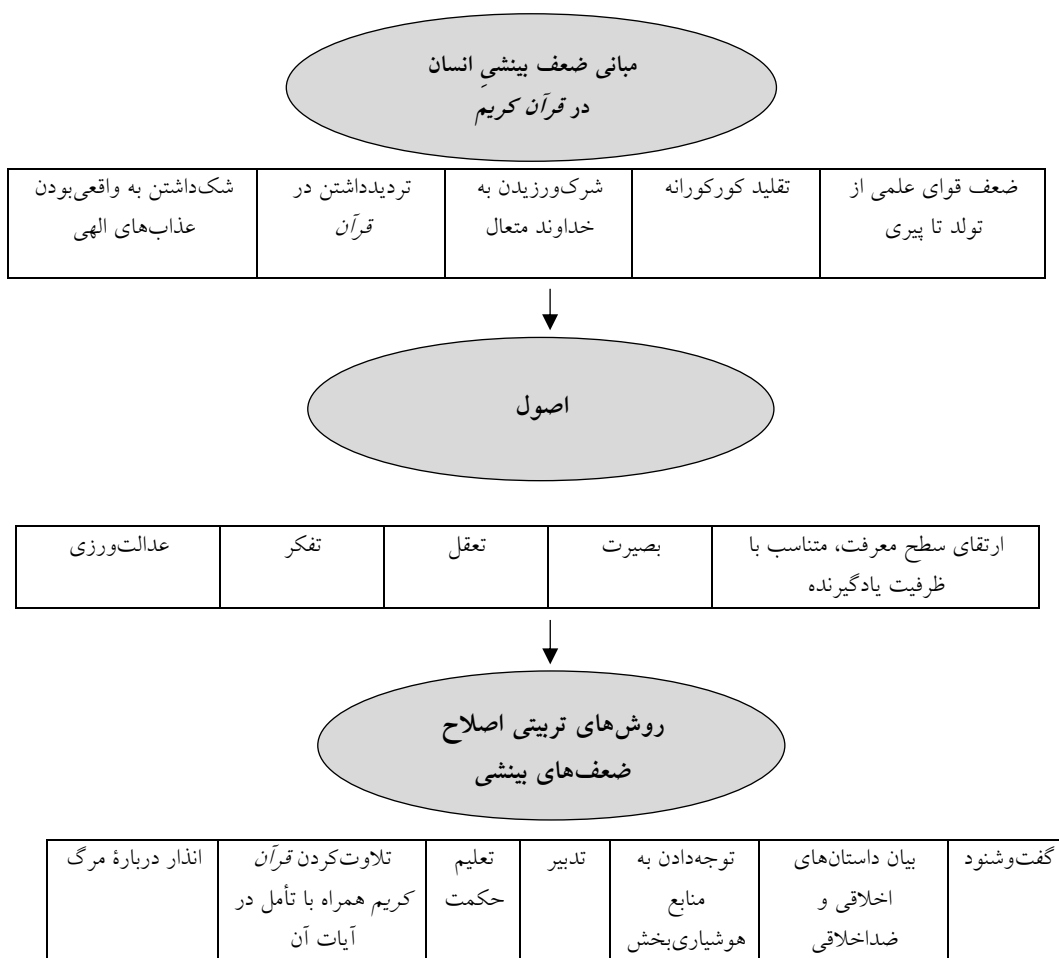
جدول ۳. کدگذاری و طبقه‌بندی مضامین پایه تا فراگیر روش‌های تربیتی

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	شواهد قرآنی کدگذاری شده (کد مفهوم)
گفت‌وشنود	جدل در قرآن؛ قرآن و روش استدلال؛ جدل حق	احزاب، ۴۵-۴۶؛ نحل، ۱۲۵؛ عنکبوت، ۴۶؛ کهف، ۵۶؛ بقره، ۲۵۸؛ انعام، ۸۰؛ یس، ۷۸-۸۳؛ انبیا، ۲۱- ۲۴؛ هود، ۲۸-۳۲؛ اسراء، ۵۳
بیان داستان‌های اخلاقی و ضد اخلاقی	خواندن بهترین داستان با وحی قرآن؛ داستان‌ها به‌عنوان نشانه‌های توحید، ربوبیت و قدرت خدا؛ داستان و پندهای حکیمانه؛ داستان تکذیب‌کنندگان؛ وجود داشتن حکمت‌ها و موعظه‌های گوناگون برای هوشیاری؛ بیان داستان‌های مختلف با استفاده از روش‌های گوناگون برای هدایت افراد؛ اشتغال قرآن کریم بر داستان‌های پندآموز	یوسف، ۳؛ آل عمران، ۴۴؛ شوری، ۵۲؛ عنکبوت، ۴۳؛ بقره، ۲۵۲؛ آل عمران، ۵۸؛ آل عمران، ۱۱۷؛ مائده، ۲۷؛ اعراف، ۱۰۱؛ اعراف، ۱۷۷؛ یونس، ۲۴؛ اسراء، ۴۱ و ۸۹؛ کهف، ۵۹؛ عنکبوت، ۴۱؛ سجده، ۲۶؛ زمر، ۲۳؛ حشر، ۱۵-۱۶
توجه‌دادن به منابع هوشیار ساز	عبرت و پند برای پروا پیشگان؛ امتحان در جنگ‌های احد و بدر برای عبرت‌گیری؛ سرگذشت عبرت‌آموز گذشتگان؛ عبرت‌گرفتن و ترسیدن از عذاب آخرت؛ عبرت‌گیری از سرگذشت اقوام برای خردمندان؛ عبرت‌گیری، نشانه‌ای از قدرت خدا و خواری مجرمان؛ عبرت‌گرفتن از نشانه‌های رحمت و انتقام خدا؛ دگرگونی شب و روز، عبرتی برای صاحبان بصیرت؛ عبرت برای اهل معرفت؛ عبرت و تذکر؛ عبرت، تعقل و تأمل در سرگذشت اقوام	یوسف، ۱۱۱؛ یونس، ۹۲؛ بقره، ۶۶، ۲۴۳، ۲۴۶ و ۲۵۸؛ آل عمران، ۱۴۰؛ مائده، ۲۷؛ انعام، ۴۴؛ اعراف، ۱۰۰؛ یونس، ۷۱؛ هود، ۱۰۳؛ حجر، ۷۵؛ نحل، ۶۶؛ کهف، ۱۳؛ طه، ۱۲۸؛ مؤمنون، ۲۱، ۳۰ و ۴۴؛ نور، ۴۴؛ فرقان، ۳۷، ۳۹ و ۴۰؛ شعراء، ۶۷، ۱۰۳، ۱۰۴، ۱۲۱، ۱۳۹، ۱۵۸، ۱۷۴ و ۱۹۰؛ نمل، ۲۱ و ۵۲؛ قصص، ۳؛ عنکبوت، ۱۵ و ۲۴؛ زمر، ۲۷؛ زخرف، ۵۶؛ ق،

		۳۷؛ ذاریات، ۳۷، ۳۸، ۴۱ و ۴۳؛ قمر، ۱۵؛ حاقه، ۱۲
تدبیر	تدبیر و ترتیب سلسله حوادث؛ انحصار تدبیر عالم؛ تدبیر الهی و رابطه آن با عرش؛ آمیختگی خلقت با تدبیر؛ تمامیت تدبیر؛ یک دوره کامل تدبیر حیات انسانها؛ انشای گوش، چشم و دل؛ تدبیر اعمال انسان؛ تدبیر حیات، وسایل معاش و غایت حرکت انسان؛ تدبیر رزق انسان؛ تدبیر ارزاق مردم؛ تدبیر توالی شب و روز و آفتاب و ماه در خدمت انسان	عنکبوت، ۴۴؛ یونس، ۳؛ سجده، ۵؛ حجر، ۲۱؛ قمر، ۴۹؛ فصلت، ۱۲؛ انعام، ۵۹؛ بروج، ۱۵-۱۶؛ زمر، ۷۵؛ زخرف، ۸۲؛ نازعات، ۵؛ زمر، ۵؛ ص، ۲۷؛ طه، ۵؛ بقره، ۲۵۵؛ مؤمنون، ۷۸-۸۰؛ رعد، ۳۳؛ روم، ۲۰؛ انعام، ۹۴؛ فاطر، ۳؛ یس، ۳۳ و ۳۷-۴۲؛ یونس، ۶۷؛ عنکبوت، ۶۱؛ رعد، ۳
تعلیم حکمت	حقیقت علم؛ درجاتی رفیع برای دانش‌یافتگان؛ آثار دانش؛ معنای حکمت؛ حکمت نظری؛ آموختن؛ اسباب معارف قلبی مانند وحی و الهام؛ فضیلت آموزش؛ داناترین مردم	زمر، ۹؛ فاطر، ۲۸؛ جاثیه، ۳۳؛ شوری، ۱۴؛ آل عمران، ۱۹؛ انعام، ۲۲؛ سبأ، ۶؛ مجادله، ۱۱؛ حج، ۵۴؛ اسراء، ۱۰۷-۱۰۹؛ بقره، ۲۶۹؛ آل عمران، ۱۶۴؛ بقره، ۱۲۹ و ۱۵۱؛ جمعه، ۲؛ اسراء، ۳۹؛ علق، ۴-۵؛ نجم، ۵؛ نساء، ۱۱۳؛ کهف، ۶۵؛ طه، ۱۱۴؛ ص، ۱۷ و ۲۰؛ مائده، ۱۱؛ مریم، ۱۲؛ نساء، ۵۴؛ جاثیه، ۱۶؛ اعراف، ۷
تلاوت قرآن کریم همراه با تأمل در آن	قرآن، سراسر پند و موعظه و شفا برای درمان بیماری‌های اعتقادی و اخلاقی و سراسر هدایت و رحمت؛ نازل شدن قرآن به عنوان نشانه رحمت بی‌واسطه خدا؛ آیات روشن، فصیح و گویای قرآن؛ اشتغال قرآن بر ذکر حقایق، معارف، مطالب اخلاقی- اجتماعی، و احکام حلال و حرام؛ آیات منظم، زیبا و فصیح، و محتوای عمیق، مشتمل بر داستان‌های پندآموز؛ تلاوت قرآن و دستیابی به حس آرامش؛ کتاب پربرکت؛	یونس، ۵۷؛ اسراء، ۸۲؛ فصلت، ۴۴؛ عنکبوت، ۵۱؛ فصلت، ۱-۳؛ ص، ۱؛ نمل، ۷۶-۷۷؛ زمر، ۲۳؛ بقره، ۱۴۶؛ انعام، ۱۹؛ مؤمنون، ۶۸؛ محمد، ۲۴؛ ص، ۲۹؛ فرقان، ۳۲؛ یوسف، ۲؛ دخان، ۵۸؛ احقاف، ۱۲؛ اعراف، ۲۰۴؛ نحل، ۶۴ و ۹۸؛ توبه، ۱۲۴-۱۲۵؛ مزمل، ۴؛ نساء، ۸۲؛ زمر، ۲۷؛ ابراهیم، ۱؛ حجر، ۹؛ واقعه، ۷۹؛ اسراء، ۹ و

۱۰۶؛ شوری، ۵۲؛ مریم، ۹۷؛ طه، نزول تدریجی قرآن برای استوارکردن قلب	۱۱۳؛ بقره، ۱۸۵؛ ق، ۱؛ یس، ۱-۲، ۵ مؤمنان؛ تلاوت قرآن به آرامی و با مهلت (تأنی)؛
و ۶۹؛ واقعه، ۷۷؛ حشر، ۲۱؛ حاقه، نازل شدن قرآن به زبان عربی برای تعقل؛	۴۸؛ شوری، ۱۳؛ بقره، ۵۳؛ بقره، ۱-۲؛ سکوت به عنوان یکی از آداب تلاوت قرآن؛
صافات، ۱۵۷؛ انبیاء، ۵؛ رعد، ۳۷؛ تلاوت قرآن و پناه بردن به خدا از شر شیطان؛	قمر، ۵؛ احزاب، ۳۴؛ نحل، ۷۹؛ تلاوت قرآن با تأمل و دقت و به صورت
فصلت، ۴۱؛ زخرف، ۴؛ الرحمن، ۱-۱ شمرده شمرده؛ نازل شدن قرآن به منظور	۴؛ مزمل، ۲۰؛ اسراء، ۳۹؛ زخرف، هدایت کردن مردم به سمت روشنایی؛ دسترسی
۴۱؛ قمر، ۱۷؛ هود، ۱۷؛ فاطر، ۲۹؛ به آیات قرآن برای پاک شدگان؛ قرآن و	هدایتگری به سمت استوارترین آیین؛ قرآن، مایه
نحل، ۱۰۳	جدایی حق از باطل و عامل یادآوری حق؛ قرآن
به عنوان ام‌الکتاب؛ تعلیم‌دهی قرآن به انسان‌ها	
ملک، ۲؛ انبیاء، ۳۵؛ آل عمران، ۱۵۶؛ حکم عمومی مرگ و بازگشت؛ بازگشت انسان	انذار درباره
واقعه، ۶۰-۶۱؛ عنکبوت، ۵۷؛ بقره، ۱۵۶؛ به سوی مالک خود؛ عمومیت و استمرار در	مرگ
حدید، ۲؛ غافر، ۶۸؛ جمعه، ۸؛ نساء، ۷۸؛ حیات و مرگ؛	
آل عمران، ۱۵۴؛ مریم، ۸۴؛ کهف، ۷؛ نفی فرار از مرگ؛ مرگ، سرنوشت محتوم؛	
بقره، ۱۵۵-۱۵۶؛ نساء، ۱۰۰؛ بقره، ۱۳۲؛ رسیدن به پایان شمارش عمر؛ ارزش	
آل عمران، ۱۰۲؛ یوسف، ۱۰۱؛ بقره، ۳۹؛ مسلمان مردن؛ مرگ در حال کفر؛ برابر نبودن مرگ	
و ۱۶۱؛ جائیه، ۲۱؛ عبس، ۲۱-۲۳؛ انبیاء، مجرمان و صالحان؛ بازگشت ناپذیری مجتمع	
۹۵؛ اسراء، ۵۸؛ یس، ۲۸-۳۱؛ حجر، ۹۹؛ هلاک شدگان؛ مرگ، آمدن یقین و تبدیل شدن	
انعام، ۲؛ نحل، ۶۱؛ رعد، ۳۹؛ غافر، ۶۷- غیب به شهود و خبر به عیان؛ هلاکت از طریق	
۶۸؛ اعراف، ۳۴؛ شوری، ۱۴؛ روم، ۸؛ افزایش نعمت؛ مرگ انسان فقط با اذن خدا؛	
قلم، ۴۴-۴۵؛ آل عمران، ۱۴۵؛ سجده، ۱۱؛ تنهابودن انسان در بازگشت به سوی خدا؛ عذاب	
زمر، ۴۲؛ نحل، ۲۸؛ ق، ۱۹؛ انعام، ۶۱- دردناک ظالمین، فرع کفار در حال مرگ؛ حالت	
۶۲؛ انعام، ۹۳-۹۴؛ مؤمنون، ۱۰۰؛ نجم، احتضار و مرگ مکذبین و ضالین؛ پشیمانی در	
۴۴؛ سبأ، ۵۱-۵۴؛ فجر، ۱۴؛ واقعه، ۸۳- لحظه مرگ، دلیلی بر وجود داشتن عذاب و آتش	
۸۷؛ واقعه، ۸۸-۹۱؛ انفال، ۵۰-۵۱؛ نوح، در برزخ؛ برگشت علم قبلی انسان بعد از مرگ	

در جدول ۳، مضامین سازمان‌دهنده گفت‌وشنود، بیان داستان‌های اخلاقی و ضداخلاقی، توجه‌دادن به منابع هوشیاری‌بخش، تدبیر، تعلیم حکمت، تلاوت قرآن کریم همراه با تأمل در آیات آن و انذار درباره مرگ براساس مضامین پایه انتزاع و طبقه‌بندی شدند و به‌منظور اصلاح ضعف‌های تربیتی، ذیل مضمون فراگیر روش‌های تربیتی قرار گرفتند.



شکل ۱. مبانی ضعف بینشی انسان، و اصول و روش‌های تربیتی اصلاح آن در قرآن کریم

بحث و نتیجه گیری

به طور کلی، در هر علم، پیش فرض‌هایی وجود دارند که یا بدیهی‌اند و یا در علوم دیگر اثبات می‌شوند. این پیش فرض‌ها مبانی نامیده می‌شوند؛ چون زیربنای بنیان‌های دیگر به‌شمار می‌آیند (فتح‌علی، مصباح و یوسفیان، ۱۳۹۰، ص. ۶۵)؛ بنابراین، ابتدا درباره مبانی ضعف بینشی سخن گفته می‌شود. رفتار اخلاقی انسان، کاملاً به برخی باورهای وی در خصوص جهان، خدا و انسان وابسته است. مسئله معرفت خداوند متعال همانند چراغی روشنگر، مسیر زندگی انسان را مشخص می‌کند و به آن، معنا و مفهوم می‌بخشد؛ به همین دلیل، در قرآن کریم و دیگر منابع حاوی آموزه‌های دینی بر خداشناسی تأکید فراوان شده است.^۱ انسان از وقتی از بطن مادر خارج می‌شود، هیچ چیز نمی‌داند؛ چنان‌که در قرآن کریم می‌خوانیم: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ» (نحل، ۷۸)؛ یعنی: «و خدا شما را از شکم مادرانتان بیرون آورد؛ درحالی که چیزی نمی‌دانستید، و برای شما گوش و چشم و قلب قرار داد تا سپاسگزاری کنید». همه دانش و معرفت نزد خداوند متعال است و انسان با تمام درجات رفیع و ویژگی‌های والا، پس از گذراندن عمر، دوباره به مرحله ضعف قوای ادراکی بازمی‌گردد. ضعف قوای علمی انسان، نشان‌دهنده مفهوبر بودن او در برابر قدرت خداست (مکارم شیرازی، ۱۳۸۰، ج. ۱۱، ص. ۳۳۴) و این، خود، نشانه‌ای است دال بر آنکه زندگی و مرگ، و شعور و علم انسان به دست خود او نیست؛ وگرنه شعورش را برای خود نگه می‌داشت، و زندگی را هم برای خودش حفظ می‌کرد. این زندگی و علم با نظام عجیبی که دارد، به علم و قدرت خدا منتهی می‌شود.

خودشناسی، شناخت حقیقت انسان است از آن جهت که او می‌تواند با استعدادها و نیروهایی که دارد، به تکامل برسد (شریفی، ۱۳۹۳، ص. ۱۴۵). در قرآن کریم، آیات متعدد درباره اهمیت و ضرورت خودشناسی وجود دارد و از طرفی کسانی که به خویشتن نمی‌پردازند، نکوهش شده‌اند. نقطه مقابل خودشناسی، خودناشناسی است. یکی از ضعف‌های بینشی، تقلید کورکورانه از اجداد و خرافه‌پرستی است که از معرفت، فاصله بسیار زیاد دارد. کافران و پدرانشان از هیچ چیز باخبر نبودند و خدا را چنان‌که شایسته

۱. لقمان، ۲۵؛ زخرف، ۸۷؛ توحید، ۱ و ۳؛ فصلت، ۵۳؛ جائیه، ۴؛ بقره، ۱۶۸؛ ابراهیم، ۹-۱۰؛ آل عمران، ۱۹۰

است، نشناختند^۱ (مکارم شیرازی، ۱۳۸۰، ج. ۵، ص. ۳۳۸). شدیدترین ظلم‌ها شرک‌ورزیدن به خدا و افترا بر او و یا انکار نبوت پیغمبران واقعی یا ادعاکردن چیزی است که حقیقت نداشته باشد. انسان‌ها موظف‌اند آنچه را نمی‌دانند، نگویند و در صورت آگاهی نداشتن درباره چیزی آن را رد نکنند^۲.

در آموزه‌های قرآنی، علم، بینش و استدلال در فهم ستایش شده و جهل و تقلید کورکورانه تقبیح و نکوهش فراوان شده‌اند؛ مانند این آیه شریفه که در آن، خداوند متعال می‌فرماید: «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي» (یوسف، ۱۰۸)؛ یعنی: «بگو این راه من است که من و هرکس از من پیروی کرد، با بصیرت و بینایی به خدا دعوت می‌کنیم»؛ پس دین، هدفی جز این ندارد که مردم به کمک استدلال و با سلاح منطق عملی و نیروی برهان که فطرتاً به آن مجهزند، به شناخت حقایق جهان ماوراءطبیعت نایل شوند و این همان فلسفه الهی است (طباطبایی و سید علوی، ۱۳۹۰، ص. ۱۸).

شرک‌ورزی به خداوند متعال و سرچشمه آن که برخوردارنبودن از معرفت صحیح درباره خداست، از دیگر ضعف‌های بینشی به‌شمار می‌آید (زمر، ۶۷). کسی که بداند: اولاً خدا وجودی بی‌پایان و از هر نظر نامحدود است، ثانیاً آفرینش همه موجودات از ناحیه او صورت گرفته و تمام موجودات در بقایشان، هر لحظه به فیض وجود الهی نیازمندند، و ثالثاً تدبیر عالم و گشودن گره تمام مشکلات و همه ارزاق به دست باقدردت اوست و حتی اگر شفاعتی هم انجام شود، براساس اذن و فرمان پروردگار خواهد بود، رو به سوی دیگری نخواهد کرد. اصلاً چنین فردی نمی‌تواند به‌سوی دیگری روی آورد و دوگانگی صفات برایش محال است؛ زیرا تحقق‌یافتن دو وجود نامحدود از جمیع جهات، عقلاً غیرممکن است؛ چنان‌که در قرآن کریم می‌خوانیم: «وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ وَالْأَرْضُ جَمِيعًا قَبْضَتُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَالسَّمَوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ» (زمر، ۶۷)؛ یعنی: «و خدا را آن‌گونه که سزاوار اوست، نشناختند؛ درحالی که زمین در روز قیامت، یکسره در قبضه قدرت اوست و آسمان‌ها هم درهم‌پیچیده به دست اوست. منزّه و برتر است از آنچه با او شریک می‌گیرند». در قرآن کریم، ضعف و بی‌بنیادی ولایت غیرخدا همچون تکیه‌گاه و خانه سست

۱. انعام، ۹۱

۲. اعراف، ۱۶۹؛ یونس، ۳۹

عنکبوت دانسته^۱ و به ریشه اصلی انحراف اشاره شده است. به گفته علامه، «آن‌ها خدا را آن‌گونه که شایسته است، نشناختند» و به همین دلیل، نام مقدس او را تا آنجا تنزل دادند که هم‌ردیف بت‌ها کردند (طباطبایی، ۱۳۶۰، ج. ۱۷، ص. ۶۰۱). نمونه‌ای دیگر از شرک، این است که انسان به سبب پیروی از خطوات (گام‌های) شیطان، کسی غیر از خدای متعال را قانون‌گذار بداند^۲. منظور از خطوات شیطان، اموری است که نسبت آن‌ها به غرض شیطان، یعنی اغوا به وسیله شرک، نسبت گام‌هایی است که یک رونده به سوی مقصد خود برمی‌دارد. امر از شیطان عبارت است از وسوسه او و اینکه آنچه را از انسان می‌خواهد، از طریق اخطار آن به قلب آدمی و جلوه‌دادنش در نظر آدمی، به او تحمیل کند (طباطبایی، ۱۳۶۰، ج. ۱، ص. ۶۳۱). انسان‌هایی که اصنام و... را به جای خداوند توانا می‌پرستند، از این نکته بسیار مهم، غافل‌اند که اگر در بلا و تنگنا قرار گرفتند، هیچ فرد یا نیرویی جز خداوند عزیز و شکست‌ناپذیر نمی‌تواند آن‌ها را نجات دهد؛ بنابراین، دیدن تنها ظواهر دنیا و دل‌بستن به آن‌ها به مدتی کوتاه و دورشدن از پروردگار، نتیجه‌ای جز عذاب الهی ندارد.

یکی از عواملی که موجب می‌شود این انسان‌ها به خدا و کلامش شک کنند، کبر و غرور باطنی‌ای است که در وجودشان رخنه کرده و نفوذ یافته است^۳. به همین سبب، خداوند قادر و حکیم این مشرکان و افراد ضعیف‌الایمان را به تحدی دعوت کرده است. بین کسانی که به خدای متعال و کلامش معرفت دارند و از عقل، برهان و دلیل روشن استفاده می‌کنند با کسانی که به سبب گرفتاربودن به کبر درونی، هیچ معرفتی ندارند، تفاوت بسیار است و چه بسا آثار و نتایج فراوان و مثبتی در این تدبیر و تعمق وجود داشته باشد (طباطبایی، ۱۳۶۰، ج. ۱۰، ص. ۲۷۰). عامل اصلی انحراف این گروه، آن است که در قرآن تدبیر نمی‌کنند^۴ تا به درک حقایق دست یابند و اگر هم تدبیر می‌کنند، بر اثر هواپرستی و اعمالی که از قبل انجام داده‌اند، قفل‌های متعدد بر دل‌هایشان است؛ به گونه‌ای که هیچ حقیقتی در آن نفوذ نمی‌کند؛ به تعبیر دیگر، چنانچه کسی راه خود را در ظلمات گم کند، یا

۱. عنکبوت، ۴۱

۲. بقره، ۱۶۸

۳. هود، ۱۷

۴. محمد، ۲۴

چراغی در دست ندارد و یا نابیناست؛ زیرا اگر هم چراغ وجود داشته باشد و هم چشم، بینا باشد، یافتن راه در همه جا آسان است (مکارم شیرازی، ۱۳۸۰، ج. ۲۱، ص. ۴۶۷). افراد گمراه با وجود بسته‌های هدایتگرانه و روشنی که پروردگار و پیامبرانش برای انسان‌ها فراهم آورده‌اند، باز هم لجاجت و کبر می‌ورزند؛ حال آنکه در انتهای این مسیر، چیزی جز تاریکی وجود ندارد.

برخی انسان‌های جاهل در خصوص واقعیت‌داشتن عذاب الهی تردید دارند؛ زیرا به قدرت و علم باری - تعالی - معتقد نیستند و با وجود آیات و معجزات متعدد عرضه‌شده از سوی پیام‌آوران الهی، باز هم در تردید به سر می‌برند.^۱ مجرمان و مشرکان از روی تعجب و استفهام از پیامبر (ص) می‌پرسند آیا وعده مجازات الهی در این جهان و جهان دیگر، حق است یا خیر. حق در مقابل باطل اگر به معنی وسیع کلمه تفسیر شود، هرگونه واقعیت موجود را دربر می‌گیرد و نقطه مقابل آن، معدوم و باطل است؛ ولی در اینجا حق در برابر باطل، مورد نظر نیست؛ بلکه منظور آن است که آیا مجازات و کیفر واقعیت دارد و تحقق می‌یابد یا خیر. خداوند متعال به پیامبرش دستور می‌دهد در برابر این سؤال، با تأکید هرچه بیشتر بگوید: «به پروردگار سوگند که این یک واقعیت است و هیچ شک و تردیدی در آن نیست. اگر فکر می‌کنید می‌توانید از چنگال مجازات الهی فرار کنید، اشتباه بزرگی کرده‌اید؛ زیرا هرگز شما نمی‌توانید از آن جلوگیری و خدا را با قدرت خود ناتوان کنید».^۲ این جمله با جمله فوق از قبیل بیان مقتضی و مانع است، در جمله اول گفته می‌شود: «مجازات مجرمان، یک واقعیت است» و در جمله دوم اضافه می‌شود: «هیچ قدرتی نمی‌تواند جلوی آن را بگیرد» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۰، ج. ۸، ص. ۳۱۳). برای اصلاح این ضعف‌های بینشی و رسیدن به روش‌های تربیتی، بررسی حلقه واسطه، یعنی اصول ضرورت دارد. اصول، گزاره‌هایی کلی و از جنس دستورالعمل هستند که براساس مبانی استنباط می‌شوند.

۱. ارتقای سطح معرفت، متناسب با ظرفیت یادگیرنده

واژه «معرفت» در زبان عربی، عموماً به معنای شناخت شخص یا مقوله‌ای خاص از طریق حس یا همراه با تفکر در آثار آن است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص. ۵۶۰-۵۶۱). این

۱. یونس، ۵۳.

۲. طور، ۸-۹.

اصل با توجه به مبنای «ضعف قوای علمی از تولد تا پیری» استخراج شده است و این ضعف به تدریج، با تلاش و پشتکار فرد برطرف می‌شود. ارتقای سطح معرفت باید با ظرفیت فهم یادگیرنده متناسب باشد. توسعه شناخت، مستلزم پیمودن سطوح حقیقت، یکی پس از دیگری است و براساس شائبه محدودیت ظرفیت انسان‌ها نباید از بیان حقایق و تعلیم صرف‌نظر کرد. این اصل تربیتی در قرآن نیز آمده است.^۱ مربی باید حقایق را با در نظر داشتن لزوم تناسب آن‌ها با سطح درک مربی به او تعلیم دهد و تفاوت‌های فردی متریان با یکدیگر را در نظر داشته باشد؛ زیرا چه بسا توجه نکردن به این مسئله، در آن‌ها احساسی منفی در خصوص معرفت عرضه شده به وجود آورد و فراگیری آن معرفت در آینده را نیز با دشواری‌هایی همراه کند (اشعری، باقری و حسینی، ۱۳۹۱، ص. ۱۰۱-۱۰۲).

۲. بصیرت

واژه «بصیرت» در لغت عرب به معنای عقیده قلبی، شناخت، یقین و زیرکی آمده است (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج. ۲، ص. ۴۱۸). آنچه موجب محرومیت انسان از این بینش معنوی می‌شود، شبهاتی است که غالباً شیاطین القا می‌کنند و اجازه نمی‌دهند عقل و فطرت انسان با نور بصیرت باطنی، آنچه را باید، ببیند؛ لذا انسان همواره باید در زندگی بکوشد امور را به خوبی درک کند و دید عمیقی به مسائل پیرامون خود داشته باشد. اگر نگاه فرد به مسائل، سطحی باشد، وی نمی‌تواند به شکلی صحیح درباره آن‌ها قضاوت کند. توجه به این اصل برای پرهیز از تقلید کورکورانه ضررت دارد.

در این مسیر، برخی عوامل به انسان در رسیدن به بصیرت کمک می‌کنند که از جمله آن‌ها موارد ذیل را می‌توان نام برد: توبه، ذکر خدا، همنشینی با علما، خردورزی، تقوا، دقت در آیات آفاق و انفس^۲، و امدادهای غیبی^۳ (ستوده‌نیا، ۱۳۸۷، ص. ۱۶۶-۱۶۸).

۱. رعد، ۱۷

۲. انفال، ۲۹؛ اعراف، ۲۰۱

۳. ق، ۷-۸؛ نور، ۴۴؛ قصص، ۴۳

۴. آل عمران، ۱۳

۳. تعقل

معنای عقل عبارت است از: «نیروی تشخیص و بازشناخت حق از باطل در قلمرو شناخت‌های نظری، و خیر از شر در قلمرو شناخت‌های عملی، و بازدارنده از سیئات و سوق‌دهنده به حسنات» (بهشتی، ۱۳۸۹، ص. ۸۹). تعقل موجب تعادل و توازن یافتن عواطف و احساسات باطنی می‌شود، از بروز گرایش‌های متخیلانه و واهمه‌های واهیه جلوگیری و شهود و وجدان را در مسیر صحیح جاری می‌کند (رضانیا، ۱۳۹۳، ص. ۵۰). شرط حصول عقل، آن است که از هواها پیروی نشود تا درک و فهم ما به گونه‌ای باشد که فطرت اقتضا می‌کند. ایمان داشتن به حقایق دینی بدون تعقل، راهی مستحکم نیست؛ زیرا در آن، احتمال سوق یافتن به سوی شرک وجود دارد.

۴. تفکر

فکر نیرویی است که علم را به سوی معلوم می‌برد و تفکر عبارت است از کوشش و جولان نیروی فکر به اقتضای عقل (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص. ۶۴۳). خداوند متعال در قرآن کریم، مردم را به تفکر در آیات آفاقی و انفسی^۱ دعوت فرموده و خود نیز برای اثبات حقایق، استدلال‌هایی آورده؛ زیرا اعتبار استدلال برهانی را مسلم شمرده است؛ بدان معنا که حق - تعالی - نمی‌گوید: «اول حقانیت معارف اسلامی را بپذیرید؛ سپس استدلال و آن معارف را از آن‌ها استنتاج کنید»؛ بلکه با اعتماد کامل به حقانیت خود می‌گوید: «با تفکر و استدلال، حقانیت معارف اسلامی را دریابید و بپذیرید» (رضانیا، ۱۳۹۳، ص. ۱۸-۱۹)؛ پس برای از بین بردن ضعف‌های بینشی‌ای همچون شک و تردید، یکی از اصولی که قبل از هر چیزی باید به آن توجه شود، تفکر و تفقه به معنای ژرف‌اندیشی است.

۵. عدالت‌ورزی

عدالت، یعنی نهادن هر چیزی در جای خود، لفظی است که با معنایی وسیع در کلیه شئون آدمی حضور مؤثر دارد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۱، ص. ۲۶۶). خالق متعال در مقام ربوبیت، برای تدبیر و تربیت انسان‌ها، راه‌ورسی معین را پیش پای آن‌ها نهاده و در فرایند تربیت، رابطه‌ای متوازن با انسان‌ها برقرار کرده است. این توازن و تناسب، ناظر به عدل است و خدا در ارتباط با انسان‌ها چنان عدل می‌ورزد که کمترین میزان ظلم را نیز از خود نفی

۱. ق، ۷-۸؛ نور، ۴۴؛ قصص، ۴۳

می‌کند^۱ (باقری، ۱۳۹۹، ص. ۱۸۴). همین اصل، متناظر با مبنای شک‌داشتن به واقعی بودن عذاب‌های الهی و به‌جهت رسیدن به روش درست، یاری‌رسان است. همان‌گونه که گفتیم، نوآوری این پژوهش، به‌دست‌دادن روش‌های تربیتی برای اصلاح ضعف‌های بینشی براساس قرآن کریم بوده است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم:

۱. گفت‌وشنود

متفکران تربیتی نیز امروزه به نقش ارزشمند بحث و گفت‌وگو در رشد تفکر اخلاقی پی برده‌اند. هالستید و تیلور می‌گویند: «این روش که ازسوی کلبرگ برای ارتقای استدلال اخلاقی دانش‌آموزان ابداع شد، امروزه بسیار رایج است و برای تأثیرگذاری بر نگرش‌ها و دیدگاه‌های دانش‌آموزان به‌کار می‌رود» (داودی، ۱۳۹۱، ص. ۱۳۹-۱۴۰). برای جلوگیری از تقلید کورکورانه افراد و کمک به آن‌ها برای رسیدن به معرفت صحیح به‌منظور تصمیم‌گیری مناسب باید از روش گفت‌وشنود استفاده کرد تا قدرت استدلال این گروه مشخص شود و هر چیزی را صرفاً به‌دلیل مُقلدبودن انتخاب نکنند.

۲. بیان داستان‌های اخلاقی و ضد اخلاقی

واژه‌های «قصه» و «داستان» با یکدیگر مترادف‌اند. واژه «قصه» در قرآن به‌معنای روایت و نقل سرگذشت واقعی پیشینیان است که خداوند متعال آن‌ها را با علم خود، و با هدف و پیامی مشخص در قالب قصه بیان کرده است. در قرآن کریم از روش قصه‌گویی برای انتقال‌دادن مفاهیم و آموزش‌دهی غیرمستقیم تعالیم تربیتی استفاده شده است. قصه‌های قرآنی، حقیقت محض هستند. آن‌ها درعین واقعی بودن، از نوع قصه‌های تمثیلی‌اند و هرکدامشان به‌طور غیرمستقیم، پیام و نکته‌ای را دربر دارند؛ به عبارت دیگر، هدف از کاربرد تمثیل در قرآن، تأثیر عمیق‌تر آموزه‌های این کتاب است تا هرکس با هر میزان از درک و فهم، آن‌ها را دریابد و به‌کار گیرد. درک قصه و داستان برای همگان، امکان‌پذیر است؛ به دیگر سخن، در قرآن از ادبیات داستانی به‌عنوان ابزاری برای بیان پیام تعلیمی و تربیتی استفاده شده است؛ افزون‌بر آن، قرآن، کتابی جهانی است و به‌منظور بهره‌مندی انسان‌ها باید شیوه‌ای را برای بیان امور معقول و آموزشی خود اتخاذ کند که برای همگان، قابل استفاده باشد (رضازاده و شاهرودی، ۱۳۹۱، ص. ۵۹-۶۰). داستان به‌دلیل توانایی در

تبیین مفاهیم بلند علمی، و تبدیل کردن مفاهیم انتزاعی و پیچیده به مفاهیم و نمونه‌های عینی، امکان درک و فهم بیشتری را برای عامه مردم فراهم می‌کند؛ به همین دلیل، موردعلاقه همه انسان‌ها و به‌ویژه کودکان و نوجوانان است و در تربیت غیرمستقیم و رشد و تکوین شخصیت آنان، نقشی مهم و سازنده ایفا می‌کند.

خداوند متعال نیز به‌منظور تکامل و تعالی بشر در ابعاد مختلف، از این قالب هنری به بهترین وجه ممکن استفاده کرده است. حجم نسبتاً زیاد داستان‌ها در قرآن (تقریباً یک‌چهارم از آیات این کتاب آسمانی) نشان می‌دهد مکتب اسلام به‌منظور تربیت انسان از این روش به بهترین وجه استفاده کرده است (یوسف‌پور، ۱۳۹۷، ص. ۱۵۳-۱۵۴). در قرآن کریم، فوایدی برای مثل ذکر شده است که در اینجا مهم‌ترین آن‌ها را تبیین می‌کنیم. خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید: «لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ لَضَرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (حشر، ۲۱)؛ یعنی: «اگر این قرآن را بر کوهی نازل می‌کردیم، می‌دیدید که در برابر آن، خاشع می‌شود و از خوف خدا می‌شکافت. این‌ها مثال‌هایی است که برای مردم می‌زنیم. شاید در آن بیندیشند». در این آیه شریفه، خداوند متعال فلسفه و حکمت مثل‌زدن را تفکر، فهم و اندیشه دانسته است؛ زیرا مثل‌ها باعث ریزفهمی، دقت، تذکر و سرانجام، تصویر معانی غیرمحسوس می‌شوند و همه این‌ها مقدمه‌ای برای رشد فهم و بینش افراد هستند. مسلماً هر فهم و بینشی انسان را به خیر و صلاح و سرانجام، نیک‌اندیشی و عمل کردن بدان که همان فرجام برّ (نیکی) است، رهنمون خواهد شد (بخت‌نما، ۱۳۹۴، ص. ۳۸-۳۹). طبق مُفَاد آیه شریفه: «لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً...» (یوسف، ۱۱۱)، هدف از ذکر مثال‌ها عبرت‌گیری خردمندان و هدایت‌شدن و رحمت‌یافتن مردم باایمان است. قصه‌گویی یکی از روش‌های تربیتی مناسب برای انتقال‌دهی مفاهیم درست به مخاطب است؛ زیرا مخاطب با توجه به سرگذشت افراد مقلد و مشرک می‌تواند مسیر درست را انتخاب کند.

۳. توجه‌دادن به منابع هوشیاری‌بخش

عمر کوتاه، سرمایه زندگی تجدیدنشدنی و زمان توقف‌ناپذیر است؛ به همین سبب، تجربه‌های دیگران را باید منابع هوشیاری‌بخش جهت افزایش‌یافتن این سرمایه دانست. با گذشت زمان و افزایش‌یافتن تجربه، برخی از آنچه بر پدران مخفی بوده است، بر فرزندان،

روشن می‌شود و آنان با عبرت‌گیری از دیگران می‌توانند سرمایه باقی‌مانده از زندگی پیشینیان را که همانا تجربیات گران‌سنگ آن‌هاست، برای ادامه‌دادن مسیر زندگی به‌شکل درست به‌کار گیرند (ظریف‌منش، ۱۴۰۰، ص. ۵۲-۵۳). یکی از مقاصد مهم تربیت آن است که چشمان انسان به‌درستی گشوده شوند و او به بصیرت دست یابد، بتواند از ظواهر امور بگذرد و باطن آن‌ها را بنگرد، از محسوسات و مشهودات به معقولات برسد و در راه‌های خطایی که دیگران رفته‌اند، گام نگذارد؛ بنابراین، نقش تربیتی توجه به منابع هوشیاری‌بخش، عبور از غفلت به‌سمت بصیرت است تا انسان را از خانه غرور بیرون آورد و به خانه شعور برساند. تا وقتی انسان در خانه غرور خویش گرفتار باشد، از آنچه برسر دیگران رفته است، درس نمی‌آموزد و خطاهای گذشتگان را تکرار می‌کند؛ پس باید به انسان، توجه‌کردن به منابع هوشیاری‌بخش را آموخت تا وی با عبرت‌گرفتن از آن‌ها ضعف‌های بینشی را جبران کند و خود را رشد دهد.

یکی از این منابع هوشیاری‌بخش، زندگی گذشتگان است. اگر انسان از غفلت بیرون آید و از سرگذشت فراعنه درس آموزد، هرگز تفرعن نخواهد کرد؛ چنان‌که در قرآن کریم می‌خوانیم: «فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِيَدِنَا لَتَكُونَ لِمَنْ خَلَفَكَ آيَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ عَنْ آيَاتِنَا لَغَافِلُونَ» (یونس، ۹۲)؛ یعنی: «پس امروز، تو را با بدن بی‌جانت نجات می‌دهم تا برای آیندگان نشانه‌ای از قدرت ما و زبونی و خواری‌گردنکشان باشی، و یقیناً بسیاری از مردم از نشانه‌های ما بی‌خبرند». این روش تربیتی از آن جهت اهمیت دارد که شخص با آگاهی عمیق از منابعی که همواره درحال هوشیار و بیدارکردن او هستند، می‌تواند از عواقب و آثار رفتارهای پیشینیان عبرت گیرد و درصدد اصلاح بینش و رفتار خویش برآید.

۴. تدبیر

واژه «تدبیر» در اصل از ماده «دبر» به‌معنای پشت‌سر و عاقبت چیزی است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج. ۴، ص. ۲۶۸)؛ بنابراین، تدبیر یعنی بررسی‌کردن نتایج و عواقب کار. تفاوت تدبیر با تفکر این است که تفکر، مربوط به بررسی علل و خصوصیات یک موجود است؛ اما تدبیر به بررسی عواقب و نتایج آن مربوط می‌شود (مکارم شیرازی، ۱۳۸۰، ج. ۴، ص. ۲۸)؛ لذا تدبیر عبارت از آن است که انسان با توجه به عواقب و نتیجه کارها در آن‌ها بیندیشد؛ چنان‌که خداوند متعال می‌فرماید: «أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَ لَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا»

(نساء، ۸۲)؛ یعنی: «آیا درباره قرآن نمی‌اندیشند؟ اگر از سوی غیر خدا بود، اختلاف فراوانی در آن می‌یافتند». تدبیر در سخن به معنای دوراندیشی، تفکر، آگاهی و تعقل در کلام است (امیدی و فضل‌اللهی قمشی، ۱۳۹۴، ص. ۴۸). اندیشیدن در رفتار قبل از انجام دادن آن، نقشی مهم در تشخیص دادن حُسن و قبح آن، و جلوگیری از گرفتار شدن در وادی انحرافات اخلاقی دارد (داودی، ۱۳۹۱، ص. ۱۳۷).

۵. تعلیم حکمت

واژه «تعلیم» در لغت به معنای یاد دادن علم یا هنری به کسی و چیزی را به او آموختن است. در آیتی از کلام وحی، صراحتاً بر آموزش‌دهی تأکید شده است^۱. وقتی کسی دارای حکمت باشد، می‌تواند با تدبیر سخن بگوید و ببیند. از دیگر جلوه‌های حکمت در تربیت اخلاقی، آموزش تدبیر در سخن گفتن است. در تعلیم حکمت، علاوه بر محتوا، معلم نیز اهمیت بسیار دارد. از امام باقر (ع) درباره آیه شریفه «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس، ۲۴)، یعنی «انسان باید به خوراکش نیک بنگرد» پرسیدند معنای خوراک چیست. آن حضرت فرمودند: یعنی در دانشی که فرامی‌گیرد، بنگرد که آن را از چه کسی فرامی‌گیرد (کلینی و استادوکی، ۱۳۹۳، ج. ۱، ص. ۴۹)؛ لذا یکی از روش‌های تربیتی‌ای که موجب مصون ماندن فکر آدمی از انواع لغزش‌ها خواهد شد، تعلیم حکمت است. مربی باید برای تقویت تفکر و اندیشه‌ورزی متربی، و دور کردن او از انحراف، به تعلیم وی همت گمارد.

۶. تلاوت قرآن کریم همراه با تأمل در آیات آن

یکی از روش‌های بسیار مهم در تربیت اخلاقی و عرفانی، تلاوت کردن قرآن کریم همراه با تأمل در آیات آن است^۲. در این حوزه، واژه «ترتیل» به کار می‌رود که یعنی آهسته، درست و بدون شتاب خواندن قرآن.

واژه «ترتیل» در سوره مبارکه مزمل در اصل به معنی تنظیم و ترتیب موزون است و در اینجا یعنی خواندن آیات قرآن با تأنی و نظم لازم، ادا کردن حروف به شکل صحیح، تبیین کلمات، دقت و تأمل در مفاهیم آیات، و اندیشیدن در نتایج آن. چنین قرآن‌خواندنی می‌تواند به سرعت، سبب رشد و نمو معنوی انسان شود و به او شهادت اخلاقی و

۱. آل عمران، ۱۸۷.

۲. مزمل، ۴.

پرهیزگاری ببخشد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۱، ص. ۱۶۷). حضرت علی (ع) درباره این مسئله فرموده‌اند: «کلمات قرآن را به‌طور کامل آشکار کن و آن را مثل شعر نخوان و جداجدا و پراکنده نکن. با تلاوت آن، دل‌های خود را به فرع وادارید و هدفتان رسیدن به آخر سوره نباشد» (کلینی و استادوکی، ۱۳۹۳، ج. ۲، ص. ۶۱۴). تلاوت کردن قرآن، آدابی دارد و اولین ادب آن، ترتیل است. تلاوت هر بخش از قرآن، مقدمه‌ای برای ورود به بخش دیگر می‌شود (قرائتی، ۱۳۸۳، ج. ۱۰، ص. ۲۶۵).

به اعتقاد شیخ اشراق، قرائت در پاسی از شب، لطافت‌خیز و شوق‌برانگیز است و به پیدایش افکاری لطیف و سازوار با امر قدسی در قاری می‌انجامد. وی معتقد است قرآن کریم را باید از سر سرور و نشاط تلاوت کرد و قاری باید چنان زنده‌دل و شوریده‌سر بخواند که پنداری قرآن کریم، تنها برای او نازل شده است (سهروردی، ۱۳۷۳، ج. ۱، ص. ۱۱۳، ج. ۴، ص. ۱۳۹). در این روش، علاوه بر تلاوت قرآن کریم که روح مخاطب را نوازش می‌دهد و با فصاحت و بلاغت این کتاب آسمانی آشنا می‌کند، قاری با تدبر در آیات که به‌خوبی به تمام مسائل پاسخ داده‌اند، می‌تواند مسیر حق را بیابد. در هیچ‌یک از آیات قرآن، تحریفی صورت نگرفته و باری- تعالی- به مسائلی اشاره کرده که امروزه، بشر به آن‌ها دست یافته است.

۷. انذار درباره مرگ

انذار و توجه به ندای مرگ، آثاری بدین شرح دارد:

الف) کسی که گوش خود را با طنین مرگ آشنا می‌کند، بی‌تردید، از پیش درباب زندگی و هدف آن اندیشیده است.

ب) شنیدن اختیاری طنین مرگ، سبب می‌شود آدمی خود را برای ورود به حیات دیگر آماده کند؛ زیرا مرگ از نظر چنین فردی گذرگاهی به سرای ابدی است.

ج) انسان آماده برای مرگ، ترسی به وجود خود راه نمی‌دهد. کسی که درباب مرگ می‌اندیشد، با واقعیت‌ها بازی نمی‌کند و این تأمل، سبب جلوگیری از هدررفتن سرمایه عمر می‌شود (واحدی و غریبی ممسنی، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۱). یاد مرگ و پیامدهایش انسان را بدین منظر می‌رساند که خود را همچون مسافری ببیند که باید از فرصت‌ها بهره‌بردار و ره‌توشه آخرت را برگیرد؛ زیرا در هر صورت، مرگ از انسان نمی‌گریزد و هر نفس، گامی

است به‌سوی همدمی با مرگ. غفلت انسان‌ها از مرگ به‌سبب کم‌یادکردن آن است. اگر هم گاهی از آن یاد کنند، نه با قلبی فارغ، بلکه با دلی گرفتار شهوت‌ها و علایق دنیوی، این کار را انجام می‌دهند و چنین یادکردی هیچ سودی ندارد. این همه تأکید بر یادکردن مرگ بدان سبب است که یاد مرگ، آدمی را از غفلت بیرون می‌آورد، از دام شیطان نفس‌رهایی می‌بخشد و به آزادگی و پاکی می‌رساند (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳، ص. ۲۸۱ و ۲۷۸).

افرادی که به واقعیت‌داشتن عذاب‌های الهی توجهی نمی‌کنند و به‌دلیل دل‌بستگی به ظواهر دنیوی، گوش شنوا و دیده‌بینا برای درک حقیقت ندارند، باید ارشاد و هدایت شوند؛ به‌علاوه باید به آن‌ها فهماند که در هر لحظه از زندگی، خود را آماده برای مرگ ببینند و به درک این واقعیت برسند که زندگی جاودانه در سرای باقی تحقق می‌یابد.

درنهایت، برای تحقق‌یافتن رشد واقعی انسان‌ها برنامه‌ای جامع و همه‌جانبه لازم است که با استفاده از آن، اولاً مبانی ضعف بینشی شناخته شود؛ ثانیاً متناسب با آن، اصول (به‌عنوان راهنمای عمل) و روش‌های تربیتی برای اصلاح این ضعف‌ها با توجه به کلام خداوند متعال اتخاذ شود. درمیان اکثر پژوهش‌های علمی مرتبط و مشابه با عنوان این مقاله، تحقیقی یافت نشد که در آن، بهره‌گیری مستقیم از منابع دست‌اول با هدف استخراج روش‌های تربیتی صورت گرفته باشد. در پژوهش‌هایی نیز که به‌منظور شناخت انسان براساس قرآن کریم صورت گرفته‌اند، تنها با رویکرد توصیفی-تحلیلی، به جزئی از وجود آدمی پرداخته شده و نگاه جامع و کامل به انسان و ضعف بینشی به‌منظور استخراج اصول و روش‌های تربیتی جهت اصلاح این ضعف‌ها و با رویکرد استنتاجی نادیده گرفته شده است. نتایج پژوهش حاضر در بخشی از مبانی با پژوهش خسروشاهی (۱۳۹۵) و شریفی (۱۳۹۳) در فقر ذاتی انسان، همسویی دارد؛ همچنین با پژوهش مردانی نوکنده (۱۳۹۳) در قسمتی از مباحث اصول در راستای اعطای بینش و اصلاح نگرش‌ها همسو است؛ ولی طبق توضیح بیان‌شده، در بحث روش، پژوهشی مشابه با این مقاله یافت نشد. به‌طور کلی، ضعف‌های بینشی براساس قرآن کریم عبارت‌اند از: ضعف قوای علمی، تقلید کورکورانه از اجداد و خرافه‌پرستی، شرک‌ورزیدن به خداوند متعال، تردید در قرآن کریم و شک‌داشتن به واقعی بودن عذاب‌های الهی. اصولی که باید به‌عنوان راهنمای عملی در مسیر زندگی به‌کار گرفته شوند، عبارت‌اند از: ارتقای سطح معرفت، متناسب با ظرفیت یادگیرنده؛ بصیرت؛

تعقل؛ تفکر؛ عدالت‌ورزی. روش‌های تربیتی‌ای که باید برای اصلاح به‌کار گرفته شوند، عبارت‌اند از: گفت‌وشنود، بیان داستان‌های اخلاقی و ضداخلاقی، توجه‌دادن به منابع هوشیاری‌بخش، تدبیر، تعلیم حکمت، تلاوت قرآن کریم با تأمل در معنای آیات آن و انذار درباره مرگ.

در موارد پیشنهاد پژوهشی، با استفاده از ارتباط بین مضامین، سادگی و ساختارمندی می‌توان مؤلفه‌های جزئی‌تر مبتنی بر روایات را در این حیطه مفهوم‌سازی و اجرا کرد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود نسبت هریک از روش‌های تربیتی با دوره‌های رشد واکاوی شود تا برنامه‌ریزی متناسب با هر دوره رشد صورت گیرد. این موضوع در پژوهش پیش‌روی از محدودیت‌ها به‌شمار می‌رفت. علاوه بر آنچه گفتیم، می‌توان به بررسی تطبیقی ضعف بینشی انسان براساس قرآن کریم با سیره نبوی و ائمه اطهار (ع) نیز اهتمام ورزید. در زمینه پیشنهادهای کاربردی در آموزش و پرورش رسمی (مقاطع تحصیلی مختلف) و دانشگاه، شایسته است مربیان و استادانی که به‌نحوی با آموزش و تربیت یادگیرندگان سروکار دارند، نقاط ضعف بیان‌شده در مقوله مبانی ضعف در فرایند آموزش را ملحوظ دارند و با توجه به مقاطع سنی و تفاوت‌های شخصی افراد در مقوله روش‌های تربیتی بیان‌شده برای بهبود و رفع آن ضعف، کوشا باشند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود با توجه به روش‌های تربیتی - اصلاحی عرضه‌شده در تحقیق، به‌ویژه گفت‌وشنود، بین والدین دانش‌آموزان و مسئولان تربیتی، اعم از معلمان، مدیران و دیگر افراد دارای نقش مؤثر در یادگیری، جلسات چندانگانه‌ای جهت شناخت بهتر ضعف‌های بینشی مربیان و اصلاح آن‌ها برگزار شود.

منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۹). (علی مشکینی اردبیلی، مترجم). تهران: مرکز طبع و نشر قرآن ج. ا. ا.
- ابن‌منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. بیروت: دار صادر.
- ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۲). تحلیل کیفی متن: استقرا/ قیاس. *دوفصلنامه پژوهشی مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۱۰۰-۱۸۳.
- اخوان الصفا (۱۴۰۵ق). *رسائل اخوان الصفا و خُلقان الوفاء*. قم: مرکز نشر مکتب الإعلام الإسلامی.
- اشعری، زهرا؛ باقری، خسرو؛ و حسینی، افضل السادات (۱۳۹۱). بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۷(۱۵)، ۸۹-۱۱۲.
- امیدی، محمود؛ و فضل‌اللهی قمشی، سیف‌الله (۱۳۹۴). پژوهشی در اصول و روش‌های تربیت اخلاقی

- کودکان ازدیدگاه امام علی (ع) و ژان ژاک روسو. فصلنامه اخلاق، ۵(۱۹)، ۳۷-۶۳.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- بخت‌نما، نرگس (۱۳۹۴). مثل‌های قرآنی، با مروری بر کلام علی (ع) و فاطمه (س). قم: مرکز نشر هاجر.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۹). تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- جاحظ، عمرو بن بحر (۱۳۸۴). الحيوان. قاهره: شركة مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- جعفری، نرگس؛ سلحشوری، احمد؛ و فیاض، ایران‌دخت (۱۴۰۰). تدوین الگوی مفهومی خودآگاهی مبتنی بر اندیشه‌های شهید مطهری (ره). فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۲(۴۸)، ۱-۲۴.
- حاجی‌بابائیان امیری، محسن (۱۳۸۸). روش‌های تربیت اخلاقی کاربردی در اسلام با تأکید بر دوره نوجوانی و جوانی. تهران: سروش.
- خسروشاهی، الهام سادات (۱۳۹۵). بررسی آرا و اندیشه‌های انسان‌شناسی آیت‌الله جوادی آملی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه قرآن و حدیث، پردیس تهران.
- داودی، محمد (۱۳۹۱). سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل‌بیت (ع): تربیت اخلاقی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۹۳). سیری در تربیت اسلامی. تهران: دریا.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق). المفردات فی غریب القرآن. بیروت: دار العلم - الدار الشامیة.
- رضازاده، نیلوفر؛ و شاهرودی، فاطمه (۱۳۹۱). جستاری بر انواع تمثیل در مثل‌ها و قصه‌های قرآن کریم. معرفت، ۲۱(۱۸۰)، ۵۷-۶۸.
- رضانیا، حمیدرضا (۱۳۹۳). تفکر عقلی در کتاب و سنت. قم: جامعه المصطفی العالمیة.
- ستوده‌نیا، محمدرضا (۱۳۸۷). بصیرت در قرآن با تکیه بر آیه ۱۰۸ سوره یوسف. مطالعات قرآن و حدیث، ۲(۲)، ۱۴۱-۱۷۴.
- سهروردی، شهاب‌الدین یحیی (۱۳۷۳). مجموعه مصنفات (چاپ ۲). تهران: مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- سهروردی، شهاب‌الدین یحیی (بی‌تا). حکمة الإشراف. بی‌جا: بی‌نا.
- شریفی، عنایت‌الله (۱۳۹۳). درسنامه اخلاق اسلامی: مبانی و مفاهیم. قم: نشر معارف.
- شریفی، مرضیه (۱۳۹۳). نقش سختی‌ها در تکامل انسان ازدیدگاه قرآن. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- شیرخانی، حسین (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی فلسفه اصالت بشر و برخی مباحث وجودی از دیدگاه مولانا و سارتر. نهمین همایش ملی پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۶۰). تفسیر المیزان. قم: دار الکتب الإسلامی.
- طباطبایی، سید محمدحسین؛ و سید علوی، ابراهیم (۱۳۹۰). علی و فلسفه الهی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- ظریف‌منش، حسین (۱۴۰۰). منشور تربیتی اسلام، برگرفته از وصیتنامه امیرالمؤمنین به امام حسن مجتبی (ع). قم: زمزم هدایت.
- عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. اندیشه مدیریت راهبردی، ۵(۲)، ۱۵۱-۱۹۸.
- فتح‌علی، محمود؛ مصباح، مجتبی؛ و یوسفیان، حسن (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- فیض کاشانی، ملامحسن (۱۳۹۹). التفسیر الصافی. بیروت: مؤسسة الأعلمی.
- قزاتی، محسن (۱۳۸۳). تفسیر نور. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- کلینی، محمد بن یعقوب؛ و استادوکی، حسین (۱۳۹۳). اصول کافی. قم: دارالتقلین.
- مردانی نوکنده، محمدحسین (۱۳۹۳). ارائه بینش و جهان‌بینی متعالی در حکایت‌های تربیتی قرآن. پژوهشنامه معارف قرآنی، ۵(۱۶)، ۳۱-۵۵.
- مشایخی راد، شهاب‌الدین (۱۳۸۸). اندیشه‌های تربیتی استاد مرتضی مطهری (ره). قم: دفتر عقل.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۰). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الإسلامیة.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۱). یک صد موضوع اخلاقی در قرآن و حدیث. تهران: دار الکتب الإسلامیة.
- واحدی، مریم؛ و غریبی ممسنی، فریده (۱۳۹۴). واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر علامه محمدتقی جعفری. فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق، ۵(۱۹)، ۸۳-۱۰۶.
- یوسف‌پور، احمد (۱۳۹۷). تربیت برتر در دامن شریعت. تهران: نشاء.

اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

لیلا زمانی کوخالو^۱

مژگان سپاه‌منصور^۲

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه در شهر تهران صورت گرفته و روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گواه، و پیگیری یک‌ماهه بوده است. جامعه آماری تحقیق، دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه منطقه نوزده از شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ را شامل می‌شود و برای تعیین نمونه، چهل دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده در دو گروه بیست‌نفره قرار گرفته‌اند. ابزار پژوهش، «مقیاس ارزیابی جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه» در تحقیق احمدی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۶) بوده و برای گروه آزمایش، برنامه مداخله آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی، شامل هشت جلسه نود دقیقه‌ای طی هشت هفته مداوم اجرا شده است. در پایان از هر دو گروه، پس‌آزمون و یک ماه بعد، آزمون مرحله پیگیری گرفته شد. داده‌های گردآوری شده به روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شده‌اند و یافته‌ها نشان می‌دهند آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر مثبت داشته است ($P < 0/01$). از آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی می‌توان به‌عنوان روشی کارآمد برای افزایش دادن جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان در خصوص مدرسه استفاده کرد. واژگان کلیدی: تلفیق آموزش، صلح، حسن‌گزینی، جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه.

۱. دانش‌آموخته دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

lezamani@gmail.com

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

Mojgan.sepahmansour@iauctb.ac.ir

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران.

sama.abolmaali@gmail.com

بیان مسئله

نوجوانی، دوره‌ای بین کودکی و بزرگسالی است که با تغییرهای مربوط به رشد جسمانی، زیست‌شناختی و اجتماعی مشخص می‌شود. این دوران، چالش‌های بسیار زیادی را به لحاظ جسمانی، زیستی، هیجانی- اجتماعی، روان‌شناختی و... همراه دارد و از طرفی در این دوره، تغییرهایی اجتماعی نیز پیش‌روی فرد هستند که برخی در همین دوران و برخی دیگر در دوران بزرگسالی او رخ می‌دهند (سیف، ۱۳۹۹). امروزه، متخصصان حوزهٔ تعلیم و تربیت دریافته‌اند جامعه به مهارت‌های بیشتری در حیطه‌های آگاهی مدیریت هیجانات، مهارت حل مسئله، ارتباطات اجتماعی و حل تعارض‌های صورت‌گرفته در میان فراگیران نیاز دارد و بر این اساس، آموزش به‌منزلهٔ سرمایه‌گذاری‌ای کارآمد و به عبارت دیگر، به‌مثابهٔ دارایی فرد در خانواده، مدرسه و جامعه، موردنظر است (Richen and Tiana, 2003 به نقل از کریم‌زاده، ۱۳۹۳).

در سال‌های اخیر، محققان حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی بر عواملی در بافت مدرسه متمرکز شده‌اند که با پیامدهای تحصیلی مثبت و سلامت روان دانش‌آموزان همبستگی دارند. یکی از این متغیرها جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه^۱ است و از میان معیارهای مهم برای سنجش کارایی نظام آموزش و پرورش، توجه به نگرش مثبت درخصوص مدرسه در دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن را می‌توان نام برد (کارگروه تخصصی شبکهٔ جهانی مذاهب برای کودکان، ۱۳۹۶).

عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، ترکیبی از دانش، رفتار، و مهارت‌های آشکار و نهانی است که توسط آن‌ها فرد توانایی و ظرفیت لازم برای انجام‌دادن وظایف خود به‌شکل اثربخش را به‌دست می‌آورد (Mah and Ifenthaler, 2018). توجه به مؤلفهٔ جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در فراگیران، نظام آموزشی را به اهداف تربیتی آن نزدیک‌تر می‌کند (Quiroga, Janosz, Bisset and Morin, 2018). به‌اعتقاد آنتونی و دیپرنای^۲ (2018)، موفقیت دانش‌آموزان از طریق پیوندهای قوی آن‌ها با مدرسه رشد و توسعه می‌یابد. برای ایجاد ارتباط مثبت با مدرسه، دانش‌آموزان باید احساس حمایت‌شدن و امنیت‌داشتن را

1. Positive Orientation Towards School
2. Anthony and DiPerna

تجربه کنند و در بررسی‌های صورت‌گرفته، بر این مسئله تأکید شده است که جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه، بسیاری از دستاوردهای آموزشی، روان‌شناختی، رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در برخی پژوهش‌ها سلامت روان از نتایج جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه دانسته شده و در شماری از بررسی‌ها بر دستاوردهای آموزشی ارتباط با مدرسه مانند توجه به تحصیل، نداشتن سوءرفتار در مدرسه (مانند تقلب و سرپیچی از قوانین) (Koufaki and Andreou, 2021)، موفقیت و پیشرفت تحصیلی در مدرسه (Fredricks, Blumenfeld and Paris, 2004)، و انگیزه‌های دانش‌آموزان (Battistich, Solomon, Kim, Watson and Schnaps, 1995) تأکید شده است.

در پی بررسی مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه درمی‌یابیم در ارتقای جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان درخصوص مدرسه، بیشترین نقش و سهم به متغیرهای روان‌شناختی و توانمندی‌های درونی یادگیرنده (De Bruin and Van Merriënboer, 2017) و مهارت‌های حرفه‌ای اختصاص دارد که خود وی یاد گرفته است و به‌کار می‌برد (Sweller and Paas, 2017). به‌اعتقاد سوفرت^۱ (2018)، یادگیری فرایندی بسیار پویاست. درک بهتر عوامل مختل‌کننده جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه که به ایجاد شکاف بین دانش‌آموزان و اهداف عالی نظام آموزشی می‌انجامد، نویدبخش دستیابی به راهکارهایی جهت پیشگیری یا مداخله برای پرکردن این شکاف است (Raby, Roisman, 2019). (Labella, Martin, Fraley and Simpson, 2019).

به‌طور کلی، تحصیل کردن دانش‌آموزی را که در مدرسه با مشکلاتی روبه‌رو می‌شود، می‌توان تحصیلات در وضعیت تنش‌زا به‌شمار آورد؛ اما برخی دانش‌آموزان در برابر دشواری‌ها بهتر عمل می‌کنند. چنین دانش‌آموزانی که درمقابل وضعیت تنش‌زا واکنش موفقیت‌آمیز نشان می‌دهند و در درس‌هایشان پیشرفت می‌کنند (سپاه‌منصور، براتی و بهزادی، ۱۳۹۵)، از جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه برخوردارند.

یکی از عوامل مؤثر در ایجاد جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در دانش‌آموزان، تلفیق آموزش صلح و حسن‌گزینی است. آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی، ترکیبی از

«مهارت‌های چگونه‌زیستن با هم و برای هم» و «شکوفاسازی عقل برای به‌دست‌آوردن بصیرت و توانایی شناسایی حُسن و قبح افعال» است. در پی آموزش‌دهی صلح و تقویت روابط بین‌فردی از طریق ایجاد آگاهی و ارتقاداتن مهارت‌ها و آموزش حسن‌گزینی از رهگذر شکوفاکردن خرد انسان و ارتقای سطح دانایی و روشن‌بینی او می‌توان به شکل‌گیری جامعه‌ای کمک کرد که در آن، افراد در صلح و آرامش، بدون خشونت و پرخاشگری زندگی می‌کنند. هدف اصلی از آموزش‌دادن صلح، برقرارکردن صلح میان انسان‌ها، و ایجاد و تقویت روابط بین‌فردی میان گروه‌ها، جوامع و فرهنگ‌هاست (Lauritzen, 2016).

در عصر حاضر، عواملی همچون خصومت‌های بین‌المللی، وقوع دو جنگ جهانی و آثار برجای‌مانده از آن‌ها، و ظهور جوامع فراصنعتی امپریالیستی و تعارض میان آن‌ها بیش از پیش، توجه برخی صاحب‌نظران را به مقوله صلح جلب کرده است. یونسکو به‌عنوان یکی از پیشتازان این حوزه به عرضه راهکار آموزش صلح همت گمارده و معتقد است چیزی کمتر از یک راه‌حل جامع، فراگیر و مستمر برنامه درسی آموزش صلح نمی‌تواند نگرش و جهان‌بینی فعلی را که به‌میزانی زیاد به بروز درگیری، جنگ و خشونت کمک می‌کند و سراسر جهان به آن مبتلاست، تغییر دهد. درخصوص هدف‌ها و مقاصد موردنظر از آموزش‌دادن صلح، دیدگاه‌ها و نظرات متفاوتی ذکر شده است. از آنجا که اسلام، دین دعوت‌کننده به صلح و سلامت است، توجه به نگاه دینی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دارد. بررسی آیات وحی نشان می‌دهد صلح در دیدگاه جامع اسلام، بسیار فراتر از آن چیزی است که در اندیشه معاصر مطرح می‌شود (دیالمه و نورانی، ۱۳۹۷). نتایج مطالعات روحی‌مهره (۱۳۹۹) نشان می‌دهد صلح از مسائل عمیق اسلام و اساس تمام مقررات اسلامی است؛ به‌طوری که می‌توان آن را روح اسم اسلام دانست؛ چون کلمه «اسلام» از «سلم» به معنی سلامت و امنیت گرفته شده است. در اسلام، ارتباط سیاسی کشور اسلامی با دیگر کشورها در حالت اول به‌صورت صلح و همزیستی مسالمت‌آمیز است و جنگ، حالتی استثنایی محسوب می‌شود که در وضعیتی رخ می‌دهد که کشور اسلامی، گزیری از آن ندارد.

نتایج پژوهش میسرا^۱ (2015) درخصوص مدارس متوسطه ادیسا در هند، بیانگر آن است که تلقین و توسعه تفکر و نگرش مثبت در دانش‌آموزان، موجب تسهیل دستیابی به اهداف نهایی و جامعه‌ای صلح‌آمیز در آینده خواهد شد؛ افزون‌بر این، رفتارهای صلح‌آمیز و مثبت معلمان و دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر، به موفقیت برنامه‌های آموزشی مرتبط با مقوله صلح در مدرسه کمک می‌کند و برعکس، بروز رفتارهای منفی و خشونت‌آمیز، موفق‌نشدن مدرسه در این زمینه را به‌دنبال دارد. حبیبی کلپیر، فرید، میسرآبادی و بهادری خسروشاهی (2020) در مطالعه‌ای نشان داده‌اند آموزش‌دهی مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، باعث کاهش یافتن مشکلات بین‌فردی می‌شود. دانش‌آموزان دارای روابط بین‌فردی بهتر، ادراک مطلوب‌تری درخصوص مدرسه و دیدگاهی مثبت درباره خودشان دارند (Holder and Klassen, 2010) و فراگرفتن مهارت‌های ارتباطی، موجب بهبود یافتن صمیمیت بین آنان می‌شود (وطن‌خواهان و حیرت، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش ساگلا، ترنکلا و توتان^۲ (2012) در ازبکستان نیز نشان می‌دهد برنامه آموزش صلح، سبب افزایش یافتن همدلی در دانش‌آموزان شده است. اوکو، ایگبینوکا و اودیو^۳ (2015) در پژوهشی دریافته‌اند بین ترویج آموزش صلح و تغییرات رفتاری به‌سوی مهار خشونت، پرخاشگری و درگیری در میان دانش‌آموزان، رابطه‌ای مثبت وجود دارد. مطالعه بهادری خسروشاهی و حبیبی کلپیر (۱۳۹۶) نیز نشان می‌دهد آموزش دادن مهارت‌های ارتباطی، باعث افزایش یافتن انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و سازگاری تحصیلی می‌شود و میزان بی‌انگیزشی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. انگیزه پیشرفت، تمایل به تلاش برای دستیابی به موفقیت و اثرهای مثبت آن و نیز اجتناب از شکست و اثرهای منفی مرتبط با آن را منعکس می‌کند (Hosseinmardi and Hosseinmardi, 2015). پژوهش حسینی، بهشتی و احقر (۱۳۹۷) نشان می‌دهد مفهوم صلح و همزیستی، چنان مورد توجه است که سیاستمداران درحوزه بین‌المللی یا منطقه‌ای را برانگیخته تا به لوازم قانونی و اجرایی آن بپردازند و راهکارهایی را برای تحقق بخشیدن آن به‌دست دهند. در مجموع، آنچه در این تلاش‌ها مغفول مانده، توجه به تعالیم و حیانی است. خداوند متعال در قرآن کریم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین منابع

1. Mishra
2. Sağkala, Turnuklu and Totan
3. Uko, Igbineweka and Odigwe

معرفتی و تربیتی، در تبیین چگونگی تعامل افراد با محور قراردادن اصل صلح و ثبات در جوامع، مسلمانان را به رعایت کردن آرامش و سلامت فراخوانده است. نتایج پژوهش احمدی جان گل (۱۳۹۸) نشان می‌دهد یکی از مؤلفه‌هایی که به صورت غیرمستقیم با صلح ارتباط دارد، واژه «جهاد» است که از مؤلفه‌های دارای بار فرهنگی در مکتب اسلام به شمار می‌آید. مفهوم جهاد وقتی به عنوان صفت نوعی خاص از سازمان به کار می‌رود، بر فرهنگ سازمانی آن سازمان اثر می‌گذارد و این فرهنگ نیز به نوبه خود، بر نگرش آن سازمان، مؤثر واقع می‌شود؛ بنابراین از مدارس انتظار می‌رود فراگیران را به گونه‌ای پرورش دهند که بتوانند در حوزه اخلاق، درست را از نادرست تشخیص دهند (Anderson, 2000). براساس آنچه گفتیم، پرورش دادن ارزش‌های اخلاقی، همواره از اهداف اصلی و پایدار در نظام‌های آموزشی در جای‌جای جهان بوده (Bischoff, 2016; Sandeep, 2015) و تلفیق آموزش مفاهیم ارزش‌های اخلاقی و آموزش صلح از دیدگاه اسلام (حسینی، بهشتی و احقر، ۱۳۹۷)، مسئولیتی مهم و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان است (Kristjánsson, 2016). پرورش‌دهی ارزش‌های اخلاقی به عنوان وظیفه‌ای مشترک و همگانی در جامعه از سوی نهادهای مختلف پیگیری می‌شود (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse and Wright, 2016) و عمومی بودن این وظیفه و درعین حال، اولویت داشتن این حوزه در بیشتر نظام‌های آموزشی جهان، نشان‌دهنده اهمیت بسیار زیاد این بُعد از یادگیری در مدرسه است (Kristjánsson, 2016).

صاحب‌نظران در حوزه تربیت نیز پرورش‌دهی ارزش‌های اخلاقی را از نیازهای ضروری هر جامعه می‌دانند. در مجموع، با توجه به اهمیت نقش اساسی اخلاق و یادگیری برای با هم زیستن در زندگی مدرن امروزی، برنامه‌ریزی مناسب در حوزه آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی با تأکید بر باورهای توحیدی دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش ضرورت می‌یابد؛ اما به رغم وجود داشتن این ضرورت، متأسفانه آن گونه که باید و شاید، برای تحقق بخشیدن این آموزش‌ها در مدارس تلاش نشده است و پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه نیز متمرکز بر عرضه برنامه آموزشی مدون در این زمینه نبوده‌اند؛ از این روی، در پژوهش حاضر، در پی آن بوده‌ایم که یک بسته آموزشی را برای آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه تهیه کنیم و بدین منظور، با مطالعه پیشینه

موضوع به تهیه‌کردن بسته آموزشی تلفیق مفاهیم صلح و حسن‌گزینی اقدام کردیم. تدوین این بسته، تلاشی است برای ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت‌های یادگیری به‌منظور با هم زیستن برپایه اصول اخلاقی و باورهایی توحیدی همچون بخشش، صبر، توکل و معنویت؛ همچنین چگونه زیستن با هم و برای هم، و نیز شکوفاسازی عقل برای به‌دست‌آوردن بصیرت، جهاد در راه خدا و توانایی شناسایی حُسن و قبح افعال؛ علاوه‌بر آن، به‌صورت ویژه، درصدد پاسخ‌دادن به این پرسش هستیم که آیا آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی، بر جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان درخصوص مدرسه، مؤثر است یا خیر.

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با در نظر گرفتن گروه آزمایش و گواه با پیگیری یک‌ماهه انجام شده است. جامعه آماری تحقیق، مشتمل بر دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه منطقه نوزده از آموزش و پرورش شهر تهران (۵۹۰۱ نفر) است که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در مدارس این منطقه، مشغول به تحصیل بوده‌اند. حجم نمونه، چهل دانش‌آموز از پایه‌های مختلف آموزشی دوره اول متوسطه و علاقه‌مند به همکاری در مطالعه را شامل می‌شود که در مرحله اول به‌صورت داوطلبانه و سپس به‌شکل نمونه‌گیری هدفمند و براساس ملاک‌های ورود و ملاک‌های خروج، از طریق پژوهشگر معرفی شده و پس از همتاسازی به‌لحاظ سن، پایه تحصیلی و نمره پیش‌آزمون‌ها، با استفاده از شیوه تصادفی ساده در دو گروه قرار گرفته‌اند. برای گروه آزمایش، برنامه مداخله آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی، شامل هشت جلسه نود دقیقه‌ای طی هشت هفته مداوم، براساس پروتکل تلفیق‌شده از دو کتاب یادگیری زندگی با هم (کارگروه تخصصی شبکه جهانی مذاهب برای کودکان، ۱۳۹۶) و اصول و مهارت‌های حسن‌گزینی (اخوت، ۱۳۹۵) به شرح جدول ۱ اجرا شد. روایی محتوایی این بسته آموزشی با نظرسنجی از متخصصان علوم قرآنی و روان‌شناسان تربیتی، و محاسبه CVI و CVR بررسی و تأیید شد و مواردی که CVR آن‌ها کمتر از ۰/۶۲ و CVI آن‌ها کمتر از ۰/۷۹ بود، کنار گذاشته شدند (حاجی‌زاده و اصغری، ۱۳۹۰). افراد گروه گواه نیز هیچ‌گونه آموزشی در این زمینه دریافت نکردند. پس از پایان جلسات آموزشی، از هر دو گروه، پس‌آزمون و یک ماه بعد، آزمون مرحله پیگیری گرفته شد. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی پژوهش، درخصوص

محرمانه بودن اطلاعات، به نمونه‌های پژوهش اطمینان داده شد. در نهایت، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲، داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل استنباطی شدند.

در این تحقیق به منظور سنجش جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه، از پرسشنامه استفاده کرده‌ایم. این پرسشنامه، شامل ۴۳ سؤال است که به‌کوشش احمدی و ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۶) تهیه و به‌صورت طیف لیکرت پنج، از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) نمره‌گذاری شده است. این مقیاس، چهار عامل را اندازه‌گیری می‌کند: رضایت از مدرسه^۱، احساس تعلق به مدرسه^۲، تلاش تحصیلی^۳ و نگرش در خصوص همکلاسی‌ها^۴.

روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است و عامل‌های این پرسشنامه توانسته‌اند ۶۵/۰۸۷ درصد از واریانس کل آزمون را تعیین کنند. پایایی پرسشنامه نیز با ضریب آلفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسشنامه جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه، به ترتیب، برابر با رضایت از مدرسه (۰/۸۹۲)، احساس تعلق به مدرسه (۰/۸۷۵)، تلاش تحصیلی (۰/۶۴۶) و نگرش در خصوص همکلاسی‌ها (۰/۵۲۳) مورد تأیید است. به‌استثنای مؤلفه چهارم که به دلیل کم بودن تعداد گویه‌ها (چهار گویه) ضریب آلفای کرونباخ نسبتاً پایینی دارد، گویه‌های دیگر مؤلفه‌ها دارای همسانی درونی قابل قبولی هستند. ضریب‌های همبستگی مؤلفه‌ها دست‌کم در سطح ۰/۰۵ معنادار است و این یافته، همبستگی درونی مناسب بین مؤلفه‌های استخراج شده پرسشنامه جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه را تأیید می‌کند (احمدی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۶). در این تحقیق نیز به منظور برآورد کردن روایی از دیدگاه متخصصان و پایایی پرسشنامه، از روش اجرای آزمایشی و محاسبه آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب پایایی محاسبه شده، ۰/۹۵ بوده است که توسط آن، اعتبار پرسشنامه تأیید می‌شود.

-
1. School Satisfaction
 2. Feeling of Belonging to School
 3. Educational Effort
 4. Attitude Towards Classmates

جدول ۱. جلسات آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی، اهداف و محتوای هر جلسه

جلسه و عنوان	اهداف	محتوا
۱. معرفی برنامه و شناخت مفاهیم اولیه	- آشنایی فراگیران با مربی - آشنایی با اصول و مهارت‌های مربوط به صلح و حسن‌گزینی	- معارفه و آشنایی فراگیران با اعضای گروه و مربی - ایجاد ارتباط با اعضای گروه، و بیان اهداف و انتظارات شرکت‌کنندگان از حضور در دوره - توضیح‌دادن دربارهٔ مراحل آموزشی دوره - آشناکردن فراگیران با ساختار، قوانین و اصول برنامه آموزشی
۲. صلح و حسن‌گزینی	- آشنایی با اصطلاحات و ساختار مفهوم صلح و حسن‌گزینی - آشنایی با مفهوم اصول و مهارت‌های حسن و صلح، و کاربرد آن در زندگی (همراهی علم و عمل)	- کار در کلاس از جانب شرکت‌کنندگان با مشارکت مربی: مرور تکالیف جلسه قبل (نگارش مواردی از موضوعات مفهومی مرتبط با صلح و حسن‌گزینی در خانه و مدرسه) - شناسایی پیشنهادهای شرکت‌کنندگان در خصوص چیزی که دوست دارند - آشنایی با حسن و قبح رفتاری (عدل الهی) در خانه و مدرسه - ملاک حسن و قبح افعال مرتبط با صلح و حسن‌گزینی در خانه و مدرسه - تبیین ضرورت شناخت فاصله علم و عمل به واسطهٔ ضررها و ترک اعمال بی‌فایده یا کم‌فایده، انجام‌دادن عمل از طریق امروز و فردا نکردن
۳. تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم	- آشنایی با اصول و مهارت تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم	- کار در کلاس از سوی شرکت‌کنندگان با مشارکت مربی: مرور تکالیف جلسه قبل - ایفای نقش در خصوص آموزش‌دهی تفاوت رفتارهای نیکو و غیرنیکو در یادگیری زندگی کردن با هم؛ تمرین و توجه به ویژگی‌های کار خوب و بد (استخراج تفاوت مفهومی دروغ و ریا در داستان‌های قرآنی و اخلاقی) - شناسایی رفتارهای خیر (نیکو) و شر (غیرنیکو)، چگونگی تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم (مشارکت و همراهی، جهاد در برابر نفس)

جلسه و عنوان	اهداف	محتوا
۴. ادامه مبحث تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم	- آشنایی فراگیران با اصول و مهارت‌های انواع حسن و تبدیل خیر به حسن در زندگی	- کار در کلاس از سوی شرکت‌کنندگان با مشارکت مربی: مرور تکالیف جلسه قبل - تشخیص و تمایز خیر از حسن در یادگیری زندگی کردن با هم - آموزش انواع حسن از طریق پخش فیلم، شناخت کارهای غیرنیکو و اجتناب از آن (کینه‌توزی، دروغ‌گویی، غضب، بدی کردن به دیگران و همنشینی با بدان) و جهاد با نفس
۵. تبدیل خیر به حسن	- آشنایی فراگیران با اصول و مهارت‌های تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم	- کار در کلاس از سوی شرکت‌کنندگان با مشارکت مربی: مرور تکالیف جلسه قبل - تبدیل خیر به حسن در یادگیری زندگی کردن با هم، و تشخیص و تمایز خیر از حسن از طریق بررسی داستان‌های اخلاقی و زندگینامه معصومان به‌عنوان رهبران آموزش صلح و حسن‌گزینی - تهیه و تنظیم خبرنامه در مدرسه با همکاری مربی و کارشناس امور تربیتی - انجام دادن تکلیف شماره ۱ (اصول و مهارت‌های حسن‌گزینی) در کلاس
۶. درک و فهم تعارض‌ها و خلق بهترین حسن	- آشنایی فراگیران با اصول و مهارت‌های درک و فهم تعارض‌ها، و خلق بهترین حسن در یادگیری زندگی کردن با هم	- درک تعارض‌ها، تضادها و بی‌عدالتی‌های اطرافمان و خلق بهترین حسن: مربی در این جلسه، ریشه‌ها و پیامدهای تعارضات، بی‌عدالتی‌ها و موقعیت‌های خشونت‌آمیز اطرافیان را از طریق بررسی کردن نمونه‌های داستانی تشخیص می‌دهد (استفاده از تحلیل شخصیت‌ها، رنگ‌ها و نمادهای مربوط). خلق بهترین مفهوم با مضمون حسن از طریق نقاشی روی تی‌شرت
۷. حرکت به سوی آشتی	- آشنایی فراگیران با اصول و مهارت‌های حرکت به سوی آشتی در یادگیری	- مصداق‌های حسن‌گزینی و حرکت به سوی آشتی (یادگیری زندگی کردن با هم) در مدرسه - مرور تکالیف جلسه قبل و آشنایی فراگیران در مرحله

جلسه و عنوان	اهداف	محتوا
	زندگی کردن با هم	آشتی به‌عنوان ابزاری برای اصلاح ارتباطات در کلاس، حیاط مدرسه و خانواده - تشکیل بانک ارزش‌های اخلاقی در تابلوی آموزشی و تکمیل آن تا پایان آموزش - بیان اخبار آشتی (یادگیری زندگی کردن با هم) در مدرسه و خانواده به‌عنوان نمونه
۸. ادامه بحث حرکت به‌سوی آشتی و ساختن پل‌های	- آشنایی فراگیران با اصول و مهارت‌های حرکت به‌سوی آشتی و ساختن پل‌های صداقت در یادگیری زندگی کردن با هم	- بررسی تکالیف جلسه قبل و تبیین مفاهیم حرکت به‌سوی آشتی با استفاده از نمونه‌های کاربردی در زندگی - نحوه استفاده از مصادیق و مفاهیم مرتبط در خصوص ساختن پل‌های صداقت در یادگیری زندگی کردن با هم فراگیران - اتمام جمع‌بندی مباحث آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی در یادگیری زندگی کردن با هم

با توجه به اینکه مبانی دینی در هردو روش، مورد توجه بوده، در این پژوهش، تلفیق در سطح معیارها و رفتارهای صلح‌آمیز و حسن‌گزینی صورت گرفته است. مؤلفه‌های آموزشی صلح در این پژوهش، مبتنی بر آموزه‌های اسلامی هستند و در پی صورت‌گرفتن برخی تغییرهای محتوایی در بسته پیشنهادی یونسکو، مجدداً آن‌ها را طراحی و اعتباریابی کردیم. در نهایت، مطالب تلفیق‌شده در حوزه صلح و حسن‌گزینی در خدمت یک هدف مشترک، مبتنی بر باورهای توحیدی تهیه و تدوین شدند.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، سن آزمودنی‌ها بین دوازده تا چهارده سال بوده است و دانش‌آموزانی از هرسه پایه تحصیلی در گروه‌های نمونه حضور داشته‌اند. معدل بیشتر آزمونی‌ها عددی بین چهارده تا بیست بوده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر جهت گیری مثبت به تفکیک گروه و نوبت آزمون

گروه	متغیر و مؤلفه	پیش آزمون انحراف معیار ± میانگین	پس آزمون انحراف معیار ± میانگین	آزمون پیگیری انحراف معیار ± میانگین
نخست آموزش تلفیقی	جهت گیری مثبت درخصوص مدرسه	۱۲۵/۴۵±۲/۶۰۵	۱۳۴/۵۰±۲/۰۶	۱۳۴/۷۵±۲/۲۷
	مؤلفه رضایت از مدرسه	۵۵/۰۵±۳/۵۹	۵۵/۹۰±۳/۱۶	۵۶/۰۰±۳/۰۹
	مؤلفه احساس تعلق به مدرسه	۴۳/۸۵±۲/۸۹	۴۴/۳۰±۲/۵۴	۴۴/۴۵±۲/۵۴
	مؤلفه تلاش تحصیلی	۱۴/۷۰±۱/۵۶	۱۸/۶۰±۱/۵۶	۱۸/۶۵±۲/۰۳
	مؤلفه نگرش درخصوص همکلاسی‌ها	۱۱/۸۵±۱/۵۶	۱۵/۷۰±۱/۴۹	۱۵/۷۰±۱/۵۶
کنترل	جهت گیری مثبت درخصوص مدرسه	۱۲۶±۱/۶۲	۱۲۶±۱/۵۹	۱۲۶/۰۰±۱/۵۹
	مؤلفه رضایت از مدرسه	۵۶/۱±۲/۷۱	۵۵/۸۰±۲/۸۸	۵۵/۷۵±۲/۸۴
	مؤلفه احساس تعلق به مدرسه	۴۳/۷۰±۲/۷۷	۴۴/۵۵±۲/۲۳	۴۳/۴۵±۲/۲۳
	مؤلفه تلاش تحصیلی	۱۴/۸۵±۱/۶۳	۱۴/۹۵±۱/۴۷	۱۴/۹۰±۱/۴۱
	مؤلفه نگرش درخصوص همکلاسی‌ها	۱۱/۳۵±۱/۴۲	۱۱/۷۰±۱/۴۵	۱۱/۹۰±۱/۵۲

جدول ۳. آزمون‌های چندمتغیره مربوط به اثرهای درون گروهی متغیر جهت گیری مثبت

متغیر	اثر اصلی	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری	مجذور اتا
زمان آزمون	اثر پیلایی	۰/۸۷۹	۴۸/۸۷	۱۰	۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۷۹
	لامبدا و لکوز	۰/۱۲۱	۴۸/۸۷	۱۰	۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۷۹
	اثر هتلینگ	۷/۲۹۴	۴۸/۸۷	۱۰	۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۷۹
	بزرگ‌ترین ریشه خطا	۷/۲۹۴	۴۸/۸۷	۱۰	۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۷۹
زمان×گروه	اثر پیلایی	۱/۵۰۴	۶/۹۳۶	۳۰	۲۰۷	۰/۰۰۰	۰/۵۰۱
	لامبدا و لکوز	۰/۰۷۴	۹/۳۷۰	۳۰	۱۹۷/۳	۰/۰۰۰	۰/۵۸۰

متغیر	اثر اصلی	ارزش F	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر هتلینگ	۵/۴۳۹	۱۱/۹۰۶	۳۰	۱۹۷	۰/۰۰۰	۰/۶۴۵
بزرگ‌ترین ریشه خطا	۳/۸۷۸	۲۶/۷۵۵	۱۰	۶۹	۰/۰۰۰	۰/۷۹۵

نتایج جدول ۳ ($F = 48/87$ و $P < 0/01$) نشان می‌دهد بین میزان جهت‌گیری مثبت در سه بار اجرای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، تفاوتی معنادار وجود دارد؛ همچنین بخش دوم نتایج جدول، بیانگر این مطلب است که بین نمرات متغیر جهت‌گیری مثبت در سه بار اجرای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل، تفاوتی معنادار دیده می‌شود و به عبارت دیگر، اثر متقابل زمان و گروه نیز معنادار است ($P < 0/01$). همان‌گونه که در جدول ۳ می‌بینیم، سطوح معناداری آزمون‌ها قابلیت استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر را مجاز می‌شمارد.

جدول ۴. آزمون کرویت ماچلی متغیر جهت‌گیری مثبت

متغیر	متغیر وابسته	آماره ماچلی	آماره X^2	درجه آزادی	سطح معناداری	Epsilon		
						گرین‌هاوس گ ایسر	هیون‌ف لت	حد پایین
زمان آزمون	جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه	۰/۲۴۱	۱۰۶/۶	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۶۹	۰/۵۹۴	۰/۵۰۰
	مؤلفه رضایت از مدرسه	۰/۰۹۴	۱۷۷/۱	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۲۵	۰/۵۴۷	۰/۵۰۰
	مؤلفه احساس تعلق به مدرسه	۰/۱۴۶	۱۴۴/۴	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۳۹	۰/۵۶۳	۰/۵۰۰
	مؤلفه تلاش تحصیلی	۰/۲۲۴	۱۱۲/۱	۲	۰/۰۰۰	۰/۵۶۳	۰/۵۸۸	۰/۵۰۰
	مؤلفه نگرش در خصوص همکلاسی‌ها	۰/۴۱۰	۶۶/۸	۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲۹	۰/۶۶۰	۰/۵۰۰

نتایج تحلیل واریانس در جدول ۴ نشان می‌دهد مفروضه کرویت برقرار نیست ($P < 0/05$) و بنابراین باید از آزمون تحلیل واریانس تعدیل‌یافته اپسیلون گرین‌هاوس گایسر استفاده

کرد. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر با برقرارنبودن مفروضه کرویت در جدول ۴ نشان داده شده است.

علاوه بر آنچه گفتیم، مجذور اتا نشان می‌دهد آموزش‌های انجام‌شده می‌تواند ۶۲/۴ درصد از تغییرهای واریانس نمرات جهت‌گیری مثبت، ۵۲/۹ درصد از تغییرهای واریانس نمرات تلاش تحصیلی و ۵۶ درصد از تغییرهای واریانس نمرات نگرش درخصوص همکلاسی‌ها را درمیان گروه‌ها براساس نوبت آزمون تبیین کند. به‌منظور تشخیص‌دادن تفاوت راستین بین گروه‌ها، درخصوص اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت و مؤلفه‌های آن، از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای آزمون‌های جهت‌گیری مثبت بین گروه‌های تحقیق

متغیر	منابع تغییرها	تفاوت میانگین	سطح		فاصله اطمینان برای تفاوت
			انحراف معیار	معناداری	
			حد پایین	حد بالا	۹۵ درصد
جهت‌گیری مثبت (تلفیقی - کنترل)	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱/۲۵۰*	۰/۵۳۵	۰/۰۲۲	۰/۱۸۴
	پس‌آزمون - پیگیری	۵/۵۶۷*	۰/۵۳۵	۰/۰۰۰	۴/۵۰۰
مؤلفه تلاش تحصیلی (تلفیقی - کنترل)	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۲/۹۳۳*	۰/۴۱۳	۰/۰۰۰	۲/۱۱۱
	پس‌آزمون - پیگیری	۲/۴۱۷*	۰/۴۱۳	۱	-۰/۸۲۲
مؤلفه نگرش درخصوص همکلاسی‌ها (تلفیقی - کنترل)	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۰/۲۳۳	۰/۴۱۵	۰/۵۷۶	۱/۹۴۰
	پس‌آزمون - پیگیری	۲/۷۶۷*	۰/۴۱۵	۰/۰۰۰	۱/۹۴۰

در جدول ۵، نتایج آزمون بونفرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه درسطح $P < ۰.۰۱$ بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری، معنادار است و به عبارت دیگر، میانگین نمرات بین جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در مرحله بعد از اجرای برنامه آموزشی، در گروه آزمایش نسبت به قبل از آموزش، اختلاف آماری معناداری داشته است. با توجه به مقدار تفاوت میانگین‌ها که

عددی منفی است، نتیجه می‌گیریم میزان جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، بعد از آموزش، بیشتر از قبل بوده و بنابراین، آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه، اثر مثبت داشته است؛ همچنین تفاوت بین نمرات پس‌آزمون و گروه پیگیری بر افزایش جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه از لحاظ آماری، معنادار است؛ در نتیجه، مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در دانش‌آموزان گروه آزمایش، بعد از گذشت چهار هفته با قبل از پس‌آزمون تفاوتی معنادار نداشته و بنابراین، اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی آموزش تلفیق صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان درخصوص مدرسه در دوره اول متوسطه انجام شده است و تحلیل نتایج اندازه‌گیری نشان می‌دهد این آموزش بر جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان درخصوص مدرسه اثر مثبت داشته است. بین اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت، تفاوتی معنادار ($P < 0/01$) وجود دارد؛ همچنین نتایج نشان می‌دهد بین اثربخشی تلفیق آموزش صلح و آموزش حسن‌گزینی بر مؤلفه تلاش تحصیلی، تفاوت معنادار ($P < 0/01$) دیده می‌شود. بین اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر مؤلفه نگرش درخصوص همکلاسی‌ها نیز تفاوتی معنادار وجود دارد ($P < 0/01$).

یافته‌های مبتنی بر این فرضیه نشان می‌دهد در برخی مؤلفه‌ها آموزش تلفیقی، اثربخش‌تر بوده است. رهبر (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفته میزان یادگیری دانش‌آموزان در برنامه درسی تلفیقی، بیشتر از یادگیری آن‌ها در برنامه درسی غیرتلفیقی بوده است؛ همچنین آنان، خود اظهار داشته‌اند یادگیری تلفیقی نه تنها موجب افزایش یافتن پیشرفت تحصیلی‌شان می‌شود؛ بلکه مقرون به صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر است. نتایج این پژوهش‌ها با یافته‌های این پژوهش به صورت غیرمستقیم همسویی دارد.

در تبیین این یافته از پژوهش می‌توان گفت در آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی هم دانش‌آموز با اصول و مهارت‌های حسن و صلح (همراهی علم و عمل) و چگونگی کاربرد آن‌ها در زندگی با هم، تبدیل کردن خیر به حسن در یادگیری زندگی با هم، انواع حسن و تبدیل کردن خیر به حسن در زندگی با هم، درک و فهم تعارض‌ها و خلق بهترین حسن در

یادگیری زندگی با هم، حرکت به سوی آشتی در یادگیری زندگی با هم و ساختن پل‌های صداقت در یادگیری زندگی با هم آشنا می‌شود. به‌طور کلی، در این آموزش‌ها دانش‌آموزان با مهارت‌های برقراری ارتباط مطلوب با یکدیگر و زیستن در کنار هم با صلح و آرامش آشنا می‌شوند. این مهارت‌ها سبب ایجاد ارتباط بهتر میان آن‌ها با همکلاسی‌ها، معلمان، و دیگر عوامل آموزشی و اجرایی مدرسه می‌شود و در نهایت، به پیوندیافتن با مدرسه، دل‌بستگی، احساس تعلق، ارتباط بهتر با مدرسه، رضایت از مدرسه و نگرش مثبت به مدرسه در آنان می‌انجامد. از طرفی دانش‌آموزانی که به مدرسه، نگرش مثبت دارند، به قوانین مدرسه احترام می‌گذارند و اهداف فردی‌شان همسو با اهداف مدرسه است. به‌اعتقاد گودنو (1993)، ارتباط مطلوب دانش‌آموزان با مدرسه، موجب افزایش یافتن انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، تلاش، پایداری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز در تحقق بخشیدن اهداف مدرسه می‌شود و پیشرفت تحصیلی را تضمین می‌کند. دسی و ریان (2002) در پژوهشی نشان داده‌اند چگونگی ارتباط با معلمان و برآوردن نیازهای اساسی آن‌ها در محیط مدرسه سبب می‌شود دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن، خشنود باشند، به‌موقع در مدرسه حاضر شوند و در یادگیری، فعال و باانگیزه باشند؛ در نتیجه، این عوامل به مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموز در امور مدرسه می‌انجامد.

پژوهش‌های بسیار زیادی در زمینه تأثیر آموزش صلح و تربیت ارزش‌های اخلاقی بر مؤلفه‌های جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان انجام شده‌اند؛ اما هیچ پژوهشی یافت نشد که در آن، مستقیماً تأثیر آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر ارتقای جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه در دانش‌آموزان بررسی شده باشد. مرور تحقیق‌های مشابه نشان می‌دهد آموزش صلح، تربیت اخلاقی، و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، دستاوردهایی بدین شرح دارد: بهبودیافتن روابط دانش‌آموزان و معلمان، افزایش یافتن انگیزه دانش‌آموز در انجام دادن فعالیت‌های تحصیلی، ارتقایافتن سطح همدلی (Sağkala, Turnuklu and Totan, 2012)، کاهش یافتن مشکلات بین‌فردی (Habibi Kalibar, Farid, Misrabadi and Bahadori Khosroshahi, 2020)، بهبود صمیمیت، بین دانش‌آموزان (وطن‌خواهان و حیرت، ۱۳۹۹)، صورت‌گرفتن تغییرهای رفتاری برای مهارکردن خشونت و پرخاشگری و درگیری در میان دانش‌آموزان (Uko, Igbineweka and Odigwe, 2015)؛

کرد نوقابی و نسائی مقدم، ۱۳۹۷)، تقویت انگیزش درونی و بیرونی و سازگاری تحصیلی (بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیر، ۱۳۹۶)، تمایل به تلاش برای دستیابی به موفقیت و اجتناب از شکست و اثرهای منفی مرتبط با آن (Hosseinmardi and Hosseinmardi, 2015)، افزایش درگیری تحصیلی، پشتکار (Levett Jones, Lathlean, Higgins and 2015)، تلقین و توسعه تفکر و نگرش مثبت در دانش‌آموزان (Mishra, 2015).

در تبیین نتیجه به دست آمده از این مطالعه می‌توان گفت بسته آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی مورد استفاده، مبتنی بر اصول مرحله‌بندی بوده و گام به گام پیشرفت کرده و این مسئله به نوبه خود، سبب دستیابی به باورهای توحیدی، بصیرت اخلاقی و کمال فکری، یعنی توجه ویژه به شکوفایی خرد و نیز ارتقای سطح دانایی و روشن بینی دانش‌آموزان شده است. در عرضه برنامه مدون آموزشی می‌توان به استمرار در آموزش، آشنایی با اصول و مهارت تبدیل خیر به حسن، درک و فهم تعارض‌ها و خلق بهترین حسن، مهارت‌های حرکت به سوی آشتی و ساختن پل‌های صداقت در یادگیری زندگی کردن با هم اشاره کرد؛ به طوری که قبل از اجرای برنامه مداخلاتی، هیچ‌کدام از دانش‌آموزان، خارج از برنامه عرضه شده، زندگی کردن با هم در صلح و آرامش را یاد نگرفته بودند؛ اما پس از عرضه شدن آموزش‌ها به دانش‌آموزان و اجرای مداخله روی گروه آزمایش، موجبات بهبود جهت‌گیری مثبت در خصوص مدرسه همچون رضایت از مدرسه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان گروه مداخله فراهم شد.

نتایج به دست آمده را از دیدگاه شناختی نیز می‌توان تبیین کرد. برای نظریه پردازان شناختی، یادگیری عبارت از کسب و بازسازی ساختارهای شناختی است که از طریق آن، اطلاعات پردازش و در حافظه ذخیره می‌شوند. آنان معتقدند یادگیری، فرایندی درونی است که به صورت توانایی‌هایی در فرد ایجاد و در حافظه‌اش ذخیره می‌شود و هرگاه او بخواهد، می‌تواند آن توانایی‌ها را به کار گیرد. صاحب نظران در خصوص این رویکرد، یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بصیرت می‌دانند؛ بدین صورت که آموخته‌های جدید فرد با ساخت‌های شناختی قبلی او تلفیق می‌شود (سیف، ۱۳۹۹). برای برقرار کردن

ارتباط مؤثر، توجه به اصول و زمینه‌های ارزش‌های اخلاقی اهمیت فراوان دارد و می‌توان این‌گونه استدلال کرد که این آموزه‌ها اغلب، گزاره‌هایی هستند که هم در سطح شناختی و هم در سطح رفتاری، بر عملکرد فرد اثر می‌گذارند و به‌ویژه زمینه‌های انگیزشی مناسب را برای تحقق‌یافتن این اثرگذاری فراهم می‌کنند.

افزایش‌یافتن خشونت در جامعه و ارتکاب رفتارهایی مانند بداخلاقی، مدارانکردن، گرایش‌های خشونت‌بار و تلاش برای گشودن گره‌ها با استفاده از روش‌های خشونت‌آمیز که دانش‌آموزان در داخل و بیرون مدرسه انجام می‌دهند، بیانگر آن است که افراد نمی‌توانند به‌اندازه کافی، رفتارهای مثبت قابل انتظاری را درپیش گیرند و این موضوع، نیازمند ایجاد و توسعه فرهنگ صلح مبتنی بر برابری، عدالت، مردم‌سالاری، حقوق بشر، مدارا، جهاد نفس و همبستگی در جامعه است (مرزوقی، ناصری جهرمی، کرباسیان، ترک‌زاده و محمدی، ۱۳۹۶).

نظام آموزشی باید با ایجاد مقدمات و بسترسازی مناسب، زمینه را برای تعالی و رشد ارزش‌های اخلاقی افراد و اجتماع فراهم آورد. از سوی دیگر، با توجه به وجودداشتن معضلات اخلاقی مختلف در اجتماع و وقوع بحران‌های اخلاقی‌ای مانند بزهکاری، تبه‌کاری، فقر، بی‌عدالتی و گرایش به ضدارزش‌های اخلاقی، رسالت نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر رشد و توسعه ارزش‌های اخلاقی افراد و اجتماع، سنگین‌تر و حساس‌تر می‌شود. تلقین و توسعه تفکر و نگرش مثبت به مدرسه در دانش‌آموزان، در آینده، موجب دستیابی به اهداف نهایی بهتر و جامعه‌ای صلح‌آمیز خواهد شد؛ افزون‌بر آن، رفتارهای صلح‌آمیز و آمیخته با ارزش‌های اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر، به موفقیت برنامه‌های آموزشی مرتبط با مقوله صلح و پرورش‌یافتن ارزش‌های اخلاقی در مدرسه کمک می‌کند و صورت‌گرفتن رفتارهای منفی و خشونت‌آمیز، ناکامی برنامه‌های آموزشی مدارس در این زمینه را به‌دنبال دارد. ایجاد نگرش و باورهای مثبت در زمینه احترام‌گزاردن به خود و دیگران، و تلاش برای برقرارکردن عدالت و ازبین‌بردن تبعیض از طریق نظام آموزش و پرورش و همچنین آموزش تلفیقی صلح

و حسن‌گزینی مبانی، مفاهیم و مناسبات صلح‌آمیز می‌تواند نویدبخش به‌کارگیری این آموزه‌ها در زندگی آینده افراد باشد.

حرکت کردن نظام هستی مطابق با سنت الهی، روندی اصلاحی دارد و حقیقت صلح، هماهنگی بشر با این حرکت در جهت دستیابی به غایت خلقت است؛ بنابراین، تحقق یافتن صلح جهانی بدون اصلاح روابط بشری، امکان‌پذیر نیست. گستره این اصلاح از طرفی همه ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان‌ها را دربر می‌گیرد و از طرف دیگر، مستلزم اصلاح تمام ساحت‌های وجودی انسان، اعم از ساحت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (احمدی جان‌گل، ۱۳۹۸)؛ بنابراین، با توجه به تفاوت بنیادین صلح در دیدگاه‌های اسلامی و غربی، آموزش‌دهی صلح نیز تفاوت می‌یابد. به‌طور کلی، صلح در دیدگاه اسلامی، مبتنی بر جهان‌بینی توحیدی و دارای جهت الهی است؛ حال آنکه در دیدگاه غربی، برگرفته از جهان‌بینی اومانیستی و وحدت‌گرا (سازگاری) است. سازگاری با هدف رعایت حقوق بشر به کثرت‌گرایی و خلط حق و باطل می‌انجامد. اسلام با محور قرار دادن حق در کنار احترام‌گزاردن به کرامت انسانی، دستور دادن به مبارزه با تبری، آموزش‌دهی صلح به معنی آموزش‌دادن شناخت حق و باطل و اصلاح روابط بشری در جهت رشد و تعالی غایت خلقت را ترسیم می‌کند؛ لذا در دیدگاه‌های غربی و اسلامی، اهداف، وحدت بین نظریه و عمل، عمل کردن به گفتمان اجتماعی و بین‌فرهنگی، برنامه‌های آموزش‌دهی صلح و نحوه اجرای آن با هم تفاوت دارد (روحی‌مهره، ۱۳۹۹).

یافته‌های پژوهش‌های دیالمه و نورانی (۱۳۹۷)، حسینی، بهشتی و احقر (۱۳۹۷) و نورانی (۱۳۹۲) نشان می‌دهد اجرای نظام آموزشی صلح‌محور در زندگی بشر، مختص به آموزش رسمی نیست؛ بلکه اصالت صلح و در نتیجه، جایگاه مهم آموزش و اقامه صلح در دیدگاه اسلامی را نشان می‌دهد. برای تحقق بخشیدن محتوای فلسفه توحیدی، اهداف کلی تربیت (بقا و تعالی بشر)، و اهداف مورد نظر از آموزش صلح (پرورش‌دهی صالح و مصلح) و فعالیت‌های آموزشی صلح (شامل برنامه‌ها و روش‌ها) در پرورش الگوی اسلام

سامان‌دهی شده است. از این رهگذر می‌توان برنامه‌های نشر کلام حق و دعوت به تفکر، برادری، عفو، مدارا، تألیف قلوب، هجرت در راه خدا، برقراری پیمان‌ها، تهدید به منظور دفع فساد و جهاد در راه خدا را تبیین کرد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بوده است که از جمله آن‌ها موارد ذیل را می‌توان نام برد: کوتاه و فشرده‌بودن دوره آموزش و پیگیری، نداشتن فرصت کافی برای تمرین کردن مطالب تدریس شده به دلیل امکانات محدودی که مدارس برای پژوهش فراهم می‌آورند و محدودبودن دامنه تحقیق به دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه اول در منطقه نوزده تهران که بر تعمیم‌دهی نتایج آن، مؤثر است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش‌دهی قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، این پژوهش در دیگر مناطق کشور اجرا و تأثیر این آموزش‌ها بر دیگر پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی در مدارس دخترانه و پسرانه بررسی شود؛ همچنین تأثیر این آموزش‌ها بر متغیرهای وابسته دیگری مانند مسئولیت‌پذیری، رفتارهای پرخطر احتمالی دانش‌آموزان و پرهیز از خشونت در مدرسه واکاوی شود.

با توجه به تأثیر مثبت آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت درخصوص مدرسه در دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها به‌عنوان یک موضوع درسی در نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد یا در قالب کلاس‌های فوق‌برنامه به دانش‌آموزان عرضه شود؛ همچنین معلمان و اولیای مدرسه با شرکت‌کردن در کارگاه‌های آموزشی، با مفاهیم صلح و حسن‌گزینی و نیز اهمیت و ضرورت پرداختن به آن‌ها در مدرسه و کلاس‌های درس آشنا شوند. والدین و مربیان می‌توانند با استفاده از روش‌های متنوع و جذاب، دانش‌آموزان را در معرض فراگیری و کسب تجربه در موضوعاتی مانند توحید ذاتی، صفات ذاتی و صفات افعالی که هماهنگی افراد در حل تعارضات، پرهیز از خشونت یا عدم تعارض، حقوق بشر، عدالت اجتماعی، محیط‌زیست جهانی، حسن ارزش‌های اخلاقی، جهاد در راه خدا و مصادیق آن است، قرار دهند. درنهایت، فرهنگ سازمانی در مدارس و استفاده روزافزون از ضرورت‌ها و بایدهای آن برای تلفیق آموزش صلح و حسن‌گزینی با تأکید بر شاخص‌های رفتاری دانش‌آموزان، یعنی جهاد در راه خدا، جهاد با

اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حُسن‌گزینی.../لیلا زمانی کوخالو و دیگران ۱۸۳

نفس و... بر ارتقای کمی و کیفی پرورش‌دهی ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان با تأکید بر آموزه‌های اسلامی، مؤثر است.

منابع

- احمدی، ملیحه؛ و ابوالعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش اجتماعی-عاطفی همکارانه و آموزش ذهن‌آگاهی در افزایش جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه و مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره اول متوسطه شهر زنجان. (رساله دکتری). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.
- احمدی جان‌گل، مهدی (۱۳۹۸). نقش مدیریت جهادی در اقتصاد مقاومتی. همایش ملی اقتصاد، مدیریت توسعه و کارآفرینی، زاهدان، سازمان مدیریت صنعتی سیستان و بلوچستان.
- اخوت، احمدرضا (۱۳۹۵). اصول و مهارت‌های حسن‌گزینی. تهران: قرآن و اهل بیت نبوت (ع).
- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ و حبیبی کلپیر، رامین (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. آموزش و ارزشیابی، ۱۰(۳۹)، ۱۷۳-۱۵۱.
- حاجی‌زاده، ابراهیم؛ و اصغری، محمد (۱۳۹۰). روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. تهران: جهاد دانشگاهی.
- حسینی، فریبا؛ بهشتی، سعید؛ و احقر، قدسی (۱۳۹۷). بررسی مفهوم صلح و راهکارهای تحقق آن بر مبنای آموزه‌های تربیتی قرآن کریم. فصلنامه مطالعات قرآنی، ۹(۳۵)، ۲۷۷-۳۰۶.
- دیالمه، نیکو؛ و نورانی، زهرا (۱۳۹۷). مفهوم‌شناسی صلح جهانی از منظر قرآن کریم با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی. اولین کنفرانس بین‌المللی صلح پژوهی، جزیره کیش.
- روحی‌مه‌ره، رضا (۱۳۹۹). بررسی جایگاه صلح در اسلام از دیدگاه قرآن و احادیث. سومین همایش ملی پژوهش‌های قرآنی، تهران.
- رهبر، امیر (۱۳۸۹). بررسی تأثیر برنامه درسی تلفیقی و غیرتلفیقی بر یادگیری دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی با روش قصه‌گویی تلفیقی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- سپاه‌منصور، مژگان؛ براتی، زهرا؛ و بهزادی، ساره (۱۳۹۵). مدل تاب‌آوری تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۷(۲۵)، ۲۵-۴۴.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۹). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- کارگروه تخصصی شبکه جهانی مذاهب برای کودکان (۱۳۹۶). یادگیری زندگی با هم (خدیجه

ابوالمعالی و امیر مسعود رستمی و افسانه بوستان، مترجمان). تهران: نشر علم.
کرد نوقابی، رسول؛ و نسائی مقدم، بیان (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش بخشش بر کاهش افکار
پرخاشگرانه دانش‌آموزان. پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه. تهران. قابل دریافت از:
<https://civilica.com/doc/861583>

کریم‌زاده، منصوره (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در بهبود سلامت روان
معلمان ابتدایی. فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی، ۴۱(۳۵)، ۱۳۱-۱۴۹.
مرزوقی، رحمت‌الله؛ ناصری جهرمی، رضا؛ کرباسیان، مهدی؛ ترک‌زاده، جعفر؛ و محمدی، مهدی
(۱۳۹۶). طراحی و اعتباریابی چارچوب برنامه درسی آموزش پدافند غیرعامل دوره متوسطه
آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۷، ۱۵-۴۲.
نورانی، زهرا (۱۳۹۲). تبیین جایگاه آموزش صلح با تأکید بر سیره حضرت رسول- صلی الله علیه و
آله و سلم. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه امام صادق (ع)، پردیس خاوران، تهران، ایران.
وطن‌خواهان، مولود؛ و حیرت، عاطفه (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش تلفیقی مهارت‌های ارتباطی و
طرح‌واره درمانی بر ترس از صمیمیت زنان مراجعه‌کننده به کلینیک‌های شهر اصفهان. فصلنامه
علوم روان‌شناختی، ۱۹(۸۹)، ۵۵۳-۵۵۹.

- Anderson, D. (2000). Character Education: Who Is Responsible?. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139-159.
- Anthony, C. J.; and DiPerna, J. C. (2018). Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales. *School Mental Health*, 1-8.
- Arthur, J.; Kristjánsson, K.; Harrison, T.; Sanderse, W.; and Wright, D. (2016). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London and New York. Routledge.
- Battistich, V.; Solomon, D.; Kim, D.; Watson, M.; and Schnaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motive and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of Schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1), 91-106.
- De Bruin, A.; and Van Merriënboer, J. J. (2017). Bridging Cognitive Load and Self-Regulated Learning Research. A Complementary Approach to Contemporary Issues in Educational Research. *Learning and Instruction*, 51, 1-9.
- Deci, E. L.; and Ryan, R. M. (2002). The Paradox of Achievement: The Harder You Poush, The Worse It Gets. In: J. Aronson (Ed). *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, 61-87, San Diego: Academic Press.
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P.; and Paris, A. (2004). School Engagement: Potential Ofthe Concept, State Ofthe Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students:

- Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Habibi Kalibar, R.; Farid, A.; Misrabadi, J.; and Bahadori Khosroshahi, J. (2020). The Effectiveness of Social and Emotional Skills Training on Improving Students' Interpersonal Relationships. *Teaching Strategies in Medical Sciences*, 1(15), 8-12.
- Holder, M. D.; and Klassen, A. (2010). Temperament and Happiness in Children. *Journal of Happiness*, 11, 419-439.
- Hosseinmardi, A. A.; and Hosseinmardi, Z. (2015). Prediction of Academic Achievement based on Emotional Intelligence and Achievement Motivation among Students of Islamic Azad University of Roudehen Branch in 2013. *Pajouhan Scientific Journal*, 13(3), 15-22.
- Karimzadeh, M. (2014). [The Effect of Social-Emotional Skills Training to Enhance General Health in the Teachers in Primary Schools (Persian)]. *Social Welfare*, 14(53), 131-149.
- Koufaki, I.; and Andreou, E. (2021). Bullying/Victimization, School Bonding and Addictive Substances Try during Adolescence. *Journal of the Hellenic Psychological Society*. 26(1), 211-223.
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Lauritzen, S. M. (2016). Building Peace through Education in a Post-Conflict Environment: A Case Study Exploring Perceptions of Best Practices International. *Journal of Educational Development*, 51, 77-83.
- Mah, D. K.; and Ifenthaler, D. (2018). Students' Perceptions Toward Academic Competencies: The Case of German First-Year Students. *Issues in Educational Research*, 28(1), 120-137.
- Mishra, L. (2015). Implementing Peace Education in Secondary Schools of Odisha: Perception of Stake Holders. *Sakarya University Journal of Education*, 47-54.
- Quiroga, C. V.; Janosz, M.; Bisset, S.; and Morin, A. J. S. (2018). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
- Raby, K. L.; Roisman, G. I.; Labella, M. H.; Martin, J.; Fraley, R. C.; and Simpson, J. A. (2019). The Legacy of Early Abuse and Neglect for Social and Academic Competence from Childhood to Adulthood. *Child Development*, 90(5), 1684-1701.
- Sağkala, A. S.; Turnuklu, A.; and Totan, T. (2012). Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. *Educational Sciences*, 12(2), 1454-1460.
- Sandeep, K. (2015). Moral Values Education. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 18-36.
- Seufert, T. (2018). The Interplay between Self-Regulation in Learning and Cognitive Load. *Educational Research Review*, 24, 116-129.
- Sweller, J.; and Paas, F. (2017). Should Self-Regulated Learning Be Integrated with Cognitive Load Theory? A Commentary. *Learning and Instruction*, 51, 85-89.
- Uko, E. S.; Igbineweka, P. O.; and Odigwe, F. N. (2015). Promoting Peace Education for Behavioral Changes in Public Secondary Schools in Calabar Municipality Council Area, Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 144-149.

Abstracts

The Effectiveness of Integrated Education of Peace and Good Choices on Positive Orientation about School in Female Students of the First Level of Secondary School

Leila Zamani Khokhalo¹
Mojgan Sepah Mansour²
Khadijeh Abolmaali Alhosseini³

submission: 2022.10.17

acceptance: 2023.06.17

Abstract

This research was conducted with the aim of determining the effectiveness of integrated peace and good choice education on positive orientation towards school in female students of the first year of high school in the 19th district of Tehran, and the research method was a semi-experimental type with a pre-test-post-test design with an experimental and control group, and a one-month follow-up. The statistical population of the research includes female students of the first year of high school in Nineteen region of Tehran in the academic year 2018-2019, and to determine the sample, 40 students were randomly divided into two groups of 20 people. The research tool was the positive orientation evaluation scale regarding Ahmadi and Abul Maali al-Husseini school (2016) and for the experimental group, the integrated peace and good choice education intervention program was implemented, including eight ninety-minute sessions during eight continuous weeks. At the end, a post-test and a follow-up test were taken from both groups one month later. The collected data were analyzed using variance analysis with repeated measurements and Bonferroni post hoc test. The findings show that the combined education of peace and good choices had a positive effect on the positive orientation towards school in the female students of the first year of high school ($P < 0.01$). The integrated education of peace and good choices can be used as an efficient method to increase the positive orientation of students about school.

Keywords: integration of education, peace, good choice, positive orientation about school.

-
1. Ph.D in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
lezamani@gmail.com
 2. Professor of the Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
Mojgan.sepahmansour@iauctb.ac.ir
 3. Associate Professor of the Department of Psychology, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
abolmaali@iauctb.ac.ir

The Basics of the Weakness of Human Vision and the Educational Principles and Methods of its Correction in the Holy Qur'an¹

Mahdiye Hosseini²
Maryam Brahman³

submission: 2023.04.02
acceptance: 2023.07.10

Abstract

Truth-seeking and knowledge-seeking exists in the human body and it grows differently based on the conditions and benefits of upbringing. The degree of its intensity and weakness affects the vision of each person and can be checked. Many behavioral characteristics are also rooted in people's insight. The current research was written with the aim of explaining the basics of human vision weakness and the principles and educational methods of its correction in the Holy Quran. This research is among the qualitative researches in terms of approach. To do it, an analytical method using thematic analysis method has been used. The statistical community includes the Holy Qur'an and examples of verses related to vision impairment. In order to answer the questions, the primary data were coded and the basic, organizing and inclusive themes were classified in the three axes of basics, principles and methods. According to the findings of the research, in the field of the basics of vision weakness, five basics of the weakness of scientific powers from birth to old age, blind imitation, polytheism with God Almighty, doubting the Qur'an, and doubting the reality of divine punishments were found. In the field of principles, five principles of improving the level of knowledge according to the learner's capacity, insight, rationality, thinking and justice were determined. In the field of methods, seven methods of conversation and listening, telling moral and anti-moral stories, paying attention to sobering sources, planning, teaching wisdom, meditative recitation of the Holy Quran and warnings about death were identified. Based on the results of the research, the aforementioned foundations are the origin of the aforementioned principles, and from the mentioned principles, methods have been extracted that are effective in recognizing and accelerating the correction of vision weaknesses.

Keywords: weakness of vision, perceptive powers, insight, basics, educational principles and methods, learner's capacity.

1. The article extracted from the Master's thesis in History and Philosophy of Education entitled "Explaining human existential weakness based on the Holy Quran in order to derive educational methods based on it", Allameh Tabatabai University.

2. MA in History and Philosophy of Education, Islamic Education and Training, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. mahdiehoseini1375@gmail.com

3. Assistant Professor and Faculty Member of Philosophy of Education, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran (Corresponding Author). brahman@atu.ac.ir

The Position of Thinking Training based on Islamic Educational Philosophy through TV Media¹

Mohammadhosein Bakhshizade Moghadam²
Fahimeh Ansarian³
Masooome Samadi⁴

submission: 2023.04.03
acceptance: 2023.07.20

Abstract

The aim of the present research is to investigate the possibility and position of cultivating thinking based on Islamic educational philosophy, relying on the views of the Supreme Wisdom and emphasizing the interpretation of Allamah Tabatabai, on television media using inferential and thematic analysis methods. This qualitative research was conducted in two qualitative sections. In the first section, based on the theoretical literature of the research on the concept and purpose of thinking - which has been inferred in another study - the basic components of thinking were reconstructed using Frankena's method of inference. In the second section, an attempt was made to investigate the possibility of developing thinking in television based on the propositions of the quiddity, the purpose, and the components of thinking, using the views of experts in the field of media and education, and then using the "content analysis" method for analyzing. Based on the results of the first part, basic components of thinking are; Sensual thinking, creative imagination and logical-argumentative thinking. The results of the research in the second part addresses the network of subjects extracted from the experts' point of view including "Television; The place of Thinking training " and "Television; The intermediary position of Thinking training " and "Television; the lack of position in thinking cultivation ". Overall, based on the analysis of the implications and based on the theoretical literature of the research, the position of television in Thinking training is; "Educational assistance in an educational system based on stimulation and openness" which is identified five fundamental principles for them, which include : the assistant relationship with the traditional educational institution, the preliminary and stimulation role in the process of Thinking training, the extent of openness in the process of moving from manifestation to concealment, dealing with threats in the television-audience dualism, and designing structure based on opportunity-oriented and active audience.

Keywords: thinking training, television, creative thinking, deductive thinking, educational assistant, thinking Excitation.

1. The article extracted from the doctoral thesis entitled "Thinking training based on Islamic educational philosophy through TV media: offering medium thoughtful educative aspect ", Islamic Azad University, Central Tehran Branch.

2. Ph.D. Student, Department of Education and Counseling, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. mohammadhosein.bm@gmail.com

3. Assistant Professor, Department of Education and Counseling, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author). f.ansarian110@yahoo.com

4. Associate Professor, Department of Islamic education, Academy scientific studies in education, Tehran, Iran. fsamadi30@yahoo.com

Challenges and Obstacles of the Cultural-educational Functions of Schools based on the Lived Experiences of School Principals in four decades after the Islamic Revolution of Iran

Leila Tanhai¹
Akram Gudarzi²
Fatemeh Vojdani³

submission: 2022.10.04
acceptance: 2023.06.17

Abstract

The purpose of the current research is to identify the challenges and cultural-educational malfunctions of the school based on the lived experiences of school principals in the four decades after the Islamic Revolution of Iran (1358-1398) and the research is qualitative and interpretive phenomenology. The research tool was a semi-structured interview and the study community, including principals of girls' and boys' schools from different cultural, social and economic classes from the 22 districts of Tehran, and the samples were selected purposefully until reaching category saturation. The information has been analyzed based on Dickelman's analytical and interpretive approach at the level of open codes, components and thematic themes. The findings in the challenges and obstacles section of the functions included ten financial, religious and moral, acculturation and educational, motivational, media, executive-content, managerial, cognitive, hardware and soft structural components; Also, eight thematic components were identified by dividing common dysfunctions, including social, religious, and moral types, cultural, economic, and structural identity, and specific dysfunctions under the headings of cognitive, personal, and personality, and academic guidance. The findings of the article indicate that the trend of challenges and obstacles and cultural-educational dysfunctions of schools during the four decades in question overshadows a wide field of school cultural-educational activities and programs, and in order to face them and solve them, the vigilance of the educational leaders and strategic planning are necessary in each case.

Keywords: cultural-educational function of school, common dysfunction, specific dysfunction, cultural-educational challenges.

-
1. MA degree in Educational Administration, Imam Sadiq University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
1.tanhaei313@gmail.com
 2. Assistant Professor, Department of Islamic Studies and Educational Sciences, Imam Sadigh university, Tehran, Iran.
a.goodarzi@isu.ac.ir
 3. Associate Professor, Department of Islamic Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
F_vojdani@sbu.ac.ir

Sexual Restraint Methods at the Three Areas of Education with an Islamic Approach

Emphasizing on adolescence and youth periods

Morteza Soleimani Nesab¹
Masoud Noor Alizadeh²
Majid Hemmati³

submission: 2022.10.16
acceptance: 2023.04.24

Abstract

The current research was conducted with the aim of achieving sexual abstinence matters, considering the three dimensions of education from the perspective of Islam. This research is qualitative in terms of the type of data used and the information was collected by library method. The research data was analyzed using the content analysis method. Verses from the Qur'an, narrations and works of Muslim scientists related to the research topic were selected as the research community and targeted sampling was used. The findings indicate that sexual abstinence from the Islamic perspective is a psychological virtue that begins with self-knowledge, knowledge of existence and the creator of existence, and by creating self-worth and a positive attitude, it leads to control in one's behavior. Also, following the study of religious texts, fourteen codes were found as methods of acquiring this moral virtue. Four methods in the field of insight include rationality, continuous recall, memory of death, and imagination control. Four methods in the field of tendency include gratitude for blessings, activation of positive emotions, hidden camera and reinforcement of excitement and fear. The six methods of action include controlling input channels, being busy in achieving goals, regulating presence and solitude, managing communication and socializing, calculating and self-punishment-self-encouragement. Therefore, the methods mentioned in religious texts to prevent sexual behaviors, due to their comprehensiveness and preventive nature, can be a useful helper for people in overcoming sexual temptations, especially in adolescence and youth.

Keywords: sexual abstinence, fields of education, insight, tendency, action, Islamic approach.

-
1. MA degree in Counseling , Imam Reza Institute of Higher Education, Qom, Iran
Mortezasoleymani94@gmail.com
 2. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid University, Tehran, Iran.
mnour@shahed.ac.ir
 3. Ph.D. in Psychology, Imam Khomeini Scientific Research Institute, Qom, Iran
mava.hemmat@gmail.com

Congruency of Student's Perception about Balanced Role of Family and School in Religious Education: a Phenomenological Research¹

Fatemeh Shakeri Sefat²
Mansureh Hajhosseini³
Javad Khodayari Fard⁴

submission: 2023.01.16
acceptance: 2023.05.19

Abstract

This research is about the role of family and school in religious education and student's perception about congruency of the two. Qualitative research method in general and phenomenology in particular has been used. For this purpose, 18 female high school students have been selected through targeted selection until saturation. The data collection tool was a semi-structured interview and the obtained data were analyzed using Smith's method. All information has been grouped in four categories in terms of the role of family and school in religiousness, congruence/conflict among them, student's strategies in the face of conflict and a suggested solution to promote congruency. The Positive role of family includes pragmatic ideal, attraction of family participation and flexibility in practicing religious rituals and negative role of family includes passiveness in religious education and family conflicts. Effectiveness of the role of school was related to the ability of teachers, flexibility and respect in their behavior. But its destructive effect was related to violent behaviors, discrimination and enforcement without convincement. The congruency of family and school consist a wide spectrum which starts from a complete congruency up to a difference in educational methods and beliefs. The goals of the two have also wide variety. The result of the congruence is persistence of religious belief in students and the result of the conflict is student's confusion, forcing to choose one side and deviation from the designed rout towards religiosity. In terms of strategies, three methods of law-abiding, accompanying the family and choosing the optimal path were observed. In order to promote congruency, three strategies were proposed which are better knowledge of the characteristics of students, better interaction between family and school, and encouragement of students.

Keywords: religious education, family and school congruency, family and school interaction, educational conflict.

1. The article extracted from the Master's thesis entitled "Student's perception about congruency of family and school in religious education", University of Tehran.

2. MA degree in Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

fa.shakeri@ut.ac.ir

3. Assistant professor of the Department of Counseling and Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author).

hajhosseini@ut.ac.ir

4. Professor of the Department of Counseling and Educational Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran.

khodayar@ut.ac.ir

Contents

- ❖ **Congruency of Student's Perception about Balanced Role of Family and School in Religious Education: a Phenomenological Research 5-33**
Fatemeh Shakeri Sefat, Mansureh Hajhossein, Javad Khodayari Fard

- ❖ **Sexual Restraint Methods at the Three Areas of Education with an Islamic Approach 35-64**
Morteza Soleimani Nesab, Masoud Noor Alizadeh, Majid Hemmati

- ❖ **Challenges and Obstacles of the Cultural-educational Functions of Schools based on the Lived Experiences of School Principals in four decades after the Islamic Revolution of Iran 65-97**
Leila Tanhai, Akram Gudarzi, Fatemeh Vojdani

- ❖ **The Position of Thinking Training based on Islamic Educational Philosophy through TV Media 99-132**
Mohammadhosein Bakhshizade Moghadam, Fahimeh Ansarian, Masoome Samadi

- ❖ **The Basics of the Weakness of Human Vision and the Educational Principles and Methods of its Correction in the Holy Qur'an.. 133-162**
Mahdiye Hosseini, Maryam Brahman

- ❖ **The Effectiveness of Integrated Education of Peace and Good Choices on Positive Orientation about School in Female Students of the First Level of Secondary School 163-185**
Leila Zamani Khokhalo, Mojgan Sepah Mansour, Khadijeh Abolmaali Alhosseini

Biannual Journal

Islamic Perspective on Educational Science

Vol. 11 / Spring 2023/ No. 20

Director-in-change: Imam Sadiq (P.) University, Girls' College

Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh

Editor-in-chief: Dr. Saeed Beheshti

Associate Editor: Dr. Akram Goodarzi

Editorial Board:

Khadijeh Abolmaali, Professor of Educational Psychology, Azad University.

Jamileh Alam Al – Hoda, Associate Professor of Training and Educational Philosophy, Shahid Beheshti University.

Seyyed Hamid Reza Alavi, Professor of Training and Educational Philosophy, Shahid Bahonar University of Kerman.

Faezeh Azimzadeh Ardebili, Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq University.

HasanAli Bakhtiar Nasr Abadi, Professor of Training and Educational Psychology, University of Isfahan.

Nikoo Diyalameh, Associate Professor of Theology and Islamic Sciences, Imam Sadiq(P.) University.

Masome Esmaeli, Professor of Psychology, Allameh Tabataba'i University.

Rahmatolah Marzooghi, Professor of Curriculum Studies, Shiraz University.

Zohre Moossazadeh, Associate Professor of Developmental Psychology and Educational Development, Imam Sadiq(P.) University.

Abbas Mossalae Pour, Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq(P.) University.

AhmadReza Nasr Esfahani, Professor of Curriculum Studies, University of Isfahan.

Abdorrahim Nave Ebrahim, Professor of Education Management, Kharazmi University.

Manijeh Shahani Eylaghi, Professor Clinical Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.

Contributing Advisors:

Amene Ahmadi, Arezo Asfa, Asghar Eftekhari, Mohsen Eimaninaeeni, Hasan Bashir, Mahin Chenari, Zohre Hajiha, Monir Haghkhah, Nikoo Diyalameh, Zeinab Rabbany, Shirin Rashidi, Seyyed Ahmad Rahnamaee, Mohamadsadegh Shojaei, Mohammadreza Shamshiri, Zahra Salehi Motaahed, Marzie Aali, Seyyed Hamidreza Alavi, Abolghasem Isamorad, Azam Ghiasisani, Alinaghi Faghihi, Neda Karimian, Sosan Keshavarz, Akram Ghoadarzi, Tahere Mohseni, Marzie Mohases, Maryamsadat Mohaghegh, Zahra Mahmoodkelayeh, Sirous Mahmoodi, Khadije Moradi, Parasto Mesbahijamshid, Abbas Mosallaepoor, Zohreh Mousavikashi, Zohre Moosazadeh, Mohammadali Nadi, Mahmood Nowzari, Fatemeh Vojdani.

Executive Manager: Tahere Kiae

Editor: Mojghan Asghari Toroghi

Editor English Translation: Dr. Samira Heidari

Email: esi@isuw.ac.ir

Site: esi.isu.ac.ir

www.isuw.ac.ir

In The Name of God

**Quarterly Journal
Islamic Perspective on Educational
Science**

Women's Collage of the University of Imam Sadiq

Volume 11 / Spring 2023 / NO. 20

Address: Women's Collage of the University of Imam Sadiq, Shahid
Taherkhani, St. Farahzadi Boulevard. Shahrak Qudes,
Tehran, Islamic Republic of Iran

P.O. Box: 14655-111

Fax: 22065437 **Tel.:** 22094901-4

Email: esi@isuw.ac.ir

esi.isu.ac.ir
www.isuw.ac.ir