



انجمن تعلیم و تربیت اسلامی

شاپا: ۲۴۲۳-۷۳۹۶



علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

فصلنامه علمی دانشگاه امام صادق (ع) پردیس خاوران - سال یازدهم - تابستان ۱۴۰۲

۲۱

شماره ۲۱

- ۵ ■ واکاوی تجارب زیسته مرئیان عفاف‌گرایی: پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها محمود سعیدی رضوانی، فاطمه غلامی
- ۳۵ ■ تحلیل محتوای کتاب‌های عربی دوره متوسطه دوم، رشته علوم انسانی، براساس مؤلفه‌های تربیت انقلابی با تأکید بر محتوای بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی فاطمه علی‌پور، اعظم محمودی
- ۵۹ ■ مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی در حوزة تعلیم و تربیت نیکو دیالمه، مریم خداوردیان
- ۹۱ ■ بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی عاطفه رحمانی، بدر السادات دانشمند، اصغر سلطانی
- ۱۱۷ ■ بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی از چالش‌های نظام دُوری سید حشمت‌الله مرتضوی‌زاده
- ۱۴۱ ■ طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش‌آفرین عابدین دارابی عمارتی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

سال یازدهم - تابستان ۱۴۰۲ - شماره ۲۱

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 <https://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 طاهر خانی دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

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

Email: esi@isu.ac.ir

www.isuw.ac.ir

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

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

شماره ۲۱ / سال یازدهم / تابستان ۱۴۰۲

صاحب‌امتیاز: دانشگاه امام صادق^(ع) - پردیس خواهران

مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالمه

سردبیر: دکتر سعید بهشتی

مدیر داخلی و دبیر این شماره: دکتر منیر تجلی

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 ابوالعالی
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 موسی‌زاده
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 حاجیها، منیر حق‌خواه، نیکو دیالمه، زینب ربانی، شیرین رشیدی، سید احمد رهنمایی، محمدصادق شجاعی، محمدرضا شمشیری، 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 موسی‌زاده، محمد علی ناد، 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@isu.ac.ir
www.isuw.ac.ir
https://esi.isu.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

- ❖ واکاوی تجارب زیستهٔ مربیان عفاف‌گرایی: پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها ۵ - ۳۴
محمود سعیدی رضوانی دانشیار گروه مطالعات برنامهٔ درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد
فاطمه غلامی دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد
- ❖ تحلیل محتوای کتاب‌های عربی دورهٔ متوسطهٔ دوم، رشتهٔ علوم انسانی، براساس مؤلفه‌های تربیت انقلابی با تأکید بر محتوای بیانیهٔ گام دوم انقلاب اسلامی ۳۵ - ۵۷
❖ فاطمه علی‌پور استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان
اعظم محمودی استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان
- ❖ مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیرهٔ حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی درحوزهٔ تعلیم و تربیت ۵۹ - ۸۹
نیکو دیالمه دانشیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)
مریم خداوردیان دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)
- ❖ بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دورهٔ ابتدایی ۹۱ - ۱۱۶
عاطفه رحمانی دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان
بدر السادات دانشمند استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان
اصغر سلطانی دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان
- ❖ بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایهٔ روستایی از چالش‌های نظام دُوری . ۱۱۷ - ۱۴۰
سید حشمت‌الله مرتضوی‌زاده استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان
- ❖ طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش‌آفرین ۱۴۱ - ۱۶۸
عابدین دارابی عمارتی استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور
- ❖ ترجمهٔ چکیدهٔ مقالات به زبان انگلیسی 5

واکاوی تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی: پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها^۱

محمود سعیدی رضوانی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۷/۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۲۲

فاطمه غلامی^۳

DOI: 10.30497/esi.2023.245233.1681



چکیده

این پژوهش به منظور واکاوی تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی صورت گرفته است تا امکان تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های این حرفه مهم مهیا شود. جامعه پژوهش حاضر، مربیان عفاف‌گرایی مرتبط با مدارس دوره ابتدایی و متوسطه شهر مشهد را شامل می‌شود که هفده نفر از ایشان به صورت هدفمند از نوع «با حداکثر تنوع» انتخاب شدند و با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با آن‌ها صورت گرفت. پس از انجام‌شدن مصاحبه‌ها، کاوش در تجارب مربیان عفاف‌گرایی و تجزیه و تحلیل اطلاعات، یافته‌های پژوهش در قالب ۱۰۳ مفهوم و ۲۱ مقوله جای داده شد و در نهایت، مقوله‌های تدوین‌شده، تحت لوای شش مضمون پیش‌برنده فردی، پیش‌برنده تعاملی، پیش‌برنده دانشی و مهارتی، بازدارنده دانشی و مهارتی، بازدارنده تعاملی، و بازدارنده ساختاری و فرهنگی قرار گرفتند. بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد آنچه مربیگری را پیش می‌راند، تعامل و برهم‌کنش مجموع عوامل پیش‌برنده است و حاصل جمع عوامل بازدارنده نیز اسباب بازدارندگی و اثربخش نبودن وظیفه مربیگری می‌شود؛ از این روی، برآیند مجموعه عوامل پیش‌برنده با هم‌جمع عوامل بازدارنده، درکنار دیگر عوامل، تعیین‌کننده موفقیت یا ناکامی جامعه در عفاف‌گرایی و تربیت جنسی مطلوب و در نتیجه، بروز رفتارهای سالم یا مخرب جنسی در نسل آینده خواهد بود.

واژگان کلیدی: تجارب زیسته، مربیان عفاف‌گرایی، پیش‌برنده‌ها، بازدارنده‌ها.

۱. این مقاله، برگرفته از بخشی از نتایج پژوهش تعیین نیازهای آموزشی مربیان تربیت جنسی است که با پشتیبانی مالی مؤسسه رصد، مطالعات و سیاست‌گذاری اجتماعی (سجا)، از سوی کارگروه عفاف‌گرایی و تربیت جنسی دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفته است.

۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول).

saeedy@um.ac.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

fatemehgholami436@yahoo.com

بیان مسئله

انسان، گل سرسبد هستی است که به نیکوترین وجه خلق شده^۱ (تین، ۴)؛ زیرا در آفرینش او هدفی متعالی، یعنی رسیدن به کمال مطلق و سعادت حقیقی مورد نظر است (فیاضی، رامشت و صداقت‌زاده، ۱۴۰۲، ص. ۱۸۰)؛ اما او برای شکوفاشدن ابعاد و استعدادهای نهانی‌اش باید تربیت شود. فرایند تربیت، ابعاد متعددی دارد و تربیت جنسی از مهم‌ترین ساحت‌های آن محسوب می‌شود که در هدف نهایی آفرینش نیز برای دست‌یافتن به مقام منیع خلافت‌اللهمی، نقشی اساسی دارد (شمس‌الدین دیانی و نمازی‌زادگان، ۱۳۹۴). تربیت جنسی، عبارت از فرایند مدیریت، مراقبت و برآوردن نیاز جنسی است که متناسب با دوره‌های مختلف رشد تعریف می‌شود (مرویان حسینی، ۱۳۹۴). این‌گونه تربیت را می‌توان به معنای فراهم‌آوردن زمینه مساعد برای رشد غریزه جنسی دانست؛ به گونه‌ای که ضمن استفاده از این غریزه به میزان لازم، از انحرافات و لغزش‌های جنسی نیز پیشگیری شود (محمدی مقدم، ۱۳۹۴، ص. ۴۳)^۲. کج‌روی‌های جنسی در دوره‌های نوجوانی و جوانی را می‌توان ناشی از عللی همچون 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 کافی در فرد در خصوص مرحله حساسی دانست که او آن را سپری می‌کند (سلیمانی‌نسب، نورعلی‌زاده میانجی و همتی، ۱۴۰۲، ص. ۳۶).

هندسه مفهومی تربیت جنسی، یعنی عرضه اطلاعات و اعمال تربیت مربوط به غریزه جنسی را می‌توان در سه سطح ترسیم کرد: نخست، موارد بنیادین اثرگذار بر مسائل جنسی نظیر معاد، حیا، عزت‌نفس، و امر به معروف و نهی از منکر؛ دوم، موارد اثرگذار بلاواسطه بر مسائل جنسی نظیر کنترل نگاه، غسل، نظارت اجتماعی و اقتصاد جنسی؛ سوم، مصادیق

۱. لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ.

۲. تربیت جنسی و عفاف‌گرایی در مقاله حاضر، برگرفته از دیدگاه استاد فرید محمدی مقدم است و در این حوزه می‌توان به کتبی نظیر خانواده و مراقبت‌های جنسی فرزندان در آموزه‌های اسلامی، در ستاره عفاف و جلد‌های اول و دوم امین: روش‌های عفاف‌گرایی و مهارت کنترل غریزه جنسی اشاره کرد که بر اساس منابع دینی و با همکاری سازمان تبلیغات اسلامی تدوین شده‌اند و از مهم‌ترین منابع آموزش بدو و ضمن خدمت مربیان عفاف‌گرایی در مقاله حاضر نیز هستند. در واقع، این مربیان، عضو کانون فرهنگی - تبلیغی امین هستند و تحت نظر استاد فرید محمدی مقدم، دوره‌های آموزشی مختلف را طی کرده‌اند.

امر جنسی یا کاملاً نزدیک با آن مانند چگونگی کامیابی در رابطه زناشویی، چگونگی ولادت فرزند، هویت و تمایلات جنسی، و گناهان جنسی؛ بنابراین، تربیت جنسی در سطوح نخست و دوم و حتی گاه در سطح سوم (نظیر بیان گناهان جنسی)، در طول تاریخ اسلام از طریق منابع و مدارس دینی، حوزه‌های علمیه و والدین صورت گرفته است (سعیدی رضوانی، ۱۳۹۹، ص. ۱۱).

برای تحقق‌بخشیدن تربیت صحیح جنسی فرزندان و پیشگیری از بروز انحرافات اخلاقی در آنان، مراقبت‌ها و دستورالعمل‌هایی در ده مرحله، از زمان قبل از تولد آن‌ها باید اجرا شود؛ نظیر: همسرگزینی، قبل از انعقاد نطفه، هنگام انعقاد نطفه، دوران بارداری، هنگام تولد و نوزادی، شیرخوارگی، خردسالی یا کودکی اول، کودکی دوم، دوران نوجوانی و بلوغ، دوران جوانی، و خواستگاری و ازدواج فرزندان (محمدی مقدم، ۱۳۹۶، ص. ۲۴). جز بعد آینده جنسی که به روابط میان زوجین مربوط می‌شود، در بقیه مباحث تربیت جنسی، یعنی دو بُعد مباحث اخلاق جنسی (عفاف‌گرایی) و آموزه‌های بهداشت جنسی دوران بلوغ^۱ (به‌ویژه در خصوص دختران) نمی‌توان تفاوتی بین تربیت جنسی و پرورش عفاف‌گرایی قائل شد؛ از این روی، در مقاله حاضر که به تجارب زیسته مرّیان دو مقطع دبستان و متوسطه (سن پیش از ازدواج) پرداخته می‌شود، اصطلاح «پرورش عفاف‌گرایی»، معادل با تربیت جنسی دانسته شده است.

عفاف در اصطلاح دینی عبارت است از غلبه عقل بر احساسات و شهوات انسان در فکر، پرهیز از هرگونه معصیت و خطا در عمل، و توجه به کرامت انسانی در برقراری ارتباط با دیگران (جناتی، ۱۳۹۹، ص. ۱۲). در واقع، عفاف، به معنای دارا بودن یک سلسله حریم و حدود است که مانع طغیان و افراط شهوات و صفات نکوهیده عقلی و شرعی در وجود انسان می‌شود. در زبان قرآن و روایات می‌توان ردپای کاربردی لغت‌های «عفت» و «عفاف» را در حوزه‌هایی گوناگون همچون پاکدامنی، کنترل نگاه، پوشش، قناعت، حلال‌خوری، حفظ آبرو و حتی پرهیز از دزدی مشاهده کرد (کارآمد و عباسی، ۱۴۰۰، ص. ۱۱۶).

۱. ابعاد تربیت جنسی عبارت‌اند از: آگاهی‌های جنسی (بهداشت جنسی)، اخلاق جنسی (تربیت میل جنسی) و آینده جنسی (آموزش و یادگیری روابط زناشویی) (سعیدی رضوانی، ۱۳۹۹، ص. ۲).

شیوه‌های تعلیم و تربیت جنسی فرزندان بر دو نوع مستقیم و غیرمستقیم طبقه‌بندی می‌شوند. تربیت جنسی مستقیم، شامل مسائل و اموری است که مستقیماً به نقش جنسیتی دختر و پسر، و وظایف و تمایلات و رفتارهای جنسی آن‌ها مربوط می‌شود؛ مانند هویت‌پذیری جنسی، الگویابی جنسیتی، آشنایی با وظایف هر جنس، آمادگی برای ایفاکردن نقش مادری یا پدری، عفاف‌گرایی و پرهیز از تحریکات جنسی؛ اما تربیت جنسی غیرمستقیم، مشتمل بر جنبه‌هایی است که به‌نحوی بر رفتارهای جنسی دختر و پسر اثر می‌گذارد؛ مانند محبت‌کردن به فرزندان و ارضاکردن نیازهای روانی و عاطفی آنان، پرورش دادن فضایل اخلاقی، و رشد باورهای دینی و مذهبی (محمدی مقدم، ۱۳۹۶، ص. ۲۲).

شایان ذکر است که درونی‌سازی ارزش اسلامی عفاف، روندی تدریجی دارد که از خانواده آغاز می‌شود و در مدرسه و دانشگاه ادامه می‌یابد (سالاری‌فر، بیاتی و سالاری‌پور، ۱۳۹۶، ص. ۹۶). در عصر حاضر، پرداختن به تربیت جنسی و عفاف‌گرایی در مدارس اهمیت فراوان دارد؛ زیرا عواملی همچون کنجکاوی مخاطبان، و شکسته‌شدن دیوارهای حفاظتی از طریق امواج ماهواره‌ها و اینترنت و محتوای پیامک‌ها و کلیپ‌های ارسالی توسط موبایل‌ها و... باعث افزایش یافتن ضرورت انتقال مطالب مفید و شفاف جنسی به مخاطبان نظام آموزشی می‌شود (اسلامیان، سعیدی رضوانی و غفاری، ۱۳۹۸، ص. ۱۷۶). درواقع، بسیاری از ناهنجاری‌های اجتماعی، ناشی از طغیان تمایلات جنسی هستند که سبب برهم‌خوردن نظم اجتماعی و به‌خطراتادن سلامت جامعه می‌شود (حسینی خیرآبادی، مؤمنی مهمویی و راعی، ۱۴۰۱، ص. ۸۱)؛ از این روی، با توجه به ناتوانی خانواده‌ها در تربیت جنسی فرزندان (ابراهیمی هرستانی، مهرام و لیاقت‌دار، ۱۳۹۴، ص. ۲۸)، استقبال نامناسب از این وجه تربیت درمیان خانواده‌های ایرانی و به‌خصوص پدران (رضوی‌نژاد و موسوی، ۱۴۰۲، ص. ۳۴-۳۵) و با نظر به این مسئله که مدرسه، نهادی رسمی و تربیتی است که فرزندان این سرزمین، زمان زیادی را در آنجا به‌سر می‌برند، نقش خانواده-مدرسه در برنامه‌داری تربیت جنسی در ایران مطرح می‌شود (حجازی، قادری، صادقی، صمدی و نیکنام، ۱۴۰۱، ص. ۶۴).

به‌اعتقاد کارشناسان، در حال حاضر، وضعیت تربیت نسل جوان و نوجوان در کشور ما با وضع مطلوب فاصله‌ای چشمگیر دارد و بنابراین نمی‌توانیم به ثمره‌ای مطلوب از دستگاه

تعلیم و تربیت دست یابیم (یوسفی‌کیا، وجدانی و محمصص، ۱۴۰۱، ص. ۲۸۸)؛ اما یکی از دغدغه‌های اساسی در روند تربیت، عبارت است از عامل تربیت‌کننده که باید متربی را تربیت کند (سلمانی، ۱۳۹۶، ص. ۵). در اندیشه دینی، نقش مربی اهمیت فراوان دارد؛ به‌گونه‌ای که خداوند متعال در قرآن کریم، صراحتاً انسان‌ها را به پذیرش مربیگری افرادی فرمان داده است که صلاحیت‌های لازم را کسب کرده‌اند (شهریار و نجفی، ۱۳۹۸، ص. ۲۰۰)؛ به عبارت دیگر، با توجه به اینکه تربیت، امری دائمی و بدون نقطه پایانی است، مربی باید همواره در حال فراگیری و اکتساب ویژگی‌های حرفه‌ای خود باشد (فیاضی، رامشت و صداقت‌زاده، ۱۴۰۲، ص. ۱۹۵). در خصوص تربیت جنسی نیز مربیان باید افرادی آگاه درباره مسائل جنسی باشند تا بتوانند اطلاعات را با اطمینان کامل عرضه کنند؛ زیرا آنان نقش اصلی را در تعیین موفقیت این موضوع ایفا می‌کنند (Balakrishnan and Singh, 2023, p. 1483) و به‌علت حساسیت مسئله، پرورش عفاف‌گرایی و تربیت جنسی را نمی‌توان برعهده هرکسی گذاشت (فلکیان، ۱۳۹۶).

بدین ترتیب، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی واکاوی و عوامل پیش‌برنده و بازدارنده فعالیت آنان شناسایی شود؛ زیرا تجربه زیسته^۱ عبارت از تجربه‌ای بی‌واسطه و حضوری از وقایع است که اطلاعات دقیق‌تری را در خصوص تجربه دست‌دوم که با واسطه حاصل می‌شود، عرضه می‌کند. بررسی پیشینه مربوط به تجارب زیسته نشان می‌دهد یافته‌های به‌دست‌آمده با استفاده از این روش، عمق و غنای بیشتری دارند؛ زیرا افراد در تجربه زیسته به‌جای استناد به اطلاعات علمی و بیان کردن احساسات شخصی‌شان، تجربیات درونی خود را عرضه می‌کنند. مروری بر پژوهش‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد در این زمینه، تحقیق‌هایی چندان قابل توجه انجام نشده است؛ باوجود آن، در اینجا برخی نتایج پژوهش‌های نسبتاً مرتبط با موضوع این مقاله را ذکر می‌کنیم:

رام و محمدنژاد^۲ (2020) در پژوهشی کیفی در فیجی، ادراک معلمان درباره تربیت جنسی در مدارس متوسطه را بررسی کرده‌اند. در این مطالعه، آنان معلمانی را انتخاب

1. Erlebnis
2. Ram and Mohammadenzhad

کردند که حداقل دو سال سابقه تربیت جنسی در مدارس را داشتند. اطلاعات حاصل از پنج بحث گروهی متمرکز و پرسشنامه‌ای نیمه‌ساختاریافته در میان گروه‌های طبقه‌بندی شده براساس جنسیت نشان می‌دهد آموزش‌های صورت گرفته در این مدرسه‌ها مبهم است و از جامعیت کافی برخوردار نیست. معلمان مورد بررسی، مدارس را مکانی ایدئال برای تربیت جنسی دانش‌آموزان دانسته‌اند؛ اما به دلیل کمبود اطلاعات و مهارت‌های کافی، ترس از واکنش منفی والدین، احساس ناراحتی هنگام بیان موضوعات حساس و در بیشتر موارد، احساس نگرانی هنگام صحبت کردن درباره مسائل جنسی نتوانسته‌اند به صورت مداوم، این برنامه را اجرا کنند.

معصومی (۱۳۹۸) در پژوهشی به منظور تشخیص دادن نیازهای آموزش مربیان پیش‌دبستانی برای تربیت جنسی نوآموزان، تجربه زیسته مربیان را بررسی کرده و به شش نیاز مربیان بدین شرح در خصوص نوآموزان دست یافته است: مشکلات مربوط به درک‌نشدن حریم خصوصی، مشکلات مربوط به مواجهه با کنجکاوی‌ها و سؤالات جنسی، مشکلات خودتحریکی یا خودارضایی، مشکلات جداسازی محل خواب کودک از والدین، مشکلات رایج در توالترفتن و تدقیق آداب حمام‌رفتن.

سعیدی رضوانی، غلامی و باقری (۱۳۹۸) در پژوهشی به منظور شناسایی شایستگی‌های کانونی مربیان تربیت جنسی، از روش پنج‌مرحله‌ای بیهام و مایر بهره گرفته‌اند. جامعه پژوهش آنان کلیه متخصصان و مربیان تربیت جنسی در استان خراسان رضوی را شامل می‌شود و در پی بررسی منابع مکتوب، در خصوص شایستگی‌های کانونی مربیان و یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها و پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها شایستگی‌های مربیان تربیت جنسی در قالب شانزده مضمون و پنج محور با عناوینی بدین شرح کشف شده است: ویژگی‌های پایه موردنیاز مربی، مباحث نظری موردنیاز مربی، مباحث مربوط به تبیین و توصیف آسیب‌های جنسی، باورهای موردنیاز در تربیت جنسی و مهارت‌های موردنیاز برای مربی تربیت جنسی.

نتایج پژوهش دیگری که یاری دهنوی و ابراهیمی شاه‌آبادی (۱۳۹۵) انجام داده‌اند، نشان می‌دهد مهم‌ترین دلایل نامطلوب بودن تربیت جنسی در جامعه عبارت‌اند از:

عمل نکردن متصدیان تربیت به اصول اخلاق جنسی و ضعف شدید آگاهی آن‌ها از نحوه تحقیق‌یافتن تربیت جنسی.

در پی بررسی پژوهش‌های صورت‌گرفته در ارتباط با موضوع این مقاله مشاهده شد که در کمتر پژوهشی به تجارب زیسته، پیشران‌ها و چالش‌های حرفه‌مربیگری عفاف‌گرایی پرداخته شده است و از این روی، بررسی تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی و مؤلفه‌های مؤثر بر قوت و ضعف آن‌ها به‌منظور گسترش فرهنگ عفاف اهمیت فراوان دارد؛ بنابراین، در پژوهش حاضر کوشیده‌ایم با بهره‌گیری از تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی، عوامل پیش‌برنده و بازدارنده‌مربیگری در این حیطه را کشف کنیم.

روش پژوهش

با توجه به ماهیت پدیده موردبررسی، پژوهش حاضر درزمره تحقیق‌های کاربردی قرار می‌گیرد که با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی، تبیین، تفسیر و کشف تجارب زیسته مربیان عفاف‌گرایی^۱ موردنظر است. از آنجا که پدیده پرورش عفاف‌گرایی و تربیت جنسی، مقوله‌ای چندبعدی (جسمی، روانی و اجتماعی) است و باید به‌صورت عمیق واکاوی شود و توجه به تجارب افراد در ابعاد مکانی، زمانی و روابط انسانی نیز اهمیت فراوان دارد، روش پدیدارشناسی را انتخاب کردیم. پدیدارشناسی، نوعی تحقیق کیفی است که در آن بر مطالعه تجربیات زیسته فردی در جهان تمرکز می‌شود (Neubauer, Witkop, 2019, p. 90). در واقع، پدیدارشناسی عبارت از «مطالعه معنای پدیده‌ها یا مطالعه امر خاص» تعریف می‌شود (Tenny, Brannan, Brannan and Sharts-Hopko, 2021)؛ همچنین با توجه به ضرورت استفاده از دیدگاه‌های گروه‌های متنوع مشارکت‌کنندگان، درخصوص تجربه‌های زیسته حرفه‌مربیگری عفاف‌گرایی، از روش نمونه‌گیری کیفی هدفمند با عنوان «با حداکثر تنوع» استفاده کرده‌ایم. در این نمونه‌گیری، انتخاب شرکت‌کنندگان براساس طیفی گسترده از تنوع در زمینه مورد مطالعه صورت

۱. این مربیان، همگی طلبه‌هایی هستند که از طرف سازمان تبلیغات اسلامی و کانون فرهنگی تربیت امین مشهد مقدس، در قالب فعالیتی تقریباً جهادی به مدارس ابتدایی و متوسطه (دختران و پسران) وارد شده‌اند و بنابر میزان همکاری مدیر و مسئولان آموزش و پرورش نواحی، به‌طور میانگین، سه تا پنج نوبت، جلساتی را با دانش‌آموزان و والدین آنان به‌صورت مجزا و با محوریت گفت‌وگو با مربیان عفاف برگزار می‌کنند.

می‌گیرد (Moser and Korstjens, 2018)؛ از این روی، در پژوهش حاضر، برای رسیدن به نمونه با حداکثر تنوع کوشیده‌ایم مربیان مشارکت‌کننده، به لحاظ موقعیت جغرافیایی مربیگری در سطح شهر و همچنین روحیات اخلاقی، جنس، سن و سابقه فعالیت با یکدیگر تفاوت داشته باشند. پژوهشگران با هفده مربی به شرح جدول ۱، با استفاده از روش نیمه‌ساختاریافته مصاحبه کردند.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

عنوان	فراوانی	درصد	تعداد
جنس	مرد	۴۱ درصد	۱۷
	زن	۵۹ درصد	
تحصیلات	کارشناسی	۹۳ درصد	
	کارشناسی ارشد	۴۷ درصد	
سابقه فعالیت	۲ تا ۵ سال	۵۳ درصد	
	۵ تا ۱۰ سال	۴۷ درصد	

جامعه آماری این پژوهش، مربیان عفاف‌گرایی شهر مشهد را شامل می‌شود که به صورت هدفمند انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه صورت گرفت. با توجه به معیار اشباع داده‌ها و تکرار اطلاعات، با هفده نفر از این افراد، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختاریافته انجام شد. در این مصاحبه تلاش کردیم محتوای سؤالات به گونه‌ای باشد که به کشف یافته‌های حداکثری درخصوص عوامل پیش‌برنده و بازدارنده فعالیت مربیان عفاف‌گرایی بینجامد. محورهای سؤالات مصاحبه براساس ادبیات نظری، یافته‌های علمی پژوهش‌های پیشین، و تجربیات و مشاهدات پژوهشگران تدوین شد و هدف از طراحی محوری‌ترین پرسش پژوهش، دستیابی به تجارب مربیان عفاف‌گرایی از فعالیت در مدارس، مؤسسات آموزشی و فرهنگی، و مساجد، و ارتباط با دانش‌آموزان، والدین و مسئولان مدارس بود. زمان مصاحبه‌های

۱. در مواقعی نظیر ناهماهنگی با مدیران و مسئولان آموزش و پرورش و درخواست خانواده‌ها یا همکاری هیئت‌امنانی مساجد، در برخی مساجد مناطق مختلف شهر مشهد، طی یک تا چند جلسه، کلاس‌هایی به منظور پیشگیری از ناهنجاری کودکان و نوجوانان (خویش‌داری، ندیدن و نشنیدن محتوای فسادانگیز، لزوم انجام دادن غسل در صورت نیاز، پرهیز از خودارضایی، واردنشدن به روابط دوستی با جنس مخالف و...) و آگاه‌سازی والدین برگزار می‌شود.

صورت گرفته به‌طور میانگین، از سی تا چهل دقیقه متغیر بود و در مواردی براساس وضعیت مصاحبه و علاقه مصاحبه‌شوندگان، این فرایند تا شصت دقیقه نیز ادامه یافت. تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه براساس روش کدگذاری استراوس و کوربین^۱ (۱۳۹۱)، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی به‌صورت دستی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، در مجموع، ۱۰۳ مفهوم^۲ نوشته شد و در مرحله دوم کدگذاری، مفاهیم دسته‌بندی شدند و در قالب ۲۱ مقوله^۳ جای گرفتند. سرانجام، پس از بررسی و تحلیل داده‌ها، و تطابق و مقایسه آن‌ها با مبانی نظری، مقوله‌های به‌دست آمده ذیل شش مضمون^۴ قرار گرفتند. روایی و اعتبار ابزار و یافته‌ها در تمام مراحل پژوهش، اعم از اجرا و تحلیل داده‌ها مدنظر قرار گرفت و اعتبار داده‌ها نیز در طول فرایند پژوهش از طریق «تکنیک تأیید همتایان پژوهشی» و «خودبازبینی مکرر داده‌ها» ارزیابی شد. خودبازبینی محققان طی فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها یکی از روش‌های افزایش قابلیت اعتبار در پژوهش‌های کیفی است (عباس‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۲۴).

یافته‌ها

با توجه به هدف پژوهش و به‌منظور دستیابی به فهرستی جامع از پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌های حرفه مرّیگری برای مرّیان عفاف‌گرایی، بعداز مصاحبه با مرّیان این حوزه و تحلیل اطلاعات، فهرستی مشتمل بر ۱۰۳ مفهوم، ۲۱ مقوله و شش مضمون به شرح جدول ۲ استخراج و طبقه‌بندی شد:

-
1. Strauss and Corbin
 2. Concept
 3. Category
 4. Themes

جدول ۲. مضامین، مقوله‌ها، مفاهیم و گزیده‌های از نمونه‌روایت‌های مطرح‌شده از سوی مربیان

مضمون ۱. پیش‌برنده‌های فردی ^۱	مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه‌روایت
م ۱: منِ مربی باید مراقب باشم؛ خودساخته باشم. مهم است چه همسری و چه مادری هستم.	مراقبت از نفس		
م ۱۱: همیشه سر کلاس که می‌روم، می‌گویم باشد برای رضای خدا.	در نظر گرفتن رضایت خدا		
م ۴: می‌خواهم با بچه صحبت کنم، چگونه کلمه‌ای را به کار ببرم که هم قیح‌شکنی نشود، هم مسئله مطرح بشود؟ باید در ادبیات روزانه خودم مراقبت کنم که لازمه آن، تقوا است.	رعایت تقوا		
م ۵: اگر در فضای مجازی خودم، دچار آسیب هستم و خودم را نمی‌توانم کنترل کنم و دچار یک‌سری از گناهان شوم، اصلاً سختم تأثیری نمی‌گذارد.	خویش‌تن‌دار بودن		
م ۱۶: خیلی موارد نتوانستم که بچه‌ها را از خودارضایی بیندازم؛ ولی با صبر و سعه صدر توانستم مدت‌ش را کم کنم و با ارائه راهکار، دفعاتش را در طول هفته کم کنم.	برخورداری از سعه صدر		
م ۱۱: بچه‌های مردم را مثل بچه خودم می‌بینم. اگر بینم بچه‌ای خلاف می‌کند، عین اینکه برای بچه خودم جوش می‌زنم و برای اصلاح او خودم را به آب و آتش می‌زنم، برای او هم همین‌طور.	دلسوزی و نگرانی از موقعیت نامطلوب مخاطب		
م ۱: بچه‌ها وقتی من را می‌بینند، همه حرف‌هایشان را می‌زنند. وقتی دیدم که حرف‌ها زیاد شد، گفتم که این‌ها را برای من بنویسید و در این صندوق در دلدل بیندازید.	قابل اعتماد بودن		
م ۵: برخی والدین می‌گویند: «چقدر شما بی‌تربیت هستید! چرا این مسائل را به بچه‌های ما می‌گویید؟ چشم و گوش بچه ما باز می‌شود!»؛ اما نادیده می‌گیرم. ^۲	تحمل ناملازمات مخاطبان		
م ۴: دانش‌آموزی پرسید: «منی یعنی چه؟». فضای کلاس سنگین شده بود. یک عده می‌دانستند و منتظر پاسخ بودند و یک عده هم	برخورداری از عفت کلام		

روایت‌های اعتقادی و اخلاقی

۱. تأهل و دارای فرزند بودنِ مربی، جهت بینش بیشتر به مسائل، مفهومی بود که از سوی برخی مشارکت‌کنندگان اذعان شد؛ اما به دلایلی در هیچ‌یک از مقوله‌ها و مضامین تدوین‌شده جای نگرفت.

۲. مربی

۳. برخی والدین، مطرح‌کردن آداب اسلامی و بهداشتی غسل واجب برای فرزند نوجوانشان را بر نمی‌تابند.

نمی‌دانستند. طوری پاسخ دادم که هم حفظ حیا شد و هم دروغ نگفتم.		
م ۷: اگر قبلاً خانمی می‌آمد و از خیانت می‌گفت، ناخودآگاه، همان قسمت را می‌چسبیدم؛ اما الان به آدم‌ها به چشم خطاکار نگاه نمی‌کنم. او خطایش را کرده و برای بازخواست پیش من نیامده است.	پرهیز از عیب‌جویی و سرزنش	
م ۸: من هم یک مادرم. اگر به زمینهٔ آسیب‌ها و پیامدهای غیراخلاقی موجود در جامعه توجه نکنم و فقط بروم وظیفه‌ام را به‌خاطر همان پوشیز بی‌ارزش دنیا انجام بدهم، خیلی کاربرد ندارد.	خدمتگزاری و احساس تعهد	
م ۱۴: انسان‌ها قابل تغییرند. هرکسی می‌تواند تغییر کند. اگر خصلت‌ها صدتا باشد، پنجاه‌تای آن‌ها اکتسابی است.	خوش‌بینی و باورداشتن به تغییر‌پذیری مخاطب	
م ۱۶: وسط اجرا برق رفته و یا از اول پاورپوینت نداشتم، یک‌دفعه‌ای مطلب از دستم دررفته و فرمت شدم. گفتم: «صلوات بفرستید!» و یک توسل و بعد مطالب می‌آمد.	باورداشتن به توسل و توکل	
م ۱۲: مخاطب سؤالی می‌پرسد و متوجه می‌شوم که پشت این سؤال، ده سؤال دیگر هم هست؛ اما او نمی‌پرسد؛ ولی من که فهمیدم، باید آن سؤال‌هایی را که هنوز نپرسیده، جواب بدهم.	دغدغه‌مندبودن و اهمیت‌دادن به نیاز مخاطب	
م ۱۴: خدا آن‌قدر کمک می‌کند که حد ندارد! او می‌خواهد بنده‌اش به‌سمت او برگردد.	باورداشتن به بخشش خطاکار	
م ۵: دختری اشک می‌ریخت و می‌گفت: «شماها مقصر هستید! اگر این مباحث در دورهٔ راهنمایی به من گفته می‌شد، زندگی‌ام را از دست نمی‌دادم!»	درک اهمیت تربیت جنسی برای پیشگیری از انحرافات جنسی	درک اهمیت تربیت جنسی و ضرورت آن
م ۱۰: خیلی از دخترها که در مقطع متوسطهٔ دوم هستند، می‌آیند و گریه می‌کنند و می‌گویند: «کاش زودتر می‌آمدید! کاش آسیب‌های روابط دختر و پسر را دورهٔ اول به ما می‌گفتید!»	اعتراض مخاطبان به تأخیر در برگزاری جلسات تربیت جنسی	
مضمون ۲. پیش‌برنده‌های تعاملی		
	مفاهیم	مقوله‌ها
م ۲: وقتی به جلسات می‌روم، خانم‌ها می‌گویند: «خانم! ما با شما خیلی جور می‌شویم. شما خیلی خوش‌برخورد هستید.»	برقرارکردن ارتباط مؤثر با مخاطب	برقراری ارتباط مؤثر
م ۱۱: ما باید خودمان را مربا کنیم. آن‌قدر شیرین شویم که در دل آن شنونده‌ای که یک روز و یک ساعت با ما بوده، بنشینیم تا با ما حرف بزند.	نفوذ به ذهن و دل مخاطب	برقراری ارتباط مؤثر

<p>م ۷: وقتی با دخترها صحبت می‌کنم، خودم را جای دختر پانزده‌ساله می‌گذارم و از بالا به آن‌ها نگاه نمی‌کنم.</p>	<p>توانایی همدلی با مخاطب</p>
<p>م ۱۲: کلاسی نیست که بعد از اتمام آن، پدر و مادرها مراجعه نکنند. من دیدم که مربی بعد از کلاس، سریع کیفیتش را جمع می‌کند و قبل از اینکه بقیه بلند شوند، می‌رود.</p>	<p>اختصاص‌دهی زمان به مراجعان</p>
<p>م ۵: می‌گویم: «موسیقی با صدا و ریتم بالا افسردگی می‌آورد». می‌گویند: «من شاد می‌شوم». یک‌سری گزاره‌ها از خود موسیقی‌دانان و نوازندگان غربی می‌آورم که می‌گویند موسیقی به ما جنون داده؛ باز می‌گویند: «شاد می‌شوم؛ دوستانم هم شاد می‌شوند؛ اصلاً اوقات فراغتم با موسیقی پر می‌شود». ادامه می‌دهم؛ اما بحث نمی‌کنم.</p>	<p>پرهیز از جدل در بحث</p>
<p>م ۳: بعضی‌ها در کلاس با برخی از سؤالات مخاطب (در اینجا مادر)، جوری برخورد می‌کنند که: «ای وای! انگار چه شده!». ما باید اجازه بدهیم که طرف مقابل صحبتش را بگوید.</p>	<p>نشان‌دادن واکنش صحیح در برابر سؤال مخاطب</p>
<p>م ۵: با دانش‌آموزانم می‌گویم و می‌خندم و اگر آن‌ها دو جوک بگویند، من چهار می‌گویم؛ اما وقتی وارد گناه بزرگی مثل زنا یا خودارضایی شدیم، با شوخی نکردن سعی می‌کنم که قبح گناه ریخته نشود.</p>	<p>دوری از مزاح و خنده نابجا هنگام بیان کردن مسائل جنسی</p>
<p>م ۱۰: سعی می‌کنم طوری با مخاطبم رفتار کنم که فکر نکند که اگر مشکلم را بگوید، اولین و آخرین نفری است که این مشکل را دارد.</p>	<p>ایجاد امید در مخاطب</p>
<p>م ۵: اول، اعتماد بچه‌ها را جلب می‌کنم و با بچه‌ها رفیق می‌شوم که آن‌ها متوجه بشوند که آن‌ها را درک می‌کنم؛ بعد یک‌سری دغدغه‌ها را مطرح می‌کنم و سؤال در ذهنشان ایجاد می‌کنم.</p>	<p>مشخص کردن ضرورت بیان مباحث برای مخاطب</p>
<p>م ۷: وقتی وارد کلاس می‌شوم، اگر همان اول بگویم حجاب، بچه‌ها می‌گویند: «باز شروع شد!»؛ بگویم عفاف، می‌گویند: «باز دوباره!»؛ اما وقتی از یک مبحثی شروع کنم که آن‌ها دوست دارند، خوب می‌شود.</p>	<p>شروع کردن مباحث با توجه به علاقه مخاطب</p>
<p>م ۱۳: خیلی جاها که برای صحبت می‌روم، فقط ایجاد انگیزه است. اینکه مادر را به فکر ببرم؛ اینکه مادر بعد از جلسات به این فکر کند که «وقتی بچه‌اش خواب است، جای او راحت است؟ مشکلی ندارد؟».</p>	<p>ایجاد انگیزه و به فکر واداشتن مخاطب</p>
<p>م ۱۴: بچه‌ها از مقنعه چانه‌دار من می‌ترسند. من با خودم لباس رنگی می‌برم، ساق دست‌هایم را درمی‌آورم و آستین‌هایم را هم</p>	<p>انجام‌دادن فعالیت‌های عینی جهت جذب</p>

واکاوی تجارب زیستهٔ مربیان عفاف‌گرایی... / محمود سعیدی رضوانی و فاطمه غلامی ۱۷

مخاطب	کمی بالا می‌دهم. یک‌خُرده کارهای بچگانه انجام می‌دهم تا این‌ها خوششان بیاید و مشکلاتشان را به من بگویند.
انتخاب نوع مباحث با توجه به ظاهر مخاطب	م ۹: گاهی می‌بینم که افراد علی‌الظاهر، مذهبی‌تر هستند، خُب، مباحث و آیات و روایات را تقویت می‌کنم؛ ولی گاهی ظاهرها نشان می‌دهد که مذهبی نیستند و مباحث عقلی را لحاظ می‌کنم.
لزوم درک نیازها و مسائل دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف از سوی والدین آن‌ها	م ۱۴: می‌پرسم که: «شما مادران کلاس چندمی‌ها هستید؟»؛ بعد از دفترم تعیین می‌کنم که برای چهارمی‌ها، پنجمی‌ها و یا ششمی‌ها کدام مبحث را بگویم یا از همان اول به مدیر می‌گویم که: «والدین را طوری بچینید که همه یک‌دست باشند».
انتخاب‌کردن مباحث متناسب با نوع و نیاز مخاطب	م ۱۵: به هر مدرسه‌ای که می‌خواهم بروم، سعی می‌کنم اول با مسئولان آن مدرسه، جلسه‌ای داشته باشم درخصوص اینکه بیشترین مشکلی که دانش‌آموزانشان دارند، چیست.
تنظیم نوع محتوا متناسب با سطح سواد، آگاهی، پیش و اعتقاد مخاطب	م ۱۶: وقتی می‌خواهم در جمعی صحبت کنم که سطح سوادشان پایین است، از کلمات قلمبه و سلمبه استفاده نمی‌کنم و اگر قشر باسواد هستند، طوری برنامه‌ریزی می‌کنم که تعداد محتواهایم بالاتر برود و مقدار توضیح‌دادنم پایین.
آگاهی از جامعه هدف و زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و مذهبی مخاطب	م ۵: در میرزاکوچک‌خان که خانواده‌ها مذهبی هستند، می‌گویم: «مادر چادری، خواهر چادری» و چقدر بد است که فلان و فلان و این‌ها را بچه‌ها درک می‌کنند؛ اما آیا در مدرسه‌ای در خیام که عمدتاً پوشش مانتو دارند، می‌توانم دوباره این حرف را بزنم؟
شناخت آسیب‌های غالب در هر منطقه شهری	م ۱۲: به فلان منطقه که می‌روم، تمرکز را بیشتر روی بحث عاطفی می‌گذارم؛ چون خانواده‌های طلاق هستند و اعتیاد، و مشخص است که مخاطب من درگیر چه چیزهایی است. محتواهایم بیشتر روی محبت به بچه‌ها است؛ نه پوشش؛ اما در منطقه بهمان می‌بینیم که خانواده‌ها در محبت افراط می‌کنند.
تلاش برای تحقق‌بخشیدن مشارکت تعاملی مخاطب	م ۵: این جلسات، کلاس نیست؛ منبر نیست؛ سخنرانی نیست؛ کارگاه است؛ یعنی حتی اگر خود طرف وارد بحث نمی‌شود، من به‌زور هم که شده، او را وارد بحث می‌کنم تا ببینم در ذهن او چه می‌گذرد.
بیان تدریجی نکات آموزشی	م ۹: سعی می‌کنم خشت اول را بچینم و این را از خود مخاطب

مخاطب

تلاش برای تحقق‌بخشیدن مشارکت تعاملی مخاطب

و رعایت کردن توالی زمانی در عرضه محتوا	می‌پرسم و وقتی می‌بینم که آن اقناع فکری در او ایجاد شده، وارد مرحله بعدی می‌شوم. پله پله جلو می‌روم.
جانداختن موضوع در ذهن مخاطب	م ۱۲: اگر در کلاس فقط یک موضوع، مثلاً بحث رسانه را جا بیندازم و اثرش را هم در مخاطب ببینم، برایم کافی است؛ به طوری که بگویند: «ما می‌رویم و ماهواره‌مان را جمع می‌کنیم یا سعی می‌کنیم کامپیوترمان را در حال بگذاریم».
توجه به پذیرش مطالب از سوی مخاطب	م ۹: جلساتم به صورت گفتمان است. می‌گویم: «این بحث را که مطرح کردم، قبول می‌کنید؟ اگر قبول نکردید، شبهه‌تان چیست؟ سؤالتان چیست؟».
شنونده خوبی بودن برای مخاطب	م ۸: من با جان و دل، و خواهرانه به حرف مخاطبانم گوش می‌کنم. حالا در هر برنامه‌ای که می‌خواهد، باشد؛ می‌خواهد مدارس باشد؛ مساجد باشد یا جاهای دیگر.
خردورزی و برخورداری بودن از قدرت مذاکره	م ۵: می‌گویم: «اگر خلوت داشته باشید، تحریک می‌شوید». می‌گوید: «مهم نیست. تحریک نمی‌شوم». می‌گویم: «آیا خدا می‌خواهد فلسفه تربیتی و رفتاری انسان، این‌طور باشد؟ یا به جنس مخالف، واکنش نشان بدهد؟».
عرضه کردن استدلال‌های عقلی و منطقی برای مخاطب	م ۹: در مورد حجاب می‌گویم: «یک خانمی که خدا به او نعمت زیبایی داده است، اگر بر اساس وجدان خودش بخواهد عمل کند، آیا راضی است که با جلوه‌گری‌اش مثلاً یک مردی که تازه خانواده تشکیل داده را نسبت به کانون خانواده سرد کند؟».
استفاده از نظرات افراد بنام برای تأکید بیشتر بر مطلب	م ۱۷: یک نویسنده بنام و از بهترین روان‌شناسان غرب که حتی اسلام را یک خرافات می‌داند، ناخودآگاه حرف‌هایی را می‌زند که عیناً پیغمبر یا آقا امیرالمؤمنین فرمودند و شاید او اطلاع ندارد که این حرف ۱۵۰۰ سال پیش زده شده است.
تمایل والدین برای برگزار کردن جلسات تربیت جنسی	م ۵: والدین می‌گویند: «خیلی دیر آمدید! خیلی بد است که این کلاس‌ها را کم می‌گذارید!». زیاد می‌شود که مادری یا پدری آمده و با تشریح گفته: «بچه ما فرق کرده است! چرا ریاضی‌اش هفته‌ای چند جلسه است و این کلاس‌ها سالی پنج جلسه؟».
شناخت والدین از طریق عرضه کردن دیدگاه‌های	م ۱۲: بچه‌ها الان، هیچ چیز به پدر و مادرشان نمی‌گویند. در مدرسی که برای هر دو گروه والدین و دانش‌آموزان بروم، می‌توانم

واکاوی تجارب زیستهٔ مربیان عفاف‌گرایی... / محمود سعیدی رضوانی و فاطمه غلامی ۱۹

فرزندان	بعضی از حرف‌ها را به والدین انعکاس بدهم؛ چون خیلی از بچه‌ها هستند که از فضای خانواده می‌نالند و برعکس آن هم هست.	
آگاه‌کردن والدین از اهمیت تربیت جنسی	م ۶: دختر دانش‌آموزی به من گفت: «تو را به خدا بحث جدایی رختخواب پدر و مادر را بگویند! من دو برادر ۲۵ساله و ۲۳ساله دارم. ما همه یک جا می‌خوابیم و...».	
مطلع‌کردن والدین از نیازهای دانش‌آموزان	م ۱۲: نوجوان آمده و گفته که «مادر من و یا خواهرم این پوشش را در خانه دارد. من ناراحت هستم و اذیت می‌شوم».	
لزوم برگزارکردن جلسات تربیت جنسی برای والدین	م ۴: خانواده از مخفی‌ها و حیاط‌خلوت‌های ذهنی فرزندش خبر ندارد. پدرومادران که غالباً در خانه نیستند، نمی‌دانند که در ذهن بچه‌شان چه می‌گذرد.	
مضمون ۳. پیش‌برنده‌های دانشی و مهارتی		
مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه‌روایت
آمادگی برای تدریس	انجام‌دادن پیش‌مطالعه قبل از برگزارشدن جلسات	م ۷: باوجود تسلط به مباحث، بازهم قبل از هر جلسه، مباحثی را که قرار است مطرح شود را مطالعه می‌کنم. با خودم فکر می‌کنم: «نکند حرفی بزنم که آسیبی به خانواده‌ای، بچه‌ای یا به پدر و مادر برسد!».
	فراگیری مهارت‌های تدریس و فن بیان	م ۱۵: اینکه من فقط با یک تن صدا و با یک نحوهٔ اجرا شروع به کار کنم، کسل‌کننده می‌شود و آن کشش و بازخورد مطلوب را نخواهد داشت.
	تمرین اجرا قبل از حضور در کلاس	م ۱۶: قبل از اینکه برای اجرا بروم، چندین بار جلوی آینه یا داخل اتاق اجرا می‌کنم. آن‌قدر اجرا کردم، با حرکات و زبان بدنم صحبت کردم و خودم را دیدم که توانستم در کلاس‌ها نمایش بازی کنم.
آینهٔ عملی روش‌های متنوع تدریس	ضرورت قصه‌گویی و استفاده از الگوسازی	م ۹: همیشه آخر مباحثم خانم‌هایی را که در غرب به‌سمت عفاف آمدند را مثال می‌زنم؛ یعنی فلانی بازیگر بوده، خواننده بوده، مدل و یا مجری تلویزیون بوده است و این موارد بسیار تأثیرگذار است.
	بیان تمثیل و تجربه‌هایی نزدیک به تجارب مخاطب	م ۲: از مثال‌هایی استفاده می‌کنم که در خود مشهد اتفاق افتاده؛ مثلاً در فلان مدرسه، چیزی را از بچه‌ها دیدم و تبعات آن را در مدارس دیگر می‌گویم. چیزهایی را می‌گویم که واقعی و به وضعیت آن‌ها نزدیک باشد.

<p>م ۱۵: مباحث را با پاورپوینت پیش می‌برم و بعضی جاها پاور را بیشتر رنگ‌ولعاب می‌دهم و فیلم و عکس هم پخش می‌کنم و غالباً کار ما با دیتا است و سمعی - بصری.</p>	<p>استفاده از فناوری اطلاعات</p>
<p>م ۱۲: سعی می‌کنم در هر کلاس، محتواها را جوری بچینم که طرف مقابلم تشنه بماند و گمان نکند که همه حرف‌ها را شنیده است تا برای کلاس‌های بعدی حتماً شرکت کند.</p>	<p>تشنه‌گذاشتن مخاطب</p>
<p>م ۵: در کارگروه عفاف‌گرایی که داشتیم، یک نفر را پیشنهاد دادیم که مسئول جمع‌آوری و آپدیت‌کردن کلیپ‌های متناسب با کار عفاف و پاکدامنی باشد.</p>	<p>استفاده از رسانه‌ها</p>
<p>م ۱۷: برای من خیلی پیش آمده که مخاطب سؤالی داشته و من برای پاسخ به او، از بعضی استادهای خودم و یا اساتیدی که موردتأیید هستند، کمک گرفتم.</p>	<p>مراجعه به افراد متخصص برای دریافت پاسخ برخی سؤالات</p>
<p>م ۹: می‌گویند: «آماره‌ایتان به‌روز نیست. این سایتی که شما گفتید، مستند نیست. این کلیپی که شما دارید، قدیمی است» و به‌روز می‌کنم.</p>	<p>به‌روزکردن آمارها و مستندات</p>
<p>م ۷: اگر من جدا از تربیت جنسی، در تربیت خود فرزند مانده باشم و اطلاعاتم درمورد تربیت بچه، کم باشد که نمی‌شود! مثلاً یکی بگوید: «وقتی که به بچه‌ام می‌گویم: "نماز بخوان"، لجبازی می‌کند».</p>	<p>آشنایی با مبانی و مباحث تربیتی به‌صورت عام</p>
<p>م ۱۵: اگر بتوانم نسبت به موضوعاتی درخصوص خانواده، شخصیت‌شناسی، مشاوره قبل از ازدواج و بعد از ازدواج، آشنایی بیشتر داشته باشم، موفق‌ترم؛ چون کسی که در جلسه نشسته، با شنیدن این‌گونه مباحث آن به‌صورت درست، به من ایمان می‌آورد و هر مشکلی که داشته باشد، مطرح می‌کند.</p>	<p>آشنایی با مسائل اجتماعی و خانوادگی</p>
<p>م ۷: مادری می‌گفت در گذشته با آقای چندین ماه رابطه داشته و بچه سه‌ساله‌اش آن روابط را کامل دیده است. حالا که چند سال گذشته و پشیمان شده، بچه شش‌ساله برمی‌گردد و می‌گوید که: «من دوتا بابا دارم» و در جمع، اسمش را می‌آورد.</p>	<p>آشنایی با مباحث روان‌شناسی کودک</p>
<p>م ۶: باید مدام دنبال مطلب باشیم. خیلی پیگیر هستم و چون خودم وارد نیستم که کلیپ بسازم، با دوستان که در ارتباط هستم، می‌گویم: «اگر مطلب جدید دارید، به من هم بدهید!».</p>	<p>آشنایی با مسائل روز</p>

افزایش دادن و به‌روز کردن دانش

بخورداری از اطلاعات عمومی

<p>م ۱۵: اگر قبل از اینکه خودم را مجهز به علم تربیت جنسی کرده باشم، وارد اجرا بشوم، به دلیل ناتوانی در پاسخ به سؤالات، اول خودم از ادامهٔ کار ناامید می‌شوم و دوم، اینکه اصلاً برگ بازنده دست من است.</p>	<p>برخورداری از اطلاعات تخصصی تربیت جنسی و فرزندپروری</p>	<p>برخورداری از تخصص تربیت جنسی</p>	
<p>م ۵: طرحی را برای نوجوانان و خانواده‌ها داریم به نام «سینما تربیت» و سینما هویزه هم با ما همکاری می‌کند و به ما سالن می‌دهد و یک‌سری فیلم‌های تربیتی را نمایش می‌دهیم و بیست دقیقه هم نقد تربیتی می‌شود و بلدیم که چطور زیرپوستی مباحث را به خورد مخاطب بدهیم که لذت هم ببرد.</p>	<p>برخورداری از اطلاعات تخصصی رسانه و فضای مجازی</p>		
<p>م ۱۵: مخاطبی که در جلسات ما می‌نشیند، از ما انتظار دارد. نمی‌گوید که تخصص آقای فلانی تربیت جنسی است و بحث همسررداری را دیگر سؤال نکنم.</p>	<p>برخورداری از اطلاعات تخصصی همسررداری</p>		
<p>م ۸: وقتی مسائل علمی هر موضوع را درکنارش بیاوریم و باز کنیم، چون برای مخاطب از نظر علمی و پزشکی، قابل‌درک‌تر است و لمس می‌کند، می‌پذیرد؛ مثل وضو که مثلاً چرا باید آب را خانم‌ها از این قسمت بریزند و آقایان از این قسمت.</p>	<p>توانایی تلفیق آیات، روایات و مباحث اسلامی با یافته‌های علمی</p>	<p>تسلط بر تبیین آموزه‌های اسلامی براساس علم روز</p>	
<p>م ۹: من به مخاطبانی که به دنبال آزادی روابط هستند و آن را با کشورهای دیگر مقایسه می‌کنند، اطلاعاتی از سبک زندگی غربی و آفت‌های آن، تاریخچهٔ حجاب در اروپا و اینکه چه شد که به سمت بی‌حجابی کشیده شدند، ارائه می‌دهم.</p>	<p>توانایی آگاه‌کردن مخاطبان از مسائل و معضلات جنسی غرب</p>		
<p>م ۱۵: به مخاطبینم اطلاعاتی از کشورهایی که از عفاف‌گرایی تبعیت نکردند و اینکه به کجاها کشیده شدند و عده‌ای از آن‌ها نیز الان، سرشان به سنگ خورده و دارند به سمت عفاف‌گرایی برمی‌گردند، ارائه می‌دهم.</p>	<p>توانایی نشان‌دادن اقدامات غرب درخصوص بازگشت به عفاف</p>		
<p>مضمون ۴. بازدارنده‌های دانشی و مهارتی</p>			
<p>م ۱۳: وقت‌هایی مادر می‌آید و مشکلمش را می‌گوید؛ اما نصفه و نیمه می‌گوید یا می‌گوید: «فلانی گفته است» و از زبان خودش نمی‌گوید؛ بعد من هم درک درستی از سؤال او پیدا نمی‌کنم.</p> <p>م ۱۵: از ابتدایی‌ترین جلسات تربیت جنسی پشیمان نیستم؛ ولی</p>	<p>مفاهیم درک ناقص از مشکل مراجعان پاسخ‌دهی ناقص به</p>	<p>مقوله‌ها توانایی در شناختن درک مخاطب</p>	

<p>کاش زودتر به یکسری از دانسته‌ها می‌رسیدم تا می‌توانستم با علم بیشتری با مخاطبانم برخورد بکنم و چند راهکار در اختیارشان می‌گذاشتم!</p>	<p>مخاطب</p>
<p>م ۴: پیش آمده که مثلاً فکر می‌کردم درصد دریافت این دانش آموز و یا خانواده‌اش پنجاه است؛ اما وقتی که عمل کردند، متوجه شدم که تا هشتاد درصد هم می‌توانست پیش برود؛ ولی من تا همان پنجاه درصد به او گفتم و اگر بیشتر می‌گفتم، سریع‌تر می‌توانست به جواب برسد.</p>	<p>پی‌نبردن به میزان ظرفیت مخاطب</p>
<p>م ۴: بچه کلاس اول، شلوار دوستش را پایین می‌کشد و...!</p>	<p>ناتوانی در حل معضلات جنسی دانش‌آموزان</p>
<p>م ۵: پسری هفده- هجده‌ساله می‌گفت: «میل بسیاری به جنس موافق دارم». اینکه بخواهم واقعاً ایشان را اقناع بکنم که چطور با این معضلتش در سن کم برخورد بکند و یا اصلاً میل به جنس موافق، قابل درمان هست یا نیست، اطلاعاتی وجود ندارد.</p>	<p>ناتوانی در مواجهه درست با برخی استثنائات جنسی</p>
<p>م ۳: مادری می‌گفت: «پسر من چهارم ابتدایی است و می‌گوید: "چرا من را ختنه کردید؛ ولی آبجی کوچولو را ختنه نمی‌کنید؟"».</p>	<p>ناتوانی در پاسخ‌گویی به برخی سؤالات جنسی والدین</p>
<p>م ۷: برای بچه‌هایی که صحنه‌های خاص جنسی را دیده‌اند، راهکارهای کلی گفته شده است؛ گفته نشده که به بچه‌ای که شاهد خیانت مادرش است، چه باید گفت.</p>	<p>ناتوانی در عرضه راهکار برای پاک‌کردن اذهان بچه‌ها از صحنه‌های جنسی</p>
<p>م ۳: در یک مدرسه ابتدایی دخترانه، عمده سؤالات بچه‌ها این بود که: «بچه از کجا به دنیا می‌آید؟ چطور به دنیا می‌آید؟ اصلاً از کجا بیرون می‌آید؟ اگر یکی ازدواج نکنند، چرا بچه نمی‌آورد؟». جواب بچه پنج‌ساله را راحت می‌توانم بدهم؛ ولی برای بچه ده- یازده‌ساله چطور؟</p>	<p>ناتوانی در پاسخ‌گویی به برخی سؤالات دانش‌آموزان</p>
<p>م ۱۶: برخورد والدین با درخواست‌های فرزندانشان برای حضور در فضای مجازی و گوشی واقعاً باید چطور باشد؟ بچه‌ها اصرار می‌کنند که گوشی داشته باشند، به اینترنت وصل شوند و در فضای مجازی و فضای اجتماعی ورود پیدا کنند.</p>	<p>ناتوانی در توضیح دادن حدود استفاده از فضای مجازی</p>

مضمون ۵. بازدارنده‌های تعاملی		
مقوله‌ها	مفاهیم	نمونه‌روایت
ناتوانی در اقلع دانش‌آموزان	ناتوانی در تفهیم عفت بساوایی	م ۵: گاهی پسر دبیرستانی می‌گوید: «شما که می‌گویید عفت بساوایی و لامسه، من که اصلاً مشکلی در این خصوص ندارم و با روبوسی کردن با دختران تحریک نمی‌شوم؛ مثلاً با دخترعمویم دست می‌دهم و روبوسی می‌کنم؛ ولی برایم مشکلی پیش نمی‌آید».
	ناتوانی در تفهیم بایدها و نبایدهای شنیداری	م ۲: بچه‌ها می‌پرسند: «چرا موسیقی حرام است؟». بعد که دلیل می‌آورم، باز هم می‌گویند: «چرا؟». بعد بزرگ‌ترها و اقوامشان را مثال می‌زنند که فلانی خیلی مؤمن است؛ جلسهٔ قرآن هم می‌رود؛ ولی موسیقی هم گوش می‌کند.
	جبهه‌گیری مخاطب در برابر حجاب	م ۶: دبیرستانی‌ها غالباً جبهه‌گیری می‌کنند؛ مخصوصاً برای حجاب. می‌گویند: «چقدر از حجاب می‌گویید؟ که چی مثلاً؟ خود ما همهٔ این‌ها را می‌دانیم!»؛ با این لحن!
	مقاومت والدین در مقابل اثرات منفی رسانه‌ها	م ۱۲: والدین بحث ماهواره را واکنش نشان می‌دهند. بحث رسانه‌ها را، تلگرام و بازی‌های رایانه‌ای و این‌ها را که برایشان توضیح می‌دهیم، نمی‌توانند زیاد درک کنند؛ مگر اینکه در قالب مثال بگوییم؛ ولی نمی‌دانم باز چرا نمی‌پذیرند.
اقلع سبک والدین	تفهیم‌نشدن برخی مسائل تربیتی به والدین به دلیل پابندی آنان به تفکرات خود	م ۶: هنگام بیان احکام لمس برای بچه‌های ششمی، دختری با بغض گفت: «هروقت شوهرعمه‌ام می‌آید، مادرم می‌گوید: "با او دست بده!" و من می‌گویم: "نه!"؛ اما مامانم می‌گوید: "برو دست بده و این اداها را از خودت درنیاور!"».
	تفهیم‌نشدن مسائل تربیتی به دلیل فقر و حجمه‌های فرهنگی	م ۱۱: یکی از کلاس‌های دبیرستان دخترانه رفتم که به باهم بودن مشهور بودند. پدر و مادر آن‌ها معتقد بودند که ماهواره باید باشد و دخترها هم تحت تأثیر همین‌ها می‌گفتند: «در ماهواره، فلان مسائل را باز کردند و توضیح دادند و این رفتارها و روابط برای سلامتی ما خوب است».
	برخوردار نبودن والدین از آگاهی جنسیتی	م ۱۲: پسر بچه چهارده ساله است و مادرش هر روز، او را در آغوش می‌کشد و می‌بوسد. این‌ها را بخواهی جا بیندازی، بعضی‌ها واکنش نشان می‌دهند و هنوز نمی‌خواهند بعضی چیزها را قبول کنند. گمان می‌کنند که این ملاحظات، تدروی است.

<p>م ۲: می بینم که بچه پانزده ساله گوشی دارد و می رود به اینترنت و تلگرام و واتس آپ و موردهای دیگر و یا مثلاً اینستاگرام که وضعش خراب است؛ اما نمی توانم خانواده او را قانع کنم تا با کنترل و محدود کردن فرزندش، از ناهنجاری ها و انحرافات جنسی پیشگیری کند.</p>	<p>ضعیف بودن سواد رسانه ای والدین</p>
<p>م ۱۰: مادری می گفت: «من مواردی را که شما می گوید، جلوی پسر دوازده ساله یا دختر هفت ساله ام رعایت می کنم؛ ولی شوهر من تنها به اندک پوشش لازم در خانه اکتفا می کند. حتی دختر هفت ساله من یک بار به شوهرم که این پوشش اندک را داشت، گفت: "بابا! این چیزی که شما پوشیدید، چنین مشکلی دارد" که آنجا می خواستم که زمین باز شود و بروم داخلش».</p>	<p>رعایت نشدن مسائل تربیتی از سوی یکی از والدین</p>
<p>م ۱۵: بعضی از خانواده ها به خاطر نگرشی که نسبت به این مباحث دارند، اول، اینکه کلاً نسبت به این مسائل و مباحث، منفی نگر هستند و می گویند که ما نباید این مباحث را مطرح کنیم؛ دوم، اینکه اصلاً صحبت کردن یک پدر یا مادر با فرزندش در مورد مسائل جنسی را قبیح می دانند.</p>	<p>نگرش منفی برخی خانواده ها به مباحث حوزه تربیت جنسی</p>
<p>مضمون ۶. بازدارنده های ساختاری و فرهنگی</p>	
	<p>مقوله ها</p>
<p>م ۸: من مربی اگر به تنهایی به همین منابع موجود اکتفا کنم، خیلی چیزی دستم نیست که بخواهم بروم برای مادران مانور بدهم.</p>	<p>مفاهیم کمبود کتاب های مربوط به تربیت جنسی</p>
<p>م ۱۲: اکثر مخاطبین تربیت جنسی، خانم ها هستند و مربی خانم هم کم داریم. آنهایی هم که هستند، همه، توانایی کلاس داری ندارند؛ باز مجبور می شود که آقا سر کلاس برود. حضور آقا در کلاس خانم ها دو صورت دارد: یا باز صحبت می کند که آسیب دارد و اگر بسته صحبت کند، آن چیزی را که می خواهد برساند را نمی تواند.</p>	<p>مفاهیم کمبود مربی متبحر خانم</p>
<p>م ۱۰: آموزش های تربیت جنسی، خیلی مقدماتی است. در یک برهه زمانی، مسئولان به این نتیجه رسیدند که باید یک سری مطالب آماده کنند؛ اما ما مربی ها نیاز بیشتری برای آموزش داریم.</p>	<p>مفاهیم مقدماتی بودن آموزش های مربیان</p>

تأثیر منفی محیط و اطرافیان بر مخاطب	م ۵: دانش‌آموز در دوره‌هایی، چه خانم و چه آقا، وقتی که توجیه می‌شد و تصمیم می‌گرفت که عقیف باشد، می‌گفت که: «محیط، منزل، پدر و مادر و یا خواهر و برادر من محیط امنی را برایم فراهم نمی‌کنند».
انتقاد مدیران از آسیب‌های ناشی از بازبودن مباحث جنسی	م ۱۲: از طرف برخی مدیران، انتقاد هست و بهانه هم برای اینکه سنگ لای چرخ بیندازند، جور است. چون این محتواها باز است، برخی مدیران می‌گویند: «این حرف‌ها خوب نیست! برای ما بد است!» و گزارش می‌دهند.
نگرش‌های ناهمسوی مدیران و اولیای آموزشی	م ۵: مدیر مدرسه با ما بد برخورد می‌کرد و با طعنه می‌گفت: «حاج آقا سال دوهزار و فلان است دیگر! این حرف‌ها را بس کنید! لطفاً تماش کنید!».
انتقاد والدین از بیان‌شدن برخی مطالب اخلاق جنسی برای دانش‌آموزان	م ۴: از طرف خانواده‌ها تحت فشار هستیم. گاهی آن‌قدر فشار می‌آید که دیگر خوابمان نمی‌برد. گاهی هم به آنجا می‌رسیم که اصلاً نگوئیم.
انتقاد والدین به سبب مشکلات اقتصادی و فرهنگی	م ۱۴: گاهی خانواده‌ها به خاطر فقر مالی انتقاد می‌کنند. وقتی که آیهٔ سورهٔ نور را تفسیر می‌کنم که بچه‌ها قبل از ورود به خلوتگاه والدین باید سه بار اجازه بگیرند، برخی می‌گویند که: «ما فقط یک اتاق داریم».
انتقاد از مبنای قرآنی مباحث تربیت جنسی	م ۲: زمانی که بحث را شروع کردم و گفتم: «طبق احادیث و آیات قرآن: "كُلُّهُمْ رَاعٌ وَ كُلُّهُمْ مَسْئُولٌ"، تربیت فرزند باید مسئولانه باشد»، خانمی گفت: «باز قرآن آمد وسط!». لباسش را جمع کرد و بلند شد و رفت بیرون ^۱ .
انتقاد مخاطبان به سبب نیازنداشتن به آموزش دیدن مباحث تربیت جنسی	م ۱۷: جلسهٔ اول به یکی از دبیرستان‌ها رفتیم؛ ولی جلسهٔ دوم گفتند که: «این مباحث خیلی پیش‌پافتاده است و همهٔ این‌ها را بلد هستیم». مدیر مدرسه هم از خانواده‌ها حمایت کرد که: «این بحث‌ها چیست؟».

مربیان عفاف‌گرایی

۱. در بخش نتیجه‌گیری، دربارهٔ این مسئله، بیشتر توضیح داده شده است.

۲. متأسفانه، برخی والدین به آموزش‌دهی صریح مباحث جنسی به فرزندان خود تمایل دارند و گمان می‌کنند اگر مسیر غرب در آموزش دادن مباحث جنسی به کودکان و نوجوانانشان را طی نکنند، شکست می‌خورند. این افراد بعضاً در اعتقادات اولیهٔ دینی هم مشکل چندانی ندارند؛ اما دچار نوعی گرفتاری حاصل از غرب‌گرایی هستند.

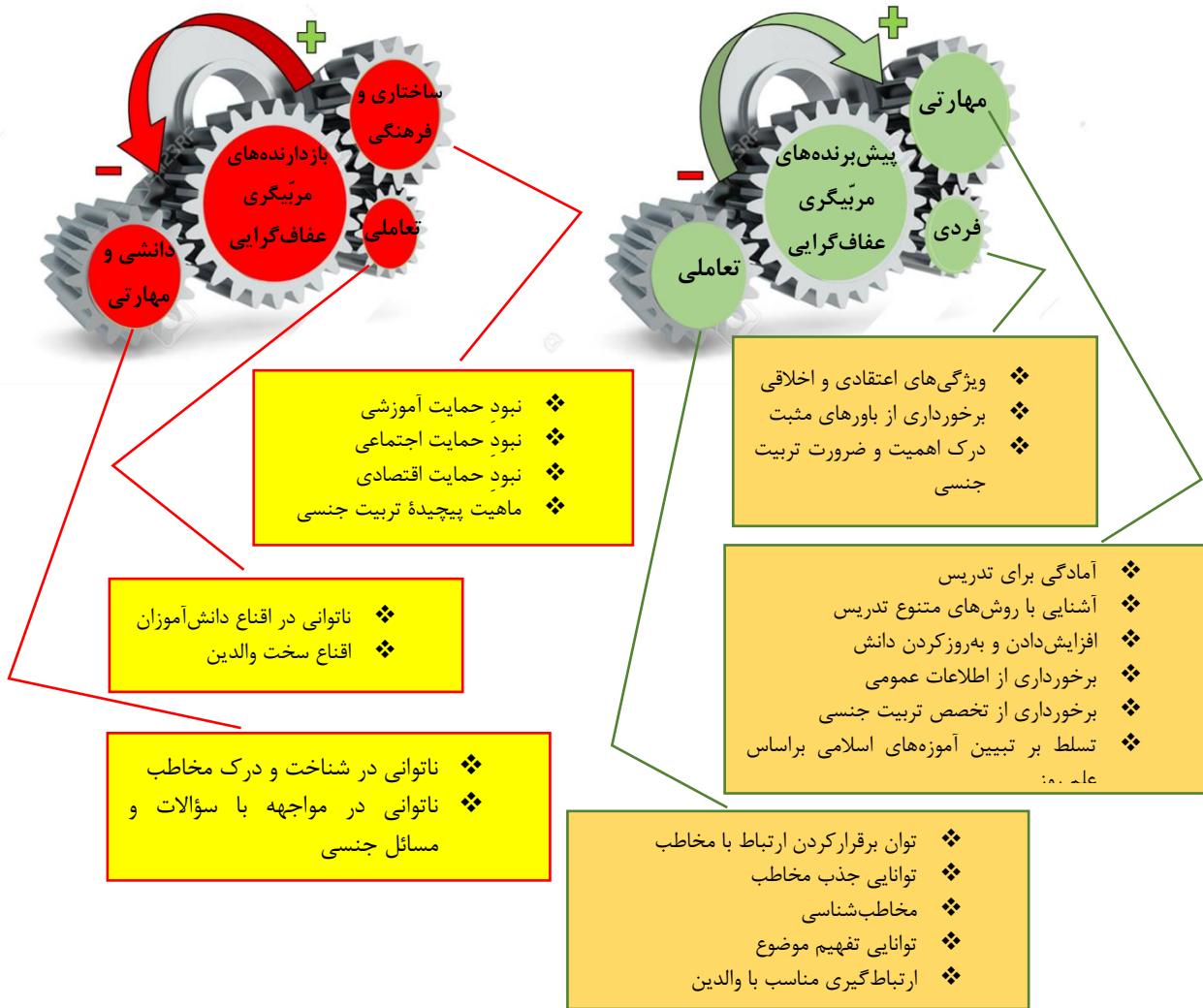
<p>م ۲: برخی منابع و اساتید می‌گویند که: «باید به یک دختر نوجوان، همه چیز را باید گفت». خُب دختری که هنوز ازدواج نکرده را نمی‌توانیم همه چیز را به او بگوییم! باز یک عده می‌گویند که: «اصلاً هیچ چیز نباید بگوییم».</p>	<p>مطابقت‌نداشتن برخی مباحث تربیتی و فقهی با یکدیگر</p>
<p>م ۱: از لحاظ مالی، تأمین نیستیم. من فقط برای رضای خدا می‌آیم. قبلاً بودجه داشتند و حق‌الزحمه‌ای پرداخت می‌شد. درست است که نیاز روز است؛ ولی وقتی که همسرم انتظار دارد، بچه‌هایم انتظار دارند و همچنین خودم، چه کار کنم؟</p>	<p>نارضایتی از پرداخت‌های مالی</p>
<p>م ۴: تربیت یعنی رشد دادن و یک پروسه زمان‌بر است. من مربی، جدا از اینکه سر کلاس، اطلاعاتی را به بچه می‌دهم، باید در تمام روز در اختیار او باشم و بارها شده که تلفنی به سؤالاتش پاسخ دادم.</p>	<p>زمان‌بر و غامض بودن مربیگری نسبت به معلمی</p>
<p>م ۹: یقین دارم که می‌توانم بی‌حجاب‌ترین فرد را قانع بکنم که حجاب خوب است؛ اما عاملیت آن، بحث دیگری است. من طوری صحبت می‌کنم که طرف بی‌اعتقاد هم باشد، می‌گوید: «بله حاج آقا! درست است و راست می‌گویید! اما من اهلش نیستم».</p>	<p>عامل نبودن مخاطب به‌رغم پذیرش مسائل</p>
<p>م ۱۰: من هم باید بدانم که مشکلات مخاطبانم چیست و هم بتوانم ارتباط صمیمی‌ای با آن‌ها برقرار کنم. خیلی می‌خواهد هنرمند باشم که در جلسات اول و دوم، آن ارتباط صمیمی را پیدا بکنم که بچه‌ها در جلسات دوم و سوم بیایند و مشکلاتشان را به من بگویند.</p>	<p>محدودیت زمانی در شناخت و ویژگی‌های مخاطب</p>
<p>م ۹: در جمعی بحث خودارضایی را مطرح کردم؛ چون می‌دانستم که یک عده درگیر آن بحث هستند؛ اما کنار آن، سه چهار نفر که درگیر نبودند نیز با این قضیه آشنا شدند و با اینکه درگیری ذهنی نداشتند، ذهن آن‌ها هم در این قضیه جوّال شد.</p>	<p>آگاهی‌نداشتن از چگونگی بیان برخی مسائل اخلاق جنسی</p>

همایت اقتصادی صورت‌گرفتن

چهارشنبه ۱۳۹۹

نتیجه‌گیری

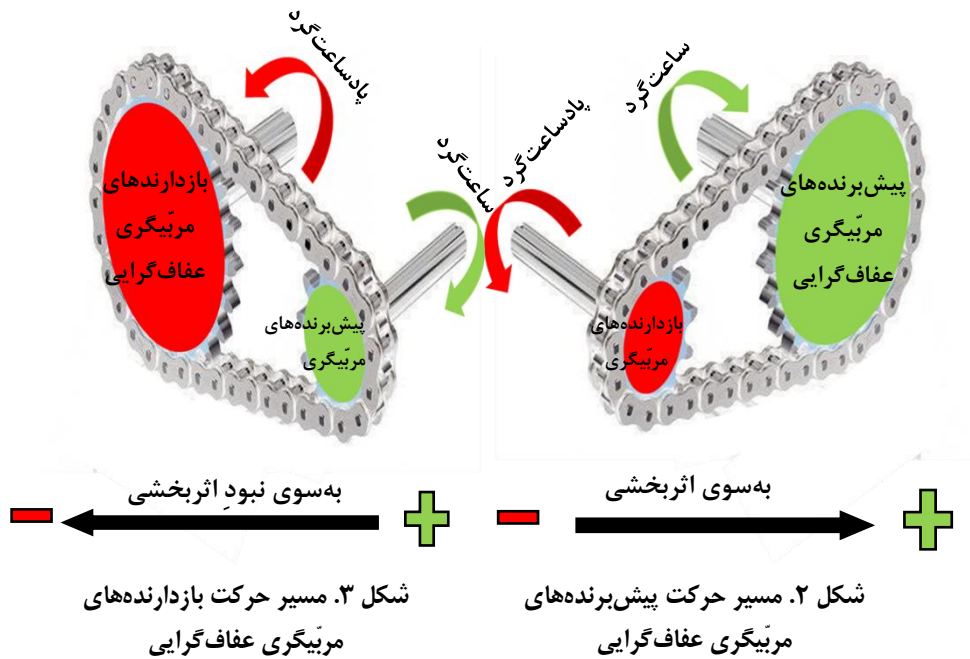
به‌دلیل پوشیده‌نبودن نقش کلیدی و حساس مربیان عفاف‌گرایی در ارتباط با دانش‌آموزان، در این مطالعه، عوامل پیش‌برنده و بازدارندهٔ مربیگری در حوزهٔ عفاف‌گرایی شناسایی شدند؛ بر این اساس، در پی تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، یافته‌های پژوهش در قالب ۱۰۳ مفهوم، ۲۱ مقوله و شش مضمون، به شرح شکل ۱ دسته‌بندی و عرضه شد:



شکل ۱. واکاوی تجارب زیستهٔ مربیان عفاف‌گرایی: پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها

به‌لحاظ ماهیت، در این جستار، تحلیل و دسته‌بندی هرچه دقیق‌تر پیش‌برنده‌ها و بازدارنده‌ها موردنظر بوده است؛ اما آنچه مرئی‌گری و درواقع، عفاف‌گرایی را پیش می‌راند، برهم‌کنش مجموع عوامل پیش‌برنده است و آنچه سبب بازدارندگی و اثربخش‌نبودن در

انجام دادن وظیفه خطرناک مربیگری می شود نیز حاصل جمع عوامل بازدارنده است. از سوی دیگر، برآیند مجموعه عوامل پیش برنده با همگامی عوامل بازدارنده، تعیین کننده موفقیت یا ناکامی جامعه ما در عفاف گرایی و تربیت جنسی مطلوب و در نتیجه، بروز رفتارهای سالم یا مخرب جنسی در نسل آینده خواهد بود!



بر این اساس و مطابق شکل ۲، اگر عوامل پیش برنده، قدرتمند باشند و به واسطه روان بودن عوامل تشکیل دهنده آنها (اعم از عوامل فردی، تعاملی، و دانشی و مهارتی)، قدرت حرکتشان بیشتر شود، در روندی ساعت گرد به سمت بهبود وضعیت مربیگری حرکت می کنند و زمینه را برای فعالیت بهتر مربیان عفاف گرایی فراهم می آورند. این حرکت به نوبه خود موجب می شود جامعه به سوی عفت و پاکدامنی که از ویژگی های حیات طیبه است، حرکت کند و نوجوانان و جوانان و به تبع آنها نهاد خانواده از مصونیت بیشتری در جامعه برخوردار شوند؛ اما همان گونه که در شکل ۳ می بینیم، اگر عوامل

۱. در شکل های ۲ و ۳، حرکت ساعت گرد، نماد موفقیت تلقی می شود.

بازدارنده، قدرتمند باشند و هزینه‌ از بین بردن موانع آن‌ها برای مربیان عفاف‌گرایی، زیاد باشد، عوامل پیش‌برنده قادر نخواهند بود در مقابل قدرت و سرعت عوامل بازدارنده، نقشی مؤثر داشته باشند؛ از این روی، بازدارنده‌ها در روندی پادساعت‌گرد به سمت کاهش‌دهی زمینه‌ کار مربیگری حرکت می‌کنند و بدین صورت، وضعیت مربیگری تربیت جنسی، دشوارتر خواهد شد؛ بدین ترتیب، زمینه‌ سیطره‌یافتن جامعه‌ مبتنی بر فساد اخلاقی بر جامعه‌ مبتنی بر عفاف‌گرایی فراهم خواهد شد و نسل حاضر و آینده، بیش از پیش تهدید می‌شوند.

اگرچه نقش مربیان در پیشبرد جامعه به‌سوی عفاف، انکارناپذیر است، اساساً از منظر نویسندگان این مقاله، تربیت جنسی، اعم از نوع مطلوب (در راستای عفاف) و نامطلوب (در راستای فساد)، با برداشت‌های مضیق از برنامه‌ درسی و آموزش سازگار نیست. برنامه‌های درسی تربیت جنسی، با عرصه‌ای به‌وسعت جهان بشریت و نیز با عناصر بسیار متعدد و متنوع و در اوج پیچیدگی، با شدت و حدت فراوان، از طریق انواع آموزش‌های رسمی و به‌ویژه غیررسمی، آشکار و به‌ویژه پنهان و پوچ، مخصوصاً با راهبردهای رسانه‌ای و نیز اقتصاد جنسی، بر آحاد جامعه اثر می‌گذارند و متأسفانه در مجموع، آن را به‌سوی فساد (نه فلاح) پیش می‌برند (سعیدی رضوانی و غلامی، ۱۴۰۰؛ مدبر عزیزی و سعیدی رضوانی، ۱۴۰۱؛ محمدحسین‌زاده، سعیدی رضوانی، امین‌خندقی، مه‌رام و تقی‌پور، ۱۳۹۹).

از این منظر، اگرچه مربیگری، عنصری مهم در برنامه‌های درسی تربیت جنسی در حوزه‌ عفاف‌گرایی به‌شمار می‌آید، حتی اگر تمام بازدارنده‌های دانشی و مهارتی، تعاملی، و ساختاری و فرهنگی در خصوص مربی عفاف‌گرایی از بین بروند، تا زمان اصلاح، تغییر و حذف ساختارهای بسترساز روان‌کننده فساد رسانه‌ای، اجتماعی و... نمی‌توان چندان به اصلاح مؤثر وضعیت زیست جنسی جامعه امیدوار بود (سعیدی رضوانی، ۱۴۰۱؛ ارشدی، ۱۴۰۱).

کلاس‌های درس تربیت جنسی فسادآفرین، بدون هیچ اغراقی، به‌صورت شبانه‌روزی و رایگان از طریق هزاران برنامه‌ ماهواره‌ای و اینترنتی، برای هر ذائقه‌ای آماده شده‌اند و تربیت حداقلی (ایجاد تغییر در دانش، بینش و نگرش‌های مخاطبان)، حتی اگر هم به‌درستی انجام شود، هرگز نمی‌تواند در برابر این سیل بنیان‌کن، به‌صورتی مؤثر مقاومت کند. اگرچه به‌لحاظ وظایف فردی آحاد اجتماع، حتی جلوگیری از یک گناه نیز ادای تکلیف و ان شاء الله مستوجب ثواب الهی خواهد بود، تربیت حداکثری از رهگذر مکلف‌کردن مربی به فضا

و محیط‌سازی، نظارت و کنترل، برآوردن نیازهای جنسی از راه مشروع (ازدواج)، اصلاح و حذف ساختارهای مخرب و همچنین اثرگذاری بر حیطه هیجانی - عاطفی درکنار تربیت حداقلی مطلوب، تنها راه چاره برای حل بحران جنسی جامعه ماست.

برخی یافته‌های این مطالعه، ناظر بر رفتار مدیران، متأسفانه، دیدگاه سعیدی رضوانی (۱۳۹۷، ص. ۱۹۷) را تأیید می‌کند که تعامل مجموعه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی با تربیت جنسی، دارای نوعی حیای بی‌جهت در پوشیدگی امر جنسی و تأکید کلی بدون برنامه بر حفظ حیا و عفت، بدون بررسی امکان ارضاکردن غریزه جنسی در چهارچوب صحیح شرعی و عقلی است. این‌گونه تعامل، ناقص و نافی طبیعت انسانی و بدون لحاظکردن وضعیت وحشتناک تحریکات جنسی در گستره اجتماع امروز ماست. یافته‌های دیگر نیز برداشت تابوماند برخی والدین را (به‌رغم تعهد اخلاقی آن‌ها) از آموزه‌های جنسی نشان می‌دهند. این یافته، مؤید نگاه عسکری، میرزایی نجم‌آبادی، سعیدی رضوانی و سید محسن (۲۰۲۰) است که معتقدند اساساً توانمندی ارتباطی لازم در پدران و درحوزه تربیت جنسی فرزندان وجود ندارد؛ همچنین مطالعه وقاری زمهریر، حجازی، عبیری و سعیدی رضوانی (۱۳۹۴) این مسئله را تأیید می‌کند که اگرچه برخی والدین به‌لحاظ نگرشی، تربیت جنسی را مطلوب می‌دانند، در بُعد کنش و اقدام، خلأ قابل توجهی در این حوزه یافت می‌شود.

پیشنادهای پژوهشی و کاربردی

براساس آنچه در این مقاله گفتیم، موارد ذیل به پژوهشگران گرامی پیشنهاد می‌شود:

- انجام‌دادن پژوهش‌هایی درخصوص تجارب متریبان عفاف‌گرایی و سنجش تأثیر آموزه‌های مربیان عفاف‌گرایی؛
- انجام‌دادن پژوهش در میدان‌های وسیع‌تر مانند چندین استان و مقایسه‌کردن نتایج با یکدیگر؛
- نیازسنجی از والدین و دانش‌آموزان درخصوص تعلیم‌دیدن از مربیان عفاف‌گرایی؛
- اختصاص‌دهی بودجه برای تربیت و فعالیت مربیان عفاف‌گرایی در سطح کشور برای آگاهی‌بخشیدن به والدین و کاهش‌دادن مشکلات و ناهنجاری‌ها؛
- ضریب‌دادن به اهمیت گسترش فرهنگ عفاف از دوران کودکی ازسوی آموزش و پرورش؛

- توجه بیشتر به پیشگیری از ناهنجاری‌ها در رفتارهای کودکان و نوجوانان به جای تمرکز بر رفع معضلات اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی.

منابع

قرآن کریم.

ابراهیمی هرستانی، اصغر؛ مهرام، بهروز؛ و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۹۴). واکاوی برنامه درسی مغفول برای تربیت جنسی دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی تحصیلی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۴۴)، ۲۶-۴۰.

ارشدی، وحید (۱۴۰۱). تبیین عوامل مؤثر بر ایجاد و توسعه شبکه بازار اقتصاد جنسی: چالش میان تربیت حداقلی و حداکثری در امر جنسی. مشهد: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، و پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد.

استراوس، انسلم؛ و کوربین، جولیت (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (ابراهیم افشار، مترجم). تهران: نشر نی.

اسلامیان، زهرا؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ و غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۸). شناسایی و اولویت‌بندی پیام‌های مرتبط با خویش‌داری جنسی دانش‌آموزان براساس منابع و دیدگاه‌های دانش‌آموزان. تربیت اسلامی، ۱۴(۲۸)، ۱۷۵-۱۹۴.

جناتی، اشرف (۱۳۹۹). الگوی عفاف برمبنای تحلیل محتوایی سوره نساء. نشریه مطالعات اخلاق کاربردی، ۱۰(۳۸)، ۱۱-۳۶.

حجازی، زهرا؛ قادری، مصطفی؛ صادقی، علیرضا؛ صمدی، پروین؛ و نیکنام، زهرا (۱۴۰۱). مفهوم‌سازی برنامه درسی تربیت جنسی با تأکید بر نقش خانواده- مدرسه. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۲(۲۳)، ۶۲-۸۸.

حسینی خیرآبادی، سید حسن؛ مؤمنی مهمویی، حسین؛ و راعی، طاهره (۱۴۰۱). بررسی و تبیین راهبردهای تربیت جنسی دختران نوجوان در خانواده و جامعه. پژوهشنامه اسلامی زنان و خانواده، ۱۰(۲۷)، ۶۹-۸۷.

رضوی‌نژاد، مهتاب؛ و موسوی، مهسا السادات (۱۴۰۲). چالش‌های تربیت جنسی کودکان: یک مطالعه مروری. نشریه پژوهش پرستاری، ۱۸(۳)، ۳۲-۴۰.

سالاری‌فر، محمدرضا؛ بیاتی، مهدی؛ و سالاری‌پور، حسن (۱۳۹۶). مدل نظری آسیب‌شناسی تربیت عفاف و حجاب در ایران. نشریه تربیت اسلامی، ۱۲(۲۵)، ۹۵-۱۱۷.

- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۷). پاره حقیقت‌گویی در تحلیل گفتمان انتقادی تربیت جنسی نظام آموزشی ایران. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۸(۱۵)، ۱۶۰-۱۷۳.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۹). تربیت جنسی. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*، ۱-۱۷.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۴۰۱). *تقلیل‌گرایی در تربیت و پیچیدگی امر جنسی: چالش میان تربیت حداقلی و حداکثری در امر جنسی*. مشهد: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، و پژوهشکده مطالعات اسلامی در علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد.
- سعیدی رضوانی، محمود؛ و غلامی، فاطمه (۱۴۰۰). بررسی پدیدارشناسانه پیشران‌ها و چالش‌های رعایت عفاف در دانشجویان پسر دانشگاه فردوسی مشهد. *نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۶(۲۰)، ۳۷-۶۰.
- سعیدی رضوانی، محمود؛ غلامی، فاطمه؛ و باقری، حسین (۱۳۹۸). شایستگی‌های کانونی مربی تربیت جنسی. *مجله پژوهش‌های برنامه درسی*، ۹(۱۸)، ۱۶۳-۱۹۹.
- سلمانی، عباس‌علی (۱۳۹۶). شایستگی‌های مربی در زمینه تعلیم و تربیت با رویکرد جهادی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۵(۳۶)، ۵-۳۰.
- سلیمانی‌نسب، مرتضی؛ نورعلی‌زاده میانجی، مسعود؛ و همتی، مجید (۱۴۰۲). روش‌های خویشتن‌داری جنسی در ساحت‌های سه‌گانه تربیت براساس منابع اسلامی با تأکید بر دوره‌های نوجوانی و جوانی. *فصلنامه علمی تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۱(۲۰)، ۳۵-۶۴.
- شمس‌الدین دینانی، محمد؛ و نمازی‌زادگان، سعید (۱۳۹۴). نقش مربیان در تربیت جنسی کودکان و نوجوانان. *همایش خانواده و تربیت جنسی*، دانشگاه فردوسی مشهد.
- شهریار، روح‌الله؛ و نجفی، حسن (۱۳۹۸). *صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان تربیت دینی: ارائه چارچوبی همسو با حکمت ۱۴۷ نهج البلاغه*. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۷(۴۵)، ۱۹۷-۲۲۴.
- عباس‌زاده، محمد (۱۳۹۱). تأملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۴۵)، ۱۹-۳۴.
- فلکیان، محدثه (۱۳۹۶). شناسایی نیازهای تربیت جنسی کودکان از منظر تجارب زیسته مادران. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران.
- فیاضی، مینا؛ رامشت، شهرام؛ و صداقت‌زاده، میثم (۱۴۰۲). ویژگی‌های مربی شایسته در اندیشه شهید مطهری. *مجله راهبردهای نوین تربیت معلمان*، ۹(۱۵)، ۱۷۹-۲۰۰.

واکاوی تجارب زیستهٔ مرّیان عفاف‌گرایی... / محمود سعیدی رضوانی و فاطمه غلامی ۳۳

کارآمد، حسین؛ و عباسی، محمدعلی (۱۴۰۰). مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی سبک زندگی عقیفانه. *نشریهٔ تربیت اسلامی*، ۱۶(۳۶)، ۱۱۳-۱۳۵.

محمدحسین‌زاده، معصومه؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ امین‌خندقی، مقصود؛ مهram، بهروز؛ و تقی‌پور، علی (۱۳۹۹). افول ارزش‌های عفاف و حجاب در دانشکدهٔ پزشکی: یک مطالعهٔ پدیدارشناسی. *نشریهٔ تربیت اسلامی*، ۱۵(۳۲)، ۳۳-۵۳.

محمدی مقدم، فرید (۱۳۹۴). *درسنامهٔ عفاف*. مشهد: نشر اعتقاد ما.
محمدی مقدم، فرید (۱۳۹۶). *خانواده و مراقبت‌های جنسی فرزندان در آموزه‌های اسلامی*. مشهد: نشر اعتقاد ما.

مدبّر عزیزی، حسین؛ و سعیدی رضوانی، محمود (۱۴۰۱). *چالش‌های رسانه‌ای مؤثر در تربیت جنسی: چالش میان تربیت حداقلی و حداکثری در امر جنسی*. مشهد: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، و پژوهشکدهٔ مطالعات اسلامی در علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد.

مرویان حسینی، سید محمود (۱۳۹۴). *کودک و نوجوان و تربیت جنسی: سلسله مباحث تربیتی در سبک زندگی اسلامی (جلد ۱) (چاپ ۱)*. مشهد: مؤسسهٔ چاپ و نشر آستان قدس رضوی.

معصومی، محترم (۱۳۹۸). *تشخیص نیازهای آموزشی مرّیان پیش‌دبستانی برای تربیت جنسی نوآموزان: مطالعه با رویکرد کیفی*. (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران.

وقاری زمهریر، زهرا؛ حجازی، زهرا؛ عبیری، ساناز؛ و سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۹۴). بررسی نگرش و کنش والدین به تربیت جنسی فرزندان. *همایش ملی اشراق اندیشهٔ مطهر، خانواده و تربیت جنسی*، ۹، ۳۴۳-۳۶۰.

یاری دهنوی، مراد؛ و ابراهیمی شاه‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۵). پدیدارشناسی تربیت جنسی ازدیدگاه کارشناسان تربیتی. *دوفصلنامهٔ علوم تربیتی ازدیدگاه اسلام*، ۴(۷)، ۹۵-۱۱۴.

یوسفی‌کیا، فهیمه؛ وجدانی، فاطمه؛ و محمصص، مرضیه (۱۴۰۱). *صلاحیت‌های حرفه‌ای مرّبی براساس دیدگاه آیت‌الله حائری شیرازی*. *دوفصلنامهٔ علوم تربیتی ازدیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۸)، ۲۸۷-۳۱۸.

Askari, F.; Mirzaiinajmabadi, K.; Saeedy Rezvani, M.; and Seyyed Mohsen, A. (2020). Sexual Health Education Issues (Challenges) for Adolescent Boys in Iran: A Qualitative Study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1, 33-42.

Balakrishnan, K.; and Singh, G. K. S. (2023). Parents' Perspective on Sex Education Mplementation within The Context of Early Childhood Education in

- Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(8), 1481-1493.
- Moser, A.; and Korstjens, I. (2018). Series: Practical Guidance to Qualitative Research. Part 3: Sampling, Data Collection and Analysis. *EUROPEAN JOURNAL OF GENERAL PRACTICE*, 24(1), 9-18.
- Neubauer, B. E.; Witkop, C. T.; and Varpio, L. (2019). How Phenomenology Can Help us Learn from the Experiences of Others. *Perspect Med Educ*. 8(2), 90-97.
- Ram, S.; and Mohammadenzhad, M. (2020). Sexual and Reproductive Health in Schools in Fiji: A Qualitative Study of Teachers' Perceptions. *Health Education*, 120(1), 57-71.
- Tenny, S.; Brannan, G. D.; Brannan, J. M.; and Sharts-Hopko, N. C. (2021). *Qualitative Study*. StatPearls Publishing, Treasure Island. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29262162/>.

تحلیل محتوای کتاب‌های عربی دوره متوسطه دوم، رشته علوم انسانی، بر اساس مؤلفه‌های تربیت انقلابی با تأکید بر محتوای بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۴/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۶

فاطمه علی پور^۱

اعظم محمودی^۲

DOI: 10.30497/esi.2023.244849.1643



چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کتاب‌های عربی متوسطه دوم براساس میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در آن‌هاست و برای انجام دادن این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی و کمی استفاده کرده‌ایم. جامعه پژوهش در بخش تحلیل محتوای کیفی، متن بیانیه گام دوم و بیانات امام خامنه‌ای را شامل می‌شود و در این حوزه، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تمام مستندات مرتبط در سال‌های ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۱ بررسی شده است. در بخش تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، کتاب‌های عربی رشته علوم انسانی متوسطه دوم، مورد نظر بوده و با توجه به ماهیت موضوع و به دلیل محدودیت جامعه آماری، از روش تمام‌شماری برای نمونه استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها چک‌لیست محقق‌ساخته، مشتمل بر مؤلفه‌های تربیت انقلابی مبتنی بر بیانیه گام دوم با اعتبار ۰/۸۸ بوده و پایایی آن با استفاده از ضریب پایایی اسکات، به میزان ۰/۸۹، به دست آمده است. براساس نتایج تحقیق، هفت مقوله مبانی و اصول، نقاط قوت، فرصت‌های پیش‌روی، تهدیدها، راهبردها، سیاست‌ها و اهداف انقلاب اسلامی، مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیت انقلابی از دیدگاه مقام معظم رهبری را تشکیل می‌دهند. نتایج تحلیل محتوا بیانگر آن است که در کتاب‌های مورد نظر، در مجموع، ۲۴۵ بار به تربیت انقلابی اشاره شده که از این تعداد، ۸۲ مورد (۳۳/۴۷ درصد) به پایه دهم، ۸۶ مورد (۳۵/۱۱ درصد) به پایه یازدهم و ۷۷ مورد (۳۱/۴۲ درصد) به پایه دوازدهم اختصاص یافته است. بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در کتاب عربی پایه دهم و کمترین میزان توجه در کتاب عربی پایه دوازدهم دیده می‌شود. میزان توجه به مفاهیم تربیت انقلابی در بخش مبانی و اصول، ۱۳۰ مورد (۵۳/۰۶ درصد)، نقاط قوت انقلاب، سی مورد (۱۲/۲۴ درصد)، تهدیدها یک مورد (۰/۴۰ درصد)، راهبردها ۷۹ مورد (۳۲/۲۴ درصد) و سیاست‌ها پنج مورد (۲/۰۴ درصد) بوده و به دو بخش فرصت‌های پیش‌روی و اهداف انقلاب اسلامی توجهی نشده است.

واژگان کلیدی: تحلیل محتوا، کتاب درسی عربی، متوسطه دوم، تربیت انقلابی، بیانیه گام دوم انقلاب.

۱. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران (نویسنده مسئول).
alipoor@cfu.ac.ir

۲. استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.
a.mahmoodi@cfu.ac.ir

بیان مسئله

انقلاب اسلامی ایران که با تکیه بر اسلام ناب محمدی (ص) در برابر نظام سلطه و استکبار جهانی به پا خاست، هم از حیث ایدئولوژی حاکم و هم از نظر روش و ساختار تحقق، نقطه عطفی در تاریخ تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی ایران و جهان به شمار می‌رود و تحولی مهم در نگاه بشر به دین ایجاد کرده است. یکی از مهم‌ترین آرمان‌های انقلاب اسلامی، ایجاد تمدن نوین اسلامی، فراهم کردن بستر مناسب برای تشکیل دادن جامعه جهانی اسلامی و زمینه‌سازی برای ظهور حضرت حجت (عج) است (حسینی النخامنه‌ای، ۱۳۹۷/۷/۲۳). از آنجا که انقلاب اسلامی مانند هر پدیده اجتماعی دیگری در معرض آسیب‌ها و تهدیدهای متعدد قرار دارد، لازم است نیروهای انقلابی، مؤمن، متعهد، جوان و دارای بصیرت تربیت شوند تا با شناسایی آسیب‌ها و انجام دادن اقدامات پیشگیرانه، ارزش‌های متعالی انقلاب را حفظ و پویایی و مانایی آن را تا زمان تحقق یافتن این وعده الهی تضمین کنند.

از طرفی یکی از مسائل مهم در دوران نوجوانی و جوانی، هویت‌سازی است و در میان انواع هویت‌های اجتماعی، هویت انقلابی اهمیت فراوان دارد. در چند دهه اخیر، استکبار جهانی از طریق تهاجم فرهنگی، جنگ نرم و صرف کردن هزینه‌های گزاف، برای تضعیف هویت انقلابی افراد جامعه و به‌ویژه نوجوانان و جوانان (مصباح یزدی، ۱۳۹۵، ص. ۱۸۹) و فاسد کردن آنان تلاش کرده است؛ از این روی، توجه اساسی‌تر به پرورش دهی هویت انقلابی از مسائل ضروری جامعه به‌شمار می‌آید و یکی از بنیادی‌ترین و سودمندترین روش‌ها برای رسیدن به این هدف، انجام دادن فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است (قادرزاده، ۱۳۹۳، ص. ۸۲)؛ بنابراین، برای حفظ آرمان‌های انقلاب تا زمان تشکیل شدن جامعه جهانی اسلامی، چاره‌ای جز تربیت انقلابی نسل‌های آینده وجود ندارد (استیری، ۱۳۹۵).

تربیت انقلابی، برگرفته از دو واژه «تربیت» و «انقلاب» است. واژه «تربیت» به معنای «پروردن، آداب و اخلاق را به کسی آموختن» به‌کار می‌رود (معین، ۱۳۸۸، «تربیت») و در اصطلاح یعنی راهبری آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی؛ به نحوی که او این ارزش‌ها را بفهمد، بپذیرد، دوست بدارد و به‌کار گیرد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۵، ص. ۱۶). واژه «انقلاب» نیز به تعبیر زیگموند نیومن (1949)، عبارت از صورت‌گرفتن تحولی بنیادین در سازمان

سیاسی، ساختار اجتماعی، بافت اقتصادی، شاخص‌های معنوی و فرهنگ حاکم بر یک نظام اجتماعی است که روند تکاملی موجود را قطع و در آن، وقفه و شکافی عمیق ایجاد می‌کند (حسین‌پور، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۶). شهید مطهری انقلاب را این‌گونه تعریف کرده:

انقلاب عبارت است از طغیان و عصیان که مردم علیه نظام حاکم موجود برای ایجاد وضع و نظم مطلوب انجام می‌دهند؛ پس ریشه‌های انقلاب، دو چیز است: یکی نارضایتی و خشم از وضع موجود و دیگر، آرمان یک وضع مطلوب (مطهری، ۱۳۹۲، ج. ۲۴، ص. ۱۳۹).

از دیدگاه مقام معظم رهبری، تربیت انقلابی یعنی عمل کردن به‌صورتی عادلانه، خردمندانه، دقیق، دلسوزانه، منصفانه و قاطعانه (حسینی‌الخامنه‌ای، ۱۳۹۵/۴/۹) و پرورش دادن فردی که دارای روحیه دفاع از مبانی، ارزش‌ها و اصول انقلاب باشد و کشور را حفظ کند (حسینی‌الخامنه‌ای، ۱۳۹۴/۶/۱۸).

در این پژوهش، تربیت انقلابی عبار است از فراهم کردن زمینه برای همراهی انسان‌ها با پدیده انقلاب اسلامی در مسیر حرکت تکاملی آن و به عبارت دیگر، زمینه‌سازی برای شکوفایی و تربیت متعادل، منظم و تدریجی استعدادها مطابق با اصول و مبانی انقلاب اسلامی به‌منظور تأمین نیروی کارآمد مؤمن انقلابی (موسوی، ۱۳۹۷، ص. ۸۹).

بنیان‌گذار انقلاب اسلامی، حضرت امام خمینی (ره) در فرازی از سخنان خود، به اهمیت تربیت انقلابی اشاره کرده و فرموده‌اند:

ما نباید قناعت به این بکنیم که در عصر خودمان جمهوری اسلامی محقق شده است. ما برای عصرهای بعد باید حالا فکر کنیم؛ یعنی ما همان‌طوری که خودمان مقاصدی داریم و روی آن مقاصد، این نهضت را کردیم، اعقاب ما هم همان مقاصد را دارند. تربیت و تعلیم باید طوری باشد که مسیرش همین نهضت باشد و دنباله همین مسائلی که درست کردید، باشد (امام خمینی، ۱۳۸۹، ج. ۸، ص. ۳۶۲).

مقام معظم رهبری - مَدَّ ظِلُّهُ الْعَالِي - نیز در مقاطع گوناگون، بارها تأکید کرده‌اند که انقلاب و حرکت انقلابی باید باقی بماند و این موضوع، حکم تصویرسازی از آینده را دارد.

تصویرسازی از آینده به قدری مهم است که آینده‌پژوهان آن را سنگ‌بنای کار خویش به‌شمار آورده و سازمان، ملت و تمدن فاقد تصویر از آینده را محکوم به شکست دانسته‌اند

(Dator, 2002, p. 10). تصویری که نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران از نسل‌های آینده دارد، «دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد است» (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۳۸۰) و از آنجا که لازمه دستیابی به این حیات طیبه، دوری از سلطه‌پذیری و سلطه‌گری است، باید برای دانش‌آموزان تبیین شود که داشتن روحیه انقلابی و اتخاذ رویکرد مقاومت در برابر نظام استکبار، مسئله‌ای ضروری است که در آموزه‌های دین مبین اسلام بر آن تأکید شده و دستیابی به این مهم بر عهده نهاد آموزش و پرورش است.

هر جامعه‌ای آموزش و پرورش خود را نهادینه می‌کند و سازمان می‌دهد تا از طریق آن، نسل‌های جدید را پرورد و بقا و دوام اجتماعی و فرهنگی خود را تضمین کند (تنهایی، گودرزی و وجدانی، ۱۴۰۲، ص. ۶۶). بی‌گمان، میزان کارآمدی نظام تعلیم و تربیت در تعالی و ترقی تمامیت کشور با به‌روزرودن این نظام و سازگاری آن با علوم و فناوری زمان، وضعیت فرهنگی و اجتماعی دوران، و شتاب تحولات در عرصه‌های گوناگون بومی و جهانی ارتباط مستقیم دارد (فرهادی و گرامی طیبی، ۱۴۰۰).

در این حوزه، برنامه‌های درسی، یکی از مهم‌ترین عناصر و آینه تمام‌نمای موفقیت یا شکست، و حتی در بیشتر موارد، جهت‌دهنده نظام آموزشی محسوب می‌شود و محلی مناسب برای عرضه کردن دانش، تغییر دادن نگرش و آموزش‌دهی مهارت‌ها به افراد است. محصول برنامه درسی، کتاب درسی است که به‌عنوان وسیله انتقال محتوا به لحاظ آموزشی و انتقال مفاهیم پایه، کارکردی مهم و بنیادین در آموزش دارد (صالحی عمران، ایزدی و رضایی، ۱۳۸۸، ص. ۱۴۱). از طریق محتوای کتاب‌های درسی می‌توان مؤلفه‌ها و نمادهای هویت‌ها، و عناصر اسلامی و انقلابی را به دانش‌آموزان شناساند و با بهره‌گیری از شیوه‌های نوین و فعال برای تدریس، آن‌ها را به هویت ملی و دینی‌شان علاقه‌مند کرد (شعاری‌نژاد، ۱۴۰۰، ص. ۳۰۰). در واقع، کتاب‌های درسی، تجلیگاه چهره فرهنگی، دینی، سیاسی و اجتماعی کشورها هستند و بدین سبب باید به‌گونه‌ای تدوین شوند که دانش‌آموزان را در مسیر آن سیاست‌ها قرار دهند؛ بنابراین، تحلیل و بررسی محتوای درسی به‌منظور برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و روزآمد کردن نظام آموزشی، اهمیتی مضاعف می‌یابد (نیکلس و نیکلس، ۱۳۸۱، ص. ۶۲).

از سوی دیگر، مهم‌ترین و به‌روزترین مؤلفه‌های تربیت انقلابی را می‌توان در اندیشه رهبر حکیم انقلاب اسلامی جست‌وجو کرد که در متن بیانیه گام دوم انقلاب، به‌عنوان سند چشم‌انداز دقیق و مبتنی بر آرمان‌های اسلامی آمده است. بررسی موشکافانه و دقیق این بیانیه، الگوهایی مفهومی، کاربردی و بومی را به‌منظور به‌کارگیری در سیاست‌گذاری و هدف‌گذاری‌های مربوط به تربیت انقلابی ایجاد می‌کند و ملاک تحلیل کتاب‌های درسی قرار می‌گیرد.

تاکنون، پژوهش‌های گوناگون و متعددی درحوزه تربیت انقلابی و مؤلفه‌های انقلابی‌گری صورت گرفته است که ازجمله آن‌ها موارد ذیل را می‌توان برشمرد: فقیهی (۱۴۰۰) در مقاله خود بر راهکارهای تربیتی برای پرورش‌دهی جامعه انقلابی و نقش این راهکارها در بسترسازی تمدن نوین اسلامی تأکید کرده است. علی‌پور (۱۴۰۰) در مقاله‌ای به ۲۵ مضمون سازمان‌دهنده معنویت و اخلاق، مبانی و ارزش‌های انقلاب، مؤلفه‌های فرهنگی انقلاب، آگاهی‌بخشی سیاسی، دستاوردهای انقلاب، اعتماد به درون، بصیرت، آرمان‌خواهی، دانش، پژوهش و فناوری، توجه به ظرفیت امیدبخش کشور، پیشرفت، اتحاد ملت، نظارت سازنده، مسئولیت‌پذیری و سبک زندگی اسلامی، و سه مضمون فراگیر محورهای اساسی انقلاب، عوامل و مقتضیات تربیت انقلابی و موانع تربیت انقلابی دست یافته است. ابراهیمی هرستانی (۱۳۹۹) در مقاله‌ای مبانی انقلابی مکتب شهید سلیمانی را بدین شرح استخراج کرده است: سلطه‌پذیرنبودن، اعتقادداشتن به علم و حکمت الهی درخصوص ضرورت استقلال، عزتمندی، ایمان و استقامت بر آن و عمل کردن به مقتضای آن ایمان در مبارزه با سلطه‌گران، لزوم دستیابی به پیشرفت، عدالت و ضرورت مشارکت در پیشرفت، الزام‌های پیشرفت و قوی‌شدن، و ازمیان‌برداشتن موانع پیشرفت کشور؛ همچنین دریافته است به این موضوع، چنان‌که باید و شاید، توجه نمی‌شود و این کم‌توجهی، نقص در کتاب درسی به‌شمار می‌آید. رکابیان و علی‌پور گرجی (۱۳۹۸) در مقاله‌ای نتیجه گرفته‌اند پایبندی به مبانی و ارزش‌های اساسی انقلاب اسلامی، هدف‌گیری مستمر آرمان‌ها و همت بلند داشتن برای دستیابی به آن‌ها، پایبندی به استقلال همه‌جانبه کشور، حساسیت در برابر دشمن و تبعیت‌نکردن از او، و تقوای دینی و سیاسی، پنج مؤلفه اساسی انقلابی‌ماندن هستند و بنابراین، مهم‌ترین تهدید، چالش و آسیب انقلاب اسلامی در دوران

بعد از پیروزی انقلاب عبارت است از انقلاب‌زدایی انقلابیون در شاخصه‌های یادشده. محمودی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای در پی بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت انقلابی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول نشان داده بیشترین توجه به مؤلفه‌های ایثار و شهادت، اعتقاد به امام خمینی (ره)، نفی سلطه و استکبارستیزی، آگاهی از وقایع و تاریخ انقلاب صورت گرفته و به دیگر مؤلفه‌ها توجه کافی نشده است. پاک‌مهر، امین خندقی، سعیدی رضوانی و قندیلی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای نشان داده‌اند از میان مفاهیم شناسایی شده در پژوهش آنان، بیشترین مفاهیم، مربوط به مقوله‌های معنویت اسلامی و استقلال، و کمترین مفاهیم، مربوط به مقوله آزادی و عدالت اجتماعی بوده است. پروانه، ابراهیم‌زاده و نظری (۱۳۹۵) در مقاله‌ای نتیجه گرفته‌اند کتاب‌های درسی تاریخ در دوره متوسطه در دوران بعد از انقلاب، نقشی مهم در انتقال دادن مفاهیم و مؤلفه‌های هویت انقلابی به دانش‌آموزان داشته‌اند. استیری (۱۳۹۵) در پایان‌نامه خود به مؤلفه‌هایی بدین شرح دست یافته‌اند: راهبردهای انقلابیگری (گفتمان‌سازی، فرهنگ، اصلاح سبک زندگی، جهاد و بصیرت)، عناصر اصلی انقلاب و ضرورت تربیت نیروی انقلابی (حفظ استقلال و آزادی، عدالت اجتماعی، پیشگیری از شکست، رویارویی با فتنه و ایجاد تمدن نوین اسلامی). حسین‌پور (۱۳۹۲) در مقاله‌ای نشان داده است سه عنصر مردمی‌بودن، اسلام‌خواهی، و نفی سلطه سیاسی و فرهنگی، مؤلفه‌های اساسی انقلاب اسلامی هستند که باید به ظرفیت‌های آنها برای ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش توجه کرد.

در مجموع، بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد تاکنون، تحقیقی جامع در حوزه تدوین اهداف و برنامه‌های درسی عربی متوسطه دوم، در عرصه تربیت انقلابی با تأکید بر بیانیه گام دوم انجام نشده است؛ بنابراین، از آنجا که ترسیم دقیق نظام تربیت انقلابی بر مبنای بیانیه گام دوم و کاربری آن بر اساس فرمان امام جامعه، حرکت جوانان انقلابی را در گام دوم به صورتی منطقی‌تر، معقولانه‌تر و دقیق‌تر درمی‌آورد و از هدر رفتن انرژی‌ها به دلیل نداشتن تربیت انقلابی یا فهم نادرست از آن جلوگیری می‌کند، در این مقاله کوشیده‌ایم ابتدا مؤلفه‌های تربیت انقلابی را با تأکید بر بیانیه گام دوم استخراج و سامان‌دهی و سپس این موارد را در کتب درسی عربی تحلیل کنیم تا آموزش و پرورش بتواند بر این

اساس، اهداف آموزشی و محتوای درسی را برای دانش‌آموزان تدوین کند؛ لذا در این پژوهش، درصدد پاسخ‌گویی به دو سؤال بنیادین بدین شرح هستیم:

الف) مؤلفه‌های تربیت انقلابی، مبتنی بر بیانات مقام معظم رهبری با تأکید بر بیانیه گام دوم، کدام‌اند؟

ب) در کتاب‌های عربی متوسطه دوم رشته علوم انسانی، چقدر به مؤلفه‌های تربیت انقلابی با تأکید بر بیانیه گام دوم توجه شده است؟

روش پژوهش

مقاله پیش‌روی از نظر هدف، از نوع کاربردی و به لحاظ روش از نوع توصیفی (تحلیل محتوا) است. برای پاسخ‌گویی به پرسش اول، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده کرده‌ایم که به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها یا الگوهای آشکار یا پنهان را به صورت محتوای آشکار می‌آزماید (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰، ص. ۲۱). برای پاسخ‌گویی به پرسش دوم، از روش تحلیل محتوای کمی استفاده کرده‌ایم که در آن، حقایق از متن به شکل تعداد دفعات تبیین و سپس به عنوان درصد یا تعداد واقعی از گروه‌های مهم عرضه می‌شود. جامعه پژوهش در بخش تحلیل محتوای کیفی، متن بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی و متن بیانات امام خامنه‌ای راجع به تربیت انقلابی بوده است و در این حوزه، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع موارد مناسب، تمام مستندات مرتبط و قابل دسترس در محدوده سال‌های ۱۳۶۸ تا ۱۴۰۱ بررسی شدند. در بخش تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، جامعه پژوهش، مشتمل بر کتاب‌های عربی رشته علوم انسانی پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم بوده و در این حوزه، با توجه به ماهیت موضوع، به دلیل محدودیت جامعه آماری و به منظور دستیابی به داده‌های قابل اعتماد از روش تمام‌شماری استفاده شده است.

ابزار اصلی پژوهش در بخش کیفی، فیش‌ها، برگه‌ها و جدول‌های محقق‌ساخته جهت ثبت مؤلفه‌ها و مقوله‌های تربیت انقلابی بوده است؛ بدین صورت که پس از بررسی متون مرتبط، مطالب خام استخراج شد؛ سپس مطالب غیرمرتبط حذف و مطالب مرتبط، به مقوله‌های فرعی تقسیم شدند. در این مرحله، ۷۲ مقوله به دست آمد و در پی حذف مقوله‌های تکراری، ۵۶ مؤلفه شناسایی شدند که طبقه‌بندی و تحلیل روی آن‌ها صورت گرفت. برای انجام دادن طبقه‌بندی، تمام مطالب مطالعه شدند و یک نظام طبقه‌بندی براساس

مقوله‌ها شکل گرفت. در مرحله بعد، این نظام طبقه‌بندی در اختیار چند متخصص در حوزه تربیت انقلابی و تعلیم و تربیت قرار گرفت و نظرات آن‌ها لحاظ و طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی انجام شد؛ سپس محتوای مباحث در قالب مقوله‌های فرعی جای گرفت. در مرحله بعد، موارد تکراری حذف شدند و یکپارچه‌سازی انجام شد. در نهایت، مقوله‌های اصلی در هفت بخش اساسی استخراج شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در قسمت تحلیل محتوای کمی، سیاهه واریسی محقق‌ساخته مشتمل بر مؤلفه‌های تربیت انقلابی مبتنی بر گام دوم انقلاب بود. برای تعیین اعتبار مؤلفه‌های استخراج‌شده از روش CVR استفاده شد. پرسشنامه در اختیار ده نفر از متخصصان قرار گرفت و از آنان خواسته شد نظر خود را بر اساس سه گویه «ضروری است»، «مفید است؛ ولی ضرورتی ندارد» و «ضرورتی ندارد» اعلام کنند. ضریب محتوای CVR ۰/۸۸ بوده که نشان‌دهنده اعتبار زیاد و قابل قبول است. برای تعیین پایایی چکلیست، از ضریب پایایی اسکات استفاده و بدین منظور، بیست درصد از محتوای کتاب به صورت تصادفی انتخاب و از سوی دو نفر تحلیل شد. در نهایت، ضریب توافق ۰/۸۹، به دست آمد که پایایی زیاد ابزارهای تحقیق را نشان می‌دهد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از روش تحلیل محتوای قراردادی و کدگذاری به روش استقرایی و در بخش تحلیل کتاب از آمار توصیفی (جدول توزیع فراوانی، درصد) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش در خصوص شناسایی و کشف مضامین مؤلفه‌های تربیت انقلابی مبتنی بر گام دوم انقلاب، از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد؛ بدین صورت که متن بیانیه گام دوم و متن سخنرانی‌ها بررسی و از آن، هفت مقوله اصلی و ۵۶ مقوله فرعی بدین شرح شناسایی و استخراج شد: سیزده مفهوم در بخش مبانی و اصول، یازده مفهوم در بخش نقاط قوت انقلاب، سه مفهوم در بخش فرصت‌های پیش‌روی انقلاب، پنج مفهوم در بخش تهدیدات، سیزده مفهوم در بخش راهبردها، هفت مفهوم در بخش سیاست‌ها و چهار مفهوم در بخش اهداف انقلاب اسلامی که در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

تحلیل محتوای کتاب‌های عربی ... / فاطمه علی‌پور و اعظم محمودی ۴۳

برای پاسخ‌گویی به سؤال دوم درخصوص میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در محتوای کتاب‌های عربی متوسطه دوم، فراوانی مؤلفه‌های مذکور در هفت بخش محاسبه شد که در جدول ۱ به ترتیب نشان داده شده‌اند.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در ۱۳۰ مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش مبانی و اصول اشاره شده است. از این تعداد، ۵۱ مورد (۳۹/۲۳ درصد) به پایه دهم، سی مورد (۲۳/۰۷ درصد) به پایه یازدهم و ۴۹ مورد (۳۷/۶۹ درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد. در میان کتاب‌های عربی مورد بررسی، در کتاب پایه دهم، بیشترین توجه به مفاهیم تربیت انقلابی در بخش مبانی و اصول معطوف شده است؛ درحالی که در کتاب پایه یازدهم، کمترین توجه به این مفاهیم دیده می‌شود. مؤلفه‌های معنویت و اخلاق با ۶۱ مورد (۴۶/۹۲ درصد) و علم و پژوهش با چهل مورد (۳۰/۷۷ درصد)، بیشترین میزان توجه و مؤلفه‌های مردم‌سالاری دینی با یک مورد (۰/۷۷ درصد)، آرمان‌خواهی با دو مورد (۱/۵۴ درصد) و عدالت‌طلبی و مبارزه با فساد با سه مورد (۲/۳۰ درصد)، کمترین میزان توجه را در بخش مبانی و اصول تربیت انقلابی به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۱. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش مبانی و اصول در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	استکبارستیزی	۳	۰	۱	۴
	درصد	۵/۸۸	۰	۲/۰۴	۳/۰۷
۲	آرمان‌خواهی	۲	۰	۰	۲
	درصد	۳/۹۲	۰	۰	۱/۵۴
۳	مردم‌سالاری دینی	۱	۰	۰	۱
	درصد	۱/۹۶	۰	۰	۰/۷۷
۴	امید به آینده	۱	۵	۲	۸
	درصد	۱/۹۶	۱۶/۶۶	۴/۰۸	۶/۱۵
۵	استقلال ملی	۰	۰	۰	۰
	درصد	۰	۰	۰	۰
۶	آزادی	۰	۰	۰	۰
	درصد	۰	۰	۰	۰

۴۴ فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، دوره یازدهم، شماره بیست و یک، تابستان ۱۴۰۲

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۷	مذاکره نکردن با آمریکا	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۸	علم و پژوهش	۱۸	۷	۱۵	۴۰
		فراوانی			
		درصد			
۹	معنویت و اخلاق	۲۲	۱۲	۲۷	۶۱
		فراوانی			
		درصد			
۱۰	اقتصاد	۱	۳	۲	۶
		فراوانی			
		درصد			
۱۱	عزت ملی	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۱۲	عدالت‌طلبی و مبارزه با فساد	۰	۲	۱	۳
		فراوانی			
		درصد			
۱۳	حمایت از مظلومان و مستضعفان	۳	۱	۱	۵
		فراوانی			
		درصد			
	جمع	۵۱	۳۰	۴۹	۱۳۰
		فراوانی			
		درصد			
		۳۹.۲۳	۲۳.۰۷	۳۷.۶۹	۱۰۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در سی مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش نقاط قوت انقلاب اشاره شده است. از این تعداد، سیزده مورد (۴۳/۳۳ درصد) به پایه دهم، چهارده مورد (۶۶/۶۶ درصد) به پایه یازدهم و سه مورد (ده درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد. از میان کتاب‌های عربی بررسی شده، در کتاب پایه یازدهم، بیشترین توجه به مفاهیم تربیت انقلابی در بخش نقاط قوت انقلاب معطوف شده؛ در حالی که در کتاب پایه دوازدهم، کمترین توجه به این مفاهیم صورت گرفته است. مؤلفه‌های ظرفیت‌های طبیعی، انسانی و تجاری با هشت مورد (۶۶/۲۶ درصد) و ایمان و انگیزه با هفت مورد (۳۳/۲۳ درصد)، بیشترین میزان توجه و مؤلفه‌های رهبری امام خمینی (ره) با یک مورد (۳۳/۳ درصد)، اراده ملی، توفیقات تجاری و بازرگانی و صنعتی و علمی، و روحیه برادری و ایثار، هرکدام با دو مورد (۶۶/۶ درصد)، کمترین میزان توجه را در بخش نقاط قوت انقلاب و تربیت انقلابی به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش نقاط قوت انقلاب در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	انقلاب زنده و فعال	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۲	اتحاد ملت	۳	۰	۰	۳
		فراوانی			
		درصد	۲۳.۰۷	۰	۱۰
۳	رهبری امام خمینی (ره)	۱	۰	۰	۱
		فراوانی			
		درصد	۷.۶۹	۰	۳۳.۳۳
۴	ایمان و انگیزه	۴	۳	۰	۷
		فراوانی			
		درصد	۳۰.۷۷	۲۱.۴۲	۲۳.۳۳
۵	اراده ملی	۰	۲	۰	۲
		فراوانی			
		درصد	۰	۱۴.۲۸	۶.۶۶
۶	کشور دارای ثبات و امنیت	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد	۰	۰	۰
۷	وجودداشتن زیرساخت علمی و عمرانی	۲	۲	۱	۵
		فراوانی			
		درصد	۱۵.۳۸	۱۴.۲۸	۱۶.۶۶
۸	نیروی کار جوان آموزش دیده	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد	۰	۰	۰
۹	توفیقات تجاری، بازرگانی، صنعتی و علمی	۰	۲	۰	۲
		فراوانی			
		درصد	۰	۱۴.۲۸	۶.۶۶
۱۰	روحیه برادری و ایثار	۰	۱	۱	۲
		فراوانی			
		درصد	۰	۷.۱۴	۶.۶۶
۱۱	ظرفیت‌های طبیعی، انسانی و تجاری	۳	۴	۱	۸
		فراوانی			
		درصد	۲۳.۰۷	۲۸.۵۷	۲۶.۶۶
		فراوانی	۱۳	۱۴	۳۰
		درصد	۴۳.۳۳	۴۶.۶۶	۱۰۰
	جمع				

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش فرصت‌های پیش‌روی انقلاب هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۳. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش فرصت‌های پیش‌روی انقلاب در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	افول دشمن	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۲	برکت تحریم	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۳	تهی‌دستی در بنیان‌های اخلاقی و اعتقادی غرب	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
	جمع	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطاً دوم، در یک مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش تهدیدات اشاره شده است. از میان کتاب‌های عربی بررسی‌شده، در پایه دوازدهم، در یک مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش تهدیدات اشاره شده است و در پایه‌های دهم و یازدهم، هیچ اشاره‌ای دیده نمی‌شود.

جدول ۴. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش تهدیدات در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	تحریف و دروغ‌پردازی دشمنان	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۲	مأیوس کردن مردم و مسئولان	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۳	جنگ رسانه‌ای و فرهنگی دشمن	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۴	چالش تحریم	۰	۰	۰	۰
		فراوانی			
		درصد			
۵	سبک زندگی غربی	۰	۰	۱	۱
		فراوانی			
		درصد			۱۰۰
	جمع	۰	۰	۱	۱
		فراوانی			
		درصد			۱۰۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در ۷۹ مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش راهبردها اشاره شده است. از این تعداد، هجده مورد (۲۲/۷۸ درصد) به پایه دهم، چهل مورد (۵۰/۶۳ درصد) به پایه یازدهم و ۲۱ مورد (۲۶/۵۸ درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد. از میان کتاب‌های عربی بررسی شده، در کتاب پایه یازدهم، بیشترین توجه به مفاهیم تربیت انقلابی در بخش راهبردها معطوف شده؛ درحالی که در کتاب پایه دهم، کمترین توجه به این مفاهیم صورت گرفته است. مؤلفه سبک زندگی اسلامی با ۵۶ مورد (۷۰/۸۸ درصد) بیشترین میزان توجه و مؤلفه‌های طهارت اقتصادی با یک مورد (۱/۲۶ درصد) و جوان‌گرایی با دو مورد (۲/۵۳ درصد) کمترین میزان توجه را در بخش راهبردهای تربیت انقلابی به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۵. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش راهبردها در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	مدیریت جهادی	۰	۰	۰	۰
		درصد			
۲	بصیرت انقلابی	۲	۲	۰	۴
		درصد	۱۱.۱۱	۵	۵.۰۶
۳	جوان‌گرایی	۰	۲	۰	۲
		درصد	۰	۵	۲.۵۳
۴	وفاق ملی	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۵	توجه به ظرفیت‌های امیدبخش کشور	۲	۲	۲	۶
		درصد	۱۱.۱۱	۵	۷.۵۹
۶	جهاد علمی، معنوی، اخلاقی و اقتصادی	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۷	اتکا به درون کشور	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۸	مبارزه با مفسد اقتصادی، اخلاقی و سیاسی	۰	۲	۲	۴
		درصد	۰	۵	۵.۰۶

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۹	طهارت اقتصادی	۰	۱	۰	۱
		درصد	۰	۲.۵	۱.۲۶
۱۰	عدالت محوری	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۱۱	آگاهی بخشی سیاسی	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۱۲	مسئولیت پذیری	۲	۲	۲	۶
		درصد	۱۱.۱۱	۵	۷.۵۹
۱۳	سبک زندگی اسلامی	۱۲	۲۹	۱۵	۵۶
		درصد	۶۶.۶۶	۷۲.۵	۷۰.۸۸
	جمع	۱۸	۴۰	۲۱	۷۹
	درصد	۲۲.۷۸	۵۰.۶۳	۲۶.۵۸	۱۰۰

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در پنج مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش سیاست‌ها اشاره شده است. از این تعداد، دو مورد (چهل درصد) به پایه یازدهم و سه مورد (شصت درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد. از میان کتاب‌های عربی بررسی شده، در کتاب پایه دوازدهم، بیشترین توجه به مفاهیم تربیت انقلابی در بخش سیاست‌ها معطوف شده؛ در حالی که در کتاب پایه دهم به مؤلفه‌های بخش سیاست‌های تربیت انقلابی هیچ توجهی نشده است. مؤلفه‌های کسب ثروت حلال با سه مورد (شصت درصد) و اصول‌مداری با دو مورد (چهل درصد) بیشترین میزان توجه را در بخش سیاست‌های تربیت انقلابی به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۶. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش سیاست‌ها در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	نقدپذیری	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۲	فاصله‌نگرفتن از ارزش‌ها و دفاع از انقلاب	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰

تحلیل محتوای کتاب‌های عربی ... / فاطمه علی‌پور و اعظم محمودی ۴۹

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۳	اصول‌مداری	۰	۱	۱	۲
		درصد	۵۰	۳۳.۳۳	۴۰
۴	حراست از انقلاب	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۵	شناخت درست گذشته و درس‌گرفتن از تجربه‌ها	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۶	بی‌اعتمادی به دشمن	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۷	کسب ثروت حلال	۰	۱	۲	۳
		درصد	۵۰	۶۶.۶۶	۶۰
	جمع	۰	۲	۳	۵
		درصد	۴۰	۶۰	۱۰۰

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش اهداف انقلاب هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۷. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش اهداف انقلاب اسلامی در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها

ردیف	مؤلفه‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
۱	ایجاد تمدن نوین اسلامی	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۲	آمادگی برای ولایت عظمی (عج)	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۳	خودسازی و جامعه‌پردازی	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
۴	پیشرفت مادی و معنوی کشور	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰
	جمع	۰	۰	۰	۰
		درصد	۰	۰	۰

جدول ۸. فراوانی و درصد توزیع مؤلفه‌های تربیت انقلابی در کتاب عربی به تفکیک پایه‌ها و بخش‌ها

بخش‌ها	دهم	یازدهم	دوازدهم	جمع
مبانی و اصول	۵۱	۳۰	۴۹	۱۳۰
درصد	۶۲.۱۹	۳۴.۸۸	۶۳.۶۳	۵۳.۰۶
نقاط قوت انقلاب	۱۳	۱۴	۳	۳۰
درصد	۱۵.۸۵	۱۶.۲۷	۳.۸۹	۱۲.۲۴
فرصت‌های پیش‌روی انقلاب	۰	۰	۰	۰
درصد	۰	۰	۰	۰
تهدیدات	۰	۰	۱	۱
درصد	۰	۰	۱.۲۹	۰.۴۰
راهبردها	۱۸	۴۰	۲۱	۷۹
درصد	۲۱.۹۵	۴۶.۵۱	۲۷.۲۷	۳۲.۲۴
سیاست‌ها	۰	۲	۳	۵
درصد	۰	۲.۳۲	۳.۸۹	۲.۰۴
اهداف انقلاب اسلامی	۰	۰	۰	۰
درصد	۰	۰	۰	۰
جمع	۸۲	۸۶	۷۷	۲۴۵
درصد	۳۳.۴۷	۳۵.۱	۳۱.۴۲	۱۰۰

براساس اطلاعات جدول ۸، در کل متن نوشتاری کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در مجموع، در ۲۴۵ مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی پرداخته شده است. از این تعداد، کتاب عربی پایه دهم با ۸۲ مورد تأکید (۵۱ مورد در بُعد مبانی و اصول، سیزده مورد در بُعد نقاط قوت انقلاب و هجده مورد در بُعد راهبردها) ۳۳/۴۷ درصد، پایه یازدهم با ۸۶ مورد تأکید (سی مورد در بُعد مبانی و اصول، چهارده مورد در بُعد نقاط قوت انقلاب، چهل مورد در بُعد راهبردها و دو مورد در بُعد سیاست‌ها) ۳۵/۱ درصد، پایه دوازدهم با ۷۷ مورد تأکید (۴۹ مورد در بُعد مبانی و اصول، سه مورد در بُعد نقاط قوت انقلاب، یک مورد تهدیدات، ۲۱ مورد در بُعد راهبردها و سه مورد در بُعد سیاست‌ها) ۳۱/۴۲ درصد از کل مطالب را به خود اختصاص داده‌اند. بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت انقلابی،

مربوط به کتاب عربی پایه یازدهم با ۸۶ مورد (۳۵/۱ درصد) است و کمترین میزان توجه، به کتاب عربی پایه دوازدهم با ۷۷ مورد (۳۱۱۱/۴۲ درصد) اختصاص دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های تربیت انقلابی را با تأکید بر بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی شناسایی و کتاب‌های عربی متوسطه دوم رشته علوم انسانی را براساس آن تحلیل کردیم. در بخش اول، هفت مقوله اصلی، شامل مبانی و اصول، نقاط قوت انقلاب، فرصت‌های پیش‌روی انقلاب، تهدیدات، راهبردها، سیاست‌ها و اهداف انقلاب اسلامی به‌عنوان مؤلفه‌های تربیت انقلابی از دیدگاه مقام معظم رهبری و مبتنی بر بیانیه گام دوم استخراج شد. این یافته‌ها در مؤلفه‌های ضرورت استقلال، عزتمندی، ایمان و استقامت، تمدن‌سازی و سلطه‌پذیرنبودن با نتایج تحقیق ابراهیمی هرستانی (۱۳۹۹)، در مؤلفه‌های پایبندی به مبانی و ارزش‌های اساسی انقلاب، پایبندی به استقلال همه‌جانبه کشور و حساسیت در برابر دشمن با یافته‌های پژوهش رکابیان و علی‌پور گرجی (۱۳۹۸)، و در مؤلفه‌های جهاد، بصیرت، حفظ استقلال و آزادی، و ایجاد تمدن نوین اسلامی با یافته‌های پژوهش استیری (۱۳۹۵) همخوانی دارد.

نتایج تحلیل محتوای کتاب درسی نشان می‌دهد به‌طور کلی، ۲۴۵ مطلب درخصوص مؤلفه‌های تربیت انقلابی در مجموع محتوای کتاب‌های عربی سه پایه تحصیلی وجود دارد که ۳۳/۴۷ درصد (۸۲ مورد) در کتاب پایه دهم، ۳۵/۱ درصد (۸۶ مورد) در پایه یازدهم و ۳۱/۴۲ درصد (۷۷ مورد) در پایه دوازدهم را شامل می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش محمودی (۱۳۹۷) مبنی بر بی‌توجهی به سازمان‌دهی عمودی محتوا همخوانی دارد. یکی از مواردی که باید در سازمان‌دهی محتوای درسی مورد توجه قرار گیرد، ارتباط عمودی بین محتوای کتاب‌های یک درس در دوره تحصیلی است و در این حوزه، با عنایت به اهمیت سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی و نتایج پژوهش حاضر، لازم است ارتباط عمودی در سازمان‌دهی مؤلفه‌های تربیت انقلابی در کتاب‌های عربی، بیشتر از قبل مورد توجه قرار گیرد. نتایج پژوهش به تفکیک سؤال‌های فرعی نشان می‌دهد در سؤال اول پژوهش، مجموعاً در ۱۳۰ مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش مبانی و اصول اشاره شده که میزانی نسبتاً خوب است. از این تعداد، ۵۱ مورد (۳۹/۲۳ درصد) به پایه دهم، سی مورد (۲۳/۰۷ درصد)

به پایه یازدهم و ۴۹ مورد (۳۷/۶۹ درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد؛ همچنین از سیزده مؤلفه تربیت انقلابی در بُعد مبانی و اصول به مؤلفه‌های استکبارستیزی، آرمان‌خواهی، مردم-سالاری دینی، امید به آینده، علم و پژوهش، معنویت و اخلاق، اقتصاد، عدالت‌طلبی، مبارزه با فساد، و حمایت از مظلومان و مستضعفان توجه شده و به چهار مؤلفه استقلال ملی، آزادی، مذاکره‌نکردن با آمریکا و عزت ملی در کتاب‌های عربی متوسطه دوم اشاره‌ای نشده است. این نتایج با یافته‌های پژوهش محمودی (۱۳۹۷) مبنی بر توجه به نفی سلطه و استکبارستیزی و با یافته‌های پژوهش پاک‌مهر، امین خندقی، سعیدی رضوانی و قنذیلی (۱۳۹۵) مبنی بر توجه به معنویت و توجه‌نکردن به عدالت اجتماعی و آزادی به‌میزان کافی، همخوان است؛ همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد سازمان‌دهی عمودی محتوای کتاب‌ها مناسب نبوده است. مبانی و اصول از جمله موارد اساسی در تربیت هستند و اهداف و روش با توجه به این بخش استخراج می‌شوند؛ بنابراین، توجه به مبانی و اصول برای تربیت انقلابی، ضروری است و اگر اطلاعات در این بخش به‌صورتی صحیح و جامع عرضه شود، زمینه لازم برای اجرای دیگر بخش‌های تربیت انقلابی فراهم خواهد شد.

نتایج به‌دست‌آمده از پاسخ به سؤال دوم پژوهش نشان می‌دهد در مجموع، در سی مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش نقاط قوت انقلاب اشاره شده است. از این تعداد، سیزده مورد (۴۳/۳۳ درصد) به پایه دهم، چهارده مورد (۴۶/۶۶ درصد) به پایه یازدهم و سه مورد (ده درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد؛ همچنین از یازده مؤلفه تربیت انقلابی در بُعد نقاط قوت انقلاب به مؤلفه‌های اتحاد ملت، رهبری امام خمینی (ره)، ایمان و انگیزه، اراده ملی، وجودداشتن زیرساخت علمی و عمرانی، توفیقات تجاری و بازرگانی و صنعتی و علمی، روحیه برادری و ایثار، و ظرفیت‌های طبیعی و انسانی و تجاری توجه شده و به سه مؤلفه انقلاب زنده و فعال، کشور باثبات، امنیت و نیروی کار جوان آموزش‌دیده در کتاب‌های عربی متوسطه دوم اشاره‌ای نشده است. در این بخش نیز به سازمان‌دهی عمودی محتوا توجه نشده و این نتایج با یافته‌های پژوهش محمودی (۱۳۹۷) مبنی بر توجه به مؤلفه‌های ایثار، شهادت و رهبری امام خمینی (ره) همخوان است. توجه به این بخش، موجب ایجاد انگیزه و علاقه لازم به انقلاب اسلامی در جوانان و تقویت سرعت عمل و ابتکار در آنان می‌شود و بدین ترتیب، آن‌ها با نگاه و روحیه انقلابی و عمل

جهادی، کارآزموده و پیرانگیزه از انقلاب حراست و آن را برای تحقق بخشیدن آرمان بزرگش، یعنی ایجاد تمدن نوین اسلامی و آمادگی برای طلوع خورشید ولایت عظمی (عج) آماده می‌کنند.

نتایج حاصل‌شده از پاسخ به سؤال سوم، بیانگر آن است که در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش فرصت‌های پیش‌روی انقلاب هیچ اشاره‌ای نشده است. از آنجا که در اندیشه مقام معظم رهبری، تأکید بر ظرفیت‌های کشور، ضعف دشمن و لزوم استفاده از فرصت‌ها فراوان است، توجه به این بخش برای جوانان به‌منظور شناسایی و به‌کارگیری ظرفیت‌های بلااستفاده و گسترده کشور، و حرکت آتش‌به‌اختیار جوانان مؤمن و انقلابی ضرورت دارد.

نتایج پاسخ به سؤال چهارم نشان می‌دهد در مجموع، در یک مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش تهدیدات اشاره شده است. در میان کتاب‌های عربی مورد بررسی، در پایه دوازدهم، در یک مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش تهدیدات اشاره شده است و در پایه‌های دهم و یازدهم، هیچ اشاره‌ای دیده نمی‌شود؛ همچنین از پنج مؤلفه تربیت انقلابی در بُعد تهدیدات، تنها به مؤلفه سبک زندگی غربی توجه شده و به چهار مؤلفه تحریف و دروغ‌پردازی دشمنان، مایوس کردن مردم و مسئولان، جنگ رسانه‌ای و فرهنگی دشمن، و چالش تحریم در کتاب‌های عربی متوسطه دوم اشاره‌ای نشده است. با توجه به اینکه عوامل این بخش، باعث از بین رفتن روحیه انقلابی و فاصله گرفتن از ولایت الهی می‌شود، توجه به آن در محتوای آموزشی برای شناخت تهدیدات و مقابله با آن‌ها مهم و ضروری است.

نتایج پاسخ به سؤال پنجم، بیانگر آن است که در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، در ۷۹ مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش راهبردها اشاره شده است. از این تعداد، هجده مورد (۲۲/۷۸ درصد) به پایه دهم، چهل مورد (۵۰/۶۳ درصد) به پایه یازدهم و ۲۱ مورد (۲۶/۵۸ درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد؛ همچنین از سیزده مؤلفه تربیت انقلابی در بُعد راهبردها به مؤلفه‌های بصیرت انقلابی، جوان‌گرایی، توجه به ظرفیت‌های امیدبخش کشور، مبارزه با مفاسد اقتصادی و اخلاقی و سیاسی، طهارت اقتصادی، مسئولیت‌پذیری و سبک زندگی اسلامی توجه شده و به شش مؤلفه مدیریت جهادی، وفاق

ملی، جهاد علمی و معنوی و اخلاقی و اقتصادی، اتکا به درون کشور، عدالت‌محوری و آگاهی‌بخشی سیاسی در کتاب‌های عربی متوسطه دوم اشاره‌ای نشده است؛ همچنین در بخش راهبردها توجه متوازن به مؤلفه‌ها و سازمان‌دهی عمودی محتوا رعایت نشده است. نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش محمودی (۱۳۹۷) مبنی بر توجه نکردن به مؤلفه آگاهی‌بخشی سیاسی همخوانی دارد.

نتایج پاسخ به سؤال ششم نشان می‌دهد در مجموع، در پنج مورد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش سیاست‌ها اشاره شده است. از این تعداد، دو مورد (چهل درصد) به پایه یازدهم و سه مورد (شصت درصد) به پایه دوازدهم اختصاص دارد؛ همچنین از هفت مؤلفه تربیت انقلابی در بُعد سیاست‌ها به مؤلفه‌های اصول‌مداری و کسب ثروت حلال توجه شده و به پنج مؤلفه نقدپذیری، فاصله‌نگرفتن از ارزش‌ها و دفاع از انقلاب، حراست از انقلاب، شناخت درست گذشته، درس‌گرفتن از تجربه‌ها و بی‌اعتمادی به دشمن در کتاب‌های عربی متوسطه دوم اشاره‌ای نشده است.

نتایج پاسخ به سؤال هفتم پژوهش بیانگر آن است که در کل متن کتاب‌های عربی متوسطه دوم، به مؤلفه‌های تربیت انقلابی در بخش اهداف انقلاب هیچ اشاره‌ای نشده است. از آنجا که هرکدام از مؤلفه‌های بخش اهداف (ایجاد تمدن نوین اسلامی، آمادگی برای ولایت عظمی - عجل الله تعالی فرجه الشریف، خودسازی و جامعه‌پردازی، و پیشرفت مادی و معنوی کشور) از جمله مفاهیم مهم بیانیه گام دوم انقلاب و هدف نهایی از تربیت نسل انقلابی است، توجه به این بخش ضرورت فراوان دارد؛ چون بدون داشتن هدف، تمام برنامه‌های تربیتی، محکوم به شکست خواهند بود.

در مجموع، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد به مؤلفه‌های تربیت انقلابی به‌ویژه در بخش‌های فرصت‌های پیش‌روی انقلاب و اهداف انقلاب اسلامی که از ابعاد مهم و مورد تأکید مقام معظم رهبری در بیانیه گام دوم هستند، به‌میزانی قابل قبول توجه نشده است؛ همچنین برخی مفاهیم مانند مؤلفه استقلال ملی، آزادی، مذاکره‌نکردن با آمریکا و عزت ملی، انقلاب زنده و فعال، کشور دارای ثبات و امنیت، نیروی کار جوان، تحریف و دروغ‌پردازی دشمنان، مایوس‌کردن مردم و مسئولان، جنگ رسانه‌ای و فرهنگی دشمن و چالش تحریم، مدیریت جهادی، وفاق ملی، جهاد علمی و معنوی و اخلاقی و اقتصادی،

اتکا به درون کشور، عدالت‌محوری و آگاهی‌بخشی سیاسی، نقدپذیری، فاصله‌نگرفتن از ارزش‌ها و دفاع از انقلاب، حراست از انقلاب، شناخت درست گذشته و درس‌گرفتن از تجربه‌ها و بی‌اعتمادی به دشمن، درعین اهمیت فراوانشان نادیده انگاشته شده‌اند که خود جای تأمل دارد؛ بنابراین، با توجه به اهمیت و ضرورت تربیت انقلابی نسل جوانی که بتواند این انقلاب را با تمام دستاوردهای آن حفظ کند و آسیب‌های فراروی آن را پشت‌سر گذارد و با سرعت بیشتری به سمت پیشرفت گام بردارد و نیز تأثیر محتوای برنامه درسی در تربیت انقلابی، امید است نتایج مطالعه پیش‌روی، راهگشای برنامه‌ریزان در تدوین محتوای کتب درسی باشد تا به مفاهیم مرتبط با تربیت انقلابی، هرچه بیشتر توجه کنند.

یافته‌های مقاله حاضر، حاکی از توزیع نامتوازن مؤلفه‌ها در پایه‌های مختلف است؛ به‌نحوی که توجه به مؤلفه‌ها در برخی پایه‌ها بسیار زیاد بوده و در پایه‌های بعدی رها شده است؛ بنابراین، لازم است به اصول سازمان‌دهی عمودی و متوازن محتوا در کتاب عربی دوره متوسطه دوم رشته علوم انسانی توجه شود و دست‌اندرکاران تألیف کتب درسی درخصوص پیوستگی محتوای درسی در دیگر پایه‌ها اقدامات لازم را انجام دهند و درحد توانشان به تکمیل مفاهیم استخراج‌شده همت گمارند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و آشناسازی والدین و فرهنگیان با مؤلفه‌های تربیت انقلابی و تبیین ضرورت آن در حفظ و اعتلای عزت و اقتدار کشور نیز در این حوزه، بسیار راهگشا خواهد بود.

در پایان، بررسی کتاب‌های درسی براساس مؤلفه‌های تربیت انقلابی از دیدگاه امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری - مَدَّ ظُلُّهُ الْعَالِی - در دیگر کتاب‌های درسی و دوره‌های تحصیلی و همچنین انجام‌دادن تحقیقی با موضوع طراحی الگوی جامع برنامه درسی تربیت انقلابی براساس نظرات امامین انقلاب اسلامی به پژوهشگران این حوزه پیشنهاد می‌شود. ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، این مسئله را می‌توان ذکر کرد که در این پژوهش، تحلیل محتوای کتاب عربی رشته علوم انسانی متوسطه دوم صورت گرفته است و در تعمیم‌دهی نتایج آن به دیگر کتاب‌ها محدودیت‌هایی وجود دارد.

منابع

ابراهیمی هرستانی، اصغر (۱۳۹۹). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت انقلابی دانش‌آموزان جهت تربیت مدیران جهادی تمدن‌ساز. دومین همایش بین‌المللی گام دوم انقلاب، ۲، ۱-۳۱.

استیری، زهرا (۱۳۹۵). راهبردها و راهکارهای تربیت نیروی انقلابی از منظر مقام معظم رهبری - مدّ ظله العالی. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه بین المللی امام رضا، خراسان رضوی، ایران. امام خمینی، روح الله (۱۳۸۹). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره). ایمان، محمدتقی؛ و نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. عیار پژوهش در علوم انسانی، ۳(۲)، ۱۵-۴۴.

پاک مهر، حمید؛ امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ و قندیلی، سید جواد (۱۳۹۵). بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از حیث توجه به آموزه های انقلاب اسلامی ایران، مبتنی بر نظرات شهید مطهری در کتاب پیرامون انقلاب اسلامی. دوفصلنامه علمی-پژوهشی پاسداری فرهنگی انقلاب، ۶(۱۴)، ۱۹۶-۱۹۷.

پروانه، فرهاد؛ ابراهیمزاده، عیسی؛ و نظری، داریوش (۱۳۹۵). بررسی میزان توجه به مؤلفه های هویت انقلابی در کتاب های درسی تاریخ دوره تحصیلی متوسطه از سال ۱۳۷۵ تا ۱۳۸۸. مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۳(۴۴)، ۲۹-۴۲.

تنهایی، لیلا؛ گودرزی، اکرم؛ و وجدانی، فاطمه (۱۴۰۲). چالش ها و موانع کارکردهای فرهنگی-تربیتی مدارس براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران. فصلنامه علمی تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۱(۲۰)، ۶۵-۹۷.

جوادی ارجمند، محمدجعفر؛ و حق گو، جواد (۱۳۹۰). عدالت جهانی در اندیشه امام خمینی (ره) و نظریه انتقادی روابط بین الملل. فصلنامه مطالعات انقلاب اسلامی، ۸(۲۶)، ۹۳-۱۱۸. حسین پور، داود (۱۳۹۲). بررسی فلسفی مؤلفه های اصلی انقلاب اسلامی به مثابه ظرفیت هایی برای تحول در نظام آموزش و پرورش. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۱۷۳-۱۹۴. حسینی الخامنه ای، سید علی (مقام معظم رهبری) (۱۳۹۴، ۱۳۹۵، ۱۳۹۷). بیانات. قابل دسترسی در: <http://www.leader.ir>.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران.

رکابیان، رشید؛ و علی پور گرجی، محمود (۱۳۹۸). انقلابیگری، انقلابی بودن و انقلابی ماندن در اندیشه سیاسی مقام معظم رهبری. مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۶(۵۷)، ۹۵-۱۱۰. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۴۰۰). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.

تحلیل محتوای کتاب‌های عربی... / فاطمه علی‌پور و اعظم محمودی ۵۷

صالحی عمران، ابراهیم؛ ایزدی، صمد؛ و رضایی، فرزانه (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۴)، ۱۴۱-۱۷۷.

علی‌پور، فاطمه (۱۴۰۰). واکاوی مؤلفه‌های تربیت انقلابی زمینه‌ساز تمدن اسلامی: پژوهشی مبتنی بر تحلیل مضمون بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۲(۱)، ۶۹-۱۰۰.

فرهادی، نوازالله؛ و گرامی طیبی، زهرا (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی متوسطه اول بر پایه ساحت‌های شش‌گانه تربیت در سند تحول بنیادین. دوفصلنامه علوم تربیتی ازدیدگاه اسلام، ۹(۱۶)، ۲۰۵-۲۲۸.

فقیهی، علی‌نقی (۱۴۰۰). تربیت جامعه انقلابی و نقش آن در تمدن‌سازی نوین اسلامی. فصلنامه علمی مطالعات قرآن و علوم، ۵(۱۰)، ۷-۳۷.

قادرزاده، امید (۱۳۹۳). آموزش و پرورش و هویت دینی و ملی: مطالعه پیمایشی مقطع متوسطه شهر بانه. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۵(۶)، ۸۱-۱۰۶.

محمودی، سیروس (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول از نظر توجه به مؤلفه‌های هویت انقلابی. فصلنامه انقلاب اسلامی، ۸(۲۶)، ۲۹-۴۶.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۵). انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

مطهری، مرتضی (۱۳۹۲). مجموعه آثار استاد شهید مطهری. تهران: صدرا.

معین، محمد (۱۳۸۸). فرهنگ فارسی. تهران: امیرکبیر.

موسوی، سید نقی (۱۳۹۷). تربیت انقلابی: چیستی، چرایی، چگونگی. تهران: زمزم هدایت.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۵). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: کتابخانه طهوری.

نیکلس، ادری؛ و نیکلس، هاوارد (۱۳۸۱). راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی (داریوش دهقان، مترجم). تهران: قدیانی.

Dator, J. A. (2002). Advancing Futures: Futures Studies in Higher Education. *Greenwood Publishing Group*, 17(5), 405-426. Doi: 10. 1108/FS-03-2015-0017. U8.

Neumann, S. (1949). The International Civil War. *World PoliticI*, 1(3), 333-350.

مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی درحوزه تعلیم‌وتربیت

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۳/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۱۴

نیکو دیالمه^۱

مریم خداوردیان^۲

DOI: 10.30497/esi.2023.244953.1650



چکیده

هدف از پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی درحوزه تعلیم‌وتربیت است. برای انجام‌دادن تحقیق از روش کیفی از نوع تحلیل متن استفاده شده و منبع داده‌ها قرآن کریم و متون تخصصی مدیریتی و اسلامی بوده است. در بخش اول مقاله، منابع تخصصی مدیریتی، مبانی نظری و پیشینه پژوهش درحوزه رهبری تحول‌گرا بررسی شده و در بخش دوم، دراستای شناسایی مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا در سیره حضرت ابراهیم (ع)، بررسی آیات و روایات مرتبط با سیره آن حضرت در کتب تفسیری و روایی صورت گرفته است. بر مبنای یافته‌های تحقیق، مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا را می‌توان به سه حیطه اصلی تقسیم کرد: نخست، ویژگی‌های عامل تحول (شامل صداقت، بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت، علم و آگاهی، و شجاعت و شهامت)؛ دوم، عوامل پیش‌برنده فرایند تحول (مشمول بر شروع درسطح فردی و از نزدیکان، توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی، شناسایی تهدیدها و خطرات، بیان حجت و دلیل محکم، مهارت چرخش استدلالی، رجوع‌دادن به فطرت و عقل، استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر، استفاده از روش گام‌به‌گام، برائت از عقیده و نه از صاحب‌عقیده، و بهره‌گیری از ادبیات پرسشی)؛ سوم، عوامل بازدارنده فرایند تحول (شامل ترس از تضعیف منافع و قدرت، تعصبات نابجا، جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول)؛ در نتیجه، رهبران آموزشی در سطحی پایین‌تر، همانند پیامبران، رسالتی خطیر درحوزه اصلاح و هدایت جامعه و ایجاد تحول در آن دارند. لازمه رخ‌دادن تحول درحوزه تعلیم‌وتربیت، وجود رهبران آموزشی تحول‌آفرین است که علاوه بر داشتن برخی ویژگی‌ها، به عوامل پیش‌برنده و بازدارنده توجه کنند و آن‌ها را در برنامه‌های تربیتی خود به‌کار بندند.

واژگان کلیدی: حضرت ابراهیم (ع)، رهبری، رهبری تحول‌گرا، تعلیم‌وتربیت.

۱. دانشیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. dialameh@isu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

maryam.khodaverdian@yahoo.com

بیان مسئله

سازمان‌های امروزی به رهبرانی احتیاج دارند که با خلق چشم‌اندازهای نوین، تدوین کردن و توسعه‌دادن پیش‌ها، و الهام‌بخشی، موجبات تحول و نوآوری را فراهم آورند و با برانگیختن کارکنان، ایجاد تعهد و مسئولیت‌پذیری در وجود آن‌ها، و برقرارکردن هماهنگی در میان‌شان، عوامل و عناصر سازمانی را به‌گونه‌ای به‌کار گیرند که هم بقای سازمان را تضمین کنند و هم مقدمات رشد آن را فراهم آورند (شعبانی و تقوی قره‌بلاغ، ۱۳۹۰). نظریه رهبری تحول‌گرا در سال ۱۹۷۸ از سوی برنز^۱ مطرح شد. وی این نظریه را به‌عنوان فرایندی اخلاقی عرضه کرد که از طریق آن، پیروان به مراتب متعالی‌تر منزلت خواهند رسید (ساعتچی و عزیزپور شویی، ۱۳۸۴). رهبران تحول‌گرا کسانی هستند که پیروان خود را الهام می‌بخشند، به آنان روحیه می‌دهند و آن‌ها را به‌نحوی هدایت می‌کنند که اهداف سازمانی را محقق کنند (Bass, 1985)؛ اما در اینجا باید به این مسئله توجه کرد که رهبری در هر جامعه‌ای باید براساس فرهنگ آن جامعه صورت گیرد. مدیریت اعمال‌شده در غرب، متناسب با فرهنگ سازمانی حاکم بر جامعه اسلامی نیست و بنابراین، سازمان‌ها در جوامع اسلامی باید براساس اصول ارزشی خود به پایه‌ریزی نظامی مناسب برای مدیریت و رهبری سازمانی مبادرت ورزند. در پی مرور مختصر پیشینه اسلام، بررسی اجمالی آیات قرآن کریم و مطالعه احادیث ائمه اطهار (ع) درمی‌یابیم در اسلام بر جنبه‌های اجتماعی، اداره‌کردن افراد و به‌ویژه آیین مملکت‌داری و رهبری تأکید فراوان شده است (جوادی آملی، ۱۳۷۰). دگرگونی وضعیت مسلمانان از زمانی آغاز شد که مدیریت و رهبری جامعه اسلامی از هدف اصلی آن فاصله گرفت و افراد دچار انحراف شدند؛ از این روی، ضرورت پرداختن به الگوهای برآمده از متن آیات گهربار و نیز احادیث و روایات گران‌بهای ائمه معصومین (ع) همواره احساس می‌شود (خنیفر، رحمتی و رستمی‌پور، ۱۳۸۹). علاوه بر این منابع ارزشمند، یکی از تأکیدات رهبر معظم انقلاب اسلامی در جامعه امروز، تحول است. از نظر ایشان، تحول یعنی به‌روزی‌بودن، به‌هنگام جلورفتن و از حوادث عقب‌نماندن. هیچ کس نمی‌تواند درمقابل سیر عظیم تحولات بایستد؛ زیرا تحولات بشری، یکی پس از دیگری اتفاق می‌افتند. نکته مهم در این تحولات، آن است که باید از آن‌ها استقبال و آن‌ها

را به‌شکل صحیح مدیریت کرد تا به پیشرفت جامعه بینجامد؛ چون تحول، یک حرکت ریشه‌ای است (خامنه‌ای، ۱۳۸۵). پس از پیروزی انقلاب اسلامی، ضرورت وقوع تحول همه‌جانبه و عمیق در نهاد آموزش و پرورش، بیش از پیش احساس شد؛ زیرا انقلاب اسلامی در واقع، یک انقلاب فرهنگی است و تغییر فرهنگ و تحول در باورها و رفتارها را باید از سنین کودکی و نوجوانی آغاز کرد؛ بر این اساس، ایجاد تحولات بنیادین در دستور کار مسئولیت ارشد نظام آموزش و پرورش قرار گرفت و طرح‌ها و برنامه‌های تحولی فراوانی تدوین و اجرا شدند که هر یک از آنها به دلایلی نتوانستند انتظارات جامعه را برآورند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۹)؛ لذا در این پژوهش، به‌دنبال شناسایی مؤلفه‌های رهبران تحول‌گرا با رویکرد تربیتی بوده و بدین منظور، به آیات قرآن کریم مراجعه کرده‌ایم. پس از بررسی این آیات، با توجه به وظایف انبیای الهی برای ایجاد تحول در جامعه، آیات مرتبط با سیره حضرت ابراهیم (ع) را انتخاب کردیم؛ هم به‌جهت محوریت این نبی خدا در تحقق بخشیدن تحول بنیادین توحیدی در جامعه و هم به‌جهت اقدامات و اصلاحات عظیم اجتماعی همچون شرک‌ستیزی، بت‌شکنی، احتجاج‌ها، و کمالات علمی و عملی ایشان مانند خُلت، صلاح، خلافت، رسالت و امامت. در این پژوهش، درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال هستیم که مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظات بر تعلیم و تربیت، کدام‌اند.

مبانی نظری

در این بخش، مبانی‌ای بدین شرح را برمی‌شمردیم و شرح می‌دهیم:

الف) رهبری تحول‌آفرین:

برنز رهبری تحول‌آفرین را عبارت از فرایندی تعریف کرده است که در آن، رهبران و پیروان، یکدیگر را به سطح بالاتری از اخلاق و انگیزه ارتقا می‌دهند. رهبران تحول‌آفرین به پیروان خود القا می‌کنند که فراتر از اهداف و علایق شخصی‌شان بیندیشند. آنان با نشان دادن چشم‌انداز آینده، چنان بر پیروان خود اثر می‌گذارند که آنها چشم‌انداز را متعلق به خود بدانند و برای رسیدن به آن تلاش فراوان کنند. این رهبران قادرند با هماهنگ کردن کارکنان و ایجاد انسجام در کل نظام، مجموعه سازمانی را در مسیر چشم‌انداز موردنظر به

حرکت درآوردند (فراهانی، ۱۳۹۳، ص. ۱۶). بس^۱ رهبر تحول‌آفرین را عبارت از کسی دانسته است که پیروان را توانمند می‌کند، به آن‌ها در جهت عملکرد فراتر از انتظاراتشان انگیزه می‌دهد و آنان را به پیروی از اهداف دسته‌جمعی به‌جای در نظر داشتن منافع شخصی تشویق می‌کند (Kark, 2004). وی نظریه رهبری تحول‌آفرین را براساس چهار مؤلفه بدین شرح بنا نهاده است که در واقع، عناصر تشکیل‌دهنده این نظریه به‌شمار می‌آیند:

- نفوذ آرمانی^۲: این مؤلفه به ستایش و فرهمندی، احترام‌گزاردن و وفاداری بی‌چون‌وچرای پیروان به رهبری اشاره می‌کند که حس آرمانی را انتقال می‌دهد. نفوذ آرمانی موجب می‌شود رهبران، مدل‌هایی از نقش و الگوی رفتاری برای پیروان باشند (موغلی، ۱۳۸۲، ص. ۷۹). شاخص‌های اصلی نفوذ آرمانی عبارت‌اند از: تشریح استانداردهای روحیه قوی، تأکید بر اعتماد، عرضه کردن ارزش‌های اصیل اخلاقی، توجه به عواقب اخلاقی تصمیم‌های اتخاذشده در حوزه الگودهی نقش، ایجاد و تشریح ارزش‌ها، حس هدفمندی، اطمینان به پیروان، عزت‌نفس، حس واپایش (خودتنظیمی) عاطفی و خودسازمان‌دهی (Sarros and Santora, 2001).

- انگیزش الهام‌بخش^۳: این مؤلفه عبارت است از تقویت انگیزه پیروان از طریق تحریک احساسات زیردستان. در انگیزش الهام‌بخش بر انگیزه‌های درونی تأکید می‌شود (موغلی، ۱۳۸۲، ص. ۷۹) و رهبرانی موردنیازند که به اعضای سازمان، نیرو و توان می‌دهند. رهبران تحول‌آفرین اهمیت مأموریت و اهداف سازمان را به‌روشنی به کارکنان منتقل می‌کنند و بدین ترتیب، کارکنان می‌کوشند عملکردی فراتر از وظایف تدوین‌شده برای آنان داشته باشند (Beugre, Aear and Braun, 2006). شاخص‌های مهم انگیزش الهام‌بخش عبارت‌اند از: بیش سازمانی، ارتباطات، به چالش کشاندن کارکنان، ایجاد انگیزش به‌منظور افزایش دادن توان پیروان، تشویق و ترغیب پیروان، کارکردن با کارکنان و برخورداری از استقلال عمل (Ergeneli, Goharb and Temirbekova, 2007).

-
1. B. M. Bass
 2. Idealized Influence
 3. Inspirational Motivation

- ترغیب ذهنی^۱: هدف از این مؤلفه، حل کردن مشکلات سازمانی است و در آن، رهبر از طریق ایجاد چالش برای پیروان، آن‌ها را به انجام‌دادن کار و تلاش بیشتر ترغیب و به اندیشیدن درباره راهکارهای بهتر برای انجام‌دادن کار وادار می‌کند (موغلی، ۱۳۸۲، ص. ۷۹). به عقیده بس، ترغیب ذهنی سبب می‌شود رهبران بتوانند راه‌های جدید نگاه کردن به مسائل را به کارکنان نشان دهند تا آن‌ها یاد بگیرند مشکلات را به‌عنوان مسائل حل شده ببینند و بر راه‌حل‌های منطقی تأکید کنند (Beugre, Aear and Braun, 2006). در واقع، ترغیب، جریانی از ایده‌های جدید و چالش‌برانگیز را برای زیردستان فراهم می‌آورد تا از این طریق، پیروان را تحریک کنند که درباره راه‌های جدید بیندیشند، ارزش‌ها و اعتقادات قدیمی‌شان را دوباره ارزیابی و بر حل مسئله تأکید کنند و از منطق و استدلال قبل از عمل استفاده کنند (چوپانی، ۱۳۹۰).

- ملاحظات فردی^۱: این مؤلفه عبارت از توجه به تفاوت‌های فردی و ارتباط با تک‌تک پیروان و تحریک کردن آن‌ها از طریق واگذاری مسئولیت‌ها برای یادگیری تجربیات است. در این حوزه، رهبران پیروان را حمایت می‌کنند و درخصوص احساسات و نیازهای شخصی آن‌ها نگران هستند (موغلی، ۱۳۸۲، ص. ۸۰). شاخص‌های اصلی ملاحظات فردی، شامل ترغیب و تشویق، توسعه و رشد شکوفایی پیروان، مراقبت از کارکنان و هدایت کردن آن‌ها هستند (Sarros and Santora, 2001).

این چهار مؤلفه، فارغ از نوع جهان‌بینی رهبران بیان شده‌اند؛ حال آنکه جامعه اسلامی، نیازمند تحولاتی است که متناسب با ارزش‌های اسلامی و در چهارچوب آن تحقق یابند. امروزه، با توجه به چالش‌های تربیتی موجود در مدارس کشور، نیازمند تولید نظریه‌های اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت هستیم؛ اما از طرفی نتایج تحقیقات غربی درخصوص مؤلفه‌های رهبران تحول‌گرا نمی‌تواند همه آنچه را رهبران آموزشی در مدارس کشور برای ایجاد تحول با رویکرد اسلامی و دینی مدنظر دارند، دربر گیرد و اصلاح این مسئله، نیازمند بررسی عمیق آموزه‌های اسلامی در این حوزه است؛ بنابراین، در ادامه، مطالعات پژوهشگران در زمینه رهبری تحول‌آفرین از دیدگاه قرآن را بررسی خواهیم کرد.

-
1. Intellectual Stimulation
 2. Intellectual Stimulation

ب) رهبری تحول‌آفرین در قرآن کریم:

رهبران در توسعه، حیات و مرگ جامعه، نقشی مهم دارند که از منظر پروردگار متعال در قرآن کریم، دارای اهمیت فراوان است؛ به‌گونه‌ای که از آن به‌عنوان نعمت یاد شده و درخصوص چگونگی تعامل با آن سؤال خواهد شد (تکاتر، ۸)؛ به همین سبب، اولین انسانی که خلق شد، امام، پیامبر و رهبر بود (بابایی، ۱۳۹۷). اساساً در قرآن کریم، مدیریت و رهبری الهی جامعه بشری، شأن اصلی انبیا و رسولان الهی دانسته شده است که از ابتدای خلقت با ظهور خانواده انسانی و رهبری حضرت آدم (ع) آغاز شد. متناسب با توسعه و پیچیدگی روابط و نیازهای اجتماعی، رهنمودهای الهی درباب اداره‌کردن و تدبیر امور اجتماعی، در ادیان انبیای اولوالعزم (صاحب‌شریعت)، گسترش یافت. به‌دنبال رهبری سیاسی- اجتماعی حضرت یوسف (ع) در نظام غیراسلامی و تشکیل حکومت و اداره‌کردن آن در سیره مدیریت و رهبری حضرت ابراهیم، موسی، یوشع، طالوت، داوود و سلیمان (ع) و اولیای الهی همچون ذوالقرنین، رهنمودهای الهی در قالب کتاب و نیز سیره قولی و فعلی رهبران الهی مؤید من عند الله، گسترش و جامعیت متناسب یافت (کارگروه بنیادین مدیریت اسلامی، ۱۳۹۵، ص. ۵۲).

بر مبنای همین دیدگاه می‌توان به اهمیت و ضرورت پژوهش درحوزه رهبری براساس سیره انبیای الهی پی برد؛ لذا در ادامه، پس از بررسی الگوهای رهبری تحول‌گرا با رویکرد اسلامی، دو الگو را که با موضوع پژوهش حاضر ارتباط بیشتری داشته‌اند، انتخاب و معرفی خواهیم کرد:

ب-۱. الگوی جامع شبکه مضامین رهبری تحول‌آفرین:

الگویی که در قرآن کریم درخصوص رهبری تحول‌آفرین عرضه شده، متناسب با توسعه و پیچیدگی روابط و نیازهای اجتماعی است. در این کتاب آسمانی، سبک‌ها و شیوه‌های رهبری، متأثر از مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی دانسته و بر همین اساس، اصول ناظر بر عملکرد رهبر به‌دست داده شده است تا از طریق به‌کار بستن آن‌ها بتوان به جامعه‌ای ایدئال رسید. این اصول عبارت‌اند از: خداباوری، آخرت‌باوری، توکل در امور، ایمان به امدادهای غیبی، رعایت‌کردن سلسله‌مراتب، مسئولیت‌پذیری، شایسته‌سالاری، بصیرت، هدایت، عدالت و حکمت. در قرآن کریم، رفتارهایی بدین شرح

برای رهبران در نظر گرفته شده است: پاسخ‌گویی، قانون‌گرایی، داشتن انگیزه الهی، صداقت در گفتار و رفتار، مردمی و مردم‌داری، توانمندی و توانمندسازی، رعایت ادب در خصوص پیروان، مشورت‌کردن با پیروان، خیرخواهی، فداکاری و ایثار، تواضع و عمل‌گرایی؛ همچنین هدف از رفتارهای تحول‌آفرین در پیروان، ایجاد اعتماد بین پیروان برای رهبر دانسته شده است. نتیجه این رفتارهای مطلوب رهبران با پیروان، کسب رضایت خداوند متعال، حکومت رهبران بر قلوب پیروان، رضایت الهی و کسب خشنودی پیروان است؛ افزون بر آن، هدف اصلی رهبران از تغییردادن وضعیت موجود، کسب رضایت خدا و خشنودی پیروان از طریق ارتقادات سطح آگاهی و توانمندی و کارآمدی، ایجاد عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس، و برجسته‌کردن ارزش‌ها و اعتقادات است. بازخورد این رفتارهای رهبران تحول‌آفرین، حمایت و تبعیت پیروان از رهبر، اعتمادکردن آنان به او و فداکاری آن‌ها برای رهبر است (توکلی، موسوی و نوروزی، ۱۴۰۰).

ب-۲. الگوی مبنای «رهبری تحول در اجتماعات انسانی براساس تدبیر موضوعی در آیات قرآن کریم»:

در این الگو، سی اصل براساس آیات قرآن استخراج و در قالب پنج دسته بدین شرح ذکر شده است:

نخست، منشأ الهی تحولات، هدایت الهی و گروه‌های معارض: شامل: وابستگی همه تحولات به خداوند یگانه؛ خلقت انسان به‌عنوان اشرف مخلوقات و هدف از آن؛ هدایت الهی و اختیار انسان در انتخاب هدایت؛ موانع ایجاد تحول به‌سوی تعالی (شیطان، گروه‌های معارض و نفس انسان).

دوم، وظایف انبیای الهی برای ایجاد تحول در جامعه: شامل: هدف مشترک همه انبیای الهی در ایجاد نظام الهی و نقش ایمان و صبر پیروان آن‌ها؛ چهار مرحله مأموریت پیامبران برای ایجاد تحول؛ مسئولیت مؤمنین در پیگیری تحقق‌یافتن وظایف در ایجاد تحول.

سوم، نقش اساسی انسان در ایجاد تحول در خود و جامعه: شامل: نامحدودبودن خزاین الهی و نازل‌کردن آن به‌اندازه معین؛ مستخرکردن آنچه در آسمان و زمین است، برای انسان؛ نقش کلیدی انسان در ایجاد تحول؛ امانت‌بودن آنچه در اختیار انسان قرار گرفته است؛

قواعد و سنت‌های حاکم بر انسان و جامعه؛ نحوه محاسبه و اثرگذاری اعمال انسان؛ آزمایش شدن همه انسان‌ها از سوی خدا؛ پیوستگی دنیا و آخرت.

چهارم، افزایش ایمان، عمل صالح و صبر آحاد مردم، راه اصلی برای ایجاد تحول در انسان و جامعه: شامل: ایمان و عمل صالح، شرط لازم و کافی برای سعادت انسان‌ها؛ ضرورت استقرار نظام الهی برای ارتقای ایمان و عمل صالح انسان‌ها و سعادت آن‌ها؛ رابطه مستقیم و متقابل ایجاد تحول در جامعه و ایجاد تحول در فرد؛ ضرورت قرارگرفتن تحت ولایت الهی و خارج شدن از ولایت طاغوت؛ ضرورت جبهه‌بندی بین حق و باطل، و ممنوعیت اطاعت از غیر خدا.

پنجم، الزامات فرایند استقرار نظام الهی، و حفظ و ارتقای آن به‌منظور ایجاد تحول در انسان و جامعه: ضرورت نقش‌آفرینی رهبران تحول‌گرا برای ایجاد تحول و ضرورت آغاز تحول از خود ایشان پیش از متحول شدن جامعه؛ ضرورت ایجاد هسته اولیه با محوریت رهبر تحول‌گرا؛ جایگاه قلب انسان در فرایند ایجاد تحول؛ نقش ادراک و بینش انسان‌ها در فرایند ایجاد تحول؛ نقش قدرت تفکر و تدبر انسان در فرایند ایجاد تحول؛ نقش علم در فرایند ایجاد تحول؛ نقش عمل کردن به دانسته‌ها در ایجاد تحول و تعالی انسان و جامعه؛ نقش عناصر غیرمادی در ایجاد تحول؛ دیگر عوامل مؤثر در فرایند ایجاد تحول (دعا، نماز، انفاق، جهاد، امر به معروف و نهی از منکر، و...); عاقبت بشریت (جنابی، جبل عاملی و علی‌احمدی، ۱۳۹۷).

پیشینه پژوهش

درباره رهبری تحول‌گرا پژوهش‌های بسیار زیادی انجام شده است که در ادامه، برخی از آن‌ها را که دارای ارتباط بیشتری با موضوع این مقاله هستند، معرفی می‌کنیم:

الف) گودرزی، سلیمانی دره‌باغی و شاه‌احمد قاسمی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای پس از بررسی آیات قرآن کریم دریافته‌اند درخصوص مقوله تحول در سازمان‌های آموزشی باید این مفهوم را در کارگزار تحول (انسان) بررسی کرد؛ بر این اساس، از نگاه اسلام، تحول عبارت از تغییرات همه‌جانبه، مطلوب و مثبتی است که انسان را به کمال و قرب الهی می‌رساند؛ بنابراین، مفهوم تحول براساس مؤلفه‌های فرایندی، تکاملی، درونی، فطری، انتخابی، آگاهانه و هدفمندبودن، و ظهور عینی در چهارچوب حاکمیت اراده الهی تعریف شده است و

مؤلفه‌ها با توجه به ماهیت مشترکشان به دو بُعد عوامل ذاتی (اراده انسان، درونی بودن، فطری بودن، آگاهانه بودن، مبتنی بر شناخت و موقعیت بودن، و تکاملی بودن) و عوامل ساختاری (هدفمند بودن، فرایندی بودن و ظهور عینی) طبقه‌بندی شده‌اند.

ب) مهری‌نژاد و ردین (۱۳۹۶) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود، بررسی‌ای تطبیقی میان رهبری تحول‌آفرین و رهبری در اسلام انجام داده است و یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد ابعاد رهبری در اسلام عبارت‌اند از: تکلیف در برابر خدا، تکلیف در برابر دیگران و تکلیف در برابر خود. او پس از تطبیق نتایج تحقیق با مفروضات رهبری تحول‌آفرین نتیجه گرفته است رهبری در اسلام علاوه بر اشتراک داشتن با رهبری تحول‌آفرین، به نوعی جامع‌تر از همه نظریات رهبری است.

ج) نوروزی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای نشان داده است اولاً پیامبران تا حد امکان به دنبال اصلاح و تحول جامعه بوده‌اند؛ ثانیاً توحید و طرد طاغوت، زمینه‌ساز صورت‌گرفتن هرگونه حرکت تحولی است؛ ثالثاً انسان، عاملی فعال در توسعه به‌شمار می‌آید؛ به‌گونه‌ای که عامل سازنده تاریخ و زندگی او دگرگونی‌هایی است که در روش، اخلاق، فکر و روح وی براساس اراده خودش پیدا می‌شود. تا وقتی در وضعیت انسان، دگرگونی ایجاد نشود و او از طریق خودسازی، خویشتن را تغییر ندهد، سرنوشتش هیچ‌گونه تحولی نخواهد یافت؛ رابعاً مقاومت در برابر پیامبران و احیاناً استهزا کردن آنان به‌خاطر اموری بوده است که وقوف بر آن‌ها راه را برای مقابله با مقاومت هموار می‌کند؛ خامساً ضایع‌نشدن اجر نیکوکاران از سوی خداوند متعال، ابتلای آبادی‌ها و شهرها به ناراحتی‌ها و خسارت‌ها به‌منظور بازگشت آن‌ها به سوی خدا، بشارت به این مسئله که باطل نابودشدنی و حق پایدار است، بیان این مسئله که زراعت برای آخرت، برکت دارد، همگی موجب برانگیختن تحول می‌شوند؛ سادساً مبنا قراردادن تقوا و خشنودی خدا، مخالف و دشمنی نکردن با خدا، ایمان و عمل صالح، و تقوا و سخن حق، چشم‌اندازهایی مطلوب را به دنبال دارد؛ سابِعاً مجاهده در راه خدا، تأکید بر این مسئله که حتماً با هر سختی‌ای آسانی‌ای است، اجتناب از پیروی از غیرعلم، گشایش برکات آسمان و زمین در صورت پیشه کردن تقوا، و حرمت اشاعه فحشا موجب حمایت سیاسی از تحول می‌شود؛ ثامناً عمل صالح همراه با ایمان، حیات طیبه را به دنبال دارد و مدیریت گذار را تسهیل می‌کند و فسق ثروتمندان مست از شهوات، عذاب

الهی را به دنبال دارد و همراه با کفر که موجب حبط اعمال می‌شود، مانعی بر سر راه مدیریت گذار است و درنهایت، کفر و سد از راه خدا، پیروی از هوای نفس، و اطاعت نکردن از خدا و رسول، سرعت تغییر را کاهش می‌دهد.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد در برخی تحقیق‌ها عوامل مؤثر، ابعاد و مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس رویکرد اسلامی شناسایی شده‌اند؛ اما در هیچ پژوهشی شناسایی مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) صورت نگرفته است.

روش پژوهش

برای انجام دادن پژوهش پیش‌روی از روش کیفی از نوع تحلیل متن استفاده کرده‌ایم. جامعه آماری تحقیق، آیات قرآن کریم بوده است و در این حیطه، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، آیات مرتبط با سیره حضرت ابراهیم (ع) را انتخاب کردیم. در این مرحله، تمام آیات مرتبط با آن حضرت (بیش از ۶۳ آیه) را بررسی و با توجه به تفاسیر ترتیبی و موضوعی موجود، آیات مرتبط با رهبری تحول‌گرا را استخراج کردیم. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از شیوه تحلیل محتوایی استقرایی استفاده کرده و بدین منظور، کدگذاری و مقوله‌بندی را انجام داده‌ایم. «کدگذاری به معنای طبقه‌بندی واحدهای معنی‌دار متن است و به دو شکل اولیه و استنباطی صورت می‌گیرد. کدگذاری اولیه متن (کدگذاری باز) پس از خواندن مکرر و دقیق مواد آن انجام می‌شود و مقولات اولیه یا کدهای اساسی استخراج می‌شوند» (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص. ۹۲). درنهایت، کدهای باز براساس شباهت‌های مفهومی در سطح بالاتر از انتزاع دسته‌بندی شدند. در مجموع، بهره‌گیری از مؤلفه‌های رهبری نبی خدا در اجتماع، حداقل در برخی موارد، قابل تعمیم به سازمان‌های آموزشی با هدف تربیتی است.

یافته‌های پژوهش

براساس آیات مرتبط با سیره حضرت ابراهیم (ع) در راستای هدف پژوهش، هفده مؤلفه برای رهبران تحول‌گرا شناسایی و در سه حیطه اصلی طبقه‌بندی شد. این حیطه‌ها و مؤلفه‌ها به ترتیب عبارت‌اند از:

الف) ویژگی‌های عامل تحول: صداقت، بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت، علم و آگاهی، شجاعت و شهامت.

ب) عوامل پیش‌برنده تحول: شروع در سطح فردی و از نزدیکان، توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی، شناسایی تهدیدها و خطرات، بیان حجت و دلیل محکم، مهارت چرخش استدلالی، ارجاع‌دادن به فطرت و عقل، استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر، استفاده از روش گام‌به‌گام، برائت از عقیده به‌جای برائت از صاحب عقیده، به‌کارگیری ادبیات پرسشی.

ج) عوامل بازدارنده تحول: ترس از تضعیف منافع و قدرت، تعصبات نابجا، جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول.

در ادامه، در جدول‌های ۱ تا ۳، این مؤلفه‌ها بر اساس آیات و تفاسیر مرتبط با موضوع در سه حیطه دسته‌بندی و سپس هریک از مؤلفه‌ها با ملاحظات بر تعلیم و تربیت تبیین شده‌اند. نهایتاً در جدول ۴، این مؤلفه‌ها به‌صورت کامل به‌دست داده شده‌اند.

جدول ۱. ویژگی‌های عامل تحول

مؤلفه	تفسیر مرتبط با موضوع	آیه
صدق	صدق: مبالغه از صدق باشد و صدیق، کسی را گویند که در صدق مبالغه کند؛ یعنی آنچه را که انجام می‌دهد، می‌گوید و آنچه را که می‌گوید، انجام می‌دهد و میان گفتار و کردارش تناقضی نباشد و ابراهیم (ع) چنین بود؛ چون در محیطی که یکپارچه بت‌پرست بودند، دم از توحید زد، با پدر و معاصرینش درافتاد و با پادشاه بابل درافتاد و خدایان دروغین را بشکست و بر آنچه می‌گفت، مقاومت و ایستادگی می‌نمود؛ تا آنجا که در آتش افکنده شد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج. ۱۴، ص. ۷۳).	و اذْکُرْ فِي الْكِتَابِ اِبْرَاهِيمَ اِنَّهُ كَانَ صَدِيقًا نَبِيًّا (مریم، ۴۱). اِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْاَرْضَ حَنِيفًا وَاَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (انعام، ۷۹).
صلوات	و ما اَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ: او کسی است که روی را به پاکی و خلوص متوجه خدا کرده بود و هرگز شرک نورزید (طباطبایی، ۱۳۷۹، ج. ۱، ص. ۳۵۲).	
توان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت	برای نفوذ در افراد منحرف، قبل از توسل به خشونت باید از طریق منطق، منطقی آمیخته با احترام، محبت، دلسوزی و درعین حال، توأم با قاطعیت استفاده کرد؛ چراکه گروه زیادی از این طریق تسلیم حق خواهند شد؛ هرچند عده‌ای در برابر این روش بازهم مقاومت نشان می‌دهند که البته حساب آن‌ها جدا است و باید برخورد دیگری با آن‌ها داشت (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۱۳، ص. ۸۰).	اِذْ قَالَ لَأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَا لَا يَبْصُرُ وَا لَا يَغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (مریم، ۴۲).

آیه	تفسیر مرتبط با موضوع	مؤلفه
	یا آبت: در دعوت و تبلیغ باید با بهره‌گیری از بیان محبت‌آمیز و محترمانه، زمینه پذیرش را فراهم کنیم (در این آیات، چهار مرتبه «یا آبت» آمده است) (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۵، ص. ۲۷۳).	
يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعُلَمَاءِ مَا لَمْ يَأْتِكُمْ قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْأَحْثَابِ وَالرُّبَايِعِ وَقَدْ جَاءَنِي مِنَ الْبَدْيِ وَالْأَسْحَابِ (سوره انفصاف، آیه ۱۰)	قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعُلَمَاءِ مَا لَمْ يَأْتِكُمْ: حضرت ابراهیم آزر را به پیروی از خود دعوت می‌کند؛ با اینکه قاعدتاً عمویش از نظر سن، از او بسیار بزرگ‌تر بوده و در آن جامعه، سرشناس‌تر، و دلیل آن را این ذکر می‌کند که «من علومی دارم که نزد تو نیست» (قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعُلَمَاءِ مَا لَمْ يَأْتِكُمْ) (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۱۳، ص. ۸۰).	علم و آگاهی
وَحَاجَّةٌ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحْجَّوْنَ فِي اللَّهِ وَ قَدْ هَدَّتْ وَ لَأَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِنْ أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ (انعام، آیه ۸۰)	مقابله با جمعیت نگرانی‌ای ندارد (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۸).	تجماعت و تهاجم

۱. ویژگی‌های عامل تحول

در این بخش، مواردی بدین شرح را می‌توان برشمرد:

۱-۱. صداقت

براساس نکات تفسیری آیه ۴۱ سوره مریم و آیه ۷۹ سوره انفصاف، یکی از ویژگی‌های مهم برای عامل تحول، تطابق میان گفتار و رفتار است؛ چنان‌که در آیه‌ای دیگر می‌خوانیم: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَمْ تَقُولُوا مَا لَمْ تَفْعَلُوا... كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَمْ تَفْعَلُوا»؛ یعنی: «ای کسانی که ایمان آوردید! چرا سخنی می‌گویید که [به آن] عمل نمی‌کنید؟ نزد خدا بسیار خشم‌آور است که سخنی بگویید که [به آن] عمل نکنید». امام صادق (ع) نیز در حدیثی مشهور خطاب به پیروان اهل بیت (ع) فرموده‌اند: «كونوا دُعَاةً لِلنَّاسِ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُمْ لِيَرَوْا مِنْكُمْ الْوَرَعَ وَالْاجْتِهَادَ وَالصَّلَاةَ وَالْخَيْرَ فَإِنَّ ذَلِكَ دَاعِيَةٌ»؛ یعنی: «مردم را غیر گفتارتان دعوت کنید تا پرهیزگاری، تلاش و مجاهدت، نماز و نیکوکاری را از شما ببینند. به‌درستی که دعوت‌کننده [واقعی] همین است» (مجلسی، ۱۴۱۲ق). بنابر آنچه گفتیم، رهبران تربیتی به‌عنوان رهبران تحول‌آفرین، با توجه به رسالت

خطیرشان در حوزه تعلیم و تربیت باید خود، عامل به گفتارشان باشند و ویژگی صداقت و خلوص را هرچه بیشتر در وجود خویش تقویت کنند.

۱-۲. بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت

در آموزه‌های اسلام بر نرم‌خویی هنگام دعوت کردن افراد به حق تأکید فراوان شده؛ چنان‌که در آیه ۴۲ سوره مریم آمده است که حضرت ابراهیم (ع) با پدر خود بسیار محترمانه و محبت‌آمیز سخن می‌گفت تا شاید این سخن‌گفتن در او اثر کند؛ همچنین در آیه ۴۴ سوره طه، خداوند متعال به حضرت موسی (ع) و هارون (ع) توصیه کرده است با فرعون به‌نرمی سخن گویند تا شاید او حق و حقیقت را بپذیرد: «فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيْنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى»؛ یعنی: «و با او به‌نرمی سخن گویند. شاید که پند پذیرد یا بترسد». امام علی (ع) در خطبه «متقین» در بیان اوصاف افراد متقی می‌فرماید: «و حَزَمًا فِي لِينٍ»؛ یعنی: «می‌بینی هر یک از متقین را که [دوران‌دیش و نرم‌خو هستند]. در حوزه تعلیم و تربیت نیز رهبران آموزشی باید بدانند وجود سه ویژگی محبت، احترام و قاطعیت در رهبران تحول‌گرا متربی را در مسیر پذیرش تحول قرار می‌دهد.

۱-۳. علم و آگاهی

رهبران تحول‌آفرین برای موفق شدن باید ویژگی‌هایی داشته باشند تا بر اساس آن‌ها بتوانند به‌صورتی اثربخش، وظایفشان را انجام دهند. بر اساس آنچه در قرآن کریم آمده، آگاهی و علم و معرفت، یکی از این ویژگی‌هاست؛ چنان‌که در آیه ۲۴ سوره مریم، حضرت ابراهیم (ع) به پدرش فرمود: «علمی نزد من است که تو از آن آگاه نیستی»؛ همچنین در آیه‌ای دیگر، خداوند متعال یکی از علت‌های انتخاب طالوت برای رهبری قوم را علم و آگاهی او دانسته و فرموده است: «إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ»؛ یعنی: «خدا او را برگزید و در دانش و توانایی و قوت جسم، فزونی بخشید» (بقره، ۲۴۷). در آیه‌ای دیگر می‌خوانیم: «إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ»؛ یعنی: «تنها مردمان عالم و دانا مطیع و خداترس‌اند» (فاطر، ۲۸). رهبر مسلمانان باید عالم باشد؛ زیرا علم حقیقی، زمینه‌ساز عصمت، دوری از گناهان و خشیت از پروردگار است (فاطر، ۲۸). با توجه به آنچه گفتیم، یکی از ویژگی‌های بسیار مهم رهبران تربیتی، برخورداری از علم و آگاهی است که در ایجاد تحول در حوزه تعلیم و تربیت اهمیت فراوان دارد.

۴-۱. شجاعت و شهامت

براساس آیات و روایات می‌توان چنین استدلال کرد که یکی از ویژگی‌های رهبران تحول‌گرا شجاعت و شهامت است؛ چنان‌که در آیه ۸۱ سوره انعام، حضرت ابراهیم (ع) خطاب به کافران می‌فرماید: «من از آنچه شما شریک خدا قرار می‌دهید، نمی‌ترسم و تنها از خدا که از همه چیز آگاه است، می‌ترسم»؛ همچنین در روایتی آمده است که پیامبر اکرم (ص) از خداوند متعال به حضرت علی (ع) فرمود:

از خدا خواستم بین من و تو برادری قرار دهد و چنین کرد، و از او خواستم تو را صاحب‌اختیار هر مؤمنی بعد از من قرار دهد و چنین کرد، و از او خواستم حال که لباس پیامبری و رسالت را بر من پوشانده است، لباس وصایت و شجاعت را هم به تو پوشاند و چنین کرد (هلالی، ۱۳۷۵، ص. ۴۹۶).

این روایت نشان‌دهنده لزوم شجاعت رهبران برای هدایت و متحول کردن جامعه است. رهبران تربیتی نیز همانند پیامبران، رسالتی خطیر در حوزه تعلیم و تربیت متریان برعهده دارند که دارای مشکلات و سختی‌های بسیار زیاد است. تنها راه فائق آمدن بر این مشکلات، برخوردار بودن از روحیه مقاومت و شجاعت است.

جدول ۲. عوامل پیش‌برنده تحول

آیه	تفسیر مرتبط با موضوع	مؤلفه
إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (مریم، ۴۲).	درحقیقت، ابراهیم در اینجا دعوتش را از پدرش شروع می‌کند؛ به این دلیل که نفوذ در نزدیکیان، لازم‌تر است؛ همان‌گونه که پیامبر اسلام (ص) نخست مأمور شد که اقوام نزدیک خود را به اسلام دعوت کند؛ همان‌گونه که در آیه ۲۱۴ سوره شعراء می‌خوانیم: «وَ أَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۱۳، ص. ۷۷).	شروع در سطح فردی و از نزدیکان
إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَ مَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (انعام، ۷۹).	و ما أنا من المُشْرِكِينَ: او کسی است که روی را به پاکی و خلوص متوجه خدا کرده بود و هرگز شرک نوزید (طباطبایی، ۱۳۷۹، ج. ۱، ص. ۳۵۲).	
إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (مریم، ۴۲).	لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا: هنگامی که [ابراهیم] گفت به پدرش: «ای پدر! چرا چیزی را پرستش می‌کنی که نمی‌شنود و نمی‌بیند و هیچ مشکلی را از تو حل نمی‌کند؟». این بیان کوتاه و کوبنده، یکی از بهترین دلایل نفی شرک و بت‌پرستی است؛	فوجه‌دادن افراد به خود و زبان

مؤلفه	تفسیر مرتبط با موضوع	آیه
	چراکه یکی از انگیزه‌های انسان در مورد شناخت پروردگار، انگیزه سود و زیان است که علمای عقاید از آن تعبیر به مسئله دفع ضرر محتمل کرده‌اند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج. ۱۴، ص. ۷۵).	
شناسایی تهدیدها و خطرات	لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ: ولایت و دوستی شیطان خطرناک است. او که خدا را معصیت کرده، بر سر ما چه خواهد آورد؟ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (خدایی که سرچشمه همه رحمت‌هاست، عصیان‌ش چقدر قبیح است؟) (قرآنی، ۱۳۸۴، ج. ۵، ص. ۲۷۳).	يَأْتِ لَاتَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (مریم، ۴۴).
نیاز حجج و دلیل محکم	حاج: حجت به معنای دلیل و برهان، و محاجه به معنای چیره شدن با حجت بر خصم است؛ به سخن دیگر، محاجه، حجت آوردن در برابر حجت دیگری است؛ خواه برای اثبات مدعای خود یا ابطال دلیل خصم. گفتنی است که ریشه «حج» به معنای قصد است و غالباً کاربردش در جایی است که به قصد اثبات مدعا دلیل آورده شود (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۱۲، ص. ۲۲۷). فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ: حق اگر منطقی و مستدل ارائه شود، بر باطل پیروز و حاکم است. فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ (قرآنی، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۴۱۳). فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ: در احتجاج حضرت ابراهیم، نکات فراوانی هست؛ مثلاً این مسئله که دعوت انبیا امری نظری و محتاج تحقیق است؛ نه بدیهی؛ وگرنه او به استدلال نیاز نداشت. دین بر دلیل استوار است؛ نه تقلید (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۲۶، ص. ۱۱۸). برائت‌جستن باید پس از بیان برهان و استدلال باشد. (اول افول و غروب را مطرح کرد؛ بعد برائت از شرک را) (قرآنی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۷).	أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالسَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (بقره، ۲۵۸). فَلَمَّا رَأَى السَّمْسُ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَقَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ (انعام، ۷۸).
رجوع دادن به فطرت و عقل	أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ: حقیقت، امری فطری و وجدانی است که برای شناخت آن، تذکر کافی است (قرآنی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۹). أَحِبُّ الْأَفْلِينَ: معبود باید محبوب و عبادت باید عاشقانه باشد. روح دین، عشق است (قرآنی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۵). محبت به خدای هستی‌بخش و کمال‌آفرین که همواره انسان را در نیل به	وَ حَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحْجُونِي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَ لَأَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يُشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ

مؤلفه	تفسیر مرتبط با موضوع	آیه
	<p>کمالات و شکوفاساختن استعدادهايش از لطف خاص خود بهره‌مند می‌سازد، در سرشت انسان نهفته است و پرستش چنین خدای دلپذیری با فطرت و خمیرمایهٔ بشر آمیخته شده است؛ بدین جهت، موجود زوال‌پذیری همچون ستاره که ارتباط فیضش از انسان بریده می‌شود، برای ربوبیت و خدا بودن، شایستگی ندارد و نمی‌تواند محبوب و دلپذیر انسان باشد (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۲۶، ص. ۱۰۵).</p>	<p>شَيْءٌ عَلِمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ (انعام، ۸۰). فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأَحِبُّ الْأَفْلِينَ (انعام، ۷۶).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">مهارت چرخش استدلالی</p>	<p>با اینکه مسلم است که مسئلهٔ حیات و مرگ از جهاتی مهم‌تر از مسئلهٔ طلوع و غروب آفتاب است و سند گویاتری بر علم و قدرت پروردگار محسوب می‌شود و به همین دلیل، ابراهیم نخست به آن استدلال کرد، و اگر افراد با فکر و روشن‌ضمیری در آن مجلس بودند، طبعاً با این دلیل قانع شدند؛ زیرا هرکس می‌داند مسئلهٔ آزادکردن و کشتن یک زندانی، هیچ‌گونه ربطی به مسئلهٔ حیات و مرگ طبیعی واقعی ندارد؛ ولی برای آن دسته که درک کافی نداشتند و ممکن بود تحت تأثیر سفسطهٔ آن جبار حيله‌گر قرار گیرند، دست به استدلال دوم زد و مسئلهٔ طلوع و غروب خورشید را مطرح ساخت تا حق بر هردو دسته روشن گردد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۲، ص. ۲۸۹). بَهْتَ الَّذِي كَفَرَ: در مباحثه‌ها از استدلال‌های فطری، عقلی و عمومی استفاده کنید تا مخالف لجوج نیز مقهور و مبهور شود. بَهْتَ الَّذِي كَفَرَ (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۴۱۳).</p>	<p>أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (بقره، ۲۵۸).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب فرد به تفکر</p>	<p>ابراهیم (ع) قبل از فرارسیدن شب و روز، مشغول احتجاج با قوم خود دربارهٔ بت‌ها بوده و این احتجاج همچنان ادامه داشته تا شب فرارسیده و چشمش به ستارهٔ زهره که معبود طایفه‌ای از آن قوم بوده، افتاده است و ناچار، سرگرم به احتجاج و استدلال علیه آنان شده است و درعین سرگرمی‌اش منتظر بود ببیند کار این ستاره به کجا می‌کشد تا اینکه می‌بیند پس از ساعات کوتاهی غروب کرد؛ لذا همین معنا را حجت خود قرار داده و از ربوبیت آن بیزاری جُسته است. در همین حال بوده که می‌بیند ماه از طرف مشرق سر</p>	<p>فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأَحِبُّ الْأَفْلِينَ (انعام، ۷۶). أَنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ (انعام، ۷۹).</p>

مؤلفه	تفسیر مرتبط با موضوع	آیه
	<p>زده. باز به احتجاج خود ادامه داده و روی سخن را متوجه مردمی می‌کند که قائل به ربوبیت ماه بوده و در همان جا حضور داشته‌اند. نخست از باب مماشات می‌گوید: «این است پروردگار من!»؛ آن‌گاه حرکت ماه را تحت مراقبت قرار داده؛ سپس می‌بیند آن نیز غروب کرد. در همین حال بوده است که جرم آفتاب از افق سر زده است. وقتی دید که این از آن‌دو بزرگ‌تر است، باز باینکه به بطلان ربوبیت ستاره و ماه پی برده بود، به عذر اینکه این بزرگ‌تر است، از راه افتراض یا مماشات گفت: «این پروردگار من است!». آن‌گاه حرکت آفتاب را زیر نظر قرار داد تا آنکه آن هم به پشت افق فرونشست؛ لذا از ربوبیت آن هم بیزاری جُسته، یکباره حساب خود را با قوم خویش که مرکب از این طوایف بودند، تصفیه کرده و گفت: «ای قوم! من بیزارم از این چیزهایی که شما شریک خدا قرار می‌دهید!»؛ آن‌گاه به اثبات ربوبیت خدای سبحان پرداخته و گفته است: «من بدون هیچ انحرافی روی خود را متوجه آن کسی می‌کنم که آسمان‌ها و زمین را آفریده است و من از مشرکین نیستم»؛ یعنی هیچ‌کدام از آفریده‌های او را شریک او قرار نخواهم داد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج. ۷، ص ۲۵۹).</p>	
استفاده از روش گام‌به‌گام	<p>در انتقاد باید از روش گام‌به‌گام بهره گرفت. در آیه قبل فرمود: «من آفلین را دوست ندارم»؛ ولی اینجا می‌فرماید: «پرستش ماه، انحراف و ضلالت است» (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۶).</p>	<p>فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأُحِبُّ الْأَفْلِينَ (انعام، ۷۶).</p>
برائت از عقیده به‌جای صاحب عقیده	<p>مِمَّا تُشْرِكُونَ: برائت از شرک است؛ نه از افراد. «مِمَّا تُشْرِكُونَ»؛ نه «مِنْكُمْ» (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۷).</p>	<p>فَلَمَّا رَأَىٰ الشَّمْسُ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَاقَوْمِ إِنِّي بُرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ (انعام، ۷۸).</p>
بهره‌گیری از ادبیات پرستی	<p>درواقع، منطق حضرت ابراهیم (ع) در اینجا یک منطق عقلی براساس این واقعیت است که «شما مرا تهدید به خشم بت‌ها می‌کنید؛ درحالی که تأثیر وجودی آن‌ها موهوم است؛ ولی از</p>	<p>وَ كَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَ لَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا</p>

آیه	تفسیر مرتبط با موضوع	مؤلفه
لَمْ يَنْزَلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (انعام، ۸۱).	خشم خداوند بزرگ که من و شما هردو او را پذیرفته‌ایم و باید پیرو دستور او باشیم و هیچ‌گونه دستوری از طرف او دربارهٔ پرستش بت‌ها نرسیده است، ترس و وحشتی ندارید. یک موضوع قطعی را رها کرده‌اید و به یک موضوع موهوم چسبیده‌اید؟. در آیه بعد، پاسخی از زبان ابراهیم به سؤالی که خودش در آیه قبل مطرح نمود، نقل شده است (و این، یک شیوهٔ جالب در استدلال‌های علمی است که گاهی شخص استدلال‌کننده سؤالی از طرف مقابل می‌کند و خودش بلافاصله به پاسخ آن می‌پردازد؛ اشاره به اینکه مطلب به قدری روشن است که هرکس پاسخ آن را باید بداند) (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۵، ص. ۳۱۹).	

۲. عوامل پیش‌برندهٔ تحول

در این بخش، موارد ذیل درخور ذکرند:

۲-۱. شروع در سطح فردی و از نزدیکان

یکی از مؤلفه‌های مؤثر در پیشبرد تحول در جامعه، شروع کردن این مأموریت در سطح فردی و از خویشاوندان و نزدیکان است؛ همان‌گونه که حضرت ابراهیم (ع) دعوت خود را از پدرش آغاز کرد؛ زیرا نفوذ در نزدیکان، ضروری‌تر است. پیامبر اکرم (ص) نیز معتقد بود اساس اصلاحات، اصلاح داخله است و تا وقتی انسان فرزندان و خویشاوندان خود را از کارهای نکوهیده باز ندارد، هرگز تبلیغ او دربارهٔ بیگانگان، مؤثر نخواهد افتاد؛ زیرا در این صورت، مخالفان زبان به اعتراض می‌گشایند و کردار نزدیکانش را به رخ او می‌کشند. برپایهٔ این ملاحظات، خداوند متعال آن حضرت را دربارهٔ دعوت خویشاوندان بدین صورت، مخاطب قرار داد و فرمود: «وَ أَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ»؛ یعنی: «خویشاوندان نزدیک خود را از عذاب الهی بترسان» (شعراء، ۲۱۴)؛ لذا اگر سازمان آموزشی، یک جامعهٔ کوچک در نظر گرفته شود، معاونان و کارکنان این سازمان همانند نزدیکان رهبران آموزشی هستند که باید تحول و اصلاح از آنان شروع شود؛ زیرا متریبان در پی مشاهدهٔ اثربخشی نزدیکان از رهبر، و تغییر یافتن رفتار و نگرش آن‌ها بهتر می‌توانند رهبر تحول‌گرا را بپذیرند و او را الگوی خود قرار دهند.

۲-۲. توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی آنان

رهبر برای ترغیب افراد به متحول‌شدن باید توجه آنان را به سود و زیان شخصی‌شان جلب کند؛ زیرا یکی از انگیزه‌های انسان از شناخت پروردگار، سود و زیان است که علمای عقاید از آن به قاعده «دفع ضرر محتمل» تعبیر کرده‌اند. این قاعده از جمله قواعد عقلی و مضمون آن، حکم عقل به دفع ضرر محتمل است؛ بنابراین، اگر انسان درباره چیزی احتمال ضرر بدهد، از منظر عقل، دفع آن ضرر محتمل، واجب خواهد بود؛ چنان‌که در آیه ۴۲ از سوره مریم می‌خوانیم که حضرت ابراهیم (ع) به پدرش می‌فرماید: «چرا چیزی را می‌پرستی که هیچ سودی برایت ندارد و نمی‌تواند تو را از آسیب و گزند درآمان بدارد؟»؛ همچنین در آیه ۱۹۵ از سوره بقره، خداوند متعال انسان را از ضرر رساندن به خود برحذر داشته و فرموده است: «لَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ»؛ یعنی: «با دست خویش، خود را به هلاکت نیفکنید» (بقره، ۱۹۵)؛ بنابراین، یکی از راه‌های مؤثر در پیشبرد تحول ازسوی رهبران تربیتی، توجه‌دادن متریبان به سود و زیان شخصی محتمل برای آنان است که ماحصل پذیرش یا رد تحول قلمداد می‌شود.

۲-۳. شناسایی تهدیدها و خطرها

اگر انسان تهدیدها و خطرات پیش‌روی خود را بشناسد، می‌تواند برای جلوگیری از آنها وضعیت را اصلاح کند یا تغییر دهد؛ لذا یکی از وظایف رهبر تحول‌گرا نشان‌دادن تهدیدها و خطرات به افراد است تا از این طریق، آنان را به ایجاد تحول ترغیب کند؛ همان‌گونه که حضرت ابراهیم (ع) خطاب به پدرش فرمود: «شیطان را نپرست؛ زیرا ولایت شیطان، خطرناک است». در آیه ۳۸ از سوره ص نیز خداوند متعال بار دیگر از شیطان به‌عنوان تهدید و خطر برای انسان یاد کرده و فرموده است: «وَ آخِرِينَ مُّغْرَبِينَ فِي الْأَصْفَادِ»؛ یعنی: «و دیگر شیاطین را [که در پی اضلال خلق بودند، به‌دست او] در غل و زنجیر کشیدیم». امام رضا (ع) نیز در نامه‌ای خطاب به حضرت عبدالعظیم (ع) می‌فرمایند: «مردم باید به یکدیگر تکیه کنند و در رابطه‌ای صمیمی و دوستانه از یکدیگر بهره‌مند شوند و درخصوص خطر وام‌داری از دشمن، بیدار باشند» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۲، ص. ۱۱۷). رهبران آموزشی تحول‌آفرین باید ابتدا خود، تهدیدات و خطرات محتمل را شناسایی و سپس متریبان خویش را از آن خطرات آگاه کنند.

۲-۴. بیان حجت و دلیل محکم

یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌برنده تحول، به‌دست‌دادن حجت و دلیل محکم است؛ زیرا حق اگر به‌صورت منطقی و مستدل بیان شود، بر باطل پیروز خواهد شد؛ همان‌گونه که حضرت ابراهیم (ع) به‌منظور هدایت‌کردن قوم خود، برای آنان حجت و دلیل محکم آورد و فرمود: «خدای من خورشید را از مشرق بیرون می‌آورد. تو آن را از مغرب بیاور» و بدین صورت، آنان را مغلوب می‌کند؛ همچنین خداوند متعال در آیات ۳۳ و ۳۴ سوره طور به مشرکان می‌فرماید: «أَمْ يَقُولُونَ تَقَوَّلَهُ بَلْ لَا يُؤْمِنُونَ * فَلْيَأْتُوا بِحَدِيثٍ مِّثْلِهِ إِنْ كَانُوا صَادِقِينَ»؛ یعنی: «می‌گویند آن را برافته؛ [نه] بلکه باور ندارند» پس اگر راست می‌گویند، سخنی مثل آن بیاورند». ادعای بدون استدلال، قابل قبول نیست؛ بنابراین، رهبران آموزشی و تربیتی نیز باید بدانند که یکی از مهم‌ترین راهکارهای مؤثر برای ایجاد تحول در حوزه تعلیم و تربیت، بیان همراه با ذکر حجت و دلیل محکم است.

۲-۵. مهارت چرخش استدلالی

رهبر تحول‌آفرین، رفتار و عملکردی بسیار هوشمندانه دارد و به‌خوبی از فرصت اقتناع دیگران استفاده می‌کند؛ چنان‌که حضرت ابراهیم (ع) در آیه ۲۵۸ سوره بقره، زمانی که در جمع نمرود و پیروانش قرار گرفت، در مجادله‌ای احسن، ابتدا به این مسئله اشاره کرد که «خدای من آن کسی است که مرده را زنده می‌کند»؛ اما وقتی با این جواب نمرود روبه‌رو شد که گفت: «من هم زنده می‌کنم و می‌میرانم» و یک زندانی را آزاد کرد و دیگری را کشت، با اینکه عمل او با مرگ و حیات طبیعی هیچ‌گونه ارتباطی نداشت و افراد روشن‌ضمیر آگاه در جمع به‌خوبی از این سفسطه‌اش آگاه بودند، آن حضرت به این استدلال اکتفا نکرد؛ زیرا ممکن بود برخی افراد نادان تحت تأثیر سفسطه آن جبار حيله‌گر قرار گیرند؛ بدین ترتیب، آن حضرت از مهارت چرخش استدلالی استفاده و طلوع و غروب خورشید را مطرح کرد تا حق برای هر دو دسته روشن شود و دشمن شکست بخورد. این قابلیت رهبران تحولی درخصوص رهبران تربیتی نیز صدق می‌کند؛ زیرا رهبران حوزه تعلیم و تربیت برای ایجاد تحول در متربیان به مهارت اقتناع، نیازمند هستند.

۲-۶. رجوع‌دادن به فطرت و عقل

رهبر تحول‌گرا باید در مباحثه‌ها از استدلال‌های فطری، عقلی و عمومی استفاده کند تا بدین

صورت، مخالف لجوج نیز مقهور و مبهوت شود؛ همان‌گونه که حضرت ابراهیم (ع) در آیه ۲۵۸ از سوره بقره، نمرود را با استدلال‌های عقلی و منطقی خود به مبارزه می‌طلبد و با رجوع دادن او به فطرت و عقل انذار می‌کند. حقیقت، امری فطری و وجدانی است که برای شناخت آن، تذکردهی کفایت می‌کند. در آیه ۷۶ از سوره انعام نیز حضرت ابراهیم (ع) می‌فرماید: «من غروب‌کنندگان را دوست ندارم»؛ پس آنچه مورد تأیید عقل و فطرت انسان نباشد، دوست‌داشتنی نیست. این آیه از مصادیق برهان محبت است. نکته قابل توجه در خصوص برهان محبت، این است که محبت حسی و عاطفی، سهمی در برهان عقلی ندارد. محبت عقلی، فعلی عملی و به تعبیر دیگر، وصفی است علمی؛ همانند نیت و اراده که از اوصاف و افعال عقل عملی و مجردند. «معبود باید محبوب عقلی باشد» از قضایای حکمت نظری است؛ چنان‌که «أفل نمی‌تواند محبوب باشد» از احکام عقل نظری است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۲۶، ص. ۱۰۴)؛ بدان معنا که افراد آنچه را با فطرت و عقلشان مطابقت داشته باشد، بهتر می‌پذیرند و توجه به برهان محبت می‌تواند رهبران تربیتی را در مسیر تحول‌آفرینی، بسیار کمک کند.

۲-۷. استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر

یکی از دیگر مؤلفه‌های پیش‌برنده تحول، استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب فرد به تفکر است؛ زیرا یکی از شیوه‌های احتجاج، اظهار همراهی با عقیده باطل و سپس رد کردن آن است؛ چنان‌که مطابق آیه ۷۶ از سوره انعام، حضرت ابراهیم (ع) در برابر مشرکین، ابتدا با آن‌ها همراهی کرد و اظهار داشت «من خدای شما را می‌پرستم»؛ اما سپس با ذکر دلیل محکم، آن را نفی کرد تا بتواند با استفاده از این روش، آنان را به تفکر وادارد. رهبران حوزه تعلیم و تربیت نیز ابتدا باید با مرتبی همراه و همسو شوند و مطابق میل و خواست او عمل کنند و پس از اطمینان یافتن از جلب اعتماد و علاقه مرتبی به خود، با ذکر دلایل منطقی، او را به تفکر وادارند.

۲-۸. استفاده از روش گام‌به‌گام

برای اثبات حقانیت باید از روش گام‌به‌گام استفاده کرد؛ همان‌گونه که در آیه ۷۹ از سوره انعام، حضرت ابراهیم (ع) برای اثبات حقانیت خداوند یکتا ابتدا خدایان باطل آنان را با برهان و استدلال قوی رد و سپس در گام بعدی، خدای خود را معرفی کرد و با این کار،

مقدمات پذیرش تحول را فراهم آورد. مسئله مهمی که باید مورد توجه رهبران تربیتی قرار گیرد، این است که تحول، فرایندی گام به گام، تدریجی و نیازمند مقاومت و استمرار است؛ پس در راستای تحول آفرینی در متریان، توجه به این مسئله، تأثیر و اهمیت فراوان دارد.

۹-۲. برائت از عقیده به جای برائت از صاحب عقیده

در آیه ۷۸ از سوره انعام، حضرت ابراهیم (ع) از شرک و بت پرستی برائت جسته و گفته است: «من این‌ها را نمی‌پرستم»؛ ولی از افراد برائت نجسته و به دنبال تخریب شخصیت آنان و سرزنش کردنشان نبوده است؛ زیرا توجه نکردن رهبر به کرامت انسانی افراد، مانع اثربخشی و پذیرش او در جامعه می‌شود و بنابراین، یکی از عوامل بسیار مؤثر در موفقیت فرایند تحول در متربی، توجه به شخصیت افراد و حفظ کرامت و عزت آنان است.

۱۰-۲. بهره‌گیری از ادبیات پرسشی

رهبران تحول آفرین از ادبیات پرسشی برای متقاعد کردن دیگران استفاده می‌کنند؛ همان‌گونه که در آیات ۸۱ و ۸۲ از سوره انعام، حضرت ابراهیم (ع) ابتدا یک سؤال را مطرح کرده و سپس در آیه بعد، خود به این سؤال پاسخ داده است. این عمل، شیوه‌ای جالب در استدلال‌ات علمی است که براساس آن، گاه شخص استدلال‌کننده، سؤالی را از طرف مقابل می‌پرسد و خودش بلافاصله به آن پاسخ می‌دهد تا بگوید مطلب به قدری روشن است که هرکسی باید پاسخ آن را بداند؛ بنابراین، یکی از مهارت‌های لازم برای رهبران تحول آفرین تربیتی، توانایی آنان در متقاعد کردن دیگران است. یکی از روش‌های مورد استفاده در این مهارت، به کارگیری ادبیات پرسشی است تا بدین صورت، از طریق ایجاد پرسشی با پاسخ واضح و روشن، فرد را به تفکر وادارد.

جدول ۳. عوامل بازدارنده تحول

آیه	تفسیر مرتبط با موضوع	مؤلفه
أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ حَاجَّ	مشرکان در ربوبیت تشریعی، خود، داعیه رهبری و اداره امور	ع
إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ	اجتماعی مردم را داشتند و بر این باور بودند که جامعه باید با	ع
اللَّهُ الْمَلِكَ إِذْ قَالَ	قوانین فرآورده افکار آنان اداره شود. فرعون که گاهی می‌گفت:	ع
إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي	«من پروردگار برتر شما هستم» (أَنَا رَبُّكُمْ الْأَعْلَى) و زمانی	ع
يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا	می‌گفت: «مَاعَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي»، ادعای خالقیت مردم	ع
أَحْيَى وَ أَمِيتُ قَالَ	مصر یا ربوبیت بر نظام هستی را نداشت؛ بلکه می‌گفت: «تدبیر	ع
إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي	امور اجتماعی شما باید به دست من باشد؛ چون من می‌توانم	ع

مؤلفه	تفسیر مرتبط با موضوع	آیه
	شما را به کمال مطلوب برسانم؛ درمقابل، شما نیز باید فقط مرا اطاعت کنید» (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۱۳، ص. ۲۳۳).	بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ قَاتَ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبِهَتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (بقره، ۲۵۸).
تخصیصاتی است	«حَاجَهُ قَوْمُهُ»: از این آیه به‌خوبی استفاده می‌شود که جمعیت بت‌پرستان قوم ابراهیم تلاش و کوشش داشتند که به هر قیمتی که ممکن است، او را از عقیده خود بازدارند و به آیین بت‌پرستی بکشانند؛ ولی او با نهایت شهامت مقاومت کرد و با دلایل منطقی، سخنان همه را پاسخ گفت (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۵، ص. ۳۱۷). «أَتُحَاجُّونِي فِي اللَّهِ»: اهل باطل، تعصب دارند (آن‌گونه که اگر بدهکار را آرام بگذارند، طلبکار می‌شود، قوم منحرف هم به‌جای شرم از شرک خود، قد علم کرده، احتجاج می‌کنند). تعصب و پافشاری اهل باطل، شگفت‌آور است (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۹).	وَ حَاجَهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِي فِي اللَّهِ وَ قَدْ هَدَيْتَنِي وَ لَأَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ (انعام، ۸۰).
سبب و ترمیم آسیب‌دیدن بر اثر تحول جمله	«لَأَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ»: از ریشه‌های شرک، گمان ضرر و ترس از آسیب‌رسانی بت‌ها و طاغوت‌ها می‌باشد (ترس از بت‌ها، سبب پافشاری و تعصب بر بت‌پرستی بود) (قرائتی، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۹۸). مشرکان به‌جای اقامه حجت و ارائه دلیل، به تهاجم و تهدید رو آوردند که «اگر از بدگویی به خدایان ما دست برداری، به خشم آنان گرفتار خواهی شد و خود را از خوشبختی محروم خواهی کرد»؛ پس بت‌پرستی مشرکان نیز از ترس و قهر و غضب معبودشان برخاسته بود (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ج. ۲۶، ص. ۱۶۲). سُلْطَانًا: کلمه «سلطان» به‌معنای دلیل و حجت و برهان است. برخلاف آنان که ترس را انگیزه اعتقاد به خداوند می‌دانند، این آیه، ترس را انگیزه شرک می‌داند. از تهدیدات موهوم نهراسید. «كَيْفَ أَخَافُ مَا أُشْرِكُكُمْ». امنیت روحی درپرتو توحید حاصل می‌گردد. «كَيْفَ أَخَافُ مَا أُشْرِكُكُمْ» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۳، ج. ۷، ص. ۳۱۷).	وَ حَاجَهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِي فِي اللَّهِ وَ قَدْ هَدَيْتَنِي وَ لَأَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ (انعام، ۸۰). وَ كَيْفَ أَخَافُ مَا أُشْرِكُكُمْ وَ لَأَتَخَافُونَ أَنْكُمْ أَشْرِكُكُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يَنْزِلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (انعام، ۸۱).

۳. عوامل بازدارنده تحول

این عوامل عبارت‌اند از:

۳-۱. ترس از تضعیف منافع و قدرت

یکی از عوامل بازدارنده در فرایند تحول، ترس افراد از به‌خطرافتادن منافع و قدرت آنهاست؛ زیرا تغییر وضع موجود و آگاهی‌نداشتن از چگونگی وضعیت آینده، موجب اضطراب و نگرانی فرد می‌شود. غالباً افراد ترجیح می‌دهند در وضعیت موجود باقی بمانند و ریسک تغییر و خطرات احتمالی آن را نمی‌پذیرند؛ چنان‌که در آیه ۲۵۸ از سوره بقره، به ترس نمود از ایجاد تحول در جامعه اشاره شده است که موجب به‌خطرافتادن موضع قدرت او می‌شود. براساس آنچه گفتیم، رهبر تحول‌آفرین باید وضعیت موجود را برای افراد تبیین کند و وضعیت مطلوبی را که قرار است بعد از تحول یافتن در آن قرار گیرند، برای آنان ترسیم کند. رهبر تربیتی نیز باید بتواند منافع و مزایای تحول را برای متربی با عرضه‌کردن برهان قوی بیان کند تا متربی بتواند از منافع، آرامش و ثبات کنونی بگذرد و وارد مرحله‌ای جدید از تکامل و تحول شود.

۳-۲. تعصبات نابجا

همان‌گونه که در آیه هشتاد از سوره انعام می‌خوانیم، یکی از دیگر عوامل بازدارنده تحول افراد، تعصبات نابجای آنهاست. باورها و اندیشه‌هایی که در طول عمر انسان‌ها در وجودشان نهادینه و تثبیت می‌شود، آنان را دچار تعصباتی می‌کند و از بین بردن این تعصبات نابجا و غلط، نیازمند ممارست و تلاش بسیار زیاد رهبر تحولی است؛ چنان‌که حضرت ابراهیم (ع) با صبوری و محبت همراه با قاطعیت توانست به جنگ این تعصبات نابجا برود و آنها را شکست دهد؛ البته دستیابی به این هدف با استفاده از مهارت‌های ویژه رهبران تحول‌گرا امکان‌پذیر است؛ بنابراین، رهبر تربیتی در مسیر ایجاد تحول به مجموعه‌ای از عوامل نیاز دارد تا با استفاده از آنها بتواند به موفقیت دست یابد. او باید بدون تحریک‌کردن تعصبات افراد، برای اصلاح‌کردن باورها و اندیشه‌ها تلاش کند.

۳-۳. جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول

ریشه بیشتر تعصبات نابجا توهم و جهل است: توهم بروز آسیب‌های احتمالی بر اثر ایجاد تحول و جهل در خصوص آسیب‌های ناشی از ایجادنشدن تحول و حفظ وضعیت موجود. همه این عوامل دست به دست هم می‌دهند تا فرد را در تاریکی فروبرند و دچار توهمات

کند؛ چنان‌که براساس آیه هشتاد از سوره مبارکه انعام، یکی از توهمات مشرکان، گمان آسیب‌دیدن بر اثر خشم بت‌هاست. در آیه ۸۱ از سوره انعام نیز به این نکته اشاره شده است که برخلاف کسانی که ترس را انگیزه اعتقاد به خداوند متعال می‌دانند، ترس، انگیزه شرک است؛ لذا حضرت ابراهیم (ع) به مردم توصیه کرده‌اند از تهدیدات موهوم نهراسند. امنیت روحی در پرتو توحید حاصل می‌شود؛ بنابراین، رهبران تحول‌گرا باید بتوانند افراد را از توهم و جهل بیرون آورند و خود، نمونه‌ای کامل از انسان عالم و آگاه باشند. درحوزه تعلیم و تربیت نیز پرورش‌یافتن چنین رهبرانی بسیار مهم است که می‌توانند با اعطای علم و آگاهی به متریان، در مسیر اصلاح و تعالی آنان گام بردارند.

جدول ۴. مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع)

حیطه‌ها	مؤلفه‌ها
ویژگی‌های عامل تحول	۱. صداقت ۲. بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت ۳. علم و آگاهی ۴. شجاعت و شهامت
عوامل پیش‌برنده تحول	۵. شروع در سطح فردی و از نزدیکان ۶. توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی آنان ۷. شناسایی تهدیدها و خطرات ۸. بیان حجت و دلیل محکم ۹. مهارت چرخش استدلالی ۱۰. ارجاع‌دهی به فطرت و عقل ۱۱. استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر ۱۲. استفاده از روش گام‌به‌گام ۱۳. برائت از عقیده به‌جای برائت از صاحب عقیده ۱۴. بهره‌گیری از ادبیات پرسشی
عوامل بازدارنده تحول	۱۵. ترس از تضعیف منافع و قدرت ۱۶. تعصبات نابجا ۱۷. جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول

بحث و نتیجه‌گیری

مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) را می‌توان به سه حیطه اصلی

و هفده مؤلفه بدین شرح تقسیم کرد: ویژگی‌های عامل تحول (صداقت، بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت، علم و آگاهی، و شجاعت و شهامت)؛ عوامل پیش‌برنده فرایند تحول (شروع در سطح فردی و از نزدیکان، توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی آن‌ها، شناسایی تهدیدها و خطرات، بیان حجت و دلیل محکم، مهارت چرخش استدلالی، رجوع‌دادن به فطرت و عقل، استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر، استفاده از روش گام‌به‌گام، برائت از عقیده به‌جای برائت از صاحب‌عقیده، و بهره‌گیری از ادبیات پرسشی)؛ عوامل بازدارنده فرایند تحول (ترس از تضعیف منافع و قدرت، تعصبات نابجا، جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول). پس از بررسی هریک از این مؤلفه‌ها با ملاحظاتی بر حوزه تعلیم و تربیت می‌توان نتیجه گرفت رهبران آموزشی در سطحی کوچک‌تر، همانند پیامبران، رسالتی خطیر را در حوزه اصلاح، هدایت و متحول کردن جامعه برعهده دارند و لازمه ایجاد تحول در حوزه تعلیم و تربیت، وجود داشتن رهبران آموزشی تحول‌آفرین است که علاوه بر داشتن دسته‌ای از ویژگی‌ها به برخی عوامل پیش‌برنده و بازدارنده نیز توجه کنند و آن‌ها را در برنامه‌های تربیتی خود به‌کار گیرند.

در پی مقایسه یافته‌های پژوهش با نظریات محققان غربی در حیطه رهبری تحول‌گرا می‌توان شباهت‌ها و تفاوت‌هایی را میان این دو دیدگاه، یعنی دیدگاه اسلامی و غربی یافت. محققان مدیریتی، چهار مؤلفه نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی را به‌عنوان ویژگی‌های رهبران تحول‌گرا شناسایی کرده‌اند. این مؤلفه‌ها با مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم شباهت‌هایی دارند؛ اما این شباهت‌ها به کلیات این مفاهیم محدود می‌شوند و در تبیین‌های عمیق، میان این مفاهیم، تفاوت‌هایی قابل ملاحظه وجود دارد. برخی از این شباهت‌ها عبارت‌اند از: شباهت مؤلفه نفوذ آرمانی با مؤلفه‌های بیان محبت‌آمیز و محترمانه همراه با قاطعیت، صداقت، شجاعت و شهامت، و علم و آگاهی؛ شباهت مؤلفه انگیزش الهام‌بخش با مؤلفه‌های توجه‌دادن افراد به سود و زیان شخصی آنان، شناسایی تهدیدها و خطرات و ارجاع‌دادن افراد به فطرت و عقل؛ شباهت مؤلفه ترغیب ذهنی با مؤلفه‌های، بیان حجت و دلیل محکم، مهارت چرخش استدلالی، استفاده از روش همراهی با مخاطب برای ترغیب او به تفکر، استفاده از روش گام‌به‌گام و استفاده از ادبیات پرسشی؛ شباهت مؤلفه ملاحظات

فردی با مؤلفه‌های شروع در سطح فردی و از نزدیکان، و برائت از عقیده به جای برائت از صاحب عقیده؛ بنابراین، در نگاهی کلی، مؤلفه نفوذ آرمانی، ویژگی‌های عامل تحول را دربر می‌گیرد که در اصل، همان ویژگی‌هایی است که رهبران را به شخصیت‌هایی دارای کاریزما تبدیل می‌کند که زیردستانشان آنان را الگوی خود قرار می‌دهند؛ همچنین مؤلفه‌های انگیزش الهام‌بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی، عوامل پیش‌برنده فرایند تحول را دربر می‌گیرند و بر این اساس، رهبران بر جهت‌گیری آینده، نوآوری، تغییر و اصلاح تأکید می‌کنند. در پژوهش پیش‌روی، علاوه بر این عوامل، دسته‌ای از عوامل بازدارنده فرایند تحول (ترس از تضعیف منافع و قدرت، تعصبات نابجا، جهل و توهم آسیب‌دیدن بر اثر تحول) نیز شناسایی شده‌اند که در مطالعات محققان غربی به آن اشاره‌ای نشده است و مطمئناً شناسایی این موانع و ازمیان برداشتن آن‌ها سرعت انجام‌شدن فرایند تحول را افزایش خواهد داد. دیگر تفاوت‌های این دو دیدگاه را از طریق بررسی دقیق تبیین‌های عرضه‌شده در پژوهش برای هر یک از مؤلفه‌ها، چه از دیدگاه غربی و چه از دیدگاه اسلامی به‌راحتی می‌توان شناسایی کرد؛ اما آنچه به‌عنوان تفاوت اساسی این دو رویکرد اهمیت دارد، تفاوت در جهان‌بینی و ارزش‌های حاکم بر این دو دیدگاه است که موجب تفاوت‌یافتن اهداف آن‌ها می‌شود. هدف در دیدگاه اسلامی، قرب الهی و حاکمیت احکام دینی در سازمان است که بهره‌وری، اثربخشی، منافع و مصالح در این چهارچوب، موردنظرند؛ اما هدف در دیدگاه غربی، بهره‌وری، کارایی، اثربخشی و منافع، صرفاً در چهارچوب‌های دنیای مادی و فلسفه‌های غیرتوحیدی است.

در ادامه، مقایسه‌ای میان یافته‌های پژوهش حاضر یا یافته‌های دیگر پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه رهبری تحول‌گرا صورت گرفته است تا میزان همسویی نتایج پژوهش پیش‌روی با نتایج پژوهش‌های پیشین بررسی شود. توکلی، موسوی و نوروزی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای پس از بررسی آیات قرآن کریم، ۲۵۱ مضمون پایه، ۴۸ مضمون سازمان‌دهنده و هفت مضمون فراگیر را شناسایی کردند. مضامین فراگیر در قالب مفاهیمی مانند مبانی فکری، اصول رهبری، رفتارهای تحول‌آفرینانه، بازخورد رهبری تحول‌آفرین، نتایج رهبری تحول‌آفرین و درنهایت، مؤلفه‌های رهبری شکل گرفت. براساس مجموع آیات بررسی‌شده نتیجه می‌گیریم در برخی آیات، نظریاتی خاص بیان شده که ناشی از جهان‌بینی متفاوت

بین دو دیدگاه غربی و اسلامی است. مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر با مضامین و مفاهیم استخراج‌شده در پژوهش توکلی، موسوی و نوروزی (۱۴۰۰) همسویی دارد که در آن، همانند پژوهش حاضر، علت اصلی تفاوت دو دیدگاه غربی و اسلامی، تفاوت در جهان‌بینی دو دیدگاه دانسته شده است. جنابی، جبل‌عاملی و علی‌احمدی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای سی اصل را درخصوص رهبری تحولی براساس آیات قرآن کریم شناسایی کرده‌اند که در قالب پنج دسته کلی بدین شرح طبقه‌بندی می‌شوند: منشأ الهی تحولات، هدایت الهی و گروه‌های معارض؛ وظایف انبیای الهی برای ایجاد تحول در جامعه؛ نقش اساسی انسان در ایجاد تحول در خود و جامعه؛ افزایش ایمان، عمل صالح و صبر آحاد مردم، راه اصلی برای ایجاد تحول در انسان و جامعه؛ الزام‌های فرایند استقرار نظام الهی و حفظ و ارتقای آن به‌منظور ایجاد تحول در انسان و جامعه. بررسی‌های انجام‌شده درخصوص مطالعه مذکور نشان می‌دهد میان دسته‌های پنج‌گانه شناسایی‌شده در این پژوهش با مؤلفه‌های سه‌بعدی پژوهش حاضر، مشابهت‌های بسیار زیادی وجود دارد. گودرزی، سلیمانی دره‌باغی و شاه‌احمد قاسمی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای در پی بررسی آیات قرآن دریافته‌اند تحول عبارت از تغییرات همه‌جانبه، مطلوب و مثبتی است که انسان را به کمال و قرب الهی می‌رساند؛ بنابراین، مفهوم تحول براساس مؤلفه‌های فرایندی بودن، تکاملی، درونی، فطری، انتخابی، آگاهانه، هدفمندی، و بروز و ظهور عینی در چهارچوب حاکمیت اراده الهی تعریف شده است و با توجه به ماهیت مشترک مؤلفه‌ها، آن‌ها به دو بُعد تقسیم شده‌اند: یکی عوامل ذاتی (اراده انسان، درونی‌بودن، فطری‌بودن، آگاهانه و مبتنی بر شناخت و موقعیت بودن، و تکاملی‌بودن)؛ دیگری عوامل ساختاری (هدفمندبودن، فرایندی‌بودن، و بروز و ظهور عینی). در این پژوهش نیز تحول در انسان، وابسته به عواملی دانسته شده که با عوامل شناسایی‌شده در مقاله پیش‌روی هماهنگ است؛ لذا هریک از این پژوهش‌ها به‌نوعی در شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس دیدگاه اسلامی، مؤثر بوده‌اند؛ اما با توجه به خلأ موجود در زمینه شناسایی مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم (ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی بر تعلیم و تربیت، این پژوهش می‌تواند مفید و سازنده باشد. نهایتاً پیشنهاد می‌شود در آینده، به‌منظور تکمیل یافته‌های

پژوهش حاضر، برای دستیابی به الگوی مطلوب رهبری تحول‌گرا بر اساس دیدگاه اسلامی، سیره تمام انبیای اولوالعزم در قرآن کریم مطالعه و بررسی شود.

منابع

- قرآن کریم (ناصر مکارم شیرازی، مترجم).
- ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: نشر علم.
- بابایی، محمدباقر (۱۳۹۷). تحلیل و نقدی بر نظریه رهبری تحول‌آفرین. دوفصلنامه علمی- تخصصی اسلام و مدیریت، ۱(۲۶)، ۱۱۳-۱۶۴.
- توکلی، عبدالله؛ موسوی، سید تقی؛ و نوروزی، محمدتقی (۱۴۰۰). ارائه و تحلیل الگوی رهبری تحول‌آفرین از منظر قرآن کریم. نشریه مدیریت اسلامی، ۲۹(۴)، ۴۹-۷۹.
- جنابی، شهاب؛ جبل‌عاملی، محمدسعید؛ و علی‌احمدی، علیرضا (۱۳۹۷). نظریه مبنای تحول در اجتماعات انسانی بر اساس تدبر موضوعی در آیات قرآن کریم. فصلنامه مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی- ایرانی، ۶(۱۱)، ۷۳-۱۰۳.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۰). اخلاق کارگزاران. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). تسنیم. قم: اسراء.
- چوپانی، حیدر (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین با گرایش به نوآوری سازمانی در شرکت بیمه البرز. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران، تهران، ایران.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۸۵). سخنرانی مقام معظم رهبری - مدّ ظلّه - در دیدار مسئولان مؤسسه‌های آموزش عالی، رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی. ۱۳۸۵/۵/۳۳.
- خنیفر، حسین؛ رحمتی، محمدحسین؛ و رستمی‌پور، علی (۱۳۸۹). مبانی تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مبتنی بر دیدگاه امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت. تهران: نورالثقلین.
- ساعتچی، محمود؛ و عزیزپور شوبی، علی‌اکبر (۱۳۸۴). طراحی الگوی رهبری اثربخش دانشگاهی. دو ماهنامه دانشور رفتار، ۱۲(۱۱)، ۱-۱۸.
- شعبانی، علی؛ و تقوی قره‌بلاغ، حسین (۱۳۹۰). بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین با رفتار مدنی سازمانی در کتابخانه‌های دانشگاه تهران. نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، ۱۳(۳)، ۳۹-۶۲.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۹). صورت مذاکرات تصویب قانون شورای عالی. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان (محمدباقر موسوی، مترجم). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۹). *داستان‌های قرآن و تاریخ انبیا در المیزان* (فعال عراقی، گردآورنده) (جلد ۱). تهران: نشر سبحان.
- فراهانی، ریحانه (۱۳۹۳). *نقش رهبری تحول‌آفرین در کارآفرینی سازمانی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
- قرائتی، محسن (۱۳۸۴). *تفسیر نور* (دوازده جلدی). تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن کریم.
- کارگروه بنیادین مدیریت اسلامی (۱۳۹۵). *پیش‌نویس نقشه جامع مدیریت اسلامی*. قم: دانشگاه قم.
- گودرزی، اکرم؛ سلیمانی دره‌باغی، فاطمه؛ و شاه‌احمد قاسمی، زهرا سادات (۱۳۹۷). *چیستی و مؤلفه‌های تحول در انسان در سازمان‌های آموزشی براساس آموزه‌های اسلامی*. *دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، (۱۰)، ۱۰۱-۱۲۲.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۱۲ق). *بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار* (گروه مترجمان، مترجمان) (جلد ۵). بیروت: دار إحياء التراث العربی.
- محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۹۲). *حکمتنامه حضرت عبدالعظیم الحسنی (ع)* (مرتضی خوش‌نصیب، مترجم). قم: مؤسسه علمی- فرهنگی دارالحدیث.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۳). *تفسیر نمونه*. قم: چاپخانه مدرسه امیرالمؤمنین علیه السلام.
- موغلی، علیرضا (۱۳۸۲). *طراحی و تبیین مدل توسعه‌یافته رهبری اصیل مبتنی بر دیدگاه علامه طباطبایی*. (رساله دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- مهری‌نژاد وردین (۱۳۹۶). *بررسی تطبیقی رهبری تحول‌آفرین با رهبری در اسلام*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
- نوروزی، محمدتقی (۱۳۹۱). *مدیریت تحول در قرآن*. *فصلنامه اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*، (۴)، ۳۵-۶۰.
- هلالی، سلیم بن قیس (۱۳۷۵). *اسرار آل محمد علیهم السلام* (اسماعیل انصاری زنجانی خوئینی، مترجم). قم: نشر الهادی.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.

Beugre, C. D.; Aear, W.; and Braun, W. (2006). *Transfor Mational Leadership in Organization, an Envivoment: Indced Model*. *International Journal of Manpower*, 27(1), 52-62.

- Ergeneli, A.; Gohar, R.; and Temirbekova, Z. (2007). Transformational Leadership: It's Relationship to Culture Value Dimensions. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 703-724.
- Kark, R. (2004). The Transformation Leader: Who Is (S) He? A Feminist Perspective. *Journal of Organization Change Management*, 17(2), 160-176.
- Sarros, J. C.; and Santora, J. C. (2001). The Transformational-Transactional Leadership in Model. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(8), 383-394.

بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۲۱

عاطفه رحمانی^۲

بدر السادات دانشمند^۳

اصغر سلطانی^۴

DOI: 10.30497/esi.2023.244744.1635



چکیده

هدف اصلی از پژوهش حاضر، بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بوده است و برای انجام دادن تحقیق از روش توصیفی از نوع تحلیل محتوا استفاده کرده‌ایم. کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی پایه‌های دوم تا ششم به‌عنوان جامعه آماری انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری با استفاده از روش تمام‌شماری صورت گرفته و حجم نمونه برابر با حجم جامعه بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها نیز چک‌لیست هوش اخلاقی بوده که براساس سازه‌ها و مؤلفه‌های نظریه هوش اخلاقی بوربا تهیه شده است و پنج متخصص آن را تأیید کرده‌اند. شاخص توافق بین این متخصصان، ۴/۵ محاسبه شده است. واحدهای تحلیل، متن (جملات و پاراگراف‌ها، جدول‌ها و نظرات حاشیه‌ای)، سؤالات و تصاویر بوده‌اند و به‌منظور احراز روایی و پایایی داده‌ها از فرایند خوانش و تفسیر موازی استفاده کردیم. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش معادلات آنتروپی شانون انجام شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد به‌طور کلی، به مؤلفه‌های خویش‌داری، همدلی، وجدان، احترام، انصاف و مهربانی در کتاب‌های درسی موردبررسی به‌صورت متوازن و متناسب توجه نشده است؛ همچنین برپایه یافته‌های این تحقیق، در محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمان به مؤلفه مهربانی نسبت به دیگر مؤلفه‌ها به بیشترین میزان توجه شده و از آن سوی، کمترین توجه به مؤلفه خویش‌داری اختصاص یافته است؛ بر این اساس، نسبت متوازن در توزیع مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی رعایت نشده و بنابراین، چگونگی توزیع مؤلفه‌های هوش اخلاقی در این کتاب‌ها نیازمند بازنگری و بازنویسی است.

واژگان کلیدی: هوش اخلاقی، تعلیم و تربیت، کتاب هدیه‌های آسمان، دوره ابتدایی.

۱. مقاله حاضر، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی با عنوان بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه آسمانی دوره ابتدایی در دانشگاه شهید باهنر کرمان است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

atefeh.rahmani024@gmail.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

daneshmand@uk.ac.ir

a.soltani.edu@uk.ac.ir

۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

بیان مسئله

هوش اخلاقی، یکی از مسائل تربیتی مهم در عصر حاضر محسوب می‌شود که در روند پرشتاب جامعه کنونی در حال فراموش شدن است. تأکید بر هوش اخلاقی کودکان، از جنبه‌های بسیار مهم رشد در جامعه کنونی به‌شمار می‌آید؛ زیرا عوامل متعددی بر ارزش‌های اخلاقی کودکان اثر می‌گذارند که بسیاری از آن‌ها خارج از قلمرو نظارت والدین و مسئولان تربیتی قرار دارند. از آنجا که اخلاقیات، آموختنی است، هوش اخلاقی، ارزش و اهمیتی دوچندان می‌یابد (تقوی‌نژاد، ۱۳۹۳). هوش اخلاقی، اصلی‌ترین نوع هوش است که هوش‌های دیگر را هدایت می‌کند تا از این رهگذر، انسان‌ها زندگی‌ای معنادار و دلپذیر داشته باشند (Auliya, Sunarso and Pranoto, 2020).

اصطلاح «هوش اخلاقی» را نخستین بار، بوربا^۱ روان‌شناس به‌کار برد (نقاش‌زاده و صباحی‌زاده، ۱۳۹۵). بوربا (2001) هوش اخلاقی را عبارت از توانایی تشخیص دادن درست از نادرست و عمل کردن براساس اطمینانی اخلاقی به‌منظور عرضه کردن رفتار صحیح و شرافتمندانه تعریف کرده است. این‌گونه هوش، توانایی ذهنی انسان در تعیین چگونگی اصول جهانی، ارزش‌ها و اهداف مربوط به اعمال را نشان می‌دهد. طبق نظر بوربا (2001)، هفت فضیلت بدین شرح، بنیادهای اصلی عمل و رفتار اخلاقی محسوب می‌شوند: نخست، همدلی به‌معنای توانایی احساس و درک کردن نگرانی‌های دیگران؛ دوم، وجدان، یعنی توانایی دانستن و به‌کارگرفتن نحوه عملکرد صحیح؛ سوم، خویش‌داری که عبارت است از توانایی کنترل کردن ذهن و عمل به‌منظور مقاومت کردن در برابر انگیزش‌های منفی منفی درونی و بیرونی؛ چهارم، احترام به‌معنی توانایی قدردانی کردن از فرد دیگر و خوب و مؤدبانه رفتار کردن؛ پنجم، مهربانی به‌معنای توانایی نشان دادن نگرانی درخصوص بهزیستی و احساس فرد دیگر؛ ششم، مدارا، یعنی توانایی احترام‌گزاردن به حق و کرامت فرد دیگر به‌رغم داشتن ایمان و رفتار متفاوت؛ هفتم، انصاف که عبارت است از توانایی داشتن ذهن باز و صادقانه، و عملکرد درست (Moore and Hardy, 2020). هوش اخلاقی را می‌توان عبارت از توانایی ذهنی فرد در درک اصول بنیادین رفتارها و نیز رفتارهای ایجادکننده مسئولیت و همچنین استقبال از این اصول و رفتارها تعریف کرد (Saleh, 2018).

1. Borba

هوش اخلاقی، یک باور و ارزش عمیق فردی است که تمام تصمیم‌های فرد را هدایت می‌کند. این ویژگی اساسی به تغییرکردن یک فرد به یک انسان شایسته کمک می‌کند؛ اما با جنس، نژاد، ملیت یا فعالیت‌های مذهبی ارتباطی ندارد (Moore and Hardy, 2020). کودکان برای برقرارکردن ارتباط با محیط اطرافشان به آموزش دیدن هوش اخلاقی نیاز دارند. کودکان برخوردار از هوش اخلاقی می‌توانند درست را از نادرست تشخیص دهند و طبق قوانین حاکم بر جامعه رفتار کنند (Winurini, 2016). از شش تا یازده سالگی در وجود کودکان، تغییرهایی ایجاد می‌شود که به ایجاد درکی خاص از مسائل اخلاقی در آن‌ها می‌انجامد؛ بنابراین باید به کودک فرصت داد تا نه به‌خاطر تشویق و تنبیه، بلکه به‌سبب اهمیت‌داشتن ارزش‌های اخلاقی به رعایت‌کردن آن‌ها مقید شود. دوره ابتدایی از این نظر، فرصتی مناسب برای تثبیت آداب و عادات پسندیده در فرد است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵).

امروزه، در نظام‌های متمرکز، بیشتر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس و ازجمله مدارس ابتدایی در چهارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود (سبحانی‌نژاد، احمدی و امیری، ۱۳۹۴، ص. ۸۰)؛ از این روی، محتوای دروس، مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، فرایندها و ارزش‌ها را دربر دارد که دانش‌آموز در ضمن آموزش دیدن یا در فرایند یاددهی-یادگیری با آن‌ها تعامل می‌کند (نوریان، ۱۳۹۵، ص. ۶۵؛ ملکی، ۱۳۹۴، ص. ۶۸). کتاب‌های درسی، محملی برای سروکاریافتن دانش‌آموزان با مفاهیم و موضوعات ارزشی و اخلاقی هستند. در پی تدوین شدن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، تحول در کتاب‌های درسی آغاز شد و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تدوین کتاب‌های درسی جدید در دوره ابتدایی را براساس مفاد این سند آغاز کرد (علی‌پور، حیدری و سنجری، ۱۳۹۸). بررسی وضعیت کتاب‌های درسی از این جهت مهم است که در نتیجه آن می‌توان به تصویری دقیق از کم و کیف توجه به این مضامین دست یافت و از طریق بررسی وضعیت موجود، بینش‌های لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران طراحی برنامه‌های درسی جهت تدوین برنامه‌ها، و پوشش‌دهی حیطه‌ها و برنامه‌های درسی پنهان و مغفول فراهم آورد (مهرمحمدی و محمودی، ۱۳۹۱، ص. ۱۴۶؛ نیلی و موسوی، ۱۳۹۳، ص. ۶۲؛ به نقل از علی‌پور، حیدری و سنجری، ۱۳۹۸). یکی از

کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، هدیه‌های آسمان است که ارتقادات اخلاق دانش‌آموزان از اهداف شناختی، نگرشی و کنشی آن محسوب می‌شود (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). یکی از مهم‌ترین اهداف این کتاب، آموزش دادن آداب و اخلاق به دانش‌آموزان است و بر این اساس، ایجاد و تقویت عادات صحیح و خلقیات نیکو در کودکان، مهم‌ترین وظیفه تربیت دینی به‌ویژه در دوره ابتدایی به‌شمار می‌آید (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵).

درباره کتاب‌های هدیه‌های آسمان، پژوهش‌های بسیار زیادی انجام شده است که زمینه‌ها و ابعاد متنوعی دارند. از مهم‌ترین پژوهش‌های صورت‌گرفته در این حوزه می‌توان موارد ذیل را نام برد: رنج‌دوست (۱۳۹۸)؛ غلام‌پور، قاسمیان، رضایی و پورمند (۱۳۹۷)؛ امیری (۱۳۹۸)؛ عبدالرحیمیان و دارابی (۱۳۹۷)؛ عبدالرحمیان و صمدی (۱۳۹۹)؛ کریمیان، ناطقی و سیفی (۱۳۹۶)؛ همچنین تحقیق‌هایی درباره اهمیت آموزش هوش اخلاقی انجام شده است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: کلرکن^۱ (۲۰۰۹)؛ پرستیوان و باریدا^۲ (۲۰۱۸)؛ توپراک و کاراکوس^۳ (۲۰۱۸)؛ باریدا، پرستیوان، ستارنو و موریفاه^۴ (۲۰۱۹).

از سوی دیگر، حسنی و بنی‌اسدی (۱۳۹۸) در مقاله‌ای نشان داده‌اند اگرچه گستردگی و کمیت مضامین اخلاقی به‌کاررفته در متون این کتاب‌ها قابل توجه است، مشخص نیست این گستردگی بتواند دانش‌آموزی با اخلاق را تربیت کند. اساسی‌ترین ایرادهای وارد در این زمینه عبارت‌اند از: انسجام‌نداشتن، و نبود تناسب بین میزان مفاهیم و فرصت تعمق و نهادینه‌شدن آن‌ها نزد دانش‌آموزان. افکاری (۱۳۹۳) نیز در رساله دکتری خود نتیجه گرفته است به‌رغم اهمیت‌داشتن نقش نهاد آموزش و پرورش در تربیت متربیان و نیز محوریت اساسی کتب درسی در فرایند تعلیم و تربیت در کتاب‌های درسی، به تربیت اخلاقی به‌عنوان مسئله‌ای مهم، به‌صورتی مفصل و علمی پرداخته نشده است؛ همچنین بیشتر مطالب کتب موردبحث به‌شکل مضامین حاوی پند و اندرز عرضه شده‌اند و برای ایجاد ارتباط میان مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان، فعالیتی پیش‌بینی نشده؛ حال آنکه

-
1. Clarken
 2. Prasetiawan and Barida
 3. Toprak and Karakus
 4. Barida, Prasetiawan, Sutarno and Muarifah

رشد اخلاقی کودکان، یکی از ابعاد مهم رشد و تحول آنان است که از دوران کودکی تا سال‌های بزرگ‌سالی آن‌ها درکنار دیگر ابعاد رشدشان شکل می‌گیرد.

انتظار می‌رود برنامه درسی دوره ابتدایی، بستری مناسب برای دستیابی به هوش اخلاقی باشد. کتاب‌های درسی باید محملی برای سروکارداشتن دانش‌آموزان با مفاهیم و موضوعات ارزشی و اخلاقی باشند و این مسئله در کتاب‌های هدیه‌های آسمان، درزمره اهداف قرار دارد؛ حال آنکه بررسی پژوهش‌های انجام‌شده درباره موضوع این تحقیق نشان می‌دهد تاکنون، پژوهشی مستقل به‌منظور بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی در برنامه درسی دوره ابتدایی صورت نگرفته است و بنابراین، خلأ پژوهشی چشمگیری در این حوزه دیده می‌شود؛ از این روی، مسئله اساسی پژوهش حاضر در راستای پرکردن بخشی از این شکاف دانشی، تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان، و بررسی میزان توجه و به‌کارگیری مؤلفه‌های هوش اخلاقی در این کتاب است؛ بر این اساس، پرسش اصلی در پژوهش پیش‌روی، این است که در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی، چقدر به هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن توجه شده است. برای پاسخ‌گویی به این پرسش، سه سؤال فرعی بدین شرح مطرح می‌شود:

الف) چقدر به پرورش هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان در دوره ابتدایی توجه شده است؟

ب) ضریب اهمیت هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی چقدر است؟

ج) ضریب اهمیت هرکدام از مؤلفه‌های هوش اخلاقی، اعم از همدلی، خویش‌داری، وجدان، احترام، انصاف، بردباری و مهربانی در هریک از کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان در پایه‌های مختلف از دوره ابتدایی چقدر است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، از نوع کاربردی است؛ زیرا انتظار می‌رود از طریق یافته‌های آن بتوان محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمان را بر مبنای برنامه پرورش هوش اخلاقی دانش‌آموزان، به‌شکلی بهتر از قبل تدوین کرد. پژوهش حاضر به‌لحاظ جمع‌آوری داده‌ها درزمره تحقیق‌های توصیفی با استفاده از روش تحلیل محتوا قرار می‌گیرد. برای تحلیل

محتوا از طرح برآورد پدیده در متن داده‌ها که اصلی‌ترین راهبردها در تحقیق از نوع تحلیل محتواست، استفاده کرده‌ایم. جامعه آماری پژوهش، همه کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی در پایه‌های تحصیلی دوم تا ششم را شامل می‌شود و روش نمونه‌گیری از نوع تمام‌شماری و حجم نمونه، برابر با حجم جامعه بوده است. ابزار پژوهش، سیاهه (چک‌لیست) تحلیل محتوا بوده و بر این اساس، چک‌لیست تحلیل محتوا برپایه مبانی نظری هریک از مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا (2001) و همچنین پرسشنامه هوش اخلاقی محییان (۱۴۰۰) طراحی شده است که در پژوهش‌های پیشین، گویه‌های آن را دیگر پژوهشگران ساخته، پذیرفته و تأیید کرده بودند. در این پژوهش، واحدهای تحلیل، متن (شامل جملات و پاراگراف‌های کامل، جدول‌ها با عناوین، نظرات حاشیه‌ای یا تعاریف)، سؤالات، تصاویر شامل اشکال با عناوین بوده و کدگذاری براساس هریک از مضامین یا کدهای مربوط به هر مؤلفه از هوش اخلاقی در چک‌لیست تحلیل محتوا انجام شده است. این چک‌لیست شامل هفت مؤلفه و ۳۱ کد یا مضمون، مشتمل بر همدلی (پنج مضمون)، خویش‌داری (پنج مضمون)، وجدان (چهار مضمون)، احترام (پنج مضمون)، انصاف (چهار مضمون)، بردباری (پنج مضمون) و مهربانی (سه مضمون) بوده و نمونه‌ای از کدگذاری در جدول ۱ به‌دست داده شده است.

به‌منظور بررسی روایی محتوایی، سیاهه تحلیل محتوا در اختیار پنج متخصص قرار گرفت. شاخص توافق بین متخصصان به میزان ۴/۵ محاسبه شد که دال بر تأیید زیرمقوله‌ها و اعتبار ساختار است. خوانش و تفسیر موازی داده‌ها از سوی دو پژوهشگر، اقداماتی بود که برای احراز پایایی این پژوهش صورت گرفت. داده‌ها پس از استخراج از سوی نگارندگان این مقاله بازبینی و تأیید شدند تا اعتبارشان تأمین شود. به‌منظور تعیین پایایی، از ضریب همبستگی میان تحلیل‌های مستقل بین پژوهشگران استفاده شده است.

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و کاربست معادلات آنتروپی شانون استفاده کردیم و بر این اساس، آمار توصیفی برای به‌دست آوردن و مقایسه کردن فراوانی نشانگرها و تکنیک آنتروپی شانون برای یافتن ضریب‌های اهمیت هر نشانگر به‌کار گرفته شد. در روش آنتروپی شانون، ابتدا نشانگرها (مؤلفه‌های هوش اخلاقی) به تناسب هر پاسخ‌گو (کتاب‌های

درسی هدیه‌های آسمان) و در قالب فراوانی شمارش شدند و بر مبنای جدول فراوانی، مراحل زیر به ترتیب طی شد:

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های جدول فراوانی باید بهنجار شوند. بدین منظور، از رابطه زیر استفاده می‌شود:

معادله (۱)

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i = 1.2.3.m. j = 1.2 \dots n)$$

P_{ij} = هنجار شده ماتریس فراوانی

F_{ij} = فراوانی نشانگر

n = تعداد نشانگرها

m = شماره نشانگر

i = تعداد پاسخ‌گویان

در این مرحله، پژوهشگر، فراوانی نسبی هر نشانگر (مؤلفه) در کتاب هدیه‌های آسمان در یک پایه معین را نسبت به کتاب‌های هدیه‌های آسمان در چهار پایه دیگر به دست می‌آورد.

مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر نشانگر محاسبه می‌شود و در ستون‌های مربوط قرار می‌گیرد. بدین منظور، از رابطه زیر استفاده می‌شود:

$$K = \frac{1}{\ln m} \quad \text{معادله (۲)}$$

$$E_j = \sum_{i=1}^m [P_{ij} \ln P_{ij}] \quad (j = 1.2. n) \quad \text{معادله (۳)}$$

\ln = لگاریتم

E_j = بار اطلاعاتی

بار اطلاعاتی در واقع، پراکندگی یک نشانگر معین را در پنج کتاب هدیه‌های آسمان نشان می‌دهد و برعکس فراوانی به ما نمی‌گوید که از یک نشانگر، چه تعداد در کتاب‌ها وجود دارد؛ بلکه نشان می‌دهد یک نشانگر خاص در میان پنج کتاب، چگونه پراکنده شده است؛ مثلاً ممکن است یک نشانگر دارای فراوانی مطلق صد باشد؛ اما چون فقط در یک کتاب به کار

رفته است، بار اطلاعاتی آن، صفر باشد؛ درمقابل، نشانگر دیگر با فراوانی چهار، دارای بار اطلاعاتی بیش از یک باشد؛ زیرا این نشانگر در هر پنج کتاب پراکنده شده است. علاوه بر آنچه گفتیم، باید به این نکته نیز توجه کرد که اگر فراوانی مطلق و فراوانی هنجار شده یک نشانگر، صفر باشد، لگاریتم آن، بی نهایت می شود و محاسبات ریاضی برای E_j و W_j غیرممکن خواهد شد؛ لذا برای حل این مشکل، مقادیر فراوانی صفر با عدد کوچک 0.0001 جایگزین شده اند.

مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی نشانگرها ضریب اهمیت هریک از نشانگرها محاسبه می شود. هر نشانگری که دارای بار اطلاعاتی باشد، از درجه اهمیت W_j بیشتری برخوردار است.

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^N E_j} \quad \text{معادله (۴)}$$

درجه اهمیت، بار اطلاعاتی (توزیع) یک نشانگر را با بار اطلاعاتی نشانگرهای دیگر مقایسه می کند.

نکته مهم در این بحث، آن است که فراوانی، تعداد یک مؤلفه در یک کتاب را نشان می دهد؛ اما بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت، پراکندگی مؤلفه در پنج کتاب را تعیین می کند؛ در نتیجه، اگر فراوانی یک مؤلفه بیشتر از دیگر مؤلفه ها باشد و ضریب اهمیت آن، بیشتر از دیگر مؤلفه ها نشود و بالعکس، طبیعی است و این نکته برای هر هفت مؤلفه، قابل بیان خواهد بود.

جدول ۱. بخشی از چک لیست تحلیل محتوا و فرایند کدگذاری، کتاب هدیه های آسمان پایه ششم

ردیف	کدها (مضامین)	فراوانی	نمونه از متن
۱ ۲ ۳ ۴	معرفی نشانه های غیرکلامی (زبان بدن، حالات چهره و لحن صدا)	۴	۱. سیمای خوبان، ص. ۳۷: امام با لبخندی به لب وارد شد، سلام کرد و درکنار سفره نشست.
			۲. دست در دست دوست، ص. ۴۶: چهره و نگاهش بیان کننده رضایت قلبی اوست.
			۳. آداب زندگی، ص. ۶۲: همیشه لبخند بر لب داشت.
			۴. راه تندرستی، ص. ۶۶: پیامبر با لبخندی قبول کرد.
۱ ۲	برانگیختگی کودک	۳	۱. سرور آزادگان، ص. ۲۰: چه لحظه جانسوزی! برایش سخت بود برادرزاده اش را که تازه به سن نوجوانی

نمونه از متن	کدها (مضامین)	فرآوانی	ردیف	پایه
رسیده بود، به مبارزه با کسانی بفرستد که هیچ رحمی نداشتند. ۲. شتریان باایمان، ص. ۳۳: تصویر. ۳. عید مسلمانان، ص. ۸۱: مسلمانان جهان با زبان‌ها و رنگ‌های گوناگون، یکدل و متحد، شانه به شانه یکدیگر، خدای یکتا را عبادت می‌کنند.	احساسات شادی، غم، تعجب، ترس و عصبانیت			
۱. سرور آزادگان، ص. ۲۶: گفت‌وگو کنید. ۲. سیمای خوبان، ص. ۴۱: تدبر کنیم. ۳. عید مسلمانان، برایم بگو، ص. ۸۱: از تصاویر، چه می‌فهمی؟ ۴. حماسه‌آفرینان جاودان، ص. ۹۴: گفت‌وگو کنید؛ وصیتنامه: اگر فداکاری شهدا با توجه به وصیتنامه نبود، چه وضعی پیش می‌آمد؟ ۵. حماسه‌آفرینان جاویدان، ص. ۹۶: بین و بگو: چه احساسی داشتی؟	بحث درباره نقش احساسات و درک آن در رفتار اخلاقی دیگران و خودمورد	۵		

یافته‌های پژوهش

براساس هریک از پرسش‌های پژوهش، نتایج را بدین شرح بیان خواهیم کرد:

۱. سؤال اول

در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی، چقدر به هوش اخلاقی توجه شده است؟

جدول ۲. فرآوانی هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

فرآوانی	پایه	ردیف
۲۵	دوم	۱
۲۷	سوم	۲
۵۶	چهارم	۳
۷۸	پنجم	۴
۵۹	ششم	۵

در جدول ۲، میزان توجه به هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم نشان داده شده است و اعداد فرآوانی از مجموع فرآوانی مؤلفه‌های هوش اخلاقی در

فصل‌های هر پایه محاسبه شده‌اند. به‌منظور یافتن ضریب‌های اهمیت هوش اخلاقی در کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم ابتدایی از روش آنتروپی شانون استفاده کرده‌ایم که در آن، به‌کارگیری جدول فراوانی ضرورت دارد؛ بنابراین، ابتدا فراوانی‌های هوش اخلاقی در تمام فصول کتاب هدیه‌های آسمان دوم تا ششم از طریق معادله زیر محاسبه و به داده‌های بهنجار تبدیل شد:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m 1F_{ij}} \quad (i = \text{معادله (۵)})$$

1.2.3. $m, j = 1, 2, \dots, n$

P_{ij} = هنجار شده ماتریس فراوانی

F_{ij} = فراوانی نشانگر

n - تعداد نشانگرها

J = شماره نشانگر

M = اعداد پاسخ‌گو

i = شماره پاسخ‌گو

جدول ۳. داده‌های بهنجار شده هوش اخلاقی در هر درس از کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

هدیه	مؤلفه	همدلی	خویشتر دار	وجدان	احترام	انصاف	بردباری	مهربانی
دوم	۰/۰۸	۰	۰/۱۲	۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۶
سوم	۰/۱۴۸	۰	۰/۱۴۸	۰/۱۴۸	۰/۱۱۱	۰/۰۳۷	۰/۴۰۷	۰/۴۰۷
چهارم	۰/۱۲۵	۰/۰۳۵	۰/۱۰۷	۰/۱۷۸	۰/۲۱۴	۰/۰۳۵	۰/۳۰۳	۰/۳۰۳
پنجم	۰/۱۹۲	۰/۱۲۸	۰/۱۲۸	۰/۱۴۱	۰/۰۶۴	۰/۰۲۵	۰/۳۲۰	۰/۳۲۰
ششم	۰/۲۰۳	۰	۰/۲۲۰	۰/۱۸۶	۰/۱۸۶	۰/۰۱۶	۰/۱۸۶	۰/۱۸۶

پس از انجام شدن مرحله اول از تحلیل آنتروپی شانون، مرحله دوم آن، یعنی محاسبه بار اطلاعاتی هریک از مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم ابتدایی انجام شد. این مقادیر توسط معادله‌های (۲) و (۳) محاسبه شدند. نکته مهم در اینجا آن است که بار اطلاعاتی در واقع، پراکندگی یک مؤلفه در کتاب درسی هدیه‌های آسمان پنج پایه را نشان می‌دهد و بنابراین، برخلاف درصد فراوانی که نشان‌دهنده تعداد

مؤلفه در یک کتاب است، پراکندگی یک مؤلفه در پنج کتاب را مشخص می‌کند. این نکته دربارهٔ هفت مؤلفه موردنظر در پژوهش، صادق است.

$$K = \frac{1}{\ln m} \quad \text{معادله (۶)}$$

$$E_j = -k \sum_{i=1}^m [P_{ij} \ln P_{ij}] \quad (j = 1, 2, \dots, n) \quad \text{معادله (۷)}$$

بار اطلاعاتی $E_j =$ لگاریتم $\ln =$

جدول ۴: بار اطلاعاتی هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف E_j	هوش اخلاقی
۱	پایه دوم $E_1=0/682$
۲	پایه سوم $E_2=0/809$
۳	پایه چهارم $E_3=0/888$
۴	پایه پنجم $E_4=0/898$
۵	پایه ششم $E_5=0/852$

در جدول ۴، بار اطلاعاتی هوش اخلاقی در پنج کتاب هدیه‌های آسمان نشان داده شده است. با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده، بار اطلاعاتی یا پراکندگی هوش اخلاقی به ترتیب از بیشترین میزان پراکندگی به کمترین میزان پراکندگی عبارت است از: پایه پنجم (۰/۸۹۸)، پایه چهارم (۰/۸۸۸)، پایه ششم (۰/۸۵۲)، پایه سوم (۰/۸۰۹) و پایه دوم (۰/۶۸۲). در نهایت، آخرین مرحله از روش تحلیل آنتروپی شانون، تعیین ضریب اهمیت مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم است که از طریق معادله ۸ محاسبه شد:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{i=1}^N E_i} \quad \text{معادله (۸)}$$

جدول ۵: ضریب اهمیت مؤلفه هوش اخلاقی در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف W_j	هوش اخلاقی
۱	پایه دوم $W_{j1}=0/165$
۲	پایه سوم $W_{j2}=0/195$
۳	پایه چهارم $W_{j3}=0/215$
۴	پایه پنجم $W_{j4}=0/217$
۵	پایه ششم $W_{j5}=0/206$

با توجه به اطلاعات به دست آمده در این جدول‌ها می‌توان گفت بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هوش اخلاقی به ترتیب، ۰/۸۹۸ و ۰/۲۱۷ است که در کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم مشاهده می‌شود و بیانگر بیشترین پراکندگی و میزان توجه در پنج کتاب است. کمترین بار اطلاعاتی (۰/۶۸۲) و کمترین ضریب اهمیت (۰/۱۶۵) هوش اخلاقی مربوط به کتاب درسی پایه دوم است که کمترین پراکندگی و میزان توجه به این مؤلفه را نشان می‌دهد؛ بنابراین، ترتیب ضریب‌های اهمیت هوش اخلاقی از بیشترین تا کمترین میزان بدین صورت است: هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۲۱۷)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۲۱۵)، هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۲۰۶)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۱۹۵) و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰/۱۶۵).

۲. سؤال دوم

ضریب اهمیت مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پنج پایه دوره ابتدایی، چقدر است؟

برای پاسخ دادن به این سؤال، همان‌گونه که پیشتر گفتیم، جدول توزیع فراوانی برحسب پاسخ‌گو که جدولی ضروری در روش آنتروپی شانون به منظور اجرای مراحل تجزیه و تحلیل است (جدول ۶)، به دست داده شد. پاسخ‌گو در این پژوهش، همان پنج کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم است.

جدول ۶. توزیع فراوانی مؤلفه‌ها برحسب پاسخ‌گو

ردیف مؤلفه‌ها	معدلی	بیشترین داری	جدول	نوع	انصاف	بردباری	مهرینگی
دوم	۲	۰	۳	۴	۱	۱	۱۴
سوم	۴	۰	۴	۴	۳	۱	۱۱
چهارم	۷	۲	۶	۱۰	۱۲	۲	۱۷
پنجم	۱۵	۱۰	۱۰	۱۱	۵	۲	۲۵
ششم	۱۲	۰	۱۳	۱۱	۱۱	۱	۱۱
جمع	۴۰	۱۲	۳۶	۴۰	۳۲	۷	۷۸

با توجه به جدول ۶، مرحله اول از آنتروپی شانون، یعنی بهنجار کردن داده‌های هفت مؤلفه (Pij) از طریق معادله (۵) انجام شد که نتایج آن در جدول ۷ خلاصه شده است.

بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی... / عاطفه رحمانی و دیگران ۱۰۳

جدول ۷. داده‌های هنجار شده مؤلفه‌های هوش اخلاقی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

مؤلفه‌ها P	همدلی	خویشترداری	وجدان	انصاف	بردباری	مهربانی
دوم	۰/۰۵	۰	۰/۰۸۳۳	۰/۱	۰/۰۳۱۲۵	۰/۱۷۹۴
سوم	۰/۱	۰	۰/۱۱۱۱	۰/۱	۰/۰۹۳۷۵	۰/۱۴۱۰
چهارم	۰/۱۷۵	۰/۱۶۶۶	۰/۱۶۶۶	۰/۲۵	۰/۳۷۵	۰/۲۱۷۹
پنجم	۰/۳۷۵	۰/۸۳۳۳	۰/۲۷۷۷	۰/۲۷۵	۰/۱۵۶۲۵	۰/۳۲۰۵
ششم	۰/۳	۰	۰/۳۶۱۱	۰/۲۷۵	۰/۳۴۳۷۵	۰/۱۴۱۰

در مرحله دوم از روش آنتروپی شانون، بار اطلاعاتی (Ej) مؤلفه‌های هوش اخلاقی با استفاده از معادله‌های (۶) و (۷) محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۸ خلاصه شده است.

جدول ۸. بار اطلاعاتی مؤلفه‌ها (Ej)

همدلی	خویشترداری	وجدان	انصاف	بردباری	مهربانی
۰/۸۷۸۳	۰/۸۱۶۴	۰/۹۱۵۲	۰/۹۴۲۳	۰/۸۴۱۶	۰/۹۶۷۴

در مرحله آخر از روش آنتروپی شانون، ضریب اهمیت داده‌ها (Wj) با استفاده از معادله (۸) محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. ضریب اهمیت مؤلفه‌ها (Wj)

همدلی	خویشترداری	وجدان	انصاف	بردباری	مهربانی
۰/۱۳۸۸	۰/۱۲۹۰	۰/۱۴۴۷	۰/۱۴۹۰	۰/۱۳۳۰	۰/۱۵۲۹

جدول ۱۰. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه‌ها

EJ	WJ	مؤلفه‌ها
۰/۸۷۸۳	۰/۱۳۸۸	همدلی
۰/۸۱۶۴	۰/۱۲۹۰	خویشترداری

EJ	WJ	مؤلفه‌ها
۰/۹۱۵۲	۰/۱۴۴۷	وجدان
۰/۹۴۲۳	۰/۱۴۹۰	احترام
۰/۸۴۱۶	۰/۱۳۳۰	انصاف
۰/۹۶۲۷	۰/۱۵۲۲	بردباری
۰/۹۶۷۴	۰/۱۵۲۹	مهربانی

با توجه به یافته‌ها بیشترین پراکندگی در کتاب هدیه‌های آسمان پنج پایه، مربوط به مؤلفه مهربانی (۰/۹۶۷۴) است؛ همچنین بیشترین ضریب اهمیت به مؤلفه مهربانی (۰/۱۵۲۹) در کتاب هدیه‌های آسمان پنج پایه اختصاص دارد. کمترین پراکندگی، مربوط به مؤلفه خویشتنداری (۰/۸۱۶۴) است و کمترین ضریب اهمیت نیز به مؤلفه خویشتنداری (۰/۱۲۹۰) مربوط می‌شود؛ بنابراین در محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم تا ششم ابتدایی به مؤلفه مهربانی در مقایسه با دیگر مؤلفه‌ها به بیشترین میزان توجه شده و کمترین توجه به مؤلفه خویشتنداری اختصاص یافته است.

۳. سؤال سوم

ضریب اهمیت مؤلفه‌های هوش اخلاقی (همدلی، خویشتنداری، وجدان، احترام، انصاف، بردباری و مهربانی) در هر یک از کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های مختلف دوره ابتدایی، چقدر است؟

با توجه به اطلاعات به دست آمده در جدول ۱۱، بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه همدلی به ترتیب، ۰/۷۴۵۸ و ۰/۳۵۵۵ است و در کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم مشاهده می‌شود که بیانگر بیشترین پراکندگی و میزان توجه در پنج کتاب است. کمترین بار اطلاعاتی (۰/۲۳۱۳) و کمترین ضریب اهمیت (۰/۱۱۰۲) مؤلفه همدلی، مربوط به کتاب درسی پایه دوم است که کمترین پراکندگی و میزان توجه به این مؤلفه را نشان می‌دهد؛ بنابراین، ترتیب ضریب‌های اهمیت مؤلفه همدلی از بیشترین تا کمترین میزان بدین صورت است: هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۳۵۵۵)، هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۲۱۴۰)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۱۶۵۴)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۱۵۴۶) و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰/۱۱۰۲).

جدول ۱۱. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه همدلی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف	کتاب هدیه‌های آسمان	ضریب همدلی	بار اطلاعاتی
۱	دوم	Wj1= ۰/۱۱۰۲	E1= ۰/۲۳۱۳
۲	سوم	Wj2= ۰/۱۶۵۴	E2= ۰/۳۴۷۰
۳	چهارم	Wj3= ۰/۱۵۴۶	E3= ۰/۳۲۴۴
۴	پنجم	Wj4= ۰/۲۱۴۰	E4= ۰/۴۴۹۰
۵	ششم	Wj5= ۰/۳۵۵۵	E5= ۰/۷۴۵۸

با توجه به جدول ۱۲، بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه خویش‌داری ۰/۰۸۴۳ و ۱ است و به کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم مربوط می‌شود که بیانگر بیشترین پراکندگی و میزان توجه به این مؤلفه در پنج کتاب است. کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه خویش‌داری، صفر است که در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم، سوم، چهارم و ششم دیده می‌شود و نشان می‌دهد این مؤلفه، کمترین میزان توجه و پراکندگی را به خود اختصاص داده است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه خویش‌داری از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۱) و پایه‌های دوم، سوم، چهارم و ششم (۰).

جدول ۱۲. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه خویش‌داری در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف	کتاب هدیه‌های آسمان	WJ	EJ
۱	دوم	Wj1= ۰	Ej1= ۰
۲	سوم	Wj2= ۰	Ej2= ۰
۳	چهارم	Wj3= ۰	Ej3= ۰
۴	پنجم	Wj4= ۱	Ej4= ۰/۰۸۴۳
۵	ششم	Wj5= ۰	Ej5= ۰

با توجه به جدول ۱۳، بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه وجدان ۰/۵۷۵۵ و ۰/۲۴۳۰ است و به کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم مربوط می‌شود که بیانگر بیشترین پراکندگی و میزان توجه به این مؤلفه در پنج کتاب است. کمترین بار اطلاعاتی و ضریب

اهمیت مؤلفه وجدان ۰/۳۴۷۰ و ۰/۱۴۶۵ است که در هدیه‌های آسمان پایه دوم دیده می‌شود و کمترین میزان توجه و پراکندگی را به خود اختصاص داده است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه وجدان از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۲۴۳۰)، هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۲۲۴۲)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۱۹۵۴)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۱۹۰۶) و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰/۱۴۶۵).

جدول ۱۳. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه وجدان در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف	هدیه‌های آسمان	WJ	EJ
۱	دوم	Wj1= ۰/۱۴۶۵	Ej1= ۰/۳۴۷۰
۲	سوم	Wj2= ۰/۱۹۵۴	Ej2= ۰/۴۶۲۷
۳	چهارم	Wj3= ۰/۱۹۰۶	Ej3= ۰/۴۵۱۳
۴	پنجم	Wj4= ۰/۲۲۴۲	Ej4= ۰/۵۳۱۰
۵	ششم	Wj5= ۰/۲۴۳۰	Ej5= ۰/۵۷۵۵

یا توجه به جدول ۱۴، کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه احترام ۰/۲۳۱۳ و ۰/۰۹۲۲ است که در کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم مشاهده می‌شود و نشان می‌دهد کمترین میزان توجه و پراکندگی به آن اختصاص یافته است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه احترام از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۲۵۹۸)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۲۰۲۹)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۱۳۸۴)، هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۱۲۴۶) و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰/۰۹۲۲).

جدول ۱۴. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه احترام در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف	کتاب هدیه‌های آسمان	WJ	EJ
۱	دوم	Wj1= ۰/۰۹۲۲	Ej1= ۰/۲۳۱۳
۲	سوم	Wj2= ۰/۱۳۸۴	Ej2= ۰/۳۴۷۰
۳	چهارم	Wj3= ۰/۲۰۲۹	Ej3= ۰/۵۰۸۶
۴	پنجم	Wj4= ۰/۱۲۴۶	Ej4= ۰/۳۱۲۴
۵	ششم	Wj5= ۰/۲۵۹۸	Ej5= ۰/۶۵۱۳

بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی... / عاطفه رحمانی و دیگران ۱۰۷

با توجه به جدول ۱۴، بیشترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه انصاف ۰/۵۸۷۸ و ۰/۳۲۱۳ است و به کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم مربوط می‌شود که بیانگر بیشترین پراکندگی و میزان توجه به این مؤلفه در پنج کتاب است. کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه انصاف، صفر است که در هدیه‌های آسمان پایه دوم مشاهده می‌شود و نشان می‌دهد این مؤلفه کمترین میزان توجه و پراکندگی را به خود اختصاص داده است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه انصاف از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۳۲۱۳)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۲۹۴۹)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۲۰۰۴)، هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۱۸۳۳) و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰).

جدول ۱۵. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه انصاف در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه دوم تا ششم

ردیف	کتاب هدیه‌های آسمان	WJ	EJ
۱	دوم	Wj1= ۰	Ej1= ۰
۲	سوم	Wj2= ۰/۲۰۰۴	Ej2= ۰/۳۶۶۶
۳	چهارم	Wj3= ۰/۲۹۴۹	Ej3= ۰/۵۳۹۴
۴	پنجم	Wj4= ۰/۱۸۳۳	Ej4= ۰/۳۳۵۳
۵	ششم	Wj5= ۰/۳۲۱۳	Ej5= ۰/۵۸۷۸

با توجه به جدول ۱۵، کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه بردباری، صفر است که در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم، سوم و ششم مشاهده می‌شود و نشان می‌دهد این مؤلفه، کمترین میزان توجه و پراکندگی را به خود اختصاص داده است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه بردباری از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۵۰۹۵)، هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۴۹۰۴)، هدیه‌های آسمان پایه سوم، هدیه‌های آسمان پایه پنجم و هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰).

جدول ۱۶. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه بردباری در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم تا ششم

ردیف	کتاب هدیه‌های آسمان	WJ	EJ
۱	دوم	Wj1= ۰	Ej1= ۰
۲	سوم	Wj2= ۰	Ej2= ۰

EJ	WJ	کتاب هدیه‌های آسمان	ردیف
Ej3= ۰/۲۳۵۳	Wj3= ۰/۴۹۰۴	چهارم	۳
Ej4= ۰/۲۴۴۵	Wj4= ۰/۰۵۰۹۵	پنجم	۴
Ej5= ۰	Wj5= ۰	ششم	۵

با توجه به جدول ۱۷، کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه مهربانی ۰/۴۳۷۷ و ۰/۱۲۳۲ است که در کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم مشاهده می‌شود و نشان می‌دهد این مؤلفه، کمترین میزان توجه و پراکندگی را به خود اختصاص داده است؛ در نتیجه، ضریب‌های اهمیت مؤلفه مهربانی از بیشترین تا کمترین میزان بدین شرح‌اند: هدیه‌های آسمان پایه چهارم (۰/۲۵۶۴)، هدیه‌های آسمان پایه دوم (۰/۲۱۰۶)، هدیه‌های آسمان پایه پنجم (۰/۲۰۸۰)، هدیه‌های آسمان پایه سوم (۰/۲۰۱۵) و هدیه‌های آسمان پایه ششم (۰/۱۲۳۲).

جدول ۱۷. ضریب اهمیت و بار اطلاعاتی مؤلفه مهربانی در کتاب هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم تا ششم

EJ	WJ	کتاب هدیه‌های آسمان	ردیف
Ej1= ۰/۷۴۸۳	Wj1= ۰/۲۱۰۶	دوم	۱
Ej2= ۰/۷۱۶۰	Wj2= ۰/۲۰۱۵	سوم	۲
Ej3= ۰/۹۱۱۰	Wj3= ۰/۲۵۶۴	چهارم	۳
Ej4= ۰/۷۳۹۱	Wj4= ۰/۲۰۸۰	پنجم	۴
Ej5= ۰/۴۳۷۷	Wj5= ۰/۱۲۳۲	ششم	۵

بحث و نتیجه‌گیری

شناخت و فهم ارزش‌ها یکی از مؤثرترین عوامل در تداوم حیات جوامع است. تلاش برای الفاکردن و آموزش‌دهی ارزش‌های اخلاقی به دانش‌آموزان، همواره از دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف بوده است و هر نظام آموزشی‌ای می‌کوشد بر مبنای جهت‌گیری‌ها و سیاست‌های کلان آموزشی و پرورشی خود، نسل نوجوان و جوان را به مجموعه‌ای از سجایا و شایستگی‌های اخلاقی و رفتاری مورد پذیرش بیاراید تا از این طریق، موجبات بقا، رشد و ارتقای ابعاد اجتماعی و فرهنگی جامعه را فراهم آورد. در این راستا، امروزه، تقریباً در تمام کشورهای جهان، این وظیفه و مسئولیت بر عهده نظام‌های

آموزشی قرار دارد که اخلاق و ارزش‌های اخلاقی را به دانش‌آموزان تعلیم و انتقال دهند. بدین منظور، نظام‌ها می‌کوشند تا از طریق تدوین و طراحی برنامه‌های درسی مدرن و مرتبط، و اجرا کردن آن‌ها در مدارس و مراکز آموزشی، زمینه‌های لازم برای عملی کردن و اجرای مسئولیت تربیت اخلاقی را فراهم کنند (حقیقت، ۱۳۹۵). اهمیت فضیلت‌هایی همچون خویش‌داری، احترام، همدلی، انصاف، بردباری، مهربانی و وجدان، که از فضایل هفت‌گانه هوش اخلاقی به‌شمار می‌آیند و همچنین درس‌هایی دیگر مانند نظم‌جویی، فداکاری و گذشت، نوع‌دوستی، بلندنظری، عزت‌نفس، استقلال و گشاده‌رویی، کمتر از درس‌های ریاضیات، هندسه و تاریخ نیست. به هر حال، استفاده از برنامه‌های درسی و راهبردهای عملی مؤثر در تربیت اخلاقی، یکی از اقدامات مناسب و شایسته‌ای محسوب می‌شود که در آموزش و پرورش جهان امروز با پویایی و اهمیت روزافزون مطرح شده است (کریمی، ۱۳۸۸، ۱۹/۱۵ به نقل از ناظمی، ۱۳۹۶).

کتاب *هدیه‌های آسمان*، یکی از برنامه‌های درسی و شامل بخش‌هایی موضوعی همچون آداب و اخلاق اسلامی است که هدف از همه آن‌ها تحقق‌بخشیدن رشد تربیت دینی و اخلاقی کودکان است. از طرفی یکی از اصول حاکم بر برنامه درسی *هدیه‌های آسمان*، توجه به رویکردهای جدید در حوزه تعلیم و تربیت به‌منظور روزآمد کردن برنامه‌هاست (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین انتظار می‌رود به نظریه هوش اخلاقی و هفت فضیلت آن به‌عنوان چهارچوبی برای برنامه‌ریزی تربیت اخلاقی توجه شود؛ زیرا این هفت فضیلت، بنیادهای اصلی عمل و رفتار اخلاقی محسوب می‌شوند و مهم‌ترین وظیفه تربیت دینی به‌ویژه در دوره ابتدایی، ایجاد و تقویت عادات صحیح و خلیات نیکو در کودکان است. خبازی‌نژاد (۱۳۹۷) نشان داده است مؤلفه‌های هوش اخلاقی در اسلام و روان‌شناسی با هم مشترک‌اند. از طرفی در دوره ابتدایی، یعنی در بازه زمانی شش تا یازده‌سالگی در کودکان، تغییراتی ایجاد می‌شود که درکی خاص از مسائل اخلاقی را در آن‌ها پدید می‌آورد. دوره ابتدایی از این نظر، مجال مناسبی برای تثبیت آداب و عادات پسندیده به‌شمار می‌آید؛ پس باید به کودک فرصت داد تا به‌سبب ارزشمندبودن ارزش‌های اخلاقی به رعایت کردن آن‌ها مقید شود.

از دیدگاه بوربا، نظریه پرداز در حوزه هوش اخلاقی، با توجه به عواملی مانند سیل بی‌رحمانه تصاویر و رسانه‌ها، و در دسترس نبودن والدین از نظر عاطفی، امروزه در تقویت هوش اخلاقی با بحران مواجه هستیم. به عقیده او رشد این فضیلت‌ها باید از زمانی آغاز شود که کودکان خیلی کوچک هستند؛ بنابراین، توجه به این فضیلت‌ها باید از پایه‌های پایین کتاب‌های هدیه‌های آسمان آغاز شود. در پژوهش حاضر، مقایسه‌ای که در خصوص میزان اهمیت هوش اخلاقی در پایه‌های مختلف ابتدایی صورت گرفته است، نشان می‌دهد پایه پنجم از بیشترین میزان توجه به هوش اخلاقی در محتوا برخوردار است و در رتبه اول قرار می‌گیرد. پس از آن، پایه چهارم در رتبه دوم، پایه ششم در رتبه سوم و پایه سوم در رتبه چهارم واقع شده‌اند و پایه دوم به سبب برخورداری از کمترین میزان هوش اخلاقی در محتوا رتبه آخر را دارد؛ همچنین مقایسه محتوای کتاب هدیه‌های آسمان در پایه‌های دوم تا ششم با توجه به میزان اهمیت دادن به مؤلفه‌های هوش اخلاقی نشان می‌دهد در حوزه محتوا میزان اهمیت مؤلفه مهربانی در رتبه اول، مؤلفه بردباری در رتبه دوم، مؤلفه احترام در رتبه سوم، مؤلفه وجدان در رتبه چهارم، مؤلفه همدلی در رتبه پنجم، مؤلفه انصاف در رتبه ششم و مؤلفه خویش‌داری در رتبه هفتم قرار دارد و کمتر از همه مورد توجه واقع شده است.

بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد در آن‌ها برخی همسویی‌هایی و ناهمسویی‌ها با نتایج پژوهش حاضر در زمینه هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن وجود دارد؛ مثلاً حیدری (۱۳۹۹) در پژوهش خود نتیجه گرفته بیشترین توجه به مؤلفه وجدان و کمترین توجه به مؤلفه تحمل معطوف شده است که با پژوهش حاضر همسو نیست؛ زیرا در پژوهش پیش‌روی، وجدان در رتبه چهارم قرار دارد و چندان دارای اهمیت نیست. نتایج تحقیق محمدزاده، تیموری و رنجبر (۱۳۹۸) همسو با نتایج این تحقیق است. آنان در پژوهش خود نتیجه گرفته‌اند مؤلفه مهربانی در کتاب مطالعات، بیشتر مورد توجه قرار گرفته و کمترین توجه به مؤلفه انصاف اختصاص یافته است. در پژوهش مورد نظر نیز انصاف در رتبه ششم قرار دارد. حیدری (۱۳۹۹) در پژوهش خود نتیجه گرفته بیشترین توجه به مؤلفه وجدان و کمترین توجه به مؤلفه بردباری معطوف شده است که با نتایج تحقیق حاضر همسویی ندارد؛ زیرا در پژوهش حاضر، مؤلفه بردباری از نظر اهمیت در جایگاه دوم قرار

می‌گیرد. شکراللهی پانچشمه، طباطبایی و رفیعی (۱۳۹۹) در پژوهش خود نتیجه گرفته‌اند به مؤلفه‌های مهربانی، بیشترین توجه و به مؤلفه‌هایی مانند انصاف و بردباری توجه کمتری معطوف شده است که با این بخش از پژوهش همسویی ندارد؛ زیرا مؤلفه‌های بردباری از نظر اهمیت در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. به‌طور کلی، یافته‌ها نشان می‌دهند در محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه دوم، پراکندگی و میزان توجه هوش اخلاقی نسبت به دیگر پایه‌ها کمتر است و نتایج این پژوهش با پژوهش براتی‌زاده، مرعشی و هاشمی (۱۳۹۴) همسویی دارد.

یافته‌ها درخصوص میزان توجه به فضیلت‌های هوش اخلاقی در کتاب هدیه‌های آسمان نشان می‌دهد در محتوای این کتاب درسی، پراکندگی و میزان توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی و ضریب اهمیت آن‌ها در همه کتاب‌ها یکسان و مبتنی بر یک توالی محتوایی نیست. نتایج بیانگر آن است که در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان در دوره ابتدایی به‌صورتی یکسان به مؤلفه‌های هوش اخلاقی اهمیت داده نشده است. با توجه به نتایج پژوهش، میزان توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی، همدلی و انصاف در کتاب درسی هدیه‌های آسمان پایه دوم، توجه به مؤلفه‌های خوش‌بینی‌داری در پایه‌های دوم، سوم و ششم، توجه به مؤلفه‌های وجدان در پایه چهارم، توجه به مؤلفه‌های احترام در پایه پنجم، و توجه به مؤلفه‌های بردباری و مهربانی در پایه ششم، کم است و از آنجا که هدف کتاب‌های هدیه‌های آسمان، پرورش دادن اخلاق است، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران تدوین کتب درسی هدیه‌های آسمان به آموزش‌دهی مؤلفه‌های هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در محتواهای همه کتاب‌های هدیه‌های آسمان و به‌ویژه کتاب هدیه‌های آسمان در این پایه‌ها بیشتر توجه کنند و براساس سن هر کودک و نیاز او به یادگیری این مؤلفه‌ها در موقعیت‌های سنی متفاوت، توالی محتوا برای آموزش‌دهی این مؤلفه‌ها به‌صورتی عمیق در کتاب‌ها با توجه به موقعیت‌های احتمالی پیش‌آمده در زندگی واقعی آن‌ها در هر دوره سنی حفظ شود تا انجام‌دادن این فضیلت‌ها به‌صورت ناخودآگاه درآید. مورون و کومالاساری^۱ (۲۰۲۰) معتقدند هوش اخلاقی باید در برنامه درسی دوره ابتدایی گنجانده شود؛ پس باید از دوران کودکی، آموزش را شروع کرد تا محتوا در باطن فرد نهادینه شود؛ بنابراین، با استفاده از قصه‌ها و به‌صورت غیرمستقیم توسط اشعار، تصاویر، جلوه‌های بصری، ادبیات

مهربانانه و زیبا، حکایات آموزنده و کودکانه، و طراحی بازی‌های مناسب در متن کتاب به این موضوعات پردازند و معلمان نیز برای اجرای برنامه‌ی درسی، آموزش‌های لازم را کسب کنند. علی‌اکبری، علی‌پور و درنجفی شیرازی (۱۳۹۳) معتقدند روش قصه‌گویی بر افزایش یافتن مؤلفه‌های همدلی، وجدان، احترام و بردباری در کودکان، مؤثر است و بنابراین می‌توان از طریق آوردن قصه‌های بیشتر، توجه به بردباری را در پایه‌ی ششم آغاز کرد؛ همچنین ایران‌پور مبارکه (۱۳۹۲) معتقد است قصه‌های قرآنی موجب افزایش یافتن هوش اخلاقی کودکان می‌شوند. با توجه به اهمیت آموزش‌دهی تحمل و مدارا به‌عنوان عامل تحکیم‌کننده در روابط اجتماعی انتظار می‌رود لازم باشد این مؤلفه در محتوای کتاب‌های یادشده در قالب قصه، بیشتر مورد توجه قرار گیرد. به‌طور کلی و براساس نتایج پژوهش حاضر به برنامه‌ریزان درسی درحوزه آموزش ابتدایی توصیه می‌شود تدوین الگوی نظری مناسب برای تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی این دوره را مدنظر قرار دهند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود دروس کتاب‌های هدیه‌های آسمان با توجه به اهداف و وضعیت هرکدام از فضیلت‌های موردبررسی در این پژوهش بازنویسی شوند.

برای انجام‌دادن پژوهش حاضر، با برخی محدودیت‌ها بدین شرح مواجه بودیم: نخست، اینکه یافته‌های پژوهش حاضر به چهارچوب مؤلفه‌ها و تعاریف مورداستفاده در تحلیل محدود می‌شود. دومین محدودیت، معدودبودن پژوهش‌هایی بود که به‌صورت خاص به این مؤلفه پرداخته‌اند. سومین مسئله این است که در این پژوهش، صرفاً کتاب‌های درسی را بررسی کرده‌ایم؛ درحالی که ممکن است پرورش هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در فضای کلاس و در ارتباط معلم با دانش‌آموز هنگام تدریس و الگوبرداری از معلم و همکلاسی‌ها ایجاد شود که نیازمند بررسی در پژوهش‌های آینده است.

منابع

احمدزاده، صادق (۱۳۹۸). بررسی مباحث برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش. پژوهشنامه اورمزد، ۴۶(۲).

افکاری، فرشته (۱۳۹۳). نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی، وضعیت و جایگاه مؤلفه‌های آن‌ها در برنامه‌ی درسی فعلی و طراحی الگوی برنامه‌ی درسی. (رساله دکتری). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی ... / عاطفه رحمانی و دیگران ۱۱۳

امیری، فاطمه (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی دوم، سوم و چهارم ابتدایی براساس مفهوم تربیت دینی، میزان درگیربودن دانش‌آموزان و خوانایی. ۱۴، ۱۳۶-۱۲۴.

امینی مقدم، یاسمین؛ رضایی، علی محمد؛ و مکوند حسینی، شاهرخ (۱۳۹۷). ساخت و اعتباریابی مقیاس هوش اخلاقی کودکان، مبتنی بر نظریه بوربا. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۹(۳۴)، ۲۷-۴۵.

ایران‌پور مبارکه، هنگامه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر قصه‌های قرآن بر افزایش هوش اخلاقی کودکان پسر پایه پنجم ابتدایی منطقه ۵ تهران، سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یزد، یزد، ایران.

بدری گرگری، رحیم؛ و واحدی، زهرا (۱۳۹۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر. تفکر و کودک، ۶(۱۱)، ۱-۱۷.

براتی‌زاده، امیر؛ مرعشی، سید منصور؛ و هاشمی، سید جلال (۱۳۹۴). بررسی مؤلفه‌های اخلاقی در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان و فارسی بخوانیم و بنویسیم مقطع ابتدایی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران.

تقوی‌نژاد، حجت‌الله (۱۳۹۳). تحلیل محتوای برنامه درسی پیام آسمانی دوره متوسطه اول از حیث میزان توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، فارس، ایران.

جلائی، مانده؛ چراغ‌ملایی، لیلا؛ و خدابخش پیرکلانی، روشنک (۱۳۹۸). تأثیر بازی مبتنی بر هوش اخلاقی بر وجدان، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کودکان با استعداد دبستانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۴)، ۵۹-۸۹.

حسینی، محمد؛ و بنی‌اسدی، احمد (۱۳۹۸). الگوی تربیت اخلاقی در کتاب‌های هدیه آسمانی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۶۲)، ۱۰۶-۱۲۱.

حقیقت، پریسا (۱۳۹۵). بررسی تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم براساس توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. (پایان‌نامه کارشناسی). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

حیدری، جمشید؛ پورجمشیدی، مریم؛ و زنگنه، حسین (۱۳۹۵). تأثیر تلفیق اصل زایگاریک در نمایش خلاق بر یادسپاری و بازآفرینی مفاهیم کتاب هدیه‌های آسمانی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶(۲)، ۱۰۱-۱۱۹.

حیدری، مریم (۱۳۹۹). بررسی کتاب‌های فارسی ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳۰(۳)، ۱۱۷-۱۲۴.
خبازی‌نژاد، الهام (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی مؤلفه‌های هوش اخلاقی از منظر اسلام و روان‌شناسی اخلاق. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.
خدیر، راضیه (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر بهبود مهارت خویشتن‌داری در دوره ابتدایی شهر بندرعباس. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، هرمزگان، ایران.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی.
رنج‌دوست، شهرام (۱۳۹۸). تبارشناسی کتاب‌های هدیه‌های آسمانی از حیث انعکاس مفاهیم «اصول دین». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۲)، ۱۰۵-۱۲۶.
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۵). راهنمای معلم کتاب هدیه آسمانی. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد درسی.

سبحانی‌نژاد، مهدی؛ احمدی، پروین؛ و امیری، مهدی (۱۳۹۴). سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای برنامه درسی با تأکید بر اثربخش‌سازی محتوای دروس. دوفصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، ۲۲(۶)، ۹۷-۱۲۲.

شکراللهی یانچشمه، شقایق؛ طباطبایی، مینو؛ و رفیعی، نفیسه (۱۳۹۹). بررسی و مقایسه محتوایی کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه سوم و چهارم ابتدایی از نظر مؤلفه‌های هوش اخلاقی بوربا. هفتمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی، اصفهان.

عبدالرحیمیان، شهرزاد؛ و دارابی، شکوفه (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. مطالعات تربیتی و اجتماعی قرآن و عترت، ۱(۲)، ۷۷-۸۸.

عبدالرحیمیان، شهرزاد؛ و صمدی، افسانه (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمان پایه ششم ابتدایی از منظر توجه به مسئله مهدویت. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۲۲(۳)، ۲۴-۳۰.

بررسی مؤلفه‌های هوش اخلاقی.../عاطفه رحمانی و دیگران ۱۱۵

علی‌اکبری، مهناز؛ علی‌پور، احمد؛ و درنجفی شیرازی، مهناز (۱۳۹۳). اثربخشی قصه‌گویی بر مؤلفه‌های هوش اخلاقی کودکان دختر پیش‌دبستانی در شهر اصفهان. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳(۲)، ۳۳-۴۳.

علی‌پور، فاطمه؛ حیدری، زهرا؛ و سنجری، فاطمه (۱۳۹۸). بررسی میزان توجه به ساخت‌های شش‌گانه تربیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان دوره دوم ابتدایی. *مطالعات تربیتی و اجتماعی قرآن و عترت*، ۳(۲)، ۷-۳۰.

غلام‌پور، میثم؛ قاسمیان، عباس؛ رضایی، مجیب‌الرحمان؛ و پورمند، امید (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمانی دوره دوم ابتدایی براساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. *معرفت اخلاقی*، ۲۵(۱۰)، ۸۳-۹۲.

کریمیان، حسین؛ ناطقی، فائزه؛ و سیفی، محمد (۱۳۹۶). ارزیابی و تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمان بر مبنای مهارت‌های تفکر انتقادی. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۳)، ۱۰۰-۱۲۰.

کهریزه، مهناز؛ رضاییان فرجی، حمید؛ و زندی‌پور، طیبه (۱۳۹۷). تأثیر قصه‌گویی بر هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر کلاس اول ابتدایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵(۲)، ۷۲-۸۲.

محبیبان، پروانه (۱۴۰۰). *تدوین برنامه درسی هوش اخلاقی کودکان پیش‌دبستان براساس نظریه بوربا*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران.

محمدزاده، مریم؛ تیموری، انیسه؛ و رنجبر، افسانه (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های *مطالعات اجتماعی پنجم و ششم ابتدایی* از لحاظ توجه به تقویت هوش اخلاقی. *پنجمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی*.

ملکی، حسن (۱۳۹۴). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: پیام اندیشه.

ناظمی، سمانه (۱۳۹۶). *مبانی و اصول هوش اخلاقی در نهج البلاغه*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور، بافق، یزد، ایران.

نقاش‌زاده، مهسا؛ و صباحی‌زاده، محمود (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مؤلفه‌های هوش اخلاقی بر تعامل اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستان. *مجله دانشگاهی مطالعات روان‌شناسی*، ۵(۲)، ۱۵۲-۱۵۸.


نوریان، محمد (۱۳۹۵). *تحلیل برنامه درسی دوره ابتدایی ایران*. تهران: گویش نو.

Auliya, F.; Sunarso, A.; and Pranoto, Y. K. S. (2020). Early Childhood Moral Intelligence Raised by Grandmother, Household Assistant, and Daycare Provider. *Journal of Nonformal Education*, 6(1), 44-50. doi: <http://dx.doi.org/10.15294/jne.v6i1.21616>.

- Barida, M.; Prasetiawan, H.; Sutarno; and Muarifah, A. (2019). The Development of Self-Management Technique for Improving Students' Moral Intelligence. *International Journal of Educational Research Review*, 4(4), 660-669.
- Borba, M. (2001). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to do the Right Thing*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1111/jopy.12522>.
- Clarcken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. *Online Submission*.
- Moore, J. P.; and Hardy, S. A. (2020). Longitudinal Relations between Substance Use Abstinence Motivations and Substance Use Behaviors in Adolescence: A Self-Determination Theory Approach. *Journal of Personality*, 88(4), 735–747.
- Murron, F. S.; and Komalasari, K. (2020). Development of Moral Intelligence Students through the Honesty Canteen Program in the Context of Citizenship Education: Case Study in SMAN 8 Bandung. *MODELING: Jurnal Program Studi PGMI*, 7(1), 59-69.
- Prasetiawan, H.; and Barida, M. (2018). The Profile of Adolescent' Moral Intelligence and Practical Solution to It's Improvement Efforts. *SHS Web of Conferences*, 42, 00121, EDP Sciences.
- Saleh, K. (2018). Moral Intelligence and It's Role in Formulating Children Characters. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications (MECSJ)*, (7), 301-313.
- Toprak, M.; and Karakus, M. (2018). Teachers' Moral Intelligence: A Scale Adaptation into Turkish and Preliminary Evidence. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 901-911.
- Winurini, S. (2016). Telaah Kecerdasan Moral Remaja Melalui Moral Competency Inventory (Studi pada Pelajar di Bali): Moral Intelligence Study of Youth Competency through Moral Inventory. *Aspirasi: Jurnal Masalah-Masalah Sosial*, 7(2), 187–197.
- Woolrych, T.; Eady, M. J.; and Green, C. A. (2020). Authentic Empathy: A Cultural Basis for the Development of Empathy in Children. *Journal of Humanistic Psychology*, 0022167820934222.
- Zhou, Y. Q.; Gan, D. Z. Q.; Hoo, E. C. C.; Chong, D.; and Chu, C. M. (2018). Evaluating the Violence Prevention Program: Group and Individual Changes in Aggression, Anger, Self-Control, and Empathy. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 29(2), 265-287.

بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی از چالش‌های نظام دُوری

سید حشمت‌الله مرتضوی‌زاده^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۳

DOI: 10.30497/esi.2023.244927.1647 

چکیده

همگام با تغییرات صورت‌گرفته در نظام آموزشی کشورمان، پس از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در آموزش دوره ابتدایی نیز تغییراتی ایجاد شد که چالش‌هایی را در پی داشت. در همین راستا، هدف اصلی از تحقیق حاضر، بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی استان قم در خصوص چالش‌های نظام دُوری بوده است. این پژوهش به صورت کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده و جامعه آماری آن، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی بوده است که به طور مداوم، بیش از سه سال پیاپی منتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به دانش‌آموزان چندین پایه در یک مدرسه آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری نیز با استفاده از شیوه هدف‌مند ملاک‌محور با رعایت اصل اشباع نظری از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختارمند انجام شده است و داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون تحلیل شده‌اند. برای اعتباربخشی به داده‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا و تحلیل همگنان استفاده شده و برای بررسی پایایی، نوشته‌ها واکاوی و سعی شده است طی فرایند رمزگذاری، معنای رموز تغییر نکند. یافته‌ها نشان می‌دهند تجربه معلمان روستایی در نظام دُوری، در سه مضمون کلی، شامل چالش‌های حرفه‌ای، چالش‌های سازمانی و چالش‌های رابطه‌ای مشخص شده است و این سه مضمون کلی به استخراج شانزده مضمون فرعی انجامیده‌اند. عرضه آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی آموزش در نظام دُوری، ایجاد بسترهای لازم، و ارتقایبخشیدن سطح آگاهی والدین در خصوص تقویت رابطه خانۀ و مدرسه از توصیه‌های این پژوهش است.

واژگان کلیدی: نظام دُوری، دوره ابتدایی، مدارس روستایی، کلاس چندپایه، تجارب زیسته معلمان.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۷، تهران، ایران.

بیان مسئله

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با اتکا به آموزه‌های قرآن و اسناد بالادستی ای همچون سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران و نقشه جامع علمی کشور (سجادی، سلحشوری، یوسف‌زاده و سراجی، ۱۴۰۱) در سال ۱۳۹۰ و در راستای تعالی‌بخشی سرمایه‌های انسانی کشور و ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت تدوین شده است؛ اما در حال حاضر، با وجود گذشتن بیش از ده سال از تصویب و ابلاغ این سند، به‌رغم تلاش‌های سیاست‌گذاران و مجریان آموزشی، موفقیتی چشمگیر در روند اجرای آن دیده نمی‌شود (بختیاری و دهقانی، ۱۴۰۱).

در این سند، ۲۳ هدف عملیاتی برای بهبود عملکرد نظام آموزش و پرورش ترسیم و ۱۲۵ راهکار به‌منظور دستیابی به این مهم ذکر شده است. رابطه هدف‌های عملیاتی و راهکارهای مربوط به آن‌ها بدین صورت است که هر راهکار برای هدفی که ذیل آن آمده، جنبه اصلی و برای برخی هدف‌های دیگر، جنبه مکمل دارد. یکی از راهکارهای تحقق‌یافتن هدف عملیاتی بازننگری و بازمهندسی ساختارها و رویه‌ها و روش‌ها، راهکار ۸-۲۱ است که به استقرار و به‌کارگیری نظام دوری^۱ در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه ابتدایی منجر شده است (وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ از این روی، نظام دوری به یکی از طرح‌های مهم و اساسی وزارت آموزش و پرورش مبدل شده است که استقرار اصولی آن بر بهبود و ارتقای فرایند یادگیری دانش‌آموزان دبستانی، تأثیری شگرف و عمیق دارد. پس از تصویب و ابلاغ رسمی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و لزوم اجرای دقیق و صحیح آن مقرر شد در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ طرح نظام دوری به‌صورت آزمایشی در ده درصد از مدارس ابتدایی شهری کشور اجرا شود. این طرح از همان ابتدا با موانع و مشکلات متعددی روبه‌رو شد که اجرای آن را با چالش‌های اساسی و پرشمار مواجه می‌کرد. از مهم‌ترین این چالش‌ها می‌توان آماده‌نبودن زیرساخت‌های^۲ لازم جهت تفکیک دوره‌های اول و دوم مقطع ابتدایی در دو آموزشگاه مستقل و همچنین انجام‌نشدن آموزش‌ها، و ناآگاهی و بی‌اطلاعی معلمان را ذکر کرد. زیرساخت‌ها در فرایند

1. Looping
2. Infrastructure

آموزش و یادگیری، نقشی مهم دارند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا فرایندهای تدریس و یادگیری را به صورتی مؤثر پی گیرند (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningih and (Muhtia, 2018).

با وجود کاستی‌های ذکر شده، برخی استان‌ها به صورت محدود، موفق شده‌اند نظام دوری را اجرا کنند؛ اما تعداد زیادی از آموزگاران مدارس چندپایه روستایی به صورت داوطلبانه، بیش از سه سال، گروه‌هایی ثابت از دانش‌آموزان را تعلیم می‌دهند؛ در حالی که اغلبشان از نظام دوری هیچ اطلاعی ندارند.

نظام دوری، یک رویکرد آموزشی- تربیتی است که در آن، گروه‌های دانش‌آموزی یک یا چندین پایه از سوی یک معلم در سال‌های متوالی آموزش می‌بینند (Comer, 2023)؛ به دیگر سخن، مفهوم دوری به گروه‌هایی از دانش‌آموزان اشاره می‌کند که طی دو یا چند سال، یک معلم آنان را آموزش می‌دهد (Hill and Jones, 2018). در این راهبرد، در پایان سومین یا چهارمین سال و گاهی هم بیشتر، معلم نظام دوری از کلاس جدا و معلم دیگری جایگزین او می‌شود. آموزش دوری به نام‌های متعددی از قبیل تدریس چندساله^۱، چرخش^۲، تدریس دو دوره‌ای^۳، پیشرفت دانش‌آموز- معلم^۴، گروه‌بندی مداوم^۵، تیم‌های پیشرفت^۶ و آموزش چندساله^۷ معروف است (Barger, 2013). مفهوم نظام دوری، پدیده‌ای جدید نیست؛ بلکه سال‌ها در حوزه آموزش وجود داشته (Tourigny, Plante and Raby, 2020) و استفاده از این روش در کلاس‌های درس در حال افزایش یافتن است (Hall, 2021). آموزش دوری را در سال ۱۹۹۷ جیم گرانت^۸ ابداع کرد؛ بدین صورت که در مدرسه‌ای یک‌اتاقی در ایالات متحده، یک معلم چندین سال به یک گروه از دانش‌آموزان آموزش می‌داد (Hall, 2021). زیمل^۹ (1998) در این حوزه، به کشورهایمانی مانند آلمان و مدارس

-
1. Multi-Year Teaching
 2. Rotation
 3. Two-Cycle Teaching
 4. Student-Teacher Progression
 5. Persistent Grouping
 6. Progression Teams
 7. Multiyear Instruction
 8. Jim Grant
 9. Simel

والدورف^۱ به عنوان عوامل اثرگذار بر رویه های نظام دوری با برخی تفاوت های مشخص اشاره کرده است. در مدارس والدورف که رودولف اشتاینر^۲ در سال های پس از جنگ جهانی اول، آن ها را در اشتوتگارت آلمان تأسیس کرد، گروه های معلم و دانش آموزان کلاس های اول تا هشتم در کنار هم نگهداری می شدند (Little and Little, 2001). این کلاس ها عمدتاً از نوع تک پایه بودند و به کلاس های روستایی و چندپایه اشاره نشده است. واقعیت این است که دانش آموزان مناطق روستایی نیز به آموزش نیاز دارند؛ حتی اگر تعداد کمی از آن ها در یک پایه گنجانده شوند (Ramrathan and Mzimela, 2016). امکانات محلی و ویژگی های خاص زندگی در روستا مانند کم جمعیت بودن مناطق روستایی، فاصله زیاد آن ها با مناطق شهری و پرجمعیت، فرهنگ غالب در روستاها، وضعیت خانوادگی و فضای فیزیکی مدارس بر روند تدریس و یادگیری در مناطق روستایی مؤثرند و معلمان را با فرصت ها و یا چالش هایی مواجه می کنند (وکیلی قصریان، ۱۳۹۰). تحقیقات انجام شده درباره آموزش در مناطق روستایی و به ویژه کلاس های چندپایه در ایران نشان می دهد این آموزش ها مشکلات و چالش های فراوان دارند و نتوانسته اند از کارایی لازم در این مناطق برخوردار باشند. مشکلاتی همچون ترک تحصیل، افت تحصیلی و بی انگیزگی برای تحصیل، در این مناطق نسبت به مناطق شهری، بسیار بیشتر است (سپیدنامه، مؤمنی و سلیمان نژاد، ۱۳۹۵)؛ همچنین کلاس های چندپایه روستایی با چالش های متعدد دیگری مانند کمبود وقت (Cahapay, 2020)، ناهمگونی^۳ گروه های سنی (Hyry-Beihammer and Hascher, 2015)، حمایت ناکافی والدین از تحصیل فرزندان، نظارت نکردن والدین بر تحصیل فرزندان خود (Du Plessis and Mestry, 2019)، غیبت های مکرر دانش آموزان (Naparan and Ivy Leigh P. Castañeda, 2021)، کمبود معلمان باتجربه (Hedges, 2002)، بی تجربگی معلمان (Parveen, Khalid and Rashid, 2023) و وجود نداشتن فرصت جهت شرکت کردن در دوره های ضمن خدمت (Bernard and Unicef, 2002) روبه رو هستند.

1. Waldorf Schools
2. Rudolf Steiner
3. Heterogeneity

علاوه بر آنچه گفتیم، در اغلب مدارس روستایی تک‌پایه و چندپایه ایران در مناطق دوردست، معلمان تازه‌کار، سرباز- معلمان و معلمان حق‌التدریس به‌کار گرفته می‌شوند؛ حال آنکه مدیریت‌کردن و آموزش‌دهی در این کلاس‌ها نیازمند توانایی‌های ویژه‌ای است که در آنان وجود ندارد (عظیمی آقبلاغ و محمودی، ۱۳۹۸). برخی از این افراد پس از یک سال آزمایش و خطا مدرسه محل تدریس خود را تغییر می‌دهند و برخی دیگر از آن‌ها بدون برخورداری از حداقل مهارت‌های پداگوژی تا چندین سال در همان مدرسه‌ها به‌صورت آموزش دوری، کار خود را ادامه می‌دهند (مرتضوی‌زاده، ۱۳۹۷).

با توجه به اهمیت آموزش دوری در ارتقاداتن کیفیت یادگیری، مطالعات مختلفی در خارج از کشورمان در این زمینه صورت گرفته که در آن‌ها عمدتاً بررسی فرصت‌ها و مزایای آن، موردنظر بوده است؛ چنان‌که هال (2021) معتقد است مشکلات مرتبط با نظام دوری، اندک‌اند و بسیاری از آن‌ها را می‌توان با برنامه‌ریزی حل کرد؛ باوجود آن به‌نظر می‌رسد تاکنون، مشکلات و چالش‌های نظام دوری به‌صورت مستقل بررسی نشده؛ گرچه در برخی تحقیق‌ها به‌شکل پراکنده، به مشکلات و چالش‌های این نظام اشاره شده است؛ درحالی که آموزش دوری هم مزایایی دارد و هم معایبی، و تنها در صورتی برای دانش‌آموز و معلم، مفید است که هر دو طرف، مایل به مشارکت در آن باشند (Meeks, 2008).

اجرای نظام دوری به‌صورت شایسته و درست، نیازمند صورت‌گرفتن حمایت کافی از جانب مدیر، والدین دانش‌آموز ثبت‌نام‌شده و یک معلم مؤثر است. معلمانی که تصمیم می‌گیرند در سال بعد، آموزش را با دانش‌آموزان کلاس خود ادامه دهند، با چالش یادگیری برنامه درسی و مجموعه استانداردهای کاملاً جدید روبه‌رو می‌شوند (Riley, 2014). دوری‌بودن آموزش، ممکن است به پیشرفت حرفه‌ای بیشتری نیاز داشته باشد. برای آماده‌شدن آموزش در پایه جدید، نه‌تنها آموزش‌های دیگری لازم است؛ بلکه معلمان باید برنامه درسی پایه جدید را بیاموزند و با برنامه درسی جدید نیز آشنا شوند (Riley, 2014). آموزش دوری برای والدین نیز چندین نگرانی را ایجاد می‌کند. شایع‌ترین نگرانی در این حوزه، آن است که احتمال دارد کودک آنان به‌مدت دو یا چند سال در کلاس معلمی آموزش ببیند که ممکن است ناکارآمد باشد (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ حال آنکه در برنامه درسی ملی (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)، معلم نقش

مرجعیت دارد و کلید اصلی آموزش و پرورش در دستان اوست و هرگونه آموزشی برای بهبودبخشیدن جنبه‌های مختلف روش‌های تدریس، بر یادگیری دانش‌آموزان و سازگاری آن‌ها با مدرسه اثرهای عمیق می‌گذارد.

یکی از مسائل مربوط به نظام دوری، تضاد شخصیتی والدین و معلم است. در این حالت، با توجه به نظر مدیر مدرسه، فرزند این والدین اجازه خواهد داشت در پایه بعدی در همان کلاس و نزد همان معلم، تحصیلات خود را ادامه دهد (Hitz, Somers and Jenlink, 2007).

یکی از دیگر دغدغه‌های والدین، نگرانی آنان درخصوص آموزش دوری یک تضاد شخصیتی بالقوه بین معلم و یک کودک، و درگیری بین یک کودک با دیگر کودکان در کلاس درس است (Hitz, Somers and Jenlink, 2007). از جمله نگرانی‌های اصلی والدین درخصوص نظام دوری، ارتباط بین دانش‌آموز و معلم در صورت ناکارآمد بودن معلم است (Hall, 2021)؛ همچنین یکی از چالش‌های مدارس روستایی، بی‌کفایتی^۱ معلمان است (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningsih and Muhtia, 2018). به گفته تامپسون، فرنز و میلر^۲ (2009)، والدین نمی‌خواهند فرزندشان به مدت دو سال یا بیشتر در کنار معلم ناکارآمد قرار گیرد. کلینزینگ^۳ (2019, Cited in: Hall, 2021) خاطر نشان کرده است اگر دانش‌آموزی به مدت دو سال یا بیشتر تحت آموزش معلمی ناکارآمد قرار گیرد، نظام دوری مؤثر نخواهد بود و حتی ممکن است مضر هم باشد (Hall, 2021).

یک چالش دیگر درخصوص نظام دوری، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز جدید وارد کلاسی می‌شود که در آن، همکلاسی‌هایش از سال تحصیلی قبل با هم بوده‌اند. در این حالت، ممکن است دانش‌آموز جدید، نادیده انگاشته شود و احساس انزوا کند؛ زیرا همکلاسی‌هایش از قبل با یکدیگر، معلم و کلاس درس آشنا هستند (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ همچنین قوانین و رویه‌ها در سال قبل ایجاد شده است و در طول این مدت، دانش‌آموزان آن‌ها را تمرین کرده‌اند؛ بنابراین، احتمالاً ورود به چنین موقعیتی برای

1. Inadequacy
2. Thompson, Franz and Miller
3. Klinzing
4. Left Out

دانش‌آموز جدید، ناراحت‌کننده خواهد بود (Little and Dacus, 1999)؛ با وجود آن، چالش‌های مرتبط با نظام دوری، عبارت‌اند از توانایی یا تمایل معلم برای سازگاری با سطوح مختلف سنی و یافتن تناسبی قابل توجه میان معلم و دانش‌آموز. اگر معلم با دانش‌آموز سازگار نباشد، احتمال ایجاد روابط منفی بین آن‌ها و بروز پیامدهای ناشی از آن در سال‌های بعد، به قوت خود باقی است. درنهایت، این نگرانی وجود دارد که کودکی که طی چند سال آموزش دیدن، به یک معلم عادت کرده است، نتواند در مقطع بعدی، با معلم جدید سازگار شود یا این کار برایش دشوار باشد (Hill and Jones, 2018).

به عقیده‌های تاور^۱ (2009)، نظام دوری در سال‌های اخیر بر دانش‌آموزان روستایی که به لحاظ اقتصادی، محروم هستند، اثر منفی گذاشته است. هیل و جیمز (2018) در پژوهشی نتیجه گرفته‌اند تفاوتی معنادار در نمرات خواندن یا نوشتن بین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های آموزش دوری شرکت کرده‌اند با دانش‌آموزانی که در کلاس‌های بدون آموزش دوری شرکت می‌کنند، وجود نداشته است. کایو^۲ (2009) در پژوهشی نتیجه گرفته است تفاوتی معنادار به لحاظ توانایی خواندن بین دانش‌آموزان آموزش‌دیده در نظام دوری و دانش‌آموزان عادی وجود ندارد. کومر^۳ (2023) در پژوهشی گزارش داده است که اجرای نظام دوری می‌تواند شیوه‌ای چالش‌برانگیز باشد؛ زیرا در این نظام، دانش‌آموزان کلاس درس را فقط با یک معلم تجربه می‌کنند و با فرهنگ کلاس، ویژگی‌های خاص و روش‌های تدریس آن معلم آشنا می‌شوند که انتقال دادن آن‌ها به معلم دیگر در پایان چرخه دوری، دشوار است. این کنار هم ماندن دانش‌آموزان برای برخی از آن‌ها مفید است؛ اما ممکن است برای برخی دیگر از آنان یک نقطه ضعف باشد. دانش‌آموزان می‌توانند مدتی طولانی‌تر، تحت تأثیر نقاط قوت و ضعف همان معلم و دانش‌آموز قرار گیرند و در صورت تکرار شدن آن نقاط ضعف از سوی دانش‌آموزان، ممکن است این مسئله، خود به یک نقطه ضعف دیگر تبدیل شود (Pecanic, 2003).

نظام دوری در کشور ما چندان مورد توجه نبوده است و اغلب معلمان به صورت داوطلبانه، این راهبرد را انتخاب کرده‌اند؛ حال آنکه در پی بررسی پژوهش‌های صورت گرفته

1. Hightower
2. Caauwe
3. Comer

در خارج از ایران درمی‌یابیم در کشورهای دیگر، مطالعات متعددی در زمینه آموزش دوری در کلاس‌های عادی (تک‌پایه) انجام شده است. در سال‌های اخیر، نظام دوری در جهان، مطرح بوده و دارای مزایای گسترده و معایب اندک است (Barger, 2013)؛ اما بیشتر به مزایای این نظام پرداخته شده است. از مزیت‌های این راهبرد می‌توان ایجاد دیدگاه مثبت در دانش‌آموزان نظام دوری درباره یادگیری (Danley, 2012)، شکل‌گیری روابط قوی بین معلم و دانش‌آموزان و نیز بین دانش‌آموزان با یکدیگر (Hall, 2021)، کاهش یافتن غیبت‌های دانش‌آموزان از کلاس درس (Lloyd, 2014)، شناخت دانش‌آموزان از سوی معلم (Findley, 2018) و تقویت اعتماد به نفس آن‌ها (Daggett, 2014)، صرفه‌جویی در زمان آموزش‌دهی به دانش‌آموزان و شناخت آنان (قیس و محمدزاده یزد، ۱۳۹۷)، و کاهش یافتن اضطراب دانش‌آموزان (Blume, Baldwin and Ryan, 2013) را برشمرد. شایان ذکر است که عملکرد ناکارآمد معلم به مؤثر نبودن این نظام می‌انجامد (Findley, 2018)؛ اما به نظر می‌رسد بررسی چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، مغفول واقع شده است و خلأهایی پژوهشی در این زمینه وجود دارد؛ از این روی، هدف از انجام‌دادن پژوهش حاضر، شناسایی چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی بوده است و برای دستیابی به این هدف، به این سؤال کلیدی پاسخ خواهیم داد که چالش‌های نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، کدام‌اند.

روش پژوهش

تحقیق پیش‌روی به صورت کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شده است. پدیدارشناسی روشی است که در زمره تحقیق‌های کیفی و در حیطه پارادایم تفسیری قرار می‌گیرد (خنیفیر و مسلمی، ۱۳۹۸). هدف اصلی این روش، تحلیل تجربه‌های افراد درباره یک پدیده تا زمان دستیابی به توصیفی از ذات و ماهیت واقعی آن پدیده است (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۴). مطالعه پدیدارشناسی به منظور توصیف و تفسیر تجربه‌ای خاص از دیدگاه افرادی صورت می‌گیرد که آن تجربه را داشته‌اند. این افراد اذعان می‌دارند که آن تجربه برایشان چه معنایی داشته است و آن‌ها چگونه آن را درک کرده‌اند (رضویه، ۱۳۹۲). گزینش این روش به منظور بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی در خصوص چالش‌های نظام دوری انجام شده و جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی

بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی ... / سید حشمت‌الله مرتضوی زاده ۱۲۵

چندپایه روستایی بوده است که به‌طور مداوم، بیش از سه سال بی‌پای متتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به دانش‌آموزان چندین پایه در یک مدرسه آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری نیز با استفاده از شیوه هدفمند ملاک‌محور تا حد اشباع داده‌ها انجام شده است.

نمونه‌گیری هدفمند برای توصیف نوعی از نمونه‌ها کاربرد دارد که در آن، مواردی انتخاب می‌شوند که از لحاظ هدف‌های کیفی، اطلاعاتی غنی را دربر دارند. نمونه‌گیری ملاک‌محور نیز نوعی نمونه‌گیری هدفمند و مستلزم انتخاب مواردی است که ملاکی مهم را برآورده می‌کنند (گال، بورک و گال، ۱۳۹۱). مشارکت‌کنندگان در نمونه‌گیری، هجده معلم مرد در استان قم با سابقه تدریس ۱۰ تا ۲۸ سال و دارای مدرک کارشناسی بوده و بیش از دو سال در نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، سابقه کاری داشته‌اند.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد مصاحبه‌شونده	سابقه تدریس در نظام دوری روستایی (برحسب سال)	میزان تحصیلات	کد مصاحبه‌شونده	سابقه تدریس در نظام دوری روستایی (برحسب سال)	میزان تحصیلات
۱	۱۰	کارشناسی	۱۰	۲۷	کارشناسی
۲	۲۵	کارشناسی	۱۱	۲۳	کارشناسی
۳	۲۲	کارشناسی	۱۲	۲۴	کارشناسی
۴	۲۱	کارشناسی	۱۳	۲۶	کارشناسی
۵	۱۲	کارشناسی	۱۴	۲۳	کارشناسی
۶	۱۲	کارشناسی	۱۵	۲۱	کارشناسی
۷	۱۳	کارشناسی	۱۶	۲۰	کارشناسی
۸	۲۸	کارشناسی	۱۷	۲۶	کارشناسی
۹	۲۸	کارشناسی	۱۸	۲۵	کارشناسی

داده‌های مطالعه حاضر از طریق مصاحبه عمیق^۱ چهره‌به‌چهره فردی و به‌شکل نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شدند. پس از اطمینان‌بخشی به مشارکت‌کنندگان درباره امانت‌داری پژوهشگر، مصاحبه در مدرسه و در مکانی آرام و بدون سروصدا اجرا شد.

1. In-Depth Interview

مدت زمان هر مصاحبه تقریباً ۳۵ تا ۴۵ دقیقه بود و با کسب اجازه از مشارکت کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط شدند. پس از مصاحبه و پیاده‌سازی داده‌ها، فرایند تحلیل آغاز شد.

برای انجام دادن تجزیه و تحلیل از روش تحلیل مضمون از نوع سلسله‌مراتب مضمون در قالب مضامین اصلی و فرعی استفاده کرده‌ایم (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰). تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی و تحلیل الگوهای معانی در یک مجموعه داده است که امکان تمرکز محقق بر داده‌ها را با استفاده از شیوه‌های مختلف فراهم می‌کند. در تحلیل مضمون، محقق هم می‌تواند معانی آشکار داده‌ها را گزارش دهد و هم معانی مفروضات و نظریه‌های پنهان کلمات، عبارات و جملات را استخراج کند. مضامین از درون کدها استخراج می‌شوند و در پی صورت‌گرفتن تحلیل تفسیری، داده‌ها توسعه می‌یابند (پارسا، حسن‌پور، وکیلی و جعفری‌نیا، ۱۴۰۰). با توجه به آنچه گفتیم، ابتدا کلیت هر مصاحبه خوانده و بازخوانی مجدد شد؛ آن‌گاه جملات و عبارات بی‌ارتباط از بازخوانی‌ها حذف شدند و این کار تا اندازه‌ای صورت گرفت که جملات اضافی و خارج از موضوع چالش‌های نظام دوری وجود نداشته باشند. در مرحله دوم، تمام جملات کدگذاری شدند و به هر جمله، عبارت و کدهای مفهومی‌ای مانند آنچه در جدول ۲ می‌بینیم، اختصاص یافت. این کار برای تمام مصاحبه‌ها انجام شد و در نتیجه آن، تمام کدهای مفهومی تعیین شدند. در مرحله سوم، طبق آنچه در جدول ۳ مشاهده می‌کنیم، تمام کدهای مفهومی در قالب مضمون‌های اصلی و فرعی سازمان‌دهی شدند.

ملاک ورود معلمان به این مطالعه عبارت بود از داشتن سابقه تدریس مداوم به میزان بیش از سه سال پیاپی منتهی به سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به یک گروه از دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی چندپایه روستایی. برای اعتباربخشی به داده‌ها از دو راهبرد بازبینی اعضا^۱ و تحلیل همگنان^۲ استفاده شد؛ بدین ترتیب که داده‌های مصاحبه و تحلیل‌های پژوهشگر در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت و نظرات آن‌ها در تعدیل و تحلیل‌های پژوهشگر مدنظر واقع شد؛ همچنین یک پژوهشگر آشنا با تحقیق کیفی بر مراحل کار نظارت کرد و توصیه‌های لازم را جهت تعدیل و اصلاح کار به دست داد؛ افزون بر آن، برای بررسی پایایی

-
1. Member Check
 2. Peer Debriefing

سعی شد به منظور حصول اطمینان از وجودنداشتن اشتباهات آشکار هنگام پیاده‌سازی داده‌ها نوشته‌ها بررسی شوند و در فرایند رمزگذاری، معنای رمزها تغییر نکند (کرسول، ۱۳۹۱).

جدول ۲. نمونه کدگذاری اولیه از عبارات و جمله‌ها به کدهای مفهومی

عبارت‌ها و جمله‌ها	کدهای مفهومی
ابتدای سال در سه پایه، هشت دانش‌آموز داشتم؛ ولی یک ماه نگذشت که یکی دیگر اضافه شد. ماه بعد، یکی دیگر از کلاس من رفت و چند روز بعد، دو دانش‌آموز دیگر اضافه شد.	کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی
چندین سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. درختان پسته این مدرسه را که حالا پسته داده‌اند، من کاشتم؛ اما چند سال در یک مدرسه بودن، هیچ امتیازی برای معلم ندارد. فقط اداره، خیالشان از این مدرسه راحت است. خودشان می‌گویند: «اگر به شما سر نمی‌زنیم، دلش این است که از شما اطمینان داریم».	امتیازنداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه
راهبر سالی یک بار به این مدرسه نمی‌آید. اصلاً یک بار نشد بگوید: «باوجودی که امتیاز رفتن به شهر را داشتی و می‌توانستی به جای آموزش دادن به دانش‌آموزان چندین پایه در روستا بروی شهر و فقط به یک گروه یا یک پایه آموزش بدهی؛ اما نرفتی». حتی تشکر زبانی هم نکردند.	بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری
سال گذشته، پایه اول، دوم و چهارم داشتم؛ امسال یک پایه دیگر اضافه شد؛ دو دانش‌آموز کلاس اول به کلاس اضافه شد؛ حالا چهار پایه دارم؛ کارم سخت‌تر شد.	اضافه‌شدن دانش‌آموز دیگری به کلاس در هر سال
وقتی معلم تازه استخدام شده (ماده ۲۸) که اصلاً هیچ نمی‌داند، به روستا می‌آید، آزمایش و خطا کار می‌کند. تدریس در روستا و به دانش‌آموزان روستایی به‌ویژه چند پایه را بلد نیستند؛ مدام از ما کمک می‌خواهند.	تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد

عبارات و جمله‌ها	کدهای مفهومی
باز سال دوم در همان مدرسه است. سه سال پیاپی با اشتباهات جلو می‌رود.	
من بیش از پنج سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. امسال، ششمین سال تدریس من در این مدرسه است. حالا که از رفتن حرف می‌زنم، دانش‌آموزان اظهار ناراحتی می‌کنند. گفتم: «بچه‌ها! من سال بعد نیستم». دیدم عده‌ای دارند گریه می‌کنند. جداسدن از این بچه‌ها سخت است.	وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری
من چند سالی هست تدریس می‌کنم؛ اما در زمینه آموزش در کلاس‌های چندپایه هیچ آموزشی ندیدم. ابتدا خیلی مشکل داشتم؛ بعداً یا مشورت با راهبر و معلمان باتجربه، و کمی هم مطالعه تقریباً یاد گرفتم چطور در کلاس‌های چندپایه تدریس کنم؛ اما باز هم به دوره آموزشی نیاز دارم.	آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه

یافته‌های پژوهش

پس از پایان یافتن مصاحبه‌ها، پیاده‌سازی متن و تحلیل آن براساس روش تحلیل مضمون شروع شد. بعد از تحلیل داده‌ها، سه مضمون اصلی، شامل چالش‌های حرفه‌ای، سازمانی و رابطه‌ای شناسایی شد و در نهایت، سه مضمون اصلی به استخراج شانزده مضمون فرعی انجامید که تجربیات معلمان کلاس‌های چندپایه در خصوص چالش‌های نظام دوری را نشان می‌دهند. در جدول ۳، مضمون‌های اصلی و فرعی استخراج شده از پژوهش به تفصیل عرضه شده‌اند:

جدول ۳. مضمون‌های اصلی و فرعی به دست آمده از داده‌های مضمون‌های اصلی

مضمون‌های خرد	مضمون‌های اصلی
۱ آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه	چالش‌های حرفه‌ای
۲ تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد	
۳ تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف	
۴ به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیده برای تدریس در نظام دوری	

چالش‌های سازمانی	۱	بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری
	۲	یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس
	۳	کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی
	۴	بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری
	۵	امتیازنداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه
چالش‌های رابطه‌ای	۱	توقعات زیاد والدین از معلم نظام دوری
	۲	بی‌خیال‌بودن والدین در خصوص فرزند خود و اطمینان‌داشتن آنان به معلم نظام دوری
	۳	نارضایتی والدین از معلم نظام دوری
	۴	جدی‌نگرفتن توصیه‌های معلم نظام دوری
	۵	نپذیرفتن معلم جدید بعد از چند سال عادت کردن به معلم قبلی
	۶	علاقه کم دانش‌آموزان به معلم نظام دوری
	۷	وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری

در ادامه، این مضامین را توضیح می‌دهیم:

۱. چالش‌های حرفه‌ای

این مضمون از آموزش‌ندیدن معلمان تا وجود معلمان کم‌تجربه حکایت می‌کند و حاصل چهار مضمون خرد «آموزش‌ندیدن معلمان نظام دوری برای تدریس در کلاس‌های چندپایه»، «تداوم ناکارآمدی یک معلم در سال‌های بعد»، «تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف» و «به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیدن برای تدریس در نظام دوری» است؛ همچنین کیفیت کار معلمان، مهم‌ترین عامل مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت نظام‌های آموزشی به‌شمار می‌آید. با توجه به نقش مهم و اثرگذار معلمان نظام دوری در موفقیت دانش‌آموزان، برخی واکنش‌های معلمان مصاحبه‌شونده، قابل تأمل است. مضمون‌های «کارآمدنبودن برخی معلمان در سه سال پی‌درپی»، «تسلط‌نداشتن معلم نظام دوری بر محتوای دروس پایه‌های مختلف»، «به‌کارگیری معلمان کم‌تجربه و آموزش‌ندیدن برای تدریس در نظام دوری» و «یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان در دو یا سه سال تدریس» از همین واکنش‌ها حکایت می‌کنند. در مجموع، اظهارات معلمان نشان می‌دهد در نظام دوری، معلم، نقشی محوری دارد و ناکارآمدی برخی معلمان و تسلط‌نداشتن آنان بر محتوای دروس موجب شده است اهمیت نظام دوری کاهش یابد.

اظهارات معلمان به وضوح، این مسئله را تأیید می‌کند. در اینجا نمونه‌هایی از اظهارات آن‌ها را ذکر می‌کنیم:

وقتی معلم تازه استخدام شده (ماده ۲۸) که اصلاً هیچ نمی‌داند، به روستا می‌آید، آزمایش و خطا کار می‌کند. تدریس در روستا و با دانش‌آموزان روستایی به ویژه چند پایه را بلد نیستند؛ مدام از ما کمک می‌خواهند. باز سال دوم در همان مدرسه است. سه سال پیاپی با اشتباهات جلو می‌رود (معلم شماره ۱۶).

اظهارات این معلم، ناکارآمدی او را نشان می‌دهد:

سال اول کاری من است. فکر نمی‌کردم باید به دانش‌آموزان سه پایه آموزش دهم. اصلاً چگونگی تدریس به سه پایه را بلد نیستم. کار اشتباهی است که من را به اجبار به روستا فرستادند؛ آن‌هم به سه پایه، هم‌زمان آموزش بدهم (معلم شماره ۱۸).

۲. چالش‌های سازمانی

این مضمون کلی، ناظر بر پنج مضمون فرعی بدین شرح است: «بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری»، «یکنواخت شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس»، «کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی»، «بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری» و «امتیاز نداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه».

با وجود نوعی سردرگمی و مضیقۀ اطلاعاتی معلمان و نیز بی‌توجهی راهبران به معلمان نظام دوری در بازدهی‌های خود و با توجه به سختی کار این معلمان، هیچ‌گونه امتیازی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. در مجموع، بی‌اطلاعی معلمان و بی‌توجهی راهبران به چالش‌های معلمان نظام دوری که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان یک راهکار مورد توجه قرار گرفته است، مطلوب نیست و مکرر در مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان مشاهده شده است.

از دیگر مضمون‌های فرعی کشف‌شده، یکنواختی دانش‌آموزان در دو یا سه سال است. به‌گفته معلمان، ثابت بودن دانش‌آموزان برایشان کسل‌کننده است؛ به‌عنوان نمونه، در اظهارات معلم شماره ۵، این مضمون را مشاهده می‌کنیم: «چهار سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. دانش‌آموزان، همان دانش‌آموزان هستند. بچه‌ها تکراری هستند و این تکراری بودن کار برای معلم، کسل‌کننده است».

ظاهراً معلمان چندین سال در یک مدرسه به آموزش مشغول هستند و نظام دوری را تجربه می‌کنند؛ اما یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد نظام دوری هم برای برخی معلمان و هم برای راهبران، ناشناخته است و نوعی بی‌اطلاعی و مضیقۀ اطلاعات مرتبط با این نظام مشاهده می‌شود. نقل قول از یکی از معلمان نظام دوری، به‌وضوح، این مسئله را نشان می‌دهد:

بیش از چهار سال در این مدرسه مشغول به تدریس هستم، تا حالا کسی به من نگفت مانند بیش از یک سال در یک مدرسه یا کلاس درس به چه معناست. چیزی به‌اسم نظام دوری نشنیدم. اصلاً نظام دوری را از زبان شما شنیدم؛ البته یک بار در جایی خواندم که در برخی کشورها معلم پایه اول تا سال سوم با همین دانش‌آموزان است و پایه دوم و سوم به همین دانش‌آموزان آموزش می‌دهد؛ ولی مفهوم علمی آن را نمی‌دانستم (معلم شماره ۲).

نقل و انتقال دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی، زمان مفید آموزش را کاهش می‌دهد و چالش‌هایی را برای معلمان ایجاد می‌کند. یکی از معلمان درباره این مسئله گفته است:

سال گذشته، پایه اول، دوم و چهارم داشتم؛ امسال یک پایه دیگر اضافه شد. دو دانش‌آموز کلاس اول به کلاس اضافه شد. مدتی طول می‌کشید تا دانش‌آموز جدید را بشناسم. دانش‌آموز جدید وقت زیادی از من می‌گیرد و این، کار من را سخت‌تر کرده است. این سختی کار، جایی دیده نمی‌شود و حقوق من با معلمی که یک سال می‌آید روستا و سال بعد منتقل می‌شود، تفاوتی ندارد. اینکه چند سال در این روستا تدریس می‌کنم، اهمیتی ندارد (معلم شماره ۱۳).

۳. چالش‌های رابطه‌ای

این مضمون اصلی بر دامنه‌ای متنوع از توقعات بالای والدین، بی‌خیالی‌شان و نارضایتی آن‌ها از معلم نظام دوری، جدی‌نگرفتن توصیه‌های او و همچنین پذیرفته‌نشدن معلم از سوی دانش‌آموزان تا وابستگی آنان به معلم حکایت می‌کند. مضمون مورد بحث، خود شامل هفت مؤلفه خرد بدین شرح است: «توقعات بالای والدین از معلم نظام دوری»، «بی‌خیالی والدین در خصوص فرزند خود و اطمینان‌داشتن به معلم نظام دوری»، «نارضایتی والدین از معلم نظام دوری»، «جدی‌نگرفتن توصیه‌های معلم نظام دوری و گوش‌ندادن به حرف‌های او»، «پذیرفتن معلم جدید بعد از چند سال عادت کردن به معلم قبلی»، «علاقه کم دانش‌آموزان به معلم نظام دوری» و «وابستگی دانش‌آموزان به معلم نظام دوری».

والدین، بازوان توانمند معلم و مشاور برای دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی به‌شمار می‌آیند؛ اما یافته‌های این تحقیق از یک طرف، نشان‌دهنده بی‌خیالی والدین و گوش‌ندادن آنان به حرف‌های معلم است و از طرف دیگر، از نارضایتی والدین و توقعات بالای آن‌ها از معلم نظام دوری حکایت می‌کند؛ حال آنکه معلم بنابه ماهیت کار خود، به همکاری و همراهی والدین در طول سال تحصیلی نیاز دارد. اظهارات تجربه‌کنندگان نیز همین نیازمندی معلم به همراهی از سوی والدین را به‌وضوح نشان می‌دهد؛ چنان‌که یکی از معلمان گفته است:

اکثر والدین در طول سال، وضعیت تحصیلی فرزندشان را پیگیری نمی‌کنند. هرچه پیام می‌دهم، تک‌تک زنگ می‌زنم؛ ولی مدرسه نمی‌آیند. اصلاً نمی‌دانند مدرسه می‌روند یا نه. فقط می‌گویند: «خیالمان از معلم راحت‌تر است. می‌دونیم که چه کار می‌کند»؛ ولی اصلاً به حرف‌های معلم گوش نمی‌دهند (معلم شماره ۱۶).

همچنین معلم شماره ۱۵ درباره توقعات بالای والدین و نارضایتی آن‌ها گفته است:

والدین انتظار دارند صبح و عصر، مدرسه باشم و هر روز و هر جلسه به بچه‌هاشون آموزش بدم. فکر می‌کنند من جادوگرم. می‌گویند: «بچه‌ها مون را به شما سپردیم. نباید بگویند درس نمی‌خوانند. باید شما یادشان بدهید و سر کلاس یاد بگیرند. توی کلاس، تکلیف‌هایشان را انجام دهند. من کار دارم؛ صبح تا عصر مشغولم؛ چطور می‌توانم به فرزندم کمک کنم؟».

این مضمون کلی نشان می‌دهد از یک طرف، دانش‌آموزان به‌دلیل وابستگی به معلم قبلی خود، به پذیرش معلم جدید تمایلی ندارند؛ از طرف دیگر، کاهش یا افزایش تعداد دانش‌آموزان، بر عملکرد معلم اثر می‌گذارد و کلاس را دچار چالش می‌کند. در سخن این معلم، این مسئله را به‌وضوح می‌توان مشاهده کرد:

وقتی معلم قبلی به شهر رفت و من به‌جای او آمدم، دانش‌آموزان با من راه نمی‌آمدند؛ مقاومت می‌کردند. با وجودی که سال دوم دارم درس می‌دهم، هنوز هر کاری می‌کنم، حتی والدین آن‌ها از معلم قبلی تعریف می‌کنند. بچه‌ها گاهی می‌گویند: «آقای فلانی این کار را می‌کرد، آقای فلانی آن کار را می‌کرد». این حرف‌ها کفر من را درمی‌آورد (معلم شماره ۱۳).

از طرف دیگر، تدریس مداوم چندین‌ساله یک معلم در یک مدرسه، نوعی وابستگی و تعلق‌خاطر بسیار زیاد را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند؛ به‌گونه‌ای که پس از چند سال،

دل‌کندن دانش‌آموزان از معلم، کاری دشوار است. در نقل قول زیر، این مطلب را مشاهده می‌کنیم:

من بیش از پنج سال است که در این مدرسه تدریس می‌کنم. امسال، ششمین سال تدریس من در این مدرسه است. حالا که حرف از رفتن می‌زنم، دانش‌آموزان اظهار ناراحتی می‌کنند. گفتم: «بچه‌ها! من سال بعد نیستم». دیدم عده‌ای دارند گریه می‌کنند. جداشدن از این بچه‌ها سخت است (معلم شماره ۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

نظام دوری، یک رویکرد آموزشی است که در آن، دانش‌آموزان یک پایه در آموزش تک‌پایه و دانش‌آموزان چندین پایه در آموزش چندپایه به مدت دو یا چند سال، در کلاس یک معلم آموزش می‌بینند. هدف اصلی این تحقیق، بازنمایی تجارب معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی در خصوص چالش‌های تدریس با استفاده از شیوه نظام دوری بوده و تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش به شکل‌گیری سه مضمون اصلی چالش‌های حرفه‌ای، چالش‌های سازمانی و چالش‌های رابطه‌ای، و شانزده مضمون فرعی انجامیده است.

مضمون اول، یعنی چالش‌های حرفه‌ای، خود دارای چهار مضمون فرعی است که به آموزش‌ندیدن معلم و ناکارآمدی او، تسلط‌نداشتن معلم بر محتوای دروس مختلف و کم‌تجربگی وی مربوط می‌شود. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها نظیر رایلی (2014)، هیتز، سامرز و جنلینک (2007)، و هیل و جونز (2018) همسویی دارد. نکته قابل توجه براساس یافته‌های این پژوهش، آن است که معلم در نظام دوری، نقش اصلی و اساسی دارد؛ زیرا تعلیم و تربیت، کاری پرثمر و درعین حال، دشوار است که در آن، معلمان به‌عنوان نقطه آغاز هر تحولی در حوزه آموزش و پرورش، بیشترین و مهم‌ترین نقش را برعهده دارند؛ به عبارت دیگر، مهم‌ترین عامل در این حوزه، نه مواد آموزشی یا روش تدریس، بلکه معلم است (کدیور، ۱۳۸۱)؛ همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند مهم‌ترین عامل در موفقیت دانش‌آموزان، معلم است. وقتی معلم بی‌تجربه باشد، زمان آموزش از دست می‌رود؛ زیرا او به‌جای آموزش‌دهی مطالب درسی به دانش‌آموزان، همواره در پی آن است که برنامه درسی جدید را یاد بگیرد. علاوه بر آنچه گفتیم، ممکن است معلم در خصوص مسئولیت اضافی داشتن یک گروه از دانش‌آموزان به مدت بیش از یک سال، دچار نگرانی شود (Aguilar, 2010). میان

یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت تدریس معلمان، رابطه‌ای مشخص برقرار است؛ به گونه‌ای که یک معلم ضعیف به صورتی معنادار بر یادگیری دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد (Chetty, Friedman and Rockoff, 2014). آموزش دوری به تغییر مفهومی نیاز دارد و ممکن است برخی معلمان برای آن‌گونه محیط کلاسی، آماده یا مناسب نباشند (Sellers, 2019). ممکن است معلم، ناخواسته وارد نظام دوری شود (Aguilar, 2010) یا سبک تدریس او با سبک یادگیری دانش‌آموز مطابقت نداشته باشد (Pecanic, 2003).

دومین چالش اصلی، عبارت از چالش‌های سازمانی است که پنج مضمون فرعی بدین شرح را دربر می‌گیرد: «بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری»، «یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان طی دو یا سه سال تدریس»، «کاهش یا افزایش یافتن تعداد دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی»، «بی‌اطلاعی معلمان از ماهیت و اهداف نظام دوری» و «امتیازداشتن تدریس در نظام دوری در ارزشیابی سالانه». راهبر آموزشی به منظور تسهیل تحقق یافتن اهداف آموزشی و پرورشی، نقش هدایت و راهبری فرایندهای آموزشی و پرورشی، و نظارت بر آن‌ها را برعهده دارد (وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و بی‌توجهی راهبران آموزشی و تربیتی به معلم نظام دوری، یکی از مضمون‌های فرعی در این حوزه به‌شمار می‌آید. حبیبی، عظیمی آقبلاغ و مدنی (۱۴۰۰) در تحقیق خود، ضعف راهبر در تعامل سازنده با معلمان و نگاه از بالا به پایین را گزارش داده‌اند و این نتیجه تاحدودی با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. یکی از مضمون‌های پرتکرار فرعی در این مبحث، آن است که کم‌شدن دانش‌آموزی از کلاس یا اضافه‌شدن دانش‌آموز دیگری به کلاس و یکنواخت‌شدن دانش‌آموزان در هر سال، از چالش‌های اساسی برای معلمان محسوب می‌شوند. همسو با این یافته، به‌گفته اوگلیر (2010)، تغییر جمعیت دانش‌آموزی بر موفقیت کلاس درس دوری اثر می‌گذارد. اگر جمعیت دانش‌آموزی دچار تغییرهای زیاد شود، ممکن است به‌اندازه کافی از مزایای یک کلاس دوری برخوردار نباشد (Pecanic, 2003)؛ زیرا برخی دانش‌آموزان استانداردهای اولیه را در دروس اصلی‌شان تحقق نمی‌بخشند؛ درحالی که برخی دیگر نمی‌توانند در سطح پایه بنویسند یا بخوانند یا مسائل ریاضی پایه را حل کنند (Hall, 2021). طبق گفته

گاوستاد^۱ (1998)، ممکن است پیوستن به یک کلاس درس دوری، به‌ویژه در سال دوم، برای دانش‌آموزان جدید، دشوار باشد. وی خاطرنشان کرده است افزودن پنج یا چند دانش‌آموز جدید به کلاس در سال دوم، ممکن است برای او و کل کلاس، بسیار مخرب باشد؛ زیرا دانش‌آموزان جدید تجربیات و دانشی مشابه با تجربیات و دانش بقیه کلاس ندارند (Aguilar, 2010)؛ علاوه بر این، ورود به یک کلاس درس دوری، سبب بروز اختلال در انسجام^۲ کلاس می‌شود و دانش‌آموز جدید احساس می‌کند فراموش شده است (Thompson, Franz and Miller, 2009).

سومین چالش اصلی، عبارت از چالش‌های رابطه‌ای است که به چگونگی رابطه معلم، والدین و دانش‌آموزان اشاره می‌کند. موارد ذیل، زیرمجموعه این چالش قرار می‌گیرند: توقعات بالای والدین، بی‌خیال بودن آن‌ها و نارضایتی‌شان از معلم و جدی‌نگرفتن توصیه‌های او، پذیرفته‌نشدن معلم جدید از سوی دانش‌آموزان، علاقه کم دانش‌آموزان به معلم جدید و وابستگی بسیار زیاد آنان به معلم قبلی. این یافته با نتایج ضمنی تحقیقاتی همچون هیتز، سامرز و جنلینک (2007)، هال (2021)، تامپسون، فرنز و میلر (2009)، و کلینزینگ (2019, Cited in: Hall, 2021) همسویی دارد. در بسیاری از مدارس روستایی، ضعیف و نامناسب بودن رابطه معلم و والدین، چالشی مهم است؛ حال آنکه ارتباطات به‌عنوان کلید آموزش، اساس تدریس موفق و روابط بین‌فردی به‌شمار می‌آید. اگر تدریس مدرن^۳ را به‌عنوان یک فرایند تعاملی^۴ در نظر بگیریم، نتیجه خواهیم گرفت مهارت‌های ارتباطی، کلید دستیابی به نتایج آموزشی مطلوب هستند (Maras, 2021). ارتباط معلمان و والدین در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (Otani, 2019)، رشد عاطفی و یادگیری آن‌ها بسیار مؤثر است؛ همچنین رفتار دانش‌آموز در محیط مدرسه و خانه را بهبود می‌بخشد (Mata, Pedro and Peixotoa, 2018) و موجب سازگاری اجتماعی دانش‌آموز (Epstein, 2016) و موفقیت او در تحصیل می‌شود (Jeynes, 2016). بی‌توجهی والدین به امور رسمی مدارس باعث می‌شود فرزندان‌شان انگیزه کمتری برای تحصیل داشته باشند و

-
1. Gaustad
 2. Cohesivene
 3. Modern Teaching
 4. Interactive Process

نتوانند خوب و با پشتکار زیاد درس بخوانند (Febriana, Nurkamto, Rochsantiningasih and Muhtia, 2018)؛ درحالی که اعتماد ایجادشده بین والدین و معلمان، امکان تأمل دربارهٔ رشد و تغییر در یک دورهٔ طولانی‌تر را فراهم می‌آورد و زمینه‌ای مناسب را برای گفت‌وگوی آنان دربارهٔ اهداف بلندمدت دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (Danley, 2012). ممکن است خانواده‌ها به پذیرش پیشنهادهای سازندهٔ معلم تمایل بیشتری داشته باشند و در گفت‌وگو با او دربارهٔ پیشرفت فرزندشان راحت‌تر چالش‌ها را بیان کنند (Hitz, Somers and Jenlink, 2007)؛ اما بزرگ‌ترین نگرانی بسیاری از والدین، این است که فرزندشان بیش از یک سال تحصیل، شاگرد یک معلم ناکارآمد باشد (Gaustad, 1998).

ازجمله محدودیت‌های این تحقیق می‌توان موارد ذیل را برشمرد: کمبود پژوهش‌های کیفی داخلی و خارجی صورت‌گرفته در این زمینه، دشواری در جلب رضایت مشارکت‌کنندگان برای ضبط‌کردن مصاحبه‌ها، محدودشدن میدان پژوهش به معلمان مرد استان قم و استفاده از مصاحبه به‌عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات که ممکن است سوگیری‌هایی را در پاسخ‌گویی ایجاد کند؛ به همین علت باید در تعمیم‌دهی یافته‌ها محتاط بود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، برای ارتقای کیفیت نظام دوری در مدارس چندپایه روستایی، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

الف) در ابتدای سال تحصیلی، معلم مجری نظام دوری با اولیای دانش‌آموزان، جلسه‌ای تشکیل دهد و انتظارات خود را مطرح و والدین را با چگونگی همکاری و نظارت بر پیشرفت تحصیلی فرزندانشان آشنا کند؛ همچنین در طول سال، به‌صورت حضوری یا مجازی، مطالب لازم را دربارهٔ مسائل تربیتی و آموزشی، وظایف والدین و مسئولیت‌پذیری آن‌ها آموزش دهد.

ب) معلمانی در نظام دوری مشارکت کنند که حداقل سابقهٔ تدریس در پایه‌های اول، دوم و سوم تک‌پایه را داشته و همچنین دوره‌های مختلف آموزش در کلاس‌های چندپایه را گذرانده باشند.

ج) راهبران آموزشی و تربیتی در ابتدای سال تحصیلی با معلمان تحت نظارت خود به‌صورت حضوری یا مجازی، جلسه‌ای تشکیل دهند و ضمن تشریح انتظارات خود و ماهیت و اهداف نظام دوری، زمینه را برای بیان انتظارات و نظرات معلمان فراهم کنند.

د) آموزش‌های ضمن‌خدمت تخصصی در نظام دوری عرضه شود و بسترهای لازم برای ارتقای سطح آگاهی والدین درخصوص تقویت رابطه‌ی خانه و مدرسه فراهم آید.
ه) مدیران ستادی از اجرای نظام دوری در کلاس‌های چندپایه روستایی حمایت و به‌طور مستمر از این کلاس‌ها بازدید کنند.

و) ناظران و راهبران آموزشی در پایان هر سال به‌کمک دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها نقاط قوت و ضعف معلمان مجری نظام دوری را بررسی و درصورت لزوم به معرفی معلم برای گذراندن آموزش‌های ضمن‌خدمت اقدام کنند.

تشکر و قدردانی

در پایان، از همه‌ی معلمان مدارس روستاهای قم که صادقانه و صمیمانه در این پژوهش با این‌جانب همکاری کردند، بی‌نهایت سپاسگزارم.

منابع

- بختیاری، لیلا؛ و دهقانی، مرضیه (۱۴۰۱). بررسی پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. *دوفصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۱۹)، ۴۵-۴۷.
- پارسا، میکائیل؛ حسن‌پور، اکبر؛ وکیلی، یوسف؛ و جعفری‌نیا، سعید (۱۴۰۰). ابعاد و مؤلفه‌های سازمانی با استفاده از روش تحلیل مضمون. *فصلنامه راهبردی ناجا*، ۶(۲۰)، ۹۶-۱۰۰.
- حبیبی، حمدالله؛ عظیمی آقبلاغ، احد؛ و مدنی، سید هادی (۱۴۰۰). واکاوی عملکرد راهبران آموزشی و تربیتی از منظر مدیر-آموزگاران و معلمان مدارس ابتدایی چندپایه روستایی. *دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۴)، ۸۸-۱۲۰.
- خنیفر، حسین؛ و مسلمی، ناهید (۱۳۹۸). *روش‌های پژوهش کیفی* (جلد ۲). تهران: نگاه دانش.
- دانایی فرد، حسن؛ و کاظمی، محمدرضا (۱۳۹۴). *پژوهش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد*. تهران: اشراقی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *برنامه درسی ملی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- رضویه، اصغر (۱۳۹۲). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری*. شیراز: دانشگاه شیراز.
- سپیدنامه، بهروز؛ مؤمنی، حسن؛ و سلیمان‌نژاد، محمد (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی نواحی روستایی منطقه آموزش و پرورش موسیان. *نشریه توسعه محلی (روستایی-شهری)*، ۱۶۷-۱۹۸.

- سجادی، نرگس؛ سلحشوری، احمد؛ یوسفزاده، محمدرضا؛ و سراجی، فرهاد (۱۴۰۱). مبانی و انواع خودآگاهی از منظر فلاسفه اسلامی و کاربست آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۸)، ۱۴۹-۱۶۸.
- 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*، ۲(۱۰). ۱۵۱-۱۹۸.
- عظیمی آقبلاغ، احد؛ و محمودی، فیروز (۱۳۹۸). تجارب زیسته سرباز- معلمان از کار در مدارس ابتدایی روستایی. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۴). ۲۳۱-۲۶۰.
- قیس، عادل؛ و محمدزاده یزد، عاطفه (۱۳۹۷). بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی مشهد. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷(۶۶). ۴۷-۷۲.
- کدیور، پروین (۱۳۸۱). *روان‌شناسی یادگیری*. تهران: سمت.
- کرسول، جان دبلیو. (۱۳۹۱). *طرح پژوهش رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی* (علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، مترجمان). تهران: جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی* (احمدرضا نصر و همکاران، مترجمان) (جلد ۱). تهران: سمت.
- مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله (۱۳۹۷). *مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس‌های چندپایه*. تهران: عابد.
- وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- وکیلی قصریان، لیلا (۱۳۹۰). *چالش‌های تدریس در مناطق روستایی: مطالعه موردی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.
- Aguilar, G. (2010). *Looping: Building Strong Relationships between Teachers, Students, Families*. Gary Aguilar Central Washington University.
- Barger, T. M. (2013). *Impact of Looping on Middle School Science Standardized Achievement Tests*. Liberty University.
- Bernard, A.; and Unicef (2002). *Lessons and Implications from Girls' Education Activities: A Synthesis from Evaluations*. Unicef.
- Blume, B.; Baldwin, T.; and Ryan, K. (2013). Communication Apprehension: A Barrier to Students' Leadership, Adaptability, and Multicultural Appreciation. *Academy of Management Learning and Education*, 12(2), 158-172.
- Caauwe, C. M. (2009). *The Impact of Looping Practices on Student Achievement at a Minnesota Inner City Elementary School: A Comparison Study*. Online Submission.
- Cahapay, M. B. (2020). Workload Stress and Results based Performance of Multigrade Teachers. *Journal of Studies in Education*, 10(2), 68-80.

- Chetty, R.; Friedman, J. N.; and Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), 2633-2679. (Doctoral Dissertation, East Tennessee State University).
- Comer, M. (2023). A Reflective Study Investigating Looping in Higher Education as a Pedagogical Methodology Model. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(1), 24-37.
- Daggett, W. R. (2012). *The Daggett System for Effective Instruction: Alignment for Student Achievement*. International Center for Leadership in Education.
- Danley, A. J. (2012). *The Effects of a Looping Classroom among Third Grade Students in an Urban School District*. University of Missouri-Kansas City.
- Du Plessis, P.; and Mestry, R. (2019). Teachers for Rural Schools: A Challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39.
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge.
- Febriana, M.; Nurkamto, J.; Rochsantiningsih, D.; and Muhtia, A. (2018). Teaching in Rural Indonesian Schools: Teachers' Challenges. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(5), 11-20.
- Findley, M. J. (2018). *The Impact of Looping in an Elementary Setting* (ED585827) [Doctoral Dissertation, Chapel Hill University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gaustad, J. (1998). Implementing Looping. *ERIC Digest*, 123, 1-6.
- Hall, K. (2021). *Looping and Academic Achievement in Elementary Schools*. (Doctoral Dissertation), East Tennessee State University.
- Hedges, J. (2002). The Importance of Posting and Interaction with the Education Bureaucracy in Becoming a Teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 22, 353-366.
- Hightower, D. G. (2009). *Can Looping Kindergarten and First Grade Classroom Assignment Affect Academic Performance in the Third Grade?*. (Doctoral Dissertation). California State University, Sacramento.
- Hill, A.; and Jones, D. (2018). A Teacher Who Knows Me: The Academic Benefits of Repeat Student-Teacher Matches. *Economics of Education Review*, 64, 1-12.
- Hitz, M. M.; Somers, M. C.; and Jenlink, C. L. (2007). The Looping Classroom: Benefits Forchildren, Families, and Teachers. *Young Children*, 62(2), 80-84.
- Ho, L.; Hung, C.; and Chen, H. (2013). Using Theoretical Models to Examine the Acceptance Behavior of Mobile Phone Messaging to Enhance Parent-Teacher Interactions. *Computers and Education*, 61, 105-114.
- Hry-Beihammer, E. K.; and Hascher, T. (2015). Multi-Grade Teaching Practices in Austrian and Finnish Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Jeynes, W. H. (2016). A Meta-Analysis: The Relationship between Parental Involvement and African-American School Outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195-216.
- Lloyd, M. C. (2014). *Comparing Looping Teacher-Assigned and Traditional Teacher-Assigned Student Achievement Scores*. ProQuest LLC.
- Little, T. S.; and Dacus, N. B. (1999). Looping: Moving up with the Class. *Educational Leadership*. 57(1), 42-45.

- Little, T. S.; and Little, L. P. (2001). Looping: Creating Elementary School Communities. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 478, 7-39.
- Maras, A. (2021). Teacher-Student Communication from Parents Perspective during Online the Time of Corona Crisis. In: *Society. Integration. Education. Proceeding of the International Scientific Conference*, (5, 158-169.
- Mata, L.; Pedro, I.; and Peixotoa, F. J. (2018). *Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions*. Special Issue 10(2), 77-92.
- Meeks, R. G. (2008). Does Looping Enhance Student Achievement?. *The Corinthian*, 9(10), 65-75.
- Naparan, G. B.; and Ivy Leigh P. Castañeda, M. (2021). Challenges and Coping Strategies of Multi-Grade Teachers. *International Journal of Theory and Application in Elementary and Secondary School Education*, 3(1), 25-34.
- Otani, M. (2019). Relationships between Parental Involvement and Adolescents' Academic Achievement and Aspiration. *International Journal of Educational Research*, 94, 168-182.
- Parveen, Z.; Khalid, M. U.; and Rashid, A. (2023). Exploring the Experiences of Teachers Implementing Action Research in a Multi-Grade Classroom for Physically Challenged Students. *Journal of Educational Research and Social Sciences Review (JERSSR)*, 3(2), 133-146.
- Pecanic, M. L. (2003). The Experience and Effects of Looping in the Elementary Classroom. Online Submission.
- Ramrathan, L.; and Mzimela, J. (2016). Teaching Reading in a Multi-Grade Class: Teachers' Adaptive Skills and Teacher Agency in Teaching across Grade R and Grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), 1-8.
- Riley, J. (2014). *The Effects of Looping on Second Graders' Reading Achievement and Attitudes towards School*. 28-34.
- Sellers, S. (2019). *Teacher Perceptions of Looping in Relation to Their Professional Growth and Development* (Doctoral Dissertation). THE UNIVERSITY OF TEXAS AT ARLINGTON.
- Simel, D. (1998). Education for Building: Teacher Attitudes toward Looping. *International Journal of Educational Reform*, 7(4), 330-337.
- Thompson, N. L.; Franz, D. P.; and Miller, N. (2009). *Research Summary: Looping*. Retrieved from: National Middle School Association/Association for Middle Level Education <http://www.amle.org/TabId/198/ArtMID/696/ArticleID/311/Research-Summary-Looping.aspx>.
- Tourigny, R.; Plante, I.; and Raby, C. (2020). Do Students in a Looping Classroom Get Higher Grades and Report a Better Teacher-Student Relationship than Those in a Traditional Setting?. *Educational Studies*, 46(6), 744-759.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش آفرین

عابدین دارابی عمارتی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۵/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۸/۲۷

DOI: 10.30497/esi.2024.245269.1685



چکیده

در پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش آفرین صورت گرفته و بدین منظور، داده‌های موردنیاز در دو بخش کیفی (براساس تحلیل مضمون) و کمی (برپایه روش پیمایشی) گردآوری شده است. جامعه آماری در بخش کیفی، شامل متون و پژوهش‌های مرتبط و در بخش مصاحبه، مشتمل بر هجده نفر از معلمان متخصص با تحصیلات عالی بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله‌برفی) انتخاب شدند. در بخش کمی نیز جامعه آماری، تمام معلمان مدارس ابتدایی شهرستان صحنه به تعداد ۲۵۰ نفر را شامل می‌شده است که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۵۰ نفر به منظور تکمیل پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته بسته‌پاسخ با ۶۶ گویه مستخرج از مصاحبه بوده است. برای تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است؛ سپس در بخش کمی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار AMOS داده‌ها تحلیل شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد الگوی آموزش ارزش آفرین، هفت بُعد (اهداف، مربی، متربی، محتوا، برنامه درسی، یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) و ۲۶ مؤلفه دارد و از برازش مناسبی برخوردار است. نتیجه کلی به دست آمده از پژوهش، آن است که تحول در نظام آموزش و پرورش ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دارد و در این حوزه باید بر آموزش‌دهی ارزش‌ها تأکید شود؛ لذا بهتر است این مدل یاددهی-یادگیری در مدارس اجرا شود تا شکاف ایجادشده بین درک دانش‌آموزان و معلمان از ارزش‌های اسلامی کاهش یابد.

واژگان کلیدی: الگوی آموزشی، ارزش آفرین، معلمان، برنامه درسی، یاددهی-یادگیری.

بیان مسئله

زندگی انسان، فرایند خلق ارزش است و آموزش و پرورش باید ما را به سمت این هدف هدایت کند؛ بنابراین، شیوه‌های آموزشی باید در خدمت ترویج ارزش‌آفرینی باشند. آموزش، کلید تأمین رفاه فردی و اجتماعی و نیز ایجاد و تداوم شادی است و شادی از طریق تعاملات بین فردی روزمره طی یک فرایند دگرگونی ایجاد ارزش کشف می‌شود. زندگی روزمره ما پر از فرصت‌هایی است که با استفاده از آن‌ها می‌توانیم خود و اطرافیانمان را ارتقا دهیم. هریک از تعاملات ما با دیگران (اعم از گفت‌وگو، تبادل و مشارکت)، فرصتی گران‌بها برای ایجاد ارزش است. آموزش و یادگیری یکی از رویکردهای مدیریتی برای مقابله با افزایش یافتن پیچیدگی در سطح فردی و سازمانی به‌شمار می‌آید (Tonia and Pessot, 2020).

تربیت بیش از هر نهاد دیگری با ارزش‌ها سروکار دارد و انتقال صحیح ارزش‌ها از دغدغه‌های مهم نظریه‌پردازان و مربیان تربیتی به‌شمار می‌آید؛ زیرا اگر جامعه یا خانواده‌ای در انتقال دادن ارزش‌ها به نسل بعدی موفق نباشد، نه تنها شانس تداوم و بقای خود را از دست خواهد داد؛ بلکه نمی‌تواند روش صحیح زندگی کردن را به نسل آینده نشان دهد و قطعاً بابت این کوتاهی، خود را سرزنش خواهد کرد. ارزش از نظر معنایی، بسیار غنی و از فرط بدیهی بودن، بسیار پیچیده است؛ از این روی، به‌سختی می‌توان آن را تعریف کرد. در تعریفی مختصر و مفید می‌توان گفت ارزش‌ها معیارهای مشترک فرهنگی‌ای هستند که با استفاده از آن‌ها می‌توان افعال را از جهت خوب یا بد بودنشان ارزیابی کرد (رحیمی، رهنما و میرزامحمدی، ۱۴۰۱). قراین و شواهد نشان می‌دهند به‌رغم تأکیدهای مکرر در برنامه‌های توسعه و باوجود رشد کمی مؤسسات آموزشی و جمعیت دانش‌آموزان، به توسعه ارزش‌ها چندان توجهی نشده است. ارزش‌ها مانند اشیا در زمان و مکان وجود ندارند؛ بلکه توسط احکام بیان می‌شوند و راهنمایی برای رفتار صحیح در اختیار انسان می‌گذارند؛ لذا باید آن‌ها را به انسان‌ها آموزش داد. در دنیای مدرن و به‌ویژه کشورهای توسعه‌یافته غربی، در همه جنبه‌های زندگی، اخلاق به حاشیه رانده شده است و نظریه‌ای جهان‌شمول و کارآمد در این حوزه وجود ندارد (Harris, 2021). آموزش ارزش‌آفرین با کل فرد در محیط خود و جایی که فرد در آن زمان هست، سروکار دارد و این فرصت را برای او فراهم می‌کند که

توانمندی خویش را به بیشترین میزان ممکن توسعه دهد. این گونه آموزش به صورت مطلوب به رشد توانایی های دانش آموزان در زمینه های فکری، اجتماعی، اخلاقی و همچنین معنوی یا مذهبی کمک می کند (Marzam, Elpina, Rusdinal, Ananda and Gistituati, 2022). آموزش ارزش آفرین، وسیله ای برای فعلیت بخشیدن هدف متعالی، یعنی انسان شدن است (Kuo, Wood and Williams, 2021) و محیط آموزشی، عاملی مهم در کمک کردن به دانش آموزان برای کشف قابلیت های نهفته آنان به شمار می آید. محور آموزش ارزش آفرین، انسان ها و مشخصاً دانش آموزان است؛ بدان معنا که در آن بر تشویق تک تک دانش آموزان تأکید می شود. هدف از این گونه آموزش، اطمینان یافتن از این مسئله است که دانش آموز، یادگیری ای شاد و موفق داشته باشد. در کشور ما به سبب سرعت زیاد تحولات سیاسی و اجتماعی مهم طی چهار دهه گذشته، بستری مناسب برای بروز شکاف نسلی فراهم آمده است و بنابراین، انتقال دهی ارزش ها به نسل جوان اهمیت فراوان دارد (مسعودنیا، عسگری و حایک، ۱۴۰۱).

واژه «ارزش» در لغت به معنای بها، قیمت، ارج، قدر و شایستگی است (معین، ۱۳۸۴، «ارزش»؛ اما در خصوص معنای اصطلاحی آن، تعریفی روشن وجود ندارد و تنها براساس موارد کاربرد آن می توان به مصداق ها یا در حد امکان، معیارهایش دست یافت. در خصوص مفهوم ارزش، طبقه بندی های مختلفی صورت گرفته است که از جمله آن ها موارد ذیل را می تون برشمرد: ارزش های مطلق، نسبی، مادی، فرامادی، اجتماعی، شخصی، خانوادگی، حقوقی، اخلاقی، سیاسی و فرهنگی. ملاک های تعیین ارزش عبارت اند از: مطلوبیت، کمال، محبوبیت، سودمندی و نتایج ناشی از آن، زیبایی و... با توجه به اینکه ارزش ها و آموزه های دینی، مبتنی بر ویژگی ها و نیازهای فطری انسان هستند، آرامش، سلامت روان، بهزیستی و شادکامی دانش آموزان را تأمین می کنند (شکوهری امیرآبادی، دلاور، کوشکی و عباسی سروک، ۱۴۰۱). افرادی که به وجود داشتن مقصدی والا در جهان معتقدند و گرایش های دینی دارند، قادر به ارتقاداتن شادکامی و سلامت روانی خود هستند. محیط آموزشی و یادگیری شاد برای رشد مطلوب دانش آموز و معلم ضرورت دارد (Sherman and Boukydis, 2023).

مکاتب و ادیان غربی، نظریات و رویکردهای مختلفی در خصوص علم‌آموزی دارند و در دین مبین اسلام نیز بدان سبب که از همان ابتدا برپایه علم و با رویکرد عملی شکل گرفته است، تعلیم و تعلم اهمیت فراوان دارد (داودآبادی و بهرامی، ۱۳۹۹). نظام آموزشی به‌عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش همه مردم جامعه، نقشی مهم در عرضه کردن الگوی مناسب انسان سالم و آموزش‌دهی شاخص‌های آن ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که موجب تحقق یافتن تعامل اخلاقی می‌شود و در صورت کوتاهی و بروز اشکال در انجام دادن آن، ضربه‌هایی بر پیکر جامعه وارد خواهند شد که ممکن است هرگز جبران نشوند (Addink, 2019, p. 401).

در حوزه آموزش، الگوهای متعددی وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان الگوهای رفتارگرا، سازنده‌گرا، پردازش اطلاعات، فردی و اجتماعی را نام برد. خاستگاه این الگوها دیدگاهی خاص از علم روان‌شناسی است که در آن به بُعدی ویژه از عناصر آموزش و یادگیری توجه می‌شود؛ مثلاً در الگوهای فردی به دانش‌آموز و نیازهای او توجه و بر آموزش غیرمستقیم، یادگیری خودراهبر و یادگیری خودتنظیمی تأکید می‌شود. الگوهای آموزشی سنتی معمولاً بر جنبه‌ای خاص از یادگیری متمرکزند؛ مثلاً در هر یک از الگوهای مریل^۱ (1981)، واتسون^۲ (1981)، کلر^۳ (1983)، مالندا، راسل و هانیچ^۴ (1997)، هانافین^۵ (1999)، رایگلوث^۶ (1983)، جانسن^۷ (1999)، گانیه و بریگز^۸ (1970)، و دیک و کاری^۹ (1978)، بر یک حوزه خاص از یادگیری (اعم از شناختی، عاطفی و حسی - حرکتی) تأکید می‌شود (دارابی عمارتی و جهانی، ۱۴۰۰). الگوهای مذکور به علت داشتن نگرش تک‌بعدی و مطابق نبودن با فرهنگ اسلامی- ایرانی، در نظام آموزشی ما پاسخ‌گو و کارآمد نیستند و بنابراین، همواره خلأ ناشی از وجودنداشتن الگویی جامع که موجب پرورش یافتن انسانی

-
1. Merrill
 2. Watson
 3. Keller
 4. Malinda, Russell and Hanyecz
 5. Hannafin
 6. Reigeluth
 7. Jonassen
 8. Ganye and Briggs
 9. Dick and Carey

متعالی در تمام ابعاد (اعم از شناختی، عاطفی، اجتماعی و روانی - حرکتی) و جامعه‌ای متعالی باشد، احساس می‌شود. برای پرکردن این خلأ، پژوهش‌هایی معدود در کشورمان صورت گرفته است که از جمله آن‌ها موارد ذیل را می‌توان نام برد: سلیمانی، لائی، کرم‌افروز و کاویانی (۱۴۰۱) در مقاله‌ای الگوی برنامه‌دستی معنوی را طراحی و اعتبارسنجی کرده و مفاهیم و مؤلفه‌های برنامه‌دستی را براساس ارزش‌های اسلامی احصا کرده‌اند؛ همچنین حق‌پرست لاتی، نادری و سیف نراقی (۱۳۹۷) به منظور توسعه‌دهی سلامت معنوی فراگیران، الگوی برنامه‌دستی معنوی در درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی را به دست داده‌اند. در چند دهه اخیر، آموزش‌دهی ارزش‌ها از طریق مدارس و برنامه‌های درسی، مورد توجه فیلسوفان تعلیم و تربیت و متخصصان حوزه‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی قرار گرفته است. در کشور ما که ارزش‌ها براساس مکتب فکری اسلامی - ایرانی شکل گرفته است، باید مقوله ارزش آفرینی هم زیرمجموعه این مکتب مدل‌سازی و اجرا شود (امینی، پرهیزگار، رضوانی و فرجام، ۱۳۹۴).

آموزش‌دهی مفاهیم دینی باید در زندگی روزانه و تمام موقعیت‌های طبیعی، ساری و جاری شود. این کار، نیازمند نگرشی هدفمند، معنادار و متفاوت است که همه پدیده‌ها و موقعیت‌های زندگی را به معرفت آفریدگار تبدیل کند. آموزش‌دهی ارزش‌ها و مفاهیم دینی باید به جلب علاقه دانش‌آموزان بینجامد، با توجه به موضوع آموزش در زمان‌ها و فضاهای متفاوت توسعه یابد و فقط به کلاس درس محدود نباشد (شریفی دروازه، نصر اصفهانی و میرشاه‌جعفری، ۱۴۰۰). بُعد فکری - فرهنگی تربیت، فرصت‌هایی بی‌بدیل را برای رشد همه‌جانبه انسان فراهم می‌کند (Islam and Sanzida, 2021). آموزش‌دادن ارزش‌ها و کیفیت آن‌ها نوعی تربیت عبادی است که اساس رشد و بالندگی معنوی کودکان در دوره‌های بعدی زندگی‌شان به‌شمار می‌آید. اگر والدین و مربیان، کودکان را برای پذیرفتن تکالیف دینی آماده نکرده باشند، پذیرش و انجام‌دادن این تکالیف برای آن‌ها دشوار می‌شود؛ از این روی، فلسفه تعلیم‌دادن تکالیف عبادی به کودکان، این است که در دوران کودکی، انجام‌دادن این اعمال در نتیجه مداومت، برای آنان ملکه شود و بدین ترتیب، پس از رسیدن آن‌ها به سن تکلیف، انجام‌دادن آن تکالیف برایشان دشوار نباشد (زینب و سیفی، ۱۳۹۹ به نقل از صمدی، ۱۴۰۱). خطری که تربیت اعتقادی را تهدید می‌کند، این است که

اعتقادات در متربیان بدون عقلانیت و ایجاد آگاهی، با استفاده از تلقین و القا شکل گیرد که در این صورت، اعتقادات، ناپایدار و شکننده خواهند بود (صمدی، ۱۴۰۰).

فرایندهای سیاست‌گذاری، مدیریت، برنامه‌ریزی و دیگر اجزای آموزش و پرورش تحت تأثیر معنویت‌گرایی هستند. معنویت به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم زندگی و پدیده‌ای ذاتی، شخصی و بدون ساختار، در سنت‌های مذهبی و قلب انسان‌ها در سراسر جهان ریشه دوانده است و به آنان کمک می‌کند تا درک و اکتشاف بیشتری از جهان به‌دست آورند (Polemikou and Da Silva, 2022)؛ بر این اساس، در بسیاری از کشورها در اسناد تحولی و برنامه‌های درسی، معنویت وارد شده است (Moulin-Stozek, 2020). معنویت بر بهبود کیفیت زندگی کاری^۱ (Dibaei and Mirarab, 2020) و افزایش یافتن عزت‌نفس^۲ (Hidemi and Yumi, 2020) افراد اثر می‌گذارد؛ درمقابل، خلأ ناشی از نبود آموزش معنویات، سبب افزایش یافتن فساد، تجاوز، خودخواهی، استثمار و نفرت در میان انسان‌ها شده؛ به‌طوری که در هزاره سوم، انسان درگیر بحرانی مهم شده است (قاسم‌پور و همکاران، ۱۳۹۵ به نقل از سلیمانی، لائی، کرم‌افروز و کاویانی، ۱۴۰۱).

در مطالعات مربوط به آموزش دادن ارزش‌ها که بیشتر خارجی هستند، غالباً بررسی میدانی آموزش‌دهی ارزش‌ها صورت گرفته است. به‌عقیده اینوکای^۳ (2020)، تحقیقات تجربی انجام‌شده درخصوص آموزش ارزش‌آفرین، بسیار محدود و ناچیزند. شرمین و بوکیدیس^۴ (2023) در پژوهشی نشان داده‌اند آموزش‌دهی ارزش‌ها بر روابط مربیان با دانش‌آموزانشان اثر مثبت می‌گذارد و بر این اساس، معلمان محیط آموزشی و یادگیری خود را ساختار می‌دهند. خان و سعید (2022) در پژوهشی نشان داده‌اند فعالیت‌های فوق‌برنامه، سبب ایجاد تغییر در رفتارهای روزمره، نگرش‌ها و اعتقادات دانش‌آموزان می‌شوند (قیصرزاده، موسوی، قاسمی و کرم‌افروز، ۱۴۰۲). موناستیوی و رحمت‌الله^۵ (2021) در پژوهشی نشان داده‌اند در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، تربیت دینی و اسلامی در رشد

-
1. Quality of Working life
 2. Self-Esteem
 3. Inukai
 4. Sherman and Boukydis
 5. Munastiwi and Rahmatullah

ارزش‌های مذهبی و اخلاقی کودکان، نقشی مهم داشته است. ستیواتی و جونینگ^۱ (2021) در پژوهشی نشان داده‌اند ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان از طریق تربیت شخصیتی آنان در فضای خارج از کلاس درس تقویت می‌شود. اعتقادات مذهبی و ملی‌گرایی، کاهش‌یافتن بزهکاری، حفظ محیط‌زیست و پرورش‌دهی روحیه نظم، ارزش‌های اخلاقی‌ای هستند که فراتر از کلاس درس باید به دانش‌آموزان تعلیم داده شوند. براساس یافته‌های پژوهش فریسیا^۲ (2020) پرورش‌یافتن ارزش‌های اخلاقی و مذهبی در کودکان از طریق یادگیری علمی و یادگیری غیرمستقیم به وسیله فعالیت‌های صبحگاهی صورت می‌گیرد.

شُبها و کالا^۳ (2015) در پژوهش خود، درخصوص لزوم آموزش‌دهی ارزش‌ها برای دستیابی به توسعه فردی سخن گفته‌اند. آن‌ها با نوزده معلم مطالعات اجتماعی مصاحبه کرده و نتیجه گرفته‌اند این معلمان، خود را به اندازه کافی در آموزش‌دادن و پرورش‌دهی ارزش‌ها شایسته و موفق نمی‌دانند. الوارز^۴ (2014) در مقاله‌ای روش ایدئال برای آموزش‌دهی و پرورش‌دادن ارزش‌ها در زمینه‌های چندفرهنگی را تبیین کرده است (رحیمی، رهنا و میرزامحمدی، ۱۴۰۱). براساس نتایج پژوهش آرتور^۵ (2011)، از نظر دانش‌آموزان، معلم به‌عنوان مربی و الگو در اجرای موفق برنامه آموزش‌دهی ارزش‌ها، رشد شخصیت و یادگیری همه‌جانبه، دارای نقشی بسیار مهم است و دانش‌آموزان انتظار دارند او بیشتر از هر فردی درگیر آموزش‌دادن ارزش‌ها شود (نبوی و نبوی، ۱۴۰۱). براساس پژوهش مسدوکی، خوتیمه و سوتارنی^۶ (2014)، ارزش‌های اسلامی‌ای همچون تفکر، تلاش، صبر و بردباری، استقامت، تسامح و درستکاری، در تعامل دانش‌آموز و معلم، و در فرایند یادگیری، در شخصیت دانش‌آموزان به‌وجود می‌آیند و واردکردن آن‌ها در برنامه درسی رسمی و غیررسمی به افزایش یادگیری و شکل‌گیری شخصیت مطلوب در فرد کمک می‌کند. مذبوحی (۱۳۹۵) به نقل از کرمی، (۱۴۰۰) نیز در پژوهش خود، با توجه به حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی، و براساس مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی

-
1. Setiawati and Junining
 2. Farisia
 3. Shobha and Kala
 4. Álvarez
 5. Arthur
 6. Masduki, Khotimah and Sutarni

ناظر بر ابعاد مختلف تربیت فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی، اعتقادی، سیاسی و اقتصادی، الگوی برنامه درسی دوره ابتدایی را پیشنهاد کرده است. براساس یافته‌های پژوهش احمد (2021, p. 434)، نقش مؤثر معلمان در عرضه کردن تعلیمات اسلامی برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان و تبدیل کردن آن‌ها به شهروندانی مسئول اهمیت فراوان دارد.

امروزه، پس از گذشت ۴۵ سال از حیات انقلاب اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی و عمل کردن به هنجارهای اسلامی در نظام آموزشی ایران با چالش‌هایی اساسی روبه‌روست. برخی شواهد نشان می‌دهد تربیت دینی دانش‌آموزان در مدارس، بسیار کم‌رنگ شده و توجه نکردن معلمان به ارزش‌های اسلامی به میزان کافی، باعث رواج یافتن الگوهای نامناسب غربی در آموزش و سبک زندگی دانش‌آموزان شده است. در عصر حاضر که به عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات شهرت یافته، سرعت ترویج افکار و اعمال منحط، بسیار بیشتر شده و آموزش‌دهی ارزش‌های اصیل اسلامی اهمیت دوچندان پیدا کرده و به دغدغه اصلی مسئولان نظام آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت تبدیل شده است؛ اما متأسفانه، برسر چگونگی آموزش‌دهی ارزش‌ها چندان اتفاق نظری وجود ندارد، پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور بسیار اندک و جزئی هستند و تاکنون، پژوهشی منسجم درخصوص مدل آموزش‌دهی و یادگیری ارزش‌آفرین انجام نشده است. پژوهش پیش‌روی به منظور تحکیم ارزش‌های دینی و اعتقادات دانش‌آموزان، و ترویج سبک زندگی اسلامی، با هدف عرضه مدل آموزش‌دهی و یادگیری ارزش‌آفرین انجام شده است؛ با این امید که از رهگذر آن و با اجرای مدل عرضه شده از سوی نظام آموزشی، دانش‌آموزان بتوانند بر تعارض‌های روانی غلبه کنند و در برابر محرک‌های خارجی، واکنش‌هایی سالم‌تر نشان دهند. با توجه به مبانی نظری و پیشینه، در پژوهش حاضر، درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال هستیم که مؤلفه‌های آموزش ارزش‌آفرین در ابعاد هدف، محتوا، مربی، متربی، برنامه درسی، یاددهی - یادگیری و ارزشیابی، کدام‌اند.

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، از نوع توصیفی - کاربردی است و به لحاظ ماهیت در زمره پژوهش‌های کیفی - کمی (طرح‌های پژوهش آمیخته اکتشافی^۱) قرار می‌گیرد. از نظر روش

1. Explorative Mixed Method

اجرا، پژوهش پیش‌روی را بر دو بخش کیفی و کمی می‌توان تقسیم کرد. در فاز اول (کیفی)، از میان روش‌های مختلف پژوهش کیفی، از راهبرد تحلیل مضمون استفاده کرده‌ایم و مراحل شش‌گانه تحلیل مضمون با رویکرد براون و کلارک^۱ (2006) به شرح زیر انجام شده‌اند: مرحله اول: آشنایی با داده‌ها؛ مرحله دوم: ایجاد کدهای اولیه؛ مرحله سوم: جست‌وجوی کدهای گزینشی؛ مرحله چهارم: شکل‌گیری مضامین فرعی؛ مرحله پنجم: تعریف و نام‌گذاری مضامین اصلی؛ مرحله ششم: دستیابی به مدل کلی پژوهش با هفت بُعد و ۲۶ مؤلفه پس‌از رفت‌وبرگشت در میان مقوله‌های فرعی و مشخص شدن آن‌ها. در فاز کمی، برای گردآوری داده‌ها از روش میدانی استفاده کرده‌ایم. در بخش کیفی، جامعه آماری، شامل متون و پژوهش‌های مرتبط و در بخش مصاحبه، مشتمل بر هجده نفر از معلمان متخصص با تحصیلات عالی بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (گلوله‌برفی) انتخاب شدند. در بخش کمی نیز جامعه آماری، شامل تمام معلمان مدارس ابتدایی شهرستان صحنه به تعداد ۲۵۰ نفر (۱۸۰ مرد و ۷۰ زن) بوده است که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۵۰ نفر (۱۰۸ مرد و ۴۲ زن) به‌منظور تکمیل پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته بسته‌پاسخ بوده که ۶۶ گویه مستخرج از مصاحبه داشته است. برای تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون استفاده و سپس در بخش کمی، از طریق تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار AMOS داده‌ها را تحلیل کردیم.

جدول ۱. مشخصات مصاحبه‌شوندگان

تحصیلات			سن		
دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی	۵۰-۵۹	۴۰-۴۹	۳۰-۳۹
۲	۶	۱۰	۵	۱۰	۳
۱۸			تعداد کل مصاحبه‌شونده‌ها		

جدول ۲. توزیع طبقه‌ای جامعه و نمونه آماری بخش کمی

نمونه آماری		جامعه آماری		جنسیت
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۷۲	۱۰۸	۷۲	۱۸۰	مرد
۲۸	۴۲	۲۸	۷۰	زن
۱۰۰	۱۵۰	۱۰۰	۲۵۰	جمع

یافته‌های پژوهش

در مرحله اول، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با استفاده از روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند و کدهای اولیه، باز، محوری و نهایی با توجه به مصاحبه‌ها در محیط نرم‌افزار NVivo تحلیل و استخراج شد. پس از تحلیل کدهای احصاشده از مصاحبه هجدهم، به سبب تکراری بودن کدها استخراج مقوله جدید، امکان‌پذیر نبود؛ از این روی، کدها در مصاحبه هجدهم به اشباع نظری رسیدند. در جدول ۴، کدهای استخراج شده از تحلیل مصاحبه‌ها آمده است. در مرحله دوم، مدل استخراج شده تحت عنوان آموزش ارزش آفرین با استفاده از ابزار پرسشنامه محقق ساخته به روش تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار AMOS تجزیه و تحلیل و اعتباریابی شد. براساس آنچه در شکل ۱ می‌بینیم، الگوی آموزش ارزش آفرین، شامل هفت بُعد و ۲۶ مؤلفه است.

جدول ۳. نمونه متن مصاحبه و فرایند احصای کدهای باز

کد گزینشی	کد محوری	کد باز	مصاحبه‌شونده
مربی	ایمان و باور	معلم باید به دانش آموز اعتقاد و اعتماد داشته باشد.	مصاحبه‌شونده ۱
اهداف	ارزش‌ها و هنجارهای مذهبی	آشنایی با سبک زندگی ائمه اطهار و اماکن زیارتی باید از اولویت‌های آموزشی باشد.	مصاحبه‌شونده ۲
برنامه درسی	زیباشناسی	در برنامه درسی باید علاوه بر رشد شناختی به ذوق، سلیقه و نگرش فراگیر توجه شود.	مصاحبه‌شونده ۳
اهداف	ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی	باید به فضایل اخلاقی‌ای همچون عفاف و حجاب، ادب، امر به معروف و نهی از منکر توجه شود.	مصاحبه‌شونده ۴
ارزشیابی	ارزیابی معلم	باید کرامت دانش‌آموز حفظ و با او به صورتی عادلانه رفتار شود.	مصاحبه‌شونده ۵

جدول ۴. کدهای استخراج شده از تحلیل مصاحبه‌ها

عنوان کد	تعداد
کدهای باز	۱۵۷
کدهای محوری	۲۶
کدهای گزینشی	۷



شکل ۱. الگوی آموزشی ارزش آفرین

جدول ۵. مؤلفه‌ها و ابعاد آموزش ارزش آفرین

ابعاد (کدهای گزینشی)	مؤلفه‌ها (کدهای محوری)	(کدهای باز)
اهداف	ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی	رعایت‌کردن ایمنی و حفظ سلامت خود؛ نظم و رعایت‌کردن قانون و حفظ اموال عمومی؛ اهمیت‌دادن به خانواده؛ تفریح و سرگرمی
	ارزش‌ها و هنجارهای اقتصادی	صرفه‌جویی؛ اهمیت پس‌انداز و خرید کالای ایرانی
	ارزش‌ها و هنجارهای سیاسی	استقلال؛ پاسداری از کشور و حکومت؛ پذیرش ولایت فقیه و پیروی از آن؛ ضدیت با نظام پهلوی و بی‌زاری از دشمنان؛ وحدت و یکپارچگی؛ حمایت از مقاومت فلسطین و مقابله با صهیونیسم
	ارزش‌ها و هنجارهای مذهبی	اعتقادات دین اسلام (توحید، معاد، نبوت، امامت و عدل)؛ اعمال و احکام دینی (نماز، روزه، غسل، حج، زکات، جهاد، زیارت و عزاداری)؛ آشنایی با روش زندگی اسلامی (سیره زندگی پیامبر (ص)، ائمه اطهار (ع) و عالمان دینی)؛ اماکن دینی (کعبه، حرم پیامبر (ص)، اماکن زیارتی و قبور متبرکه)؛ اسطوره‌های دینی (اهل بیت و معصومین (ع)، امام‌زادگان و شهدای جنگ)
مربی	ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی	عفاف و حجاب؛ محبت و مهربانی؛ کمک به دیگران؛ دوستی و تعامل؛ تشکر و قدرانی؛ شورا و مشورت؛ صداقت؛ ادب؛ دوری از بخل؛ دوری از سخن‌چینی؛ وفاداری و تعهد؛ گذشت؛ ایثار؛ پرهیز از غیبت؛ امر به معروف و نهی از منکر
	ایمان و باور	اطاعت از فرمان خدا و رسول (رهبر)؛ تبیین غایت‌های حقیقی؛ توجه به فطرت فراگیران؛ اعتقاد و اعتماد به دانش‌آموز؛ کلام روشن و ابهام‌زدا؛ توجه به میزان طاقت فراگیر
	اراده و عمل	پرهیز از تکبر و خودبینی؛ تلاش مستمر برای رشد و تعالی خود؛ پیش‌قدمی در عمل؛ تولی و تبری؛ عدالت؛ عبرت‌گرفتن از پیشینیان؛ پایبندی به اصل مداومت و تکرار در تربیت؛ اجتناب از اجبار و اکتفا به تذکر؛ ارتباط کلامی نیکو و مؤثر
گرایش مثبت	ایجاد محیط آموزشی و یادگیری شاد؛ پرهیز از هیجان‌زدگی؛ شناخت موقعیت‌های مثبت و منفی یادگیری؛ تبیین مقاصد و مطامع غیردنیوی؛ عفو بدی‌ها و جبران نیکی‌ها؛ اجتناب از منت‌گذاری	

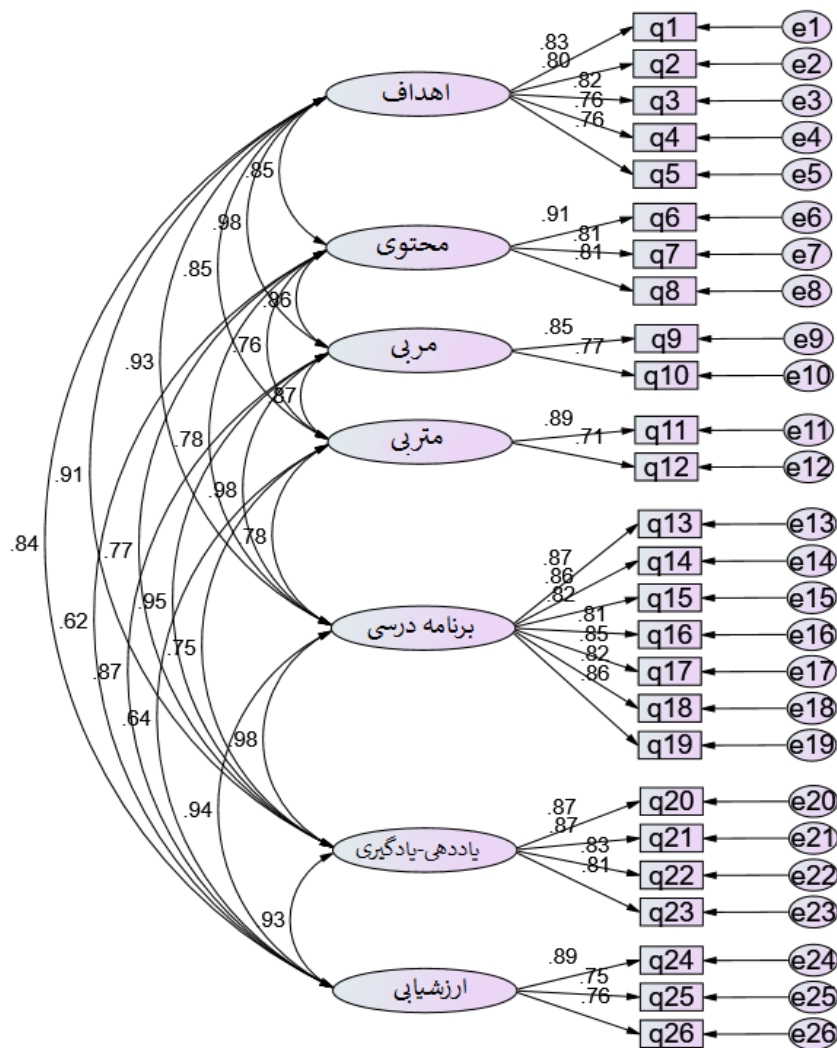
ابعاد (کدهای گزینشی)	مؤلفه‌ها (کدهای محوری)	(کدهای باز)
متربی	رفتار فردی	فراگیری علوم نافع و پرهیز از علوم مضر؛ انتشار علم؛ عمل کردن به دانش؛ سکوت کردن؛ گوش فرادادن؛ بردباری و صبر
	رفتار اجتماعی	پوشش و ظاهر مناسب؛ رعایت کردن بهداشت و پاکیزگی؛ رعایت کردن شعایر دینی؛ رعایت کردن ادب و احترام در برابر مدیر، معاون و معلم
محتوا	بُعد فیزیکی عرضه محتوا	اندازه و شکل کلاس؛ فضا، نور داخلی، رنگ و وضعیت حرارتی کلاس؛ امکانات آموزشی، مبلمان و صندلی
	بُعد روانی - اجتماعی محتوا	رشد تمام ابعاد انسانی (اعم از عقلی، احساسی، جسمی، اجتماعی، هنری و معنوی)؛ هنر، زیبایی‌شناسی و توجه به روح انسان
	اخلاق	آموزش دادن صلح؛ مهرورزی در زندگی؛ ایثار؛ مسئولیت‌پذیری؛ خویش‌داری؛ رعایت کردن حقوق دیگران؛ صداقت؛ شجاعت؛ عدالت
	پرورش روح و اعتقاد به ماوراءالطبیعه	درک شهودی؛ امید؛ آرامش و سکوت؛ لذت؛ همبستگی میان انسان‌ها
برنامه‌درسی	تعقل‌گرایی	عبرت‌آموزی؛ صلح و دوستی؛ خودکنترلی؛ خردورزی؛ خودآگاهی؛ مهارت‌های تفکر؛ پرسشگری؛ درک و استنباط
	زیباشناسی	توجه به ذوق و سلیقه؛ پرورش خلاقیت و تخیل؛ احساسات اصیل عاطفی؛ بیان ادراک و احساس؛ سازندگی؛ ترکیب مهارت‌های عاطفی، شناختی، روانی و حرکتی
	انسان‌گرایی	خوداندیشی؛ خودشکوفایی؛ اصالت؛ مهرورزی در زندگی؛ شفقت و مدارا؛ همدلی؛ صدق و راستی
	طبیعت‌گرایی	تعامل با محیط؛ بسط نیروی طبیعی و جهانی؛ شناخت اسرار طبیعت؛ فهم تجربه‌های زندگی؛ معنابخشی به زندگی
	کل‌نگری	یکی دانستن حوزه‌های نظر و عمل؛ جامع‌نگری؛ درک ارتباط عمیق ذهنی افراد
	ارزشمندبودن فرایند یاددهی - یادگیری	ارتقای کمی و کیفی معلم؛ تأکید بر اهمیت و نقش معلمی به‌عنوان شغل انبیا؛ تأکید بر اهمیت و فضیلت دانش؛ تملق‌گویی برای کسب

ابعاد (کدهای گزینشی)	مؤلفه‌ها (کدهای محوری)	(کدهای باز)
یاددهی - یادگیری	عوامل مؤثر بر یادگیری	علم؛ تأکید بر تفکر و تعقل در یادگیری؛ بازداشتن دانش از نااهل آن تمرکز کردن و خوب گوش دادن؛ ایجاد انگیزه و رغبت؛ خجالت‌نکشیدن از پرسیدن؛ گزینش معلمان صادق؛ طولانی نکردن آموزش؛ صبر و بردباری در تحصیل علم؛ مداومت؛ سحرخیزی در یادگیری
شیوه‌های یاددهی - یادگیری	فرایند یاددهی - یادگیری	تثبیت علم با نوشتن؛ مباحثه و مذاکره؛ یاددهی - یادگیری حضوری؛ گردش علمی؛ تمثیل؛ داستان‌سرایی و قصه‌گویی؛ بحث گروهی و پرسش و پاسخ
ارزشیابی	فرایند یاددهی - یادگیری	توجه به یادگیری معنادار؛ تحمل کردن رنج و سختی برای کسب دانش
ارزشیابی	خودآزمایی	پاک‌سازی از آلودگی‌ها؛ رشد و تعالی علمی و اخلاقی؛ همراهی با علم و اشراف بر موضوع
ارزشیابی	ارزشیابی همتایان (همکلاسی‌ها)	نرمی و لطافت در گفتار؛ همکاری؛ احترام؛ قضاوت درست
ارزشیابی معلم	ارزشیابی معلم	حفظ کرامت انسان؛ دلسوزی؛ مهربانی؛ خیرخواهی و اصلاح؛ قسط و عدل؛ بیان استدلالی

۱. تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های پرسشنامه

در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگر می‌کوشد تأییدی را برای یک ساختار عاملی مفروض به دست آورد؛ یعنی تعیین می‌کند داده‌ها با یک ساختار عاملی معین که در فرضیه آمده، هماهنگ است یا خیر. تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش روایی شاخص‌های یک سازه در پرسشنامه نیز به کار گرفته می‌شود تا معلوم شود هماهنگی و همسویی لازم بین شاخص‌ها (سؤالات) وجود دارد یا خیر؛ به دیگر سخن، تحلیل عاملی تأییدی، ابزاری است برای سنجش روایی پرسشنامه؛ بدان معنا که پرسشنامه چیزی را اندازه بگیرد که برای اندازه‌گیری آن ساخته شده است. کاربرد مهم تحلیل عاملی تأییدی، بررسی برازش مدل حاوی سؤال‌های یک متغیر است که میزان مناسب بودن مدل تحقیق با داده‌های گردآوری شده را بررسی می‌کند. در واقع، تحلیل عاملی تأییدی، این مسئله را می‌آزماید که آیا سؤالات

طراحی شده برای سنجش متغیر مکنون مربوط، با توجه به داده‌های گردآوری شده به خوبی توانسته‌اند آن متغیر مدنظر را بسنجند یا خیر. از آنجا که موضوع برازش مدل مفهومی و شاخص‌هایی که به بهترین نحو، توانایی تفسیر برازش مدل را داشته باشند، بسیار متنوع و پیچیده‌اند، محققان دچار نوعی سردرگمی در این حوزه هستند. در نمودار زیر، مدل مرتبه اول از تحلیل عاملی تأییدی الگوی آموزشی ارزش آفرین نشان داده شده است:



شکل ۲. بارهای عاملی استاندارد شده مدل تحلیل عاملی تأییدی الگوی آموزشی ارزش آفرین

۲. ضریب‌های استاندارد شده بارهای عاملی و مقدار معناداری تی

مدل اندازه‌گیری ضریب‌های استاندارد شده نشان می‌دهد که آیا بین متغیرهای مکنون مربوط و شاخص‌های متناظر با آن‌ها همبستگی‌ای معنادار وجود دارد یا خیر. ضریب‌های استاندارد شده در واقع، نشان‌دهنده ضریب‌های مسیر یا بارهای عاملی استاندارد شده بین عامل‌ها و نشانگرها هستند. برای داشتن روایی باید بین متغیرها و سؤالات پرسشنامه (گویه‌ها) همبستگی‌ای معنادار وجود داشته باشد. اگر بار عاملی استاندارد شده بالاتر از ۰.۴ باشد، می‌توان گفت سؤالات مورد نظر از قدرت تبیین مناسبی برخوردارند. مقادیر تی (T-Value) معنادار بودن هر یک از پارامترها را نشان می‌دهند. چنانچه مقدار تی بزرگ‌تر از قدرمطلق عدد ۱.۹۶ باشد، پارامترهای مدل، معنادار هستند و در این صورت می‌توان روایی سازه‌های اندازه‌گیری متغیرهای مربوط در سطح معناداری ۰.۰۵ را تأیید کرد.

جدول ۶. مقدار بار عاملی استاندارد شده و آماره تی^۱

مؤلفه‌ها	سؤالات پرسشنامه	بار عاملی استاندارد شده	مقدار t	سطح معناداری	آلفای کرونباخ	نتیجه
	q1	0.83	-	-		مطلوب
	q2	0.805	11.826	***		مطلوب
اهداف	q3	0.823	12.247	***	0.897	مطلوب
	q4	0.761	10.895	***		مطلوب
	q5	0.76	10.858	***		مطلوب
	q6	0.906	-	-		مطلوب
محتوا	q7	0.806	12.737	***	0.878	مطلوب
	q8	0.806	12.734	***		مطلوب
	q9	0.845	-	-		مطلوب
مربی	q10	0.774	11.646	***	0.788	مطلوب
	q11	0.889	-	-		مطلوب
متربی	q12	0.708	9.155	***	0.772	مطلوب
برنامه درسی	q13	0.874	-	-	0.946	مطلوب

۱. در این جدول، خطوط تیره در مقادیر تی، نشان‌دهنده ثابت کردن آن پارامتر در مدل هستند و *** نیز سطح معناداری (۰.۰۰۰) را نشان می‌دهد.

مؤلفه‌ها	سؤالات پرسشنامه	بار عاملی استاندارد شده	مقدار t	سطح معناداری	آلفای کرونباخ	نتیجه
	q14	0.862	14.796	***	0.909	مطلوب
	q15	0.818	13.377	***		مطلوب
	q16	0.813	13.212	***		مطلوب
	q17	0.846	14.267	***		مطلوب
	q18	0.824	13.559	***		مطلوب
	q19	0.864	14.864	***		مطلوب
	q20	0.865	-	-		مطلوب
یاددهی -	q21	0.865	14.478	***		مطلوب
یادگیری	q22	0.831	13.427	***		مطلوب
	q23	0.813	12.905	***		مطلوب
	q24	0.886	-	-	مطلوب	
ارزشیابی	q25	0.749	11.278	***	0.837	مطلوب
	q26	0.765	11.660	***	مطلوب	

همان‌گونه که در این جدول می‌بینیم، بارهای عاملی تمام گویه‌ها بیشتر از ۰.۴ است و مقادیر تی در آن‌ها به میزان بیش از ۱.۹۶ به دست آمده‌اند؛ لذا اعتبار سازه‌ها تأیید می‌شود؛ همچنین آلفای کرونباخ تمام مؤلفه‌های الگوی آموزشی ارزش آفرین، بیشتر از ۰.۷ برآورد شده است و بنابراین، نیازی نیست هیچ گویه‌ای از مدل حذف شود.

۳. شاخص‌های برازش مدل

جهت تأیید مدل تحلیل عاملی و مستند بودن نتایج حاصل شده لازم است شاخص‌های برازش مدل در حد قابل قبول قرار گیرند. در جدول زیر، شاخص‌های مورد استفاده همراه مقادیرشان آمده‌اند:

جدول ۷. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی الگوی آموزشی ارزش آفرین

مقدار برآورد شده	میزان استاندارد	نماد لاتین	شاخص‌های بررسی شده
1.755	کارمینز و مکلاور (1981)	کمتر از ۳	کای اسکوئر/ درجه آزادی
0.071	هایر و همکاران (1998)	کمتر از ۰.۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد
0.94	بتنلر و بونت (1980)	بیشتر از ۰.۹	برازش مقایسه‌ای

مقدار برآوردشده	میزان استاندارد	نماد لاتین	شاخص‌های بررسی شده
0.94		(IFI)	برازش فزاینده
0.82	اتزادی و فروهمند (1996)	(GFI)	نیکویی برازش

همان‌گونه که در این جدول می‌بینیم، در مدل تحلیل عاملی، مقدار کای دو به درجه آزادی 1.755 و کمتر از 3 است؛ همچنین مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با 0.071 و کمتر از 0.08 است و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص نیکویی برازش (GFI) نیز همگی در حدی مناسب محاسبه شده‌اند؛ بنابراین در حالت کلی و با توجه به شاخص‌های محاسبه شده می‌توان برازش مطلوب مدل را نتیجه گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش‌آفرین انجام شد. ابتدا برای تدوین الگو، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با معلمان صاحب‌نظر در حوزه آموزش و یادگیری انجام شد که نتیجه آن، استخراج الگویی با هفت بُعد، ۲۶ مؤلفه و ۱۵۷ شاخص بود.

بُعد اول، هدف است که پنج مؤلفه دارد: ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، ارزش‌ها و هنجارهای اقتصادی، ارزش‌ها و هنجارهای سیاسی، ارزش‌ها و هنجارهای مذهبی، و ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی. در تربیت اسلامی، هدف نهایی، تحقق بخشیدن اطاعت کامل انسان از خداوند متعال در حوزه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، مذهبی و اخلاقی است. هدف از تربیت اسلامی، نه تنها آشنا کردن دانش‌آموزان با حقایق، بلکه آماده کردن آن‌ها برای برخورداری از زندگی پاک و خالص است. برای تحقق یافتن چنین اهداف متعالی‌ای برنامه درسی باید براساس دیدگاه‌های اسلامی طراحی شود (کرمی، ۱۴۰۰). هدف از آموزش‌دهی ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، رفتار مناسب با مردم، اهمیت دادن به خانواده، مشورت کردن در امور، همدلی، نیکی و کمک به دیگران، نظم داشتن و رعایت کردن قانون، حفظ اموال عمومی، تفریح و سرگرمی سالم، و مقابله با انحراف‌ها در اجتماع است. هدف از آموزش‌دهی ارزش‌ها و هنجارهای اقتصادی، توجه به کسب‌وکار پاک و حلال،

تشویق کردن دانش‌آموزان به کار و تولید، اهمیت پس‌انداز و خرید کالای ایرانی، پرهیز از اسراف و زیاده‌روی، استفاده مناسب از بیت‌المال، و توجه به حقوق محرومان و مستضعفان است. هدف از آموزش دادن ارزش‌ها و هنجارهای سیاسی، دستیابی به اخلاق و رفتار سیاسی سالم، و تلاش برای حفظ استقلال، پیوند دین و سیاست، وحدت اسلامی، تکلیف‌گرایی، پاسداری از کشور و حکومت، پذیرش ولایت فقیه و پیروی از آن، ضدیت با نظام پهلوی و بیزاری از دشمنان، حمایت از مقاومت فلسطین و مقابله با صهیونیسم است. اهمیت ارزش‌های سیاسی در ایران به قدری است که رهبران ایدئولوژیک نظام، انقلاب اسلامی را انقلاب ارزش‌ها خوانده و مخالفان با انقلاب اسلامی را مخالفان با ارزش‌ها دانسته‌اند. در میان ابعاد مختلف ارزش‌های انقلاب اسلامی، ارزش‌های سیاسی به‌عنوان اصیل‌ترین بخش از فرهنگ سیاسی که به‌صورتی همبسته با کلیت نظام فرهنگی - ارزشی جامعه ارتباط دارند و جهت‌گیری افراد در خصوص قدرت و سیاست را مشخص می‌کنند، در هدایت افراد در مسیر هماهنگی با نظام سیاسی، نقشی مؤثر دارند و بنابراین، دارای اهمیت ویژه هستند (مسعودنیا، عسگری و حایک، ۱۴۰۱). هدف از آموزش‌دهی ارزش‌ها و هنجارهای مذهبی، خداشناسی، عبادت و شکرگزاری، ترویج دین، شناخت مباحث اعتقادی دین مبین اسلام، آشنایی با اعمال و احکام دینی، روش زندگی اسلامی، اماکن دینی و اسطوره‌های دینی است. هدف از آموزش دادن ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی، ساده‌زیستی، عفاف و حجاب، محبت و مهربانی، کمک به دیگران، دوستی و تعامل، تشکر و قدردانی، شورا و مشورت، صداقت، ادب، دوری از بخل، دوری از سخن‌چینی، وفاداری و تعهد، گذشت، ایثار، پرهیز از غیبت، امر به معروف و نهی از منکر است. اهمیت مفهوم ارزش‌های اخلاقی را براساس توجه به این نکته می‌توان دریافت که نظریه‌های اخلاقی در واقع، درصدد به‌دست‌دادن معیارهایی برای ارزش‌گذاری رفتارهای انسان هستند و مکاتب مختلف اخلاقی از این رهگذر شکل گرفته‌اند. ارزش‌های اخلاقی بر این مسئله تأکید می‌کنند که چگونه باید زندگی کنیم تا عملکردی درست درقبال دیگران داشته باشیم و درعین خوب‌بودنمان، خیر دیگران را نیز در نظر بگیریم (شکوهی امیرآبادی، دلاور، کوشکی و عباسی سروک، ۱۴۰۱). توجه‌نکردن به تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، زمینه را برای شکل‌گیری روحیه لذت‌طلبی افراطی در آنان فراهم می‌کند و بنابراین، درپی

آموزش‌دهی ارزش‌های اصیل اسلامی در بُعد هدف، تعارض بین نگرش و عمل دانش‌آموزان از بین می‌رود. مؤلفه‌هایی که در بُعد هدف به آن‌ها اشاره شد، مجموعاً هویت دینی و ملی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند. پژوهش‌های متعدد، مؤید این مسئله هستند که در کتاب‌های درسی به مقوله‌های هویت دینی، انقلابی و ملی، چنان‌که باید و شاید، توجه نشده است؛ حال آنکه اولویت هر نظام آموزشی‌ای باید تعلیم‌دهی ارزش‌های رسمی حاکم، و ایجاد هویت دینی و ملی در فراگیران خود باشد. ایجاد و تقویت احساس وابستگی عاطفی به سرزمین خود باعث حفظ سرمایه‌های عظیم انسانی و درنهایت، توسعه و پیشرفت می‌شود. این بُعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن، با بخشی از نتایج پژوهش صانعی مهری و رزم‌آزما (۱۳۹۹) و فریسیا^۱ (۲۰۲۰) همسویی دارد.

بُعد دوم، مربی است که سه مؤلفه دارد: ایمان و باور، اراده و عمل، و گرایش مثبت. معلم به‌عنوان الگو و مربی، دارای نقشی مؤثر در اجرای موفق آموزش‌دهی ارزش‌هاست. دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان به آموزش‌دادن ارزش‌ها، رشد شخصیت و یادگیری همه‌جانبه اهتمام ورزند. نیازهای دانش‌آموزان از سوی مربیان اولویت‌بندی می‌شوند و این اولویت‌بندی، رویکردهای آگاهانه را تقویت می‌کند که مشوق رشد حرفه‌ای و شخصی است. درحوزه تربیت و درونی‌کردن ارزش‌های دینی، مربی باید به سه ساحت بینشی، گرایشی و کنشی توجه کند؛ زیرا سه نوع دستاورد انسان در زمینه معارف، اخلاق و رفتار از سه شأن شناخت (بینش)، عاطفه (گرایش) و عمل (کنش) نشئت می‌گیرد. گاه مربی در آموزش‌دادن مفاهیم دینی و استفاده از روش‌های تربیتی با لهجایت، سرسختی، مقاومت و جهت‌گیری متربی مواجه می‌شود؛ اما این موضوع نباید مانع از آن شود که وی بعضی روش‌ها را حذف کند؛ بلکه او باید با لطافت، مهارت، مهربانی و برقراری ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان، زمینه را برای پذیرش اصول و ارزش‌های اسلامی فراهم آورد. اگر مربیان شخصیت مستقل و روحیه پویای دانش‌آموزان را از آنان بگیرند، فرد و جامعه هرگز به سمت اصلاح و تعالی حرکت نمی‌کنند. مربی باید به‌گونه‌ای عمل کند که شاگردانش ارزش‌ها، سنن، عادات، رسوم و هنجارهای مفید را از وی بیاموزند و هنجارها، عادات و رسوم غلط را که به‌صورت ارزش در جامعه رواج یافته‌اند، نکوهش کنند. این بُعد و

1. Farisia

مؤلفه‌های مرتبط با آن، با نتایج پژوهش صادقیان، حیدری و نوروزی (۱۴۰۲) همخوانی دارند.

بعد سوم، مرتبی است که دو مؤلفه دارد: یکی رفتار فردی و دیگری رفتار اجتماعی. این بعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن، با نتایج پژوهش نبوی و نبوی (۱۴۰۱) همخوانی دارند. اکنون که دانش‌آموزان در عصر انفجار اطلاعات و فناوری قرار گرفته‌اند، سرعت تولید، توزیع و انتشار اطلاعات، سرسام‌آور شده است. از طرف دیگر، دانش‌آموزان توانایی صحت‌سنجی ندارند و فکر می‌کنند هر چیزی که انتشار می‌یابد، صحیح است؛ لذا باید با مدل آموزشی صحیح، علوم نافع را فراگیرند و از علوم مضر بپرهیزند؛ همچنین در پی یادگیری صحیح دانش، علاوه بر بردباری و صبوری، در عمل کردن به آموخته‌های خویش نیز کوشا باشند. این رفتار فردی به رفتار اجتماعی قابل قبول منجر می‌شود و رفتارهای اجتماعی صحیح از قبیل پوشش و ظاهر مناسب، رعایت شعایر دینی، رعایت ادب و احترام‌گزاردن به قانون، جامعه و کشور را به سمت آرامش، توسعه و دستیابی به قله‌های پیشرفت همه‌جانبه سوق می‌دهند. برای اینکه مرتبی بتواند در بزنگاه با ارزش‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و باورهای اصیل اسلامی آشنا شود، باید برنامه‌ریزی‌ها و تدبیرهایی از پیش وجود داشته باشند. آموزش‌دهی و یادگیری صحیح ارزش‌های اسلامی، سبب حفظ سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی می‌شود. بعد چهارم، برنامه درسی است. حیطة برنامه درسی و تدریس، بستر مناسبی برای تحقیق‌بخشیدن اندیشه‌های معنوی هستند و اصلاح برنامه درسی ارزش آفرین، مکملی برای برنامه درسی مدارس ابتدایی و متوسطه به‌شمار می‌آید. توجه به معنویت در برنامه درسی، ابزاری است که حس حیرت و شگفتی را در فراگیران بیدار و بدین صورت، حس ارتباط‌یافتن با جهان را در آن‌ها تشدید می‌کند (ادیب‌منش، ۱۳۹۹). این بعد، هفت مؤلفه بدین شرح دارد: اخلاق، پرورش روح و اعتقاد به ماوراءالطبیعه، تعقل‌گرایی، زیباشناسی، انسان‌گرایی، طبیعت‌گرایی و کل‌نگری. بعد مورد بحث و مؤلفه‌های مرتبط با آن، با بخشی از نتایج پژوهش ادیب‌منش (۱۳۹۹) همخوانی دارند و اهمیت مجموع آن‌ها از این جهت است که اگر طراحی برنامه درسی، متناسب با توانمندی‌ها و علایق فراگیران باشد، معنویت، شادی و نشاط به کلاس‌ها راه می‌یابد، استعدادها معنوی و متعالی به‌شکلی جهت‌دار و هدفمند فعلیت پیدا می‌کنند و درنهایت، اهداف غایی نظام آموزشی محقق می‌شود.

بُعد پنجم، محتواسست که باید بلیغ و رسا باشد و به صورت مختصر و مفید و ساده با توجه به نیاز مخاطب، با استفاده از بهترین روش عرضه شود تا به بروز لجاجت و سرسختی در دانش آموز نینجامد. این بُعد از نظر فیزیکی و روانی- اجتماعی بررسی شده است و همراه با مؤلفه های مرتبط با آن، با بخشی از نتایج پژوهش شریفی دروازه، نصر اصفهانی و میرشاه جعفری (۱۴۰۰) همسویی دارد. در تبیین این موضوع می توان گفت تعلق فراگیران به یک مکان، باعث ایجاد و تقویت پیوندهای عاطفی و اجتماعی می شود؛ بنابراین، هرچقدر محتوا در مکانی ثابت و مثبت از نظر اندازه و شکل، نور داخلی، رنگ، وضعیت حرارت و دیگر ویژگی های فیزیکی مناسب عرضه شود، برای دانش آموزان، جذاب تر و قابلیت فهمیدن آن، بیشتر خواهد بود. این مسئله باعث رشد ابعاد روانی- اجتماعی از قبیل هنر و زیبایی شناسی می شود.

بُعد ششم، یاددهی- یادگیری است که مؤلفه هایی بدین شرح دارد: ارزشمند بودن فرایند یاددهی- یادگیری، عوامل مؤثر بر یادگیری، شیوه های یاددهی- یادگیری و فرایند یاددهی- یادگیری. این بُعد و مؤلفه های آن با نتایج پژوهش ویسی، حاجی دنیادیده و شرفی (۱۴۰۰) همخوانی دارند. در تبیین این موضوع می توان گفت جایگاه راهبردهای یاددهی- یادگیری به نظام آموزشی هر کشور و حدود اختیارات معلمان بستگی دارد (شرفی، ۱۳۹۹، ص. ۶۱). با وجود جایگاه ویژه و ارزش فراوان علم آموزی در منابع اسلامی، متأسفانه در مدارس، اصول و راهبردهای یاددهی- یادگیری، برگرفته از آرا و اندیشه های نظریه پردازان غربی است؛ در حالی که آیات و روایات متعدد تربیتی به صورت دقیق و با توجه به روح متعالی انسان در منابع اسلامی ذکر شده است. اجرای رویکردهای اصیل یاددهی- یادگیری، زمینه ساز گرایش های فطری و اصلاح مداوم دانش آموزان است. در منابع اسلامی، روش های متعددی برای نهادینه سازی ارزش های دینی ذکر شده است که بعضی از آن ها بدین شرح اند: موعظه، الگودهی، تشویق و تنبیه، انذار و تبشیر، و زمینه سازی؛ مثلاً در انذار و تبشیر که بهترین روش برای برانگیختن مرتبی است، عواطف و احساسات او تقویت یا کنترل می شود تا وی بتواند مسیر سعادت و کمال را بیپیماید و به شوق دریافت پاداش الهی، رغبت به انجام دادن افعال شایسته در او برانگیخته شود و به جهت ترس از عذاب الهی، از اعمال ناشایست دوری گزیند (حسینی و ماهروزاده، ۱۴۰۰).

بعد هفتم، ارزشیابی است که مؤلفه‌های خودارزیابی، ارزیابی همتایان (همکلاسی‌ها) و ارزیابی معلم را شامل می‌شود. این بُعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن، با نتایج پژوهش وجدانی و سعیدی (۱۴۰۰) همسویی دارند. محققان دریافته‌اند وقتی بخشی از وظیفه ارزیابی به خود دانش‌آموزان واگذار می‌شود، به‌مرور، خصلت‌هایی همچون مهربانی، دلسوزی، نرمی و لطافت در گفتار، نیک‌اندیشی، همکاری، احترام، نگرش منصفانه، بیان استدلالی و روحیه مسئولیت‌پذیری در آن‌ها تقویت می‌شوند. کم‌کم این خصلت‌ها از محیط محدود مدرسه به کل زندگی دانش‌آموز تسری می‌یابند و درنهایت، به رشد ارزش‌های اصیل اسلامی در جامعه می‌انجامند.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های قیصرزاده، موسوی، قاسمی و کرم‌افروز (۱۴۰۲)، صمدی (۱۴۰۱)، فرهادی و گرامی طیبی (۱۴۰۰)، کرمی (۱۴۰۰)، داودآبادی و بهرامی (۱۳۹۹)، شرمین و بوکیدیس (۲۰۲۳)، خان و سعید (۲۰۲۲)، موناستیوی و رحمت‌الله (۲۰۲۱)، ستیوانی و جونینگ (۲۰۲۱)، اینوکای (۲۰۲۰)، فریسیا (۲۰۲۰)، و شبها و کالا (۲۰۱۵) همسویی دارد. در همه این پژوهش‌ها صورت‌گرفتن تحول در نظام آموزش و پرورش، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دانسته و بر آموزش‌دهی ارزش‌ها تأکید شده است. در شهرستان صحنه به‌دلیل ساختار جمعیتی آن، مسئله آموزش و به‌ویژه آموزش برمبنای ارزش‌ها و معیارهای اصیل اسلامی اهمیت فراوان دارد و جمعیت این شهرستان از نظر مذهبی به دو بخش تقسیم می‌شود: نخست، اهل تشیع (حدود پنجاه درصد) و دوم، اهل حق (حدود پنجاه درصد). اهل حق، دارای زیرشاخه‌های متعددی است که در آیین و رسومات، با یکدیگر تفاوت‌هایی جزئی دارند. متأسفانه، برخی زیرشاخه‌های اهل حق، از طرف کشورهای غربی و معاند حمایت مالی و فکری می‌شوند و با استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی و رسانه‌ای، تأثیراتی مخرب بر ترویج شبهات و انحرافات فکری و دینی در میان دانش‌آموزان و مردم ناآگاه دارند. این موضوع در آینده، حفظ نظام و انسجام و توسعه کشور را به خطر می‌اندازد؛ لذا آموزش و به‌ویژه الگوی آموزشی‌ای که برمبنای ارزش‌های اصیل اسلامی، موجب پرورش یافتن افراد مؤمن، متعهد و وفادار به کشور و انقلاب در شهرستان صحنه شود، باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. تاکنون، سیاست‌ها و راهبردهای مختلفی برای ایجاد تحول در این نظام به‌کار گرفته شده که چندان موفقیت‌آمیز

نبوده است. از آنجا که نظام آموزش و پرورش کنونی از نوع وارداتی، تقلیدی و غربی است و خروجی آن، یعنی دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل، دارای ویژگی‌های شخصیتی موردانتظار نیستند، ایجاد تحول زیربنایی در آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و برای دستیابی به اهدافی همچون ایجاد باور عمیق به اسلام و اندیشه‌ها و ارزش‌های والا و درنهایت، دستیابی به چشم‌انداز ۱۴۰۴ طراحی شده است (شورای عالی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۵). بی‌تردید، تعلیم و تربیت از ظریف‌ترین و غامض‌ترین مقوله‌ها و درعین حال، زیربنایی‌ترین عنصر توسعه پایدار و همه‌جانبه در جامعه‌های بشری است؛ از این روی، برنامه‌ریزی‌ای درست، دقیق و علمی را می‌طلبد و به نقشه راهی جامع و مانع نیاز دارد. چنین ضرورتی تقریباً در تمام کشورهای توسعه‌یافته، مصداق‌های آشکار دارد (فرهادی و گرامی طیبی، ۱۴۰۰).

برای انجام‌دادن این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بوده‌ایم که مهم‌ترین آن‌ها بدین شرح‌اند: دسترسی نداشتن به استادان و متخصصان برجسته در حوزه علوم تربیتی و مصاحبه با آنان به‌منظور عرضه و تدوین الگوی آموزش ارزش‌آفرین؛ مقاومت برخی مدیران مدارس در برابر تکمیل پرسشنامه‌ها از سوی معلمان به‌بهانه حفظ وحدت و جلوگیری از بروز اختلاف؛ بر این اساس پیشنهاد می‌شود به‌منظور تدوین الگوی آموزشی ارزش‌آفرین با استادان مطلع و متخصصان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی معتبر مصاحبه شود و علاوه بر معلمان مقطع ابتدایی از معلمان دیگر مقاطع تحصیلی و حتی دانشجویان و استادان دانشگاه جهت اظهارنظر و تکمیل پرسشنامه‌ها استفاده شود.

منابع

- ابراهیم‌زاده، سودابه؛ قدمی، محسن؛ و قیومی، عباس‌علی (۱۳۹۹). مفاهیم مؤثر بر توسعه فرهنگی با تمرکز بر ایجاد طبقه خلاق در کودکان و نوجوانان از دیدگاه اساتید دانشگاهی و مدیران آموزشی در نیم‌سال اول آموزشی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ (مطالعه موردی: وزارت آموزش و پرورش).
فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات، ۱۴(۴۰)، ۷۳-۱۰۰.
- ادیب‌منش، مرزبان (۱۳۹۹). تحلیل مبانی فلسفی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در دوره ابتدایی و متوسطه. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۹)، ۱۹۱-۲۱۱.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش آفرین/عابدین دارایی عمارتی ۱۶۵

امینی، محمدتقی؛ پرهیزگار، محمدمهدی؛ رضوانی، مهران؛ و فرجام، سعید (۱۳۹۴). طراحی مدل مفهومی کارآفرینی ارزش آفرین (موج چهارم). فصلنامه تحقیقات بازاریابی نوین علمی-پژوهشی: ویژه نامه چهارمین همایش ملی مدیریت و کارآفرینی، ۵(۲۲)، ۱۹-۳۰.
حسینی، سیده زهرا؛ و ماهروزاده، طاهره (۱۴۰۰). روش نهادینه سازی ارزش های دینی در بُعد گرایش و عاطفی. نشریه پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی با رویکرد اسلامی، ۱۱(۱)، ۸۷-۱۰۹.

حق پرست لاتی، طیبه؛ نادری، عزت الله؛ و سیف نراقی، مریم (۱۳۹۷). الگوی برنامه درسی معنوی در درس مطالعات اجتماعی به منظور توسعه سلامت معنوی فراگیران. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۳)، ۱۴۸-۱۵۷.

دارایی عمارتی، عابدین؛ و جهانی، جعفر (۱۴۰۰). ارائه مدل ریزوماتیک و توسعه آن برای پرورش خلاقیت دانش آموزان: مطالعه ترکیبی. اندازه گیری تربیتی، ۱۱(۴۴)، ۱۰۷-۱۳۳.
داودآبادی، محسن؛ و بهرامی، حسین (۱۳۹۹). بایسته های حکومت اسلامی در سیاست گذاری حوزه آموزش. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۴)، ۲۴۳-۲۵۷.
رحیمی، نرگس؛ رهنما، اکبر؛ و میرزامحمدی، محمدحسن (۱۴۰۱). دلالت های نظریه اعتبارات علامه طباطبایی در آموزش دادن ارزش ها. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۸)، ۱۶۹-۱۹۹.

زینب، فاطمه؛ و سیفی، کناری (۱۳۹۹). تأثیر الگو در تربیت عبادی کودک. مطالعات دین پژوهی، ۴(۲)، ۳۳-۴۴.

سلیمانی، فرشاد؛ لائی، سوسن؛ گرم افروز، محمدجواد؛ و کاویانی، الهام (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۷)، ۲۶۵-۲۹۴.

شرفی، نرجس (۱۳۹۹). تبیین اصول برنامه ریزی درسی در منابع اسلامی. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده الهیات و معارف اسلامی هدی، قم، ایران.

شریفی دروازه، مریم؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ و میرشاه جعفری، سید ابراهیم (۱۴۰۰). بهره گیری از ابعاد موقعیت در برنامه درسی آموزش دینی، دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۷)، ۵-۳۱.

- شکوهی امیرآبادی، لیلا؛ دلاور، علی؛ کوشکی، شیرین؛ و عباسی سروک، لطف‌الله (۱۴۰۱). طراحی الگوی ارزش در دانش‌آموزان براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۸(۶۶)، ۲۹-۵۴.
- شورای عالی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین. تهران. صادقیان، مهری؛ حیدری، محمدحسین؛ و نوروزی، رضاعلی (۱۴۰۲). واکاوی الگوی اخلاق و سلوک مربی در قرآن. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۱۸(۴۳)، ۹۹-۱۱۷.
- صانعی مهری، زهره؛ و رزم‌آزما، پری (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی از نظر میزان توجه به هویت ملی و هویت دینی. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۵)، ۲۴۱-۲۵۶.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی تربیت اسلامی دانش‌آموزان در نظام آموزشی رسمی و عمومی (طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۱). واکاوی ساختاری و محتوایی روش‌ها و راهکارهای طرح تربیتی مدارس امین. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۸)، ۳۱۹-۳۵۰.
- فرهادی، نوازالله؛ و گرامی طیبی، زهرا (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی متوسطه اول برپایه ساحت‌های شش‌گانه تربیت در سند تحول بنیادین. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۶)، ۲۰۵-۲۲۸.
- قیصرزاده، محمد؛ موسوی، فرانک؛ قاسمی، علی‌رضا؛ و کرم‌افروز، محمدجواد (۱۴۰۲). طراحی مدل عوامل ارتقای سطح علمی، فکری و فرهنگی دانش‌آموزان در کانون‌های فرهنگی-تربیتی کمیته امداد امام خمینی (ره). دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۹)، ۳۰۳-۳۲۸.
- کرمی، زهره (۱۴۰۰). سبک زندگی اسلامی در برنامه درسی دوره ابتدایی. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۹(۱۷)، ۹۳-۱۳۳.
- محمدی نصرآبادی، محدثه؛ علوی لنگرودی، سید کاظم؛ زندوانیان، احمد؛ و استبرقی، مهدیه (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش ارزش‌های اخلاقی بر رشد مهارت‌های اجتماعی پیش‌دبستانی. تفکر و کودک (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، ۱۰(۲)، ۲۳۹-۲۶۲.
- مسعودنیا، حسین؛ عسگری، احسان؛ و حایک، مریم (۱۴۰۱). سنجش نگرش جوانان درباره ارزش‌های سیاسی انقلاب اسلامی (مطالعه موردی: جوانان شهر اصفهان). نشریه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۵(۱۱)، ۱۸۳۶-۱۸۵۸.

معین، محمد (۱۳۸۴). فرهنگ فارسی. تهران: کتابخانه ملی ایران.

نبوی، سید صادق؛ و نبوی، سیده زهرا (۱۴۰۱). مصادیق هنجارهای اسلامی در میان دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۰(۱۹)، ۱۳۷-۱۷۴.

وجدانی، فاطمه؛ و سعیدی، الهام (۱۴۰۰). تأملی در تربیت اخلاقی از طریق «ارزیابی همتیان» براساس آیات و روایات. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۶)، ۱۳۹-۱۶۳.

ویسی، غلامرضا؛ حاجی دنیادیده، هادی؛ و شرفی، نرجس (۱۴۰۰). تحلیل اصل یاددهی - یادگیری در برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر منابع اسلامی. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۶)، ۲۶۵-۲۹۱.

Addink, H. (2019). *Good Governance: Concept and Context*. Oxford University Press.

Ahmad, M. F. (2021). A Study of Teachers' Code of Conduct at Secondary School Level in Perspective of Teaching of Islamic Studies and Basic Islamic Information. *Multicultural Education*, 7(12), 433-445.

Álvarez, C. Á. (2014). Dialogue in the Classroom: The Ideal Method for Values Education in Multicultural Contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 336-342.

Arthur, J. (2011). Personal Character and Tomorrow's Citizens: Student Expectations of Their Teachers. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 184-189.

Bentler, P. M.; and Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness-of-Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-600.

Braun, V.; and Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Carmines, E. G.; and McIver, J. P. (1983). An Introduction to the Analysis of Models with Unobserved Variables. *Political Methodology*, 51-102.

Dibaei, S. M.; and Mirarab, R. R. (2020). An Analysis of the Relationship between Spirituality at Work and the Quality of the Work Life of Secondary School Teachers (Case Study: Teachers of Qom). *Scientific Journal of Islamic Education*, 27(45), 151-167.

Farisia, H. (2020). Nurturing Religious and Moral Values at Early Childhood Education. *Didaktika Religia*, 8(1), 1-27.

Harris, K. M. A. (2021). Sekularisasi Etika dan Krisis Moral Masa Kini: Secularisation of Ethics and Contemporary Moral Crisis. *Afkar-Jurnal Akidah and Pemikiran Islam*, 23(2), 121-170.

Inukai, N. (2020). *The "Being" and "Doing" of a "Good Teacher" from a Soka Perspective*: DePaul University.

Islam, A.; and Sanzida, T. (2021). An Analysis of Factors Influencing Academic Performance of Undergraduate Students: A Case Study of Rabindra University, Bangladesh (RUB). *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 127-135.

Khan, Z.; and Saeed, K. (2022). Factors Affecting Students' Academic Performance: A Case Study of District Dir Lower and Malakand Agency, Khyber Pakhtunkhwa. *Indian Journal of Economics and Business*, 21(1), 339-

- 342, Copyright@ Ashwin Anokha Publications and Distributions, Available in: <http://www.ashwinanokha.com/IJEB.php>.
- KIYOKO, N.; Hidemi, S.; and Yumi, M. (2020). Relationship between the Factors of Spirituality and Self-Esteem in Nurses Working in Palliative Care Wards: A Cross-Sectional Study in the Chugoku Region.
- Kuo, N. C.; Wood, A.; and Williams, K. (2021). Actualizing Hope and Joy in K-12 Curricula through Daisaku Ikeda's Human Education. *Journal of Social, Humanity, and Education*, 2(1), 19-34.
- Marzam, M.; Elpina, D.; Rusdinal, R.; Ananda, A.; and Gistituati, N. (2022). Comparison of Indonesian and Malaysian Character Education. *Journal of Social, Humanity, and Education*, 2(2), 115-128.
- Masduki, M.; Khotimah, R. P.; and Sutarni, S. (2014). Islamic Values in Mathematics Learning. *Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences 2014*, Yogyakarta State University.
- Moulin-Stožek, D. (2020). Spiritual Development as an Educational Goal. *ECNU Review of Education*, 3(3), 504-518.
- Munastiwi, E.; and Rahmatullah, B. (2021). The Impact of Islamic Religious Education on the Development of Early Childhood Religious and Moral Values During the COVID-19 Pandemic in Indonesia and Malaysia. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 49-66.
- Polemikou, A.; and Da Silva, J. P. (2022). Readdressing Spiritual Growth: What Can We Learn From Childhood Education?. *Journal of Humanistic Psychology*, 62(3), 334-351.
- Setiawati, E.; and Junining, E. (2021). Linguistic Landscape as a Means of Reinforcing Character Education for Senior High School Students. *International Congress of Indonesian Linguistics Society (KIMLI 2021)*, 177-181, Atlantis Press.
- Sherman, P.; and Boukydis, O. (2023). SGI Canada Educators' Perspectives on Creating Value in the Teaching and Learning Environment. *Journal of Social, Humanity and Education*, 3(2), 133-146.
- Shobha, S.; and Kala, N. (2015). Value Education towards Empowerment of Youth: A Holistic Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 192-199.
- Tonia, A. F. D.; and Pessot, E. (2020). Investigating Organizational Learning to Master Project Complexity: An Embedded Case Study. *Journal of Business Research*, 129, 541-554.

Abstracts

Design and Validation of Value-creating Educational Model

Abedin Darabi Emarati¹

Abstract

The aim of the current research was to design and validate a value-creating educational model. The required data were collected in two parts: qualitative (based on thematic analysis) and quantitative (based on the survey method). In the qualitative part of the statistical society, including related texts and researches, and in the interview part, there were 18 expert teachers with higher education who were selected by purposeful sampling (snowball). In the quantitative part, the statistical population included all the primary school teachers of Sahne city in the number of 250 people, of which 150 people were selected by stratified random sampling in order to complete the questionnaires. The data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview and in the quantitative part, the researcher made a questionnaire with 66 items extracted from the interview. Thematic analysis method was used to analyze and classify the data in the qualitative section. Then, in the quantitative part, the data was analyzed using confirmatory factor analysis in AMOS software. The findings showed that the model of value-creating education has 7 dimensions (goals, instructor, instructor, content, curriculum, teaching-learning, evaluation), 26 components, and this model has a good fit. The general conclusion is that transformation in the education system is an inevitable necessity and values education should be emphasized; Therefore, it is better to implement this teaching and learning model in schools to reduce the gap created between students' and teachers' understanding of Islamic values.

Keywords: educational model, value creation, teachers, curriculum, teaching-learning.

1. Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. a.darabi@pnu.ac.ir

Representing the Experiences of Rural Multi-grade Elementary School Teachers from the Challenges of the Looping System

Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh¹

Abstract

Along with the changes made in the education system of our country, after the fundamental transformation document was compiled, changes were made in the education of the elementary school, which caused challenges. In this regard, the main goal of the present research was to represent the experiences of teachers of multi-level rural primary schools in Qom province regarding the challenges of the looping system. This research was conducted qualitatively using the phenomenological method and the statistical population of the research included all the teachers of multi-grade rural primary schools who continuously taught students of several grades in the same school for more than three consecutive years leading to the academic year 1401-1402. Sampling has also been done using the criterion-oriented method by the principle of theoretical saturation through in-depth and semi-structured interviews, and the data has been analyzed using the thematic analysis method. To validate the data, two strategies of member review and homogeneous analysis were used, and to check the reliability of the writings, it was tried not to change the meaning of the codes during the coding process. The findings show that the experience of rural teachers in the looping system has been identified in three general themes, including professional challenges, organizational challenges, and relational challenges, and these three general themes have led to the extraction of sixteen sub-themes. The recommendations of this research are the provision of specialized in-service training for looping system education, creating the necessary platforms, and raising the level of parents' awareness about strengthening the relationship between home and school.

Keywords: looping system, elementary school, rural schools, multigrade class, teachers' lived experiences.

1. Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 889-14667, Tehran, Iran. h.mortazavi@cfu.ac.ir

Examining the Components of Moral Intelligence in the Books of the Heavenly Gifts of the Elementary School¹

Atefeh Rahmani Fard²
Badr_Alsadat Daneshmand³
Asghar Soltani⁴

Abstract

The main purpose of the current research was to investigate the components of moral intelligence in the books of the gifts of heaven (Heavenly Gifts) in the elementary school, and we used a descriptive method of content analysis to conduct the research. The textbooks of the gifts of heaven (Heavenly gifts) for the primary period of the second to sixth grades have been selected as the statistical community. Sampling was done using the enumeration method and the sample size was equal to the population size. The data collection tool was the moral intelligence checklist, which was prepared based on the structures and components of Borba's theory of moral intelligence and was approved by five experts. The agreement index between these experts was calculated as 4.5. The units of analysis were text (sentences and paragraphs, tables and marginal comments), questions and pictures, and in order to verify the validity and reliability of the data, we used the parallel reading and interpretation process. Data analysis has been done using the method of Shannon entropy equations. The results of the research show that in general, the components of self-control, empathy, conscience, respect, fairness and kindness have not been given balanced and proportional attention in the textbooks under review; Also, the findings show that in the content of the textbook "Gifts of Heaven", (Heavenly Gifts) the component of kindness is given the most attention compared to other components, and on the other hand, the least attention is given to the component of self-control; Based on this, the balanced ratio in the distribution of the components of moral intelligence in the textbooks of the gifts of heaven (Heavenly Gifts) for the primary period has not been observed, and therefore, the distribution of the components of moral intelligence in these books needs to be reviewed and rewritten.

Keywords: moral intelligence, education, book of gifts from heaven (Heavenly gifts), elementary school.

1. This article is taken from the master's thesis of the field of curriculum planning with the title of examining the components of moral intelligence in the books of Hadiya Asemani of the elementary school in Shahid Bahonar University of Kerman.

2. MA in Curriculum Planning, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. atefeh.rahmaniii024@gmail.com

3. Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Kerman, Iran (corresponding author). daneshmand@uk.ac.ir

4. Associate Professor of the Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

The Components of Transformational Leadership based on the Biography of Prophet Ibrahim (AS) in the Holy Quran with Considerations in the Field of Education

Nikoo Dialameh¹

Maryam Khodaverdian²

Abstract

The purpose of the current research is to identify the components of transformational leadership based on the biography of Prophet Ibrahim (PBUH) in the Holy Quran with considerations in the field of education. The qualitative method of text analysis was used to conduct the research, and the source of data was the Holy Quran and specialized management and Islamic texts. In the first part of the article, specialized management resources, theoretical foundations, and research background in the field of transformational leadership are examined, and the second part, identifies the components of transformational leadership in the life of Prophet Ibrahim (PBUH), the verses and narrations related to his life in the books A commentary has been reviewed and quoted. Based on the findings of the research, the components of transformational leadership can be divided into three main areas: First, the characteristics of the transformation agent (including honesty, expressing love and respect with determination, knowledge and awareness, and courage and bravery). ; Second, the driving factors of the transformation process (including starting at the individual and relative level, paying attention to personal gains and losses, identifying threats and risks, expressing strong arguments, reasoning skills, referring to nature and reason, using methods). Accompanying to encourage the audience to think, using the step-by-step method, acquitting the opinion and not the opinion owner and using questioning literature). Third, the factors inhibiting the transformation process (including the fear of weakening interests and power, misplaced prejudices, ignorance, and the illusion of being harmed by transformation). As a result, educational leaders at low levels, like prophets, have a serious mission in the field of reforming and guiding society and creating transformation in it. The necessity of transformation in the field of education is the existence of transformative educational leaders who, in addition to having special characteristics, pay attention to promotional and inhibiting factors and use them in their educational programs.

Keywords: Hazrat Ibrahim (AS), leadership, transformational leadership, education.

1. Associate Professor of the Department of Islamic Education and Educational Sciences, Imam Sadiq University (AS), Tehran, Iran. dialameh@isu.ac.ir

2. PhD student in educational management, Imam Sadegh University (AS), Tehran, Iran (Corresponding Author). maryam.khodaverdian@yahoo.com

Analysis of the Content of Arabic Books of the Second Secondary Course, Humanities Field, based on the Components of Revolutionary Education with Emphasis on the Content of the Statement of the Second Step of the Islamic Revolution

Fatemeh Alipoor¹
Azam Mahmoodi²

Abstract

The aim of the current research is to analyze the content of secondary Arabic books based on the amount of attention paid to the components of revolutionary education in them, and to conduct this research, we have used qualitative and quantitative content analysis methods. The research community in the qualitative content analysis section includes the text of the second step statement and the statements of Imam Khamenei, and in this area, using the purposeful sampling method, all related documents have been examined in the years 1368 to 1401. In the section of content analysis of textbooks, the Arabic books of the secondary humanities major were considered, and due to the nature of the subject and due to the limitation of the statistical community, the enumeration method was used for the sample. The data collection tool is a researcher-made checklist, which includes the components of revolutionary education based on the statement of the second step, with a validity of 0.88, and its reliability using Scott's reliability coefficient is 0.89. Based on the results of the research, seven categories of foundations and principles, strengths, opportunities, threats, strategies, policies and goals of the Islamic Revolution constitute the most important components of revolutionary education from the perspective of the Supreme Leader. He results of the content analysis show that revolutionary education is mentioned 245 times in the books in question, of which 82 cases (33.47 percent) refer to the 10th grade, 86 cases (35.11 percent) refer to the 11th grade. And 77 cases (31.42 percent) are assigned to the twelfth grade. The highest amount of attention to the components of revolutionary education is seen in the 10th grade Arabic book and the lowest amount of attention is seen in the 12th grade Arabic book. The amount of attention to the concepts of revolutionary education in the basics and principles section, 130 cases (53.06 percent), the strengths of the revolution, 30 cases (12.24 percent), threats one case (0.40 percent), strategies 79 cases (24.32 percent) and policies were five cases (2.04 percent) and the opportunities of advancement and the goals of the Islamic Revolution were not paid attention to.

Keywords: Content analysis, Arabic textbook, secondary school, revolutionary education, statement of the second step of the revolution.

1. Assistant Professor of the Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran (Corresponding Author). alipoor@cfu.ac.ir

2. Assistant Professor of the Department of Arabic language and Literature, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. a.mahmoodi@cfu.ac.ir

Analyzing the Lived Experiences of Chastity Teachers: Promoters and Inhibitors¹

Mahmood Saeedy Rezvani²

Fatemeh Gholami³

Abstract

This research has been done with the aim of analyzing the lived experiences of chastity trainers, so that it is possible to analyze the opportunities and challenges of this important profession. The community of the present research is considered to include chastity educators related to elementary and secondary schools in Mashhad, and 17 of them were selected purposefully from the "maximum diversity" type and according to the data saturation criterion and repetition of information, semi-structured interviews were conducted with them. After conducting the interviews, exploring the experiences of chastity trainers and analyzing the information, the findings of the research were placed in the form of 103 concepts and 21 categories, and finally, the compiled categories are under the six themes of individual promotion, interactive promotion, knowledge and skill promoter, knowledge and skill hindrance, interactive hindrance, and structural and cultural hindrance were placed. The analysis of the findings indicates that what drives coaching is the interaction and interaction of the sum of the promoting factors, and the sum of the inhibiting factors is also the cause of inhibition and ineffectiveness of the task of the coach. From this point of view, the result of the group of promoting factors, together with the group of inhibiting factors, along with other factors, determines the success or failure of the society, in chastity and desirable sexual education, and as a result, the emergence of healthy or destructive sexual behaviors will be in the next generation.

Keywords: lived experiences, chastity trainers, promoters, inhibitors.

1. This article is derived from a part of the results of the research on "determining the educational needs of sex education trainers", which was carried out by the chastity and sex education working group of Ferdowsi University of Mashhad, with the financial support of the Social Monitoring, Studies and Policy Institute (SAJA).

2. Associate Professor of the Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding Author).

saeedy@um.ac.ir

3. MA in Educational Management, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

fatemehgholami436@yahoo.com

Contents

❖ **Analyzing the Lived Experiences of Chastity Teachers:
Promoters and Inhibitors**

Mahmood Saeedy Rezvani
Fatemeh Gholami

❖ **Analysis of the Content of Arabic Books of the Second
Secondary Course, Humanities Field, based on the Components
of Revolutionary Education with Emphasis on the Content of the
Statement of the Second Step of the Islamic Revolution**

Fatemeh Alipoor
Azam Mahmoodi

❖ **The Components of Transformational Leadership based
on the Biography of Prophet Ibrahim (AS) in the Holy
Quran with Considerations in the Field of Education**

Nikoo Dialameh
Maryam Khodaverdian

❖ **Examining the Components of Moral Intelligence in
the Books of the Heavenly Gifts of the Elementary
School**

Atefeh Rahmani Fard
Badr_Alsadat Daneshmand
Asghar Soltani

❖ **Representing the Experiences of Rural Multi-grade
Elementary School Teachers from the Challenges of
the Looping System**

Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh

❖ **Design and Validation of Value-creating Educational
Model**

Abedin Darabi Emarati

Biannual Journal

Islamic Perspective on Educational Science

Vol. 11 / Summer 2023/ No. 21

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

Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh

Editor-in-chief: Dr. Saeed Beheshti

Associate Editor: Dr. Monir Tajalli

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 Eimaninaeni, 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 Ghoozarzi, 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@isu.ac.ir

Site: <https://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 / Summer 2023 / NO. 21

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@isu.ac.ir

<https://esi.isu.ac.ir>
www.isuw.ac.ir

Quarterly Journal

Islamic Perspective on Educational Science

Women's Collage of the University of Imam Sadiq/ Vol.11/ Summer 2023

No. 21

- **Analyzing the Lived Experiences of Chastity Teachers: Promoters and Inhibitors 5**
Mahmood Saeedy Rezvani, Fatemeh Gholami
- **Analysis of the Content of Arabic Books of the Second Secondary Course, Humanities Field, based on the Components of Revolutionary Education with Emphasis on the Content of the Statement of the Second Step of the Islamic Revolution 35**
Fatemeh Alipoor, Azam Mahmoodi
- **The Components of Transformational Leadership based on the Biography of Prophet Ibrahim (AS) in the Holy Quran with Considerations in the Field of Education 59**
Nikoo dialameh, Maryam khodaverdian
- **Examining the Components of Moral Intelligence in the Books of the Heavenly Gifts of the Elementary School 91**
Atefeh Rahmani Fard, Badr_Alsadat Daneshmand, Asghar Soltani
- **Representing the Experiences of Rural Multi-grade Elementary School Teachers from the Challenges of the Looping System 117**
Seyyed Heshmatollah Mortazavizadeh
- **Design and Validation of Value-creating Educational Model 141**
Abedin Darabi Emarati