



فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

سال سیزدهم - پاییز ۱۴۰۴ - شماره ۳۰

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

فصلنامه با همکاری "انجمن علمی تعلیم و تربیت اسلامی" منتشر می‌شود.

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 طاهرخانی دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

تلفن: ۲۲۰۹۴۹۰۱ - ۲۲۰۹۴۹۰۲ - ۲۲۰۶۵۴۳۷ - صندوق پستی ۱۱۱ - ۱۴۶۵۵

Email: esi@isu.ac.ir

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

esi@isu.ac.ir

Quarterly Journal Islamic Perspective on Educational Science	فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام
Vol.13/ Autumn 2025/ No.30 Under the direction of the research vice president Director-in-change: Imam Sadiq(P.) University, Girls' College Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh Editor-in-chief: Dr. Saeed Beheshti Associate Editor: Dr. Monir Tajali	شماره ۳۰ / سال سیزدهم / پاییز ۱۴۰۴ صاحب امتیاز: دانشگاه امام صادق(ع) – پردیس خواهران مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالامه سردبیر: دکتر سعید بهشتی دبیر و مدیر داخلی: دکتر منیر تجلی
Editorial Board: Khadijeh Abolmaali , Professor of Educational Psychology, Azad University Beheshti University Masome Esmali , Professor of Psychology, Allameh Tabataba'i 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 Manijeh Shahani Eylaghi , Professor Clinical Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz Faezeh Azimzadeh Ardebili , Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq 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 Rahmatolah Marzooghi , Professor of Curriculum Studies, Shiraz University Abbas Mossalae Pour , Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq(P.) University Zohre Moossazadeh , Associate Professor of Developmental Psychology and Educational Development, Imam Sadiq(P.) University AhmadReza Nasr Esfahani , Professor of Curriculum Studies, University of Isfahan Abdollah Nave Ebrahim , Professor of Education Management, Kharazmi University International Editorial Board Yosof Abo Khalil , Associate Professor of Educational Philosophy, Lebanese University Haydar. H.A. Al-Ya'qubi , Professor of Educational Psychology, University of Karbala	هیئت تحریریه (به ترتیب رتبه علمی و حروف الفبا) خدیجه ابوالمعالی / استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران شمال معصومه اسماعیلی / استاد روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی حسنعلی بختیار نصرآبادی / استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان نیکو دیالامه / دانشیار الهیات و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق(ع) منیجه شهینی ییلاقی / استاد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهید چمران فاطمه عظیم‌زاده اردبیلی / دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع) جمیله علم الهدی / دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید بهشتی سیدحمیدرضا علوی / استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید باهنر کرمان رحمت اله مروقی / استاد برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز عباس مصلائی پور / دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع) زهره موسی‌زاده / دانشیار روان‌شناسی رشد و توسعه تحصیلی دانشگاه امام صادق(ع) احمدرضا نصر اصفهانی / استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان عبدالرحیم نوه ابراهیم / استاد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی هیئت تحریریه بین‌المللی یوسف ابوخلیل / دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه لبنان حیدر حسن البیعوبی / استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه کربلا
Contributing Advisors: Ameneh Ahmadi, Mohammad Armanad, Khadijeh Abolmaali-Alhoseini, Maryam Baradaran-Haghir, Samad Barzooeian, Mahboubeh Khosravi, Niko Dialme, Zeinab Rabbani, Shirin Rashidi, Mahmoud Saeedi-Rezvani, Fatemeh-Soghra Shafiei, Naser Shirbagi, Zahra Salehi Motaheed, Marzieh Ali, Susan Keshavarz, Marzieh Mohasses, Zahra Mesbah, Parasto Mesbahi Jamshid, Abbas Mosalaipour, Abbas Abbaspour, Seyed Naghi Mousavi, Zohreh Musazadeh, Fazoleh Mirghafourian, Somayyeh Nasirzadeh.	منتخب هیئت داوران (به ترتیب حروف الفبا): آمنه احمدی، محمد آرمنده، خدیجه ابوالمعالی الحسینی، مریم برادران حقیر، صمد برزوئیان، محبوبه خسروی، نیکو دیالامه، زینب ربانی، شیرین رشیدی، محمود سعیدی‌رضوی، فاطمه‌مغری شفیعی، ناصر شیربگی، زهرا صالحی‌متعهد، مرضیه عالی، سوسن کشاورز، مرضیه محمص، زهرا مصباح، پرستو مصباحی‌جمشید، عباس مصلائی پور، عباس عباس پور، سید نقی موسوی، زهره موسی‌زاده، فاضله میرغفوریان، سمیه نصیرزاده.
Executive Manager: Zahra Mahmoudi Editor: Dr. Akram Vahdani Far Editor English Translation: Dr. Samira Heidari	مدیر اجرایی: زهرا محمودی ویراستار ادبی: دکتر اکرم وحدانی فر ویراستار ترجمه چکیده مقالات به زبان انگلیسی: دکتر سمیرا حیدری
The author(s) are responsible for the accuracy and completeness of the content. The journal reserves the right to reject, accept, and edit articles.	مسئولیت صحت و سقم مطالب بر عهده نویسندگان است. دوفصلنامه حق رد یا قبول و ویراستاری مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد.
Email: esi@isu.ac.ir, ipes@isu.ac.ir	Site: https://esi.isu.ac.ir www. https://isuw.ac.ir Email: esi@isu.ac.ir www. https://isuw.ac.ir 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.

Contents

فهرست

• A Dynamic Model of Economic-Vocational Education based on the Fundamental Transformation Document in the Elementary School Curriculum Shahrbanooh khoshkab / Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University	■ الگوی پویای تربیت اقتصادی - حرفه‌ای بر اساس سند تحول بنیادین در برنامه درسی دوره ابتدایی شهربانو خشکاب / استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان	صفحه ۵-۳۸
• The Components of "Wisdom" and Their Implications for the Principles of Religious Education Seyed Mehdi Rosta / Ph.D. in Philosophy of Education, Shahid Bahonar University of Kerman Seyed HamidReza Alavi / Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University Morad YariDehnavi / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University	■ مؤلفه‌های «خرد» و دلالت‌های آن‌ها در اصول تربیت دینی سید مهدی روستا / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان سید حمید رضا علوی / استاد بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان مراد یاری دهنوی / دانشیار بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان	صفحه ۳۹-۶۸
• Finding the Relationship between Nature and Education: Analyzing the Experiences of Nature Schools in Iran from the Perspective of Foundations of Education and Curriculum Somayyeh Ram / Assistant professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University	■ در جستجوی نسبت طبیعت و تربیت: واکاوی تجربه مدارس طبیعت در ایران از منظر مبانی تربیتی و برنامه درسی سمیه رام / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان	صفحه ۶۹-۹۶
• Constructive Components of the Islamic University: A Meta-Synthesis Study Mohammad Hossein Ronaghi / Associate Professor, Department of Management, Shiraz University Javad Nazarian Jashnabadi / PhD, Department of Management, Shiraz University	■ مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی: یک پژوهش فراترکیب محمدحسین رونقی / دانشیار بخش مدیریت، دانشگاه شیراز جواد نظریان جشن‌آبادی / دکتری بخش مدیریت، دانشگاه شیراز	صفحه ۹۷-۱۲۴
• The Conceptual Framework of School Principals' Mindsets from the Perspective of the Biographies of Prophets Based on the Holy Qur'an Nafiseh Sadat Emami / Ph.D. Candidate in Educational Management, University of Isfahan Niko Deyalmeh / Associate Professor, Department of Islamic Studies and Educational Sciences, Imam Sadiq University Khadijeh Abolmaali Al-Hosseini / Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, North Tehran Branch	■ چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی مدیران مدارس مبتنی بر سیره انبیا در قرآن مجید نفیسه‌السادات امامی / دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان نیکو دیالمه / دانشیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق(ع) خدیجه ابوالمعالی الحسینی / استاد گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال	صفحه ۱۲۵-۱۶۰
• An Examination Ibn Miskawayh's Perspective of Anthropology and Its Implications in Education Mojtaba Pourkarimi Havashki / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University Ahmad Yaghoubi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University	■ بررسی دیدگاه انسان‌شناسی ابن‌مسکویه و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت مجتبی پورکریمی هاوشکی / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان احمد یعقوبی / استادیار گروه معارف، دانشگاه فرهنگیان	صفحه ۱۶۱-۱۹۲



A Dynamic Model of Economic-Vocational Education based on the Fundamental Transformation Document in the Elementary School Curriculum

Shahrbanoo khoshkab¹

Doi:

10.30497/esi.2025.247235.1864



Abstract

The present article aims to present a dynamic model of economic-vocational education based on the Fundamental Transformation Document in the elementary school curriculum and was conducted using a mixed method (sequential exploratory). In the qualitative section, data were collected using a meta-synthesis method and analyzed using a content analysis approach. The research area included all domestic scientific articles related to the research topic for the years 1390 to 1401 in the context of domestic electronic scientific databases including; the National Publications Database, the Islamic World Science Citation Database, the specialized journals Noor, Magiran, Civilica, and Elmnet. Based on the entry and exit criteria for selecting selected research, 14 articles were selected from 74 identified and related studies and the resulting data were analyzed using the content analysis method with MAXQDA software. The result of data analysis in the qualitative section was the identification of 74 primary themes and 30 basic themes, which were categorized under six indicators of the economic-vocational education area of the Fundamental Transformation Document. In the quantitative part, with the aim of modeling the economic-vocational education system, the system dynamics modeling method, which is a method for analyzing the behavior of variables in complex systems, was used. Based on the stages of system dynamics modeling, first the causal loops of the themes and indicators were drawn using the data obtained from the qualitative part of the research, and then by designing the dynamic model of the economic-vocational education curriculum, the behavior of key variables was analyzed over a ten-year time horizon (1398-1408). The research achievement suggests a suitable tool for upgrading and improving the traditional scenarios of the elementary economic education curriculum.

Keywords: economic education, fundamental transformation document, field of economic and professional education, dynamic modeling of the system.

1. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran.
khoshkab@cfu.ac.ir

الگوی پویای تربیت اقتصادی - حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین در برنامه درسی دوره ابتدایی

شهربانو خشکاب^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

Doi: 10.30497/esi.2025.247235.1864

چکیده

پژوهش حاضر با هدف عرضه الگوی پویای تربیت اقتصادی - حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین در برنامه درسی دوره ابتدایی و به‌روش آمیخته (اکتشافی متوالی) انجام شده است. در بخش کیفی، داده‌ها با استفاده از روش فراترکیب گردآوری و با رویکرد تحلیل مضمون تحلیل شده‌اند. محدوده پژوهش، مشتمل بر تمام مقالات علمی داخلی مرتبط با موضوع طی سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۱ در بستر پایگاه‌های اطلاعاتی علمی الکترونیکی داخلی، شامل بانک اطلاعات نشریات کشور، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، مجلات تخصصی نور، مگیران، سیویلیکا و علم‌نت است؛ بدین شرح که براساس معیارهای ورود و خروج برای انتخاب پژوهش‌های منتخب، از میان ۲۸ مطالعه شناسایی شده و مرتبط، چهارده مقاله برگزیده و داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از روش تحلیل مضمون توسط نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. حاصل تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، شناسایی هفتاد و چهار مضمون اولیه و سی مضمون پایه بود که ذیل شش شاخص ساحت تربیت اقتصادی - حرفه‌ای سند تحول بنیادین مقوله‌بندی شدند. در بخش کمی با هدف الگوسازی سیستمی تربیت اقتصادی - حرفه‌ای از روش الگوسازی پویایی سیستم استفاده شد که روشی برای تجزیه و تحلیل رفتار متغیرها در سیستم‌های پیچیده است. براساس مراحل الگوسازی پویایی سیستم، ابتدا حلقه‌های علی مضامین و شاخص‌ها با استفاده از داده‌های حاصل شده از بخش کیفی پژوهش ترسیم و سپس با طراحی الگوی پویایی برنامه درسی تربیت اقتصادی - حرفه‌ای، رفتار متغیرهای کلیدی در افق زمانی ده‌ساله (۱۳۹۸-۱۴۰۸) تحلیل شد. دستاورد پژوهش، ابزاری مناسب را برای ارتقا و بهبود سناریوهای سنتی برنامه درسی تربیت اقتصادی دوره ابتدایی پیشنهاد می‌دهد.

واژگان کلیدی: تربیت اقتصادی، سند تحول بنیادین، ساحت تربیت اقتصادی - حرفه‌ای، مدل‌سازی پویای سیستم

بیان مسئله

شتاب، عمق و گستردگی تحولات قرن بیست و یکم سبب شده است شکاف میان یادگیری رسمی با نیازها و واقعیات جامعه همواره عمیق‌تر شود و ارتباط و اثر برنامه‌های درسی موجود با زندگی واقعی کاهش یابد. شتاب تحولات درحوزه رشد و سلامت اقتصادی به‌عنوان یکی از نیازها و واقعیات اساسی جامعه (Hota, 2023) نیز به ایجاد فاصله میان درک و برداشت آحاد جامعه از اقتصاد و رویدادهای اقتصادی با واقعیتهای موجود انجامیده است. در چنین وضعیتی طراحی و تدوین برنامه‌های درسی سنجیده و کاربردی با اتکا به دانش و سواد اقتصادی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

از میان دوره‌های مختلف تحصیلی، آموزش و پرورش ابتدایی به‌علت ماهیت بنیادین و کارکردهای ویژه آن اهمیت فراوان دارد. در بسیاری از جوامع، نظام آموزش ابتدایی و برنامه‌های درسی این دوره برای ارتباط با نیازهای آینده، بازنگری، اصلاح و به‌شیوه‌ای نوآورانه سازمان‌دهی شده‌اند (Tuong and Doan, 2020). شواهد علمی بیانگر آن است که دانش‌آموزان دوره ابتدایی برای درک مفاهیم مالی از توانمندی لازم برخوردارند (Kourilsky, 1997) و آموزش مفاهیم اقتصادی و مالی به آنان سواد، دانش و رفتارهای مالی‌شان را ارتقا می‌دهد (Tuong and Doan, 2020). بسیاری از کشورها برای فرهنگ‌سازی درحوزه اقتصاد، تربیت اقتصادی را در بطن برنامه‌های درسی از کودکی تا بزرگسالی قرار داده‌اند (Varvarigos, 2020)؛ البته همان‌گونه که برونر در طراحی برنامه درسی مارپیچی^۱ تأکید کرده (سیف، ۱۴۰۲، ص. ۱۲۰)، پرداختن به این مسئله در برنامه درسی دوره ابتدایی، مستلزم آن است که برنامه‌ریزان درسی، پیچیدگی‌های مفاهیم و شاخص‌های تربیت اقتصادی دوره ابتدایی را در طراحی و تدوین سرفصل مطالب و محتوای یادگیری، متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان لحاظ کنند.

به‌رغم اهمیت تربیت اقتصادی از دوره تحصیلات ابتدایی، براساس گزارش مجمع توسعه و همکاری‌های اقتصادی^۲، نتایج آزمون پیزا (۲۰۱۵) روی ۴۸ هزار دانش‌آموز پانزده‌ساله از پانزده کشور درخصوص دانش و مهارت نوجوانان درحوزه مسائل پولی و امور مالی شخصی

1. Spiral Curriculum
2. OECD

آن‌ها نشان می‌دهد حدود یک‌چهارم دانش‌آموزان مورد مطالعه در تصمیم‌سازی‌های ساده برای تأمین مخارج روزانه خود ناتوان هستند و تنها یک‌دهم آنان قادرند مسائلی پیچیده مانند مالیات بر درآمد را درک کنند (گویا، فیروزبان و غلام‌آزاد، ۱۳۹۸). اگر هدف اصلی از آموزش اقتصاد، بهبود سواد اقتصادی دانش‌آموزان است، نباید آموزش آن تا پایان دوره تحصیلات عمومی به تأخیر بیفتد (Kang, 2007).

در کشور ما نیز هنوز برخی افراد این دیدگاه را مطرح می‌کنند که آموزش اقتصاد، به رشته تخصصی دانشگاهی محدود می‌شود و تصور رایج از تعلیم و تربیت اقتصادی، عاری از ملاحظات و کارکردهای خاص موردنظر در ادبیات اقتصادی با هدف فرهنگ‌سازی و مدیریت رفتار اقتصادی شهروندان است (پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰). پیامد این برداشت به صورت فقدان و ضعف مهارت، دانش و نگرش‌های اقتصادی دانش‌آموختگان نظام آموزشی کشور، با ورود به زندگی خانوادگی و عهده‌دار شدن مسئولیت‌های اجتماعی مختلف آشکار می‌شود (طغیانی و پیغامی، ۱۳۹۵). افزون بر این قبیل دیدگاه‌های بازدارنده، تلاش‌های اخیر نظام تعلیم و تربیت ایران با تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راستای ترسیم چشم‌انداز مطلوب و تحقق بخشیدن زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه در عرصه‌های مختلف و در چهارچوب شش ساحت تربیتی و از جمله ساحت «تربیت اقتصادی» براساس نظام معیار اسلامی (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) چندان اثربخش نبوده است. هم‌اکنون که بیش از یک دهه از زمان تصویب این سند می‌گذرد، نگرانی‌های اساسی در خصوص حرکت منظم نظام آموزش و پرورش کشور به سمت تحقق یافتن اهداف موردنظر از آن وجود دارد و در حوزه اصول و مبانی نظری مندرج در سند مورد بحث و نیز اعمال و کاربری آن‌ها ضعف‌ها و نواقص قابل ملاحظه‌ای گزارش شده است؛ مثلاً شواهد موجود نشان می‌دهد اثرات تربیت اقتصادی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ضعیف است و برنامه درسی رسمی موجود در نظام آموزشی نتوانسته به صورت شایسته به تربیت اقتصادی کودکان و نوجوانان بپردازد (کاکوجویباری، ۱۳۹۱) و به نوعی، کمترین تأکید در برنامه‌های درسی بر ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای صورت گرفته است (وفایی، فضل‌اللهی قمشی و طالعی فرد، ۱۳۹۶). از سویی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، صرفاً به بیان کلیات بسنده شده، بعضی مفاهیم اقتصادی مهم، نادیده گرفته شده، چگونگی و نوع تلفیق مفاهیم بیان نشده و عناصر مهم

برنامه درسی به‌خوبی مشخص نشده است (ابراهیمی هرستانی، ۱۳۹۷). مهم‌تر اینکه در وضعیتی که سنجش سواد مالی درمیان کودکان و نوجوانان، ضروری است، حتی ابزار مناسب برای سنجش سواد مالی این افراد در کشور وجود ندارد (روشندل، امیری و طغیانی، ۱۳۹۷). از این واقعیت‌ها می‌توان استنباط کرد که دستاورد تلاش‌های صورت گرفته به‌گونه‌ای نبوده است که کاستی‌ها و چالش‌های این حوزه را رفع کند یا کاهش دهد.

تمرکز بر تربیت اقتصادی با پیشگامی ایالات متحده در سال ۱۹۴۹ در تشکیل شورای مشترک تربیت اقتصادی، معطوف به فرهنگ‌سازی تربیت اقتصادی و بهره‌مندی از برنامه‌های درسی نیازسنجی‌شده‌ای بود که وجوه متنوع مفاهیم و الزامات تربیت اقتصادی را دربر گیرد (Akarowhe, 2018). این مهم، تلاش‌های علمی متعددی را برای شناسایی وجوه مفاهیم و مضامین محوری تربیت اقتصادی در برنامه درسی همراه داشته است. دارمایانتی و خیرالنسا^۱ (۲۰۲۴) در طراحی ماژول تدریس ادبیات اقتصادی درس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، مؤلفه‌های پول، کسب درآمد، فعالیت‌های اقتصادی، بودجه‌بندی، هزینه، پس‌انداز، اشتراک‌گذاری و تمرین‌های توسعه ایده‌های تجاری را معرفی و بر وضعیت و میزان نامطلوب و ناکافی آموزش سواد مالی در مدارس ابتدایی تأکید کردند. فرناندو و اریتا^۲ (۲۰۲۳) در بررسی الگوی درآمد، هزینه و مخارج معلمان مدارس ابتدایی، مؤلفه‌های مدیریت منابع و بودجه، مهارت تصمیم‌گیری مالی، برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری، و مسئولیت‌پذیری مالی را برای تدوین برنامه درسی آموزش سواد اقتصادی پیشنهاد دادند. چن، لین و وان^۳ (۲۰۲۱) در مطالعه تأثیر علی آموزش اقتصاد بر تصمیم‌گیری، اثرگذاری آموزش اقتصاد بر باورهای اجتماعی و رفتارهای عادلانه را تأیید کردند. لوساردی^۴ (۲۰۱۹) آموزش اقتصادی را ابزار لازم در تصمیم‌گیری سالم اقتصادی برای دانش‌آموزان و دانشجویان معرفی کرده است. آکاروهو (۲۰۱۸) تربیت اقتصادی را عبارت از پرورش دهی مهارت‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌هایی در فراگیران دانسته است که از نظر استخدام‌کنندگان نیروی کار و جامعه، مطلوب هستند.

-
1. Darmayanti and Khairunnisa
 2. Fernando and Arrieta
 3. Chen, Lin and Wang
 4. Lusardi

آنتونی، اسمیت و میلر^۱ (۲۰۱۴) تربیت اقتصادی را عامل شکل‌گیری سواد، دانش و مهارت اقتصادی^۲ لازم جهت مواجهه با مسائل و مشکلات اقتصادی در زندگی روزمره فراگیران به‌شمار آورده‌اند. به‌زعم والستد^۳ (۲۰۰۷)، دانش‌آموختگان نظام آموزشی کشور در سراسر زندگی خود به‌عنوان سرپرستان خانواده، مصرف‌کنندگان، شهروندان و رأی‌دهندگان، تصمیمات و انتخاب‌های اقتصادی فراوانی خواهند داشت و بنابراین، سرمایه‌گذاری برای تربیت اقتصادی افراد اهمیت فراوان دارد.

اصلانی، والا و ناظم (۱۴۰۲) در مقاله‌ای با شناسایی شاخص‌های تربیت اقتصادی با رویکرد کارآفرینی در دوره ابتدایی، به این مباحث پرداخته‌اند: شناخت توانمندی‌ها و استعدادها، برنامه‌ریزی و هدف‌گرایی و خلاقیت و نوآوری در ادراک مسئله و حل آن؛ هدفمندی و انگیزه سالم، عدالت و التزام به قانون‌گرایی و اصل خیرخواهی و توجه به معنویات؛ فرصت‌های بازار و سازوکارهای آن، سواد مالی و ابزارهای آن و سواد اقتصادی و مفاهیم آن؛ و مهارت‌های ارتباطی و مدیریت و توانایی شبکه‌سازی. ویسه، ناطقی و رضایی (۱۴۰۱) در مقاله‌ای با طراحی الگوی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای دانش‌آموزان متوسطه، مفاهیم درک مهارت حرفه‌ای، پرهیز از بیکاری، رعایت بهره‌وری، کارآفرینی، توسعه ثروت، اخلاق حرفه‌ای، قوانین کسب‌وکار، التزام به اخلاق و ارزش‌ها و عدالت اقتصادی را ارائه کرده‌اند. ناصرالمعمار، سبجانی و حسن‌مرادی (۱۴۰۰) در مقاله خود، با هدف طراحی برنامه آموزش سواد مالی، مؤلفه‌های آموزش دانش مالی، آموزش ارتباط مالی، توانمندسازی مالی، آموزش رفتار مالی، اعتماد مالی و نظارت مالی را ارائه کرده‌اند. آداک و یوسف‌زاده چوسری (۱۳۹۸) با هدف تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی با تأکید بر تربیت اقتصادی، مؤلفه‌های کمیابی و انتخاب، تصمیم‌گیری، پول، صرفه‌جویی، پس‌انداز، درآمد، تولید، مصرف، بازار و قیمت، هزینه، منابع طبیعی، منابع انسانی، کارآفرینی، کار یا شغل، مبادله، کالا و خدمات، سود و زیان، بودجه، صنعت، تجارت و بازرگانی، اهمیت و ارزش کار، توجه و تشویق به همکاری، و اهمیت و ارزش تلاش و پشتکار را ارائه کرده و اذعان داشته‌اند توزیع مضامین تربیت اقتصادی با محتوای دانشی، عاطفی و مهارتی، متفاوت و نامتعادل است. کشتی‌آرای، عمادزاده، و یزدانی (۱۳۹۷)

-
1. Anthony, Smith and Miller
 2. Economic Literacy and Skills
 3. Walstad

در مقاله‌ای تکیه بر ظرفیت‌های داخلی، دانش محوری، فسادستیزی، تأمین امنیت اقلام راهبردی و اساسی مردم، خودکفایی در اقلام راهبردی، مردم‌محوری، توانایی مقاومت در برابر عوامل تهدید و کاهش وابستگی به درآمد نفت را به‌عنوان مضامین برنامه درسی اقتصادی شناسایی کرده‌اند. علیپور، ناطقی و فقیهی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای تولید، توزیع و مصرف را به‌عنوان مضامین تربیت اقتصادی بررسی کرده و اذعان داشته‌اند توزیع این مضامین در کتاب‌ها فاقد نظم منطقی است. احمدی، امام‌جمعه و علیزاده کتنلوئی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ریاضی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی براساس مؤلفه‌های سواد مالی و اقتصادی، مفاهیم درآمد و حرفه، مدیریت پول، مدیریت اعتبار و بدهی، مدیریت ریسک، عرضه، تقاضا، قیمت و تورم به‌عنوان مضامین تربیت اقتصادی نشان داده‌اند توزیع مؤلفه‌های سواد مالی و اقتصادی در محتوای کتاب‌های درسی تفاوت دارد و به مؤلفه‌های سواد اقتصادی، بیشتر از سواد مالی پرداخته شده است. سیدی، درتاج و جلالی (۱۳۹۰) با بررسی پیام‌ها و مفاهیم اقتصادی اقتصاد خرد، اقتصاد کلان، توسعه اقتصادی، اقتصاد کار و اقتصاد بین‌الملل در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نشان داده‌اند عرضه مضامین در کتاب‌های درسی، بیشتر به‌صورت نظری انجام شده است و نظم خاصی بر آن‌ها حاکم نیست.

در پی جمع‌بندی موارد یادشده درمی‌یابیم در مطالعات پیشین، الگوهای مشتمل بر مؤلفه‌های تربیت اقتصادی، عمدتاً پراکنده بوده است و یک رویکرد و روند ساختاریافته، دسته‌بندی‌شده، جامع و منسجم در آن‌ها وجود ندارد. از سوی دیگر، میزان توجه و پرداختن به شاخص‌های تربیت اقتصادی در ابعاد مختلف و با عنایت به وضعیت آن‌ها در منابع درسی از نظم و قاعده‌نیازسنجی‌شده و متقنی تبعیت نمی‌کند و اساساً هیچ‌گونه الگوی پیش‌بینی برای برآورد سنجیده و علمی شاخص‌های تربیت اقتصادی در برنامه‌های درسی نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه در ایران به‌دست داده نشده است؛ بدین ترتیب، سؤال اساسی این است: مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی مبتنی بر شاخص‌های ساحت اقتصادی- حرفه‌ای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در چهارچوب برنامه درسی مصوب بتوانند ماده‌اولیه لازم برای تولید محتوای درسی اثربخش در این عرصه را فراهم آورند، کدام‌اند؟ از سویی تغییرات و پویایی موردانتظار و مطلوب این شاخص‌ها با توجه به وضعیت پایه در طول زمان، چگونه باید باشد؟ در پژوهش حاضر، برای پاسخ‌گویی به این سؤالات اصلی، اهداف ذیل را در نظر داریم:

- الف) طراحی الگوی پویای تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی؛
- ب) تعیین مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی؛
- ج) مقوله‌بندی مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی؛
- د) ترسیم حلقه‌های روابط علت و معلولی مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی؛
- ه) ترسیم الگوی حالت- جریان و تعیین روند پویایی رفتار سیستمی مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی.
- بنابراین، در مطالعه حاضر، در گام نخست، شناسایی و درک چیستی و ماهیت مؤلفه‌های تربیت اقتصادی براساس شاخص‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در چهارچوب و ساختاری نظام‌مند و طبقه‌بندی‌شده موردنظر است و در گام دوم، مبتنی بر الگوی شناسایی‌شده، نیازسنجی مفاهیم و مضامین تربیت اقتصادی در برنامه درسی دوره ابتدایی در چهارچوب الگوی تجربی با رویکرد پویایی سیستم در آن پی گرفته می‌شود.

روش پژوهش

مقاله حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی است و از نظر ماهیت داده‌ها و سبک تحلیل در زمره پژوهش‌های آمیخته با رویکرد اکتشافی متوالی قرار می‌گیرد؛ بر این اساس، در تحقیق پیش‌روی، از ترکیب روش کیفی متاستز و رویکرد پویایی سیستم استفاده شده است. در بخش کیفی، هدف رهیافت فراترکیب، یکپارچه‌کردن چندین مطالعه و ایجاد یافته‌های جامع و تفسیری بوده است. رویکرد کیفی فراترکیب بر مطالعات کیفی متمرکز است و به کیفیت ترجمه مطالعات کیفی و فهم عمیق پژوهشگر بازمی‌گردد؛ به عبارت دیگر، فراترکیب را می‌توان ترکیب تفسیر تفسیرهای داده‌های اصلی مطالعات منتخب دانست (Zimmer, 2006). مهم‌ترین مزیت روش فراترکیب برای پژوهشگران، توانایی آن در شناسایی مضامین مشترک و ساختن چهارچوب‌های مفهومی از ادبیات مرتبط است (Carlson and Palmer, 2016, p. 131). رهیافت فراترکیب با ترکیب

پژوهش‌های کیفی مختلف و در راستای فراهم آوردن نگرش و دیدگاهی نظام‌مند برای پژوهشگران، موضوعات و استعاره‌های جدید و اساسی را کشف می‌کند، موجب ارتقا و بهبود دانش موجود می‌شود و در نتیجه، چشم‌اندازی جامع و گسترده را در خصوص مسائل پدید می‌آورد (Sandelowski et al., 2007). حوزه و منبع اطلاع‌رسان کلیدی پژوهش در بخش کیفی، تمام مطالعات علمی منتشر شده مرتبط با موضوع این تحقیق بوده است. به‌منظور جست‌وجو و انتخاب منابع معتبر علمی براساس کلیدواژه‌های «اقتصاد دانش‌بنیان»، «اقتصاد مقاومتی»، «اقتصاد آموزش»، «اقتصاد اسلامی»، «تربیت اقتصادی- حرفه‌ای»، «اهداف تربیت اقتصادی»، «اصول تربیت اقتصادی»، «برنامه درسی تربیت اقتصادی»، «روش‌های تربیت اقتصادی»، «سنترپژوهی»، «پویایی سیستم»، «الگوی پویایی سیستم» و «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» از پایگاه‌های اطلاعات علمی معتبر داخلی، شامل بانک اطلاعات نشریات کشور، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، مجلات تخصصی نور، مگیران، سیویلیکا و علم‌نت در طول سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۱ استفاده شده است. حاصل جست‌وجوی منابع علمی در حوزه مورد مطالعه، شناسایی ۲۸ منبع علمی معتبر مرتبط با موضوع پژوهش بود که از میان آن‌ها با هدف گزینش سنجیده منابع، بخش‌های عنوان، محتوا، کیفیت و دستاوردهای مطالعات شناسایی شده براساس معیارهای ورود به مطالعه^۱ (حداکثر تناسب منابع گزینشی با موضوع پژوهش؛ تمرکز بستر اجرای پژوهش در نهاد آموزش و پرورش؛ انتشار مطالعات منتخب از سوی ناشران و پایگاه‌های منابع علمی الکترونیکی و چاپی معتبر؛ تناسب قابل قبول دستاورد مطالعات منتخب برای پیگیری اهداف پژوهش) و معیارهای خروج^۲، اجرای فعالیت‌های پژوهشی در عرصه‌هایی غیر از نظام آموزش و پرورش و مرتبط با موضوع تربیت اقتصادی، بررسی و ارزیابی شدند و در نهایت، چهارده پژوهش معیار برای ورود به مرحله مرور تمام متن انتخاب و بررسی شد. به‌منظور تحلیل داده‌های کیفی از فلسفه تفسیرگرایانه و رویکرد استقرایی با روش تحلیل مضمون استفاده شد. تحلیل مضمون، نخستین روش تحلیل کیفی است که پژوهشگران باید آن را فراگیرند؛ زیرا این روش، مهارت‌های اصلی مورد نیاز برای اجرای بسیاری از دیگر روش‌های تحلیل کیفی را فراهم می‌کند (Braun and Clarke, 2006, p. 76). تحلیل مضمون، راهبردی برای تقلیل و تحلیل داده‌هاست که توسط آن، داده‌های کیفی

-
1. Inclusion Criteria
 2. Exclusion Criteria

تقسیم‌بندی، طبقه‌بندی، تلخیص و بازسازی می‌شوند و می‌توان آن را در بیشتر روش‌های کیفی به‌کار گرفت (Given, 2008, p. 867). تحلیل مضمون به شکل‌های گوناگونی همچون شبکه مضامین، مضامین مشهود و مکنون، مضامین متن‌محور و مضامین نظریه‌محور، قابل اجراست (Given, 2008, p. 7). در این پژوهش از روش شبکه مضامین استفاده شده است که براساس روندی مشخص، پایین‌ترین سطح قضایای یک پدیده (مضامین پایه) را از متن بیرون می‌کشد؛ سپس با دسته‌بندی این مضامین پایه و تلخیص آن‌ها به اصول مجردتر (مضامین سازمان‌دهنده) دست می‌یابد. در گام سوم، این مضامین عالی در قالب استعاره‌های اساسی گنجانده می‌شوند و به‌صورت مضامین حاکم بر کل متن (مضمون فراگیر) درمی‌آیند (Attride-Stirling, 2001, p. 389). به‌منظور بررسی روایی^۱ یا باورپذیری^۲ ابزار پژوهش در بخش کیفی از روش کنترل اعضا، مناسب‌بودن مبنای داوری تفسیرها و رویکرد بازبینی ازسوی همکار استفاده شده است. قابلیت پایایی یا انتقال‌پذیری^۳ نیز به‌روش پایایی بازآزمون و توافق بین دو کدگذار، شامل کدگذاری مجدد در زمان‌های مختلف ازسوی پژوهشگر ارزیابی شد.

در بخش کمی پژوهش، با هدف الگوسازی سیستمی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در برنامه درسی براساس شاخص‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از روش مدل‌سازی پویایی سیستم استفاده شده است. مدل‌سازی پویایی سیستم، روشی برای تجزیه و تحلیل رفتار متغیرها در سیستم‌های پیچیده است که به‌دلیل برخورداری از نگرش سیستمی و یکپارچه و نگاه غیرخطی به مسائل، انطباق با مسائلی از زمینه‌های گوناگون، استفاده از رویکرد کیفی در طراحی مدل درکنار استفاده از روش‌های کمی در شبیه‌سازی، و انعطاف در برابر بزرگ شدن مرزهای مسئله و افزایش تعداد متغیرها و تغییر روابط، قادر است برخی ضعف‌های روش‌های سنتی را برطرف سازد (Werner and Desimone, 2009). روش مدل‌سازی پویایی سیستم، شامل پنج گام است: نخست، شناسایی و تعریف (چهارچوب‌بندی) مسئله که مهم‌ترین گام در مدل‌سازی به‌شمار می‌آید؛ دوم، مدل مفهومی (نمودار حلقه علی) که پس از شناسایی فرضیه‌های پویا، ازطریق ساختن آن می‌توان رابطه بین پدیده‌ها را بیان کرد؛ سوم، ترسیم نمودار جریان مدل؛ چهارم، شبیه‌سازی و اعتبارسنجی مدل؛ پنجم، تعریف‌کردن سیاست‌های مختلف، و انتخاب و

-
1. Validity
 2. Credibility
 3. Transferability

پیااده‌سازی راه‌حل مناسب (Sterman, 2000). شبیه‌سازی الگوی سیستمی، مستلزم به‌کارگیری داده‌های مبناست و بدین منظور، از داده‌های حاصل از تحلیل مضمون منابع علمی معتبر و فراوانی مضامین پایه شناسایی شده در بخش کیفی پژوهش استفاده شده است. با استفاده از داده‌های حاصل از بخش کیفی پژوهش، با رویکرد پویایی سیستم، حلقه‌های علی و معلولی و نمودار جریان ترسیم و متغیرها در محیط نرم‌افزار (Vensim) برای افق زمانی ده‌ساله (۱۳۹۸ تا ۱۴۰۸) شبیه‌سازی شدند و بدین ترتیب، تأثیر عامل زمان بر سیاست برنامه‌ریزی مفاهیم تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در برنامه درسی آزموده شد.

یافته‌های پژوهش

منطبق با روش‌شناسی پویای سیستم، یافته‌های پژوهش در پنج گام بدین شرح تشریح شدند: ساختاربندی مسئله، طراحی مدل علی، طراحی مدل پویایی سیستم (نمودار حالت-جریان مدل پویایی سیستم)، شبیه‌سازی و شناسایی سیاست‌های ارتقای تربیت اقتصادی (درچهارچوب شاخص‌های تربیت اقتصادی- حرفه‌ای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش).

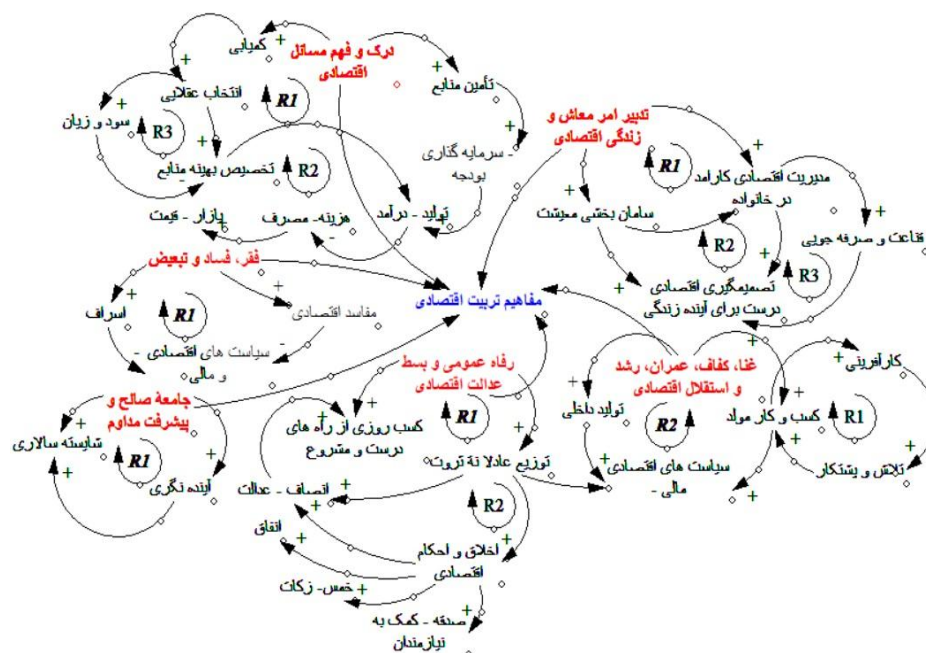
ابتدا با هدف ساختاربندی مسئله، مطالعه منابع آرشیوی و کتابخانه‌ای، شامل مقالات علمی معتبر مرتبط با موضوع پژوهش صورت گرفت و بدین ترتیب، مطالعات و پژوهش‌های موجود در حوزه تربیت اقتصادی در برنامه درسی نظام آموزش و پرورش ایران طی بیش از یک دهه اخیر واکاوی و تحلیل مضمون شدند. پس از بررسی متن منابع علمی منتخب، ابتدا ۷۴ مضمون مرتبط با موضوع پژوهش استخراج و بعد از تصفیه، غربالگری و حذف مضامین تکراری با استفاده از روش تحلیل مضمون، سی مضمون پایه شناسایی شدند. مضامین پایه ذیل شش مضمون سازمان‌دهنده ثانویه مقوله‌بندی شدند که برگرفته از شاخص‌های ساحت تربیت اقتصادی- حرفه‌ای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است؛ سپس در سطحی انتزاعی‌تر، مضامین سازمان‌دهنده ثانویه ذیل سه مضمون سازمان‌دهنده اولیه دسته‌بندی شدند و زیرسیستم‌های مدل پویای تربیت اقتصادی براساس آن‌ها طراحی و مفهوم‌سازی شد. اطلاعات مرتبط با تحلیل مضامین و دسته‌بندی آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی - حرفه‌ای برنامه درسی ابتدایی مستخرج از منابع علمی منتخب در چهارچوب شاخص‌های ساحت تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده اولیه	مضامین سازمان‌دهنده ثانویه	مضامین پایه	منابع
تربیت اقتصادی - حرفه‌ای در برنامه درسی ابتدایی	اصول دانشی و مهارتی	درک و فهم مسائل اقتصادی	کمیابی؛ انتخاب؛ هزینه؛ درآمد؛ تولید؛ مصرف؛ سرمایه و سرمایه‌گذاری؛ ثروت و پس‌انداز؛ بودجه و پول؛ اشتغال؛ بازار؛ قیمت؛ منابع طبیعی؛ منابع انسانی؛ کار یا شغل؛ مبادله کالاها و خدمات؛ سود و زیان؛ معاملات؛ تولیدکننده؛ مصرف‌کننده؛ منابع سرمایه‌ای؛ تخصیص بودجه؛ تطابق اقتصاد و فرهنگ	پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰؛ کشتی‌آرای، عمادزاده و یزدانی، ۱۳۹۷؛ سیدی و احمدی، ۱۳۹۹؛ ناصر المعمار، سبحانی و حسن‌مرادی، ۱۴۰۰؛ شادفر، نیلی و قاسمی، ۱۳۹۶
	تدبیر معاش و زندگی اقتصادی	انفاق؛ قناعت؛ صرفه‌جویی؛ اسراف؛ پرهیز از بیکاری؛ سواد اقتصادی؛ هزینه فرصت؛ صرفه‌جویی در وقت و منابع آموزشی؛ رشد مهارت‌ها و دانش اقتصادی؛ تصمیم‌گیری اقتصادی درست برای آینده؛ مدیریت اقتصادی کارآمد در خانواده؛ مهارت‌آموزی در کیفیت خرید؛ سامان‌بخشی معیشت	پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰؛ آداک و یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۹۸؛ سیدی و احمدی، ۱۳۹۹؛ کشتی‌آرای، عمادزاده و یزدانی، ۱۳۹۷؛ قندهاری، مهر محمدی، طلایی و فرجی دیزجی، ۱۳۹۸	
	اصول ارزشی و هنجاری	فقر، فساد و تبعیض	التزام به اخلاق و ارزش‌ها؛ شرایط مصرف؛ ممنوعیت‌های مصرف؛ نفی بهره و ربا؛ حلیت اموال مصرفی؛ نفی تقلید و مدگرایی؛ انفاق بدون اذیت؛ میانه‌روی؛ رعایت حقوق دیگران	طهماسب‌زاده شیخ‌لار، مرادی، ادیب و اصغرپور، ۱۳۹۹؛ قبادی، نظری، گراوند و شاه‌رخ، ۱۳۹۸؛ ناصرالمعمار، سبحانی و حسن مرادی،

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده‌ها و لیة	مضامین سازمان دهنده ثانویه	مضامین پایه	منابع
				۱۴۰۰؛ اسدی و حسینی، ۱۳۹۹؛ امامی، ۱۳۹۵
		سلامت اقتصادی و پیشرفت جمعی	خمس؛ زکات؛ کسب روزی از راه‌های درست و مشروع؛ پرهیز از مفاسد اقتصادی؛ قرض‌دادن؛ صدقه؛ شایسته‌سالاری؛ آینده‌نگری؛ عدالت؛ محیط‌زیست؛ نیازهای جامعه؛ امید به زندگی؛ کمک به نیازمندان؛ انصاف؛ اتفاق؛ گذشت؛ ایثار؛ فرهنگ و نگرش	پیغامی و تورانی، ۱۳۹۰؛ سیدی و احمدی، ۱۳۹۹؛ آداک و یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۹۸؛ ناصرالمعمار، سبحانی و حسن‌مرادی، ۱۴۰۰
	اصول سیاستی و ساختاری	غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی	کارآفرینی؛ رعایت بهره‌وری؛ صنعت؛ تجارت و بازرگانی؛ کار و آفرینش؛ تخصص؛ کسب‌وکار مولد؛ استفاده از تولیدات داخلی کشور؛ سیاست‌های اقتصادی و مالی	کشتی‌آرای، عمادزاده و یزدانی، ۱۳۹۷؛ سیدی و احمدی، ۱۳۹۹؛ آداک و یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۹۸؛ طهماسب‌زاده شیخ‌لار، مرادی، ادیب و اصغرپور، ۱۳۹۹؛ بشیریان، سلیمان‌پور عمران و افراسیابی، ۱۴۰۱
		رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی	اهمیت و ارزش تلاش و پشتکار؛ عقاید اقتصادی؛ سواد اقتصادی؛ اخلاق اقتصادی؛ احکام اقتصادی؛ توزیع عادلانه ثروت	آداک و یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۹۸؛ شادفر، نیلی و قاسمی، ۱۳۹۶؛ قندهاری، مهرمحمدی، طلایی و فرجی دیزجی، ۱۳۹۸

همچنین به منظور تعیین روابط علت و معلولی و رسم نمودار حلقه‌های علی، از مضامین شناسایی شده زیرسیستم‌های الگوی مستخرج از واکاوی و تحلیل مضمون متون منابع علمی منتخب استفاده شد. در ادامه، برای بیان چگونگی ارتباط بین متغیرها و به دست دادن الگوی سیستمی، الگوی پویای تربیت اقتصادی - حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در برنامه درسی دوره ابتدایی در قالب شش نمودار علت و معلولی ترسیم شد. در شکل ۱، نمودار علی سیستم تربیت اقتصادی نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی در چهارچوب شاخص‌های تربیت اقتصادی - حرفه‌ای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی روابط علی و معلولی مؤلفه‌های اصلی تربیت اقتصادی - حرفه‌ای برنامه درسی ابتدایی در چهارچوب شاخص‌های ساحت تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

حلقه درک و فهم مسائل اقتصادی: نوع حلقه تقویت‌کننده و مسیر حلقه، گویای آن است که درک مسئله کمیابی و انتخاب عقلایی به تقویت رفتار تخصیص بهینه منابع منجر می‌شود؛ همچنین درک ضرورت تأمین مالی، سرمایه‌گذاری و تأمین بودجه به تقویت تولید و درآمد،

کاهش هزینه و مصرف، و در نتیجه، تقویت و تعدیل بازار و قیمت بازار می‌انجامد. از سویی تخصیص بهینه منابع نیز تقویت تولید و درآمد، کاهش هزینه و مصرف، و در نتیجه، تقویت و تعدیل بازار و قیمت بازار را در پی دارد.

حلقه تدبیر معاش و زندگی اقتصادی: نوع حلقه تقویت‌کننده و مسیر حلقه گویای آن است که مدیریت اقتصادی کارآمد در خانواده، قناعت و صرفه‌جویی، و سامان‌بخشی معیشت به تقویت تصمیم‌گیری اقتصادی درست برای آینده منجر می‌شود.

حلقه غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی: نوع حلقه تقویت‌کننده و مسیر حلقه گویای آن است که کسب‌وکار موکد، کارآفرینی، و تلاش و پشتکار به تقویت سیاست‌های اقتصادی- مالی منجر می‌شود؛ همچنین تولید داخلی بر سیاست‌های اقتصادی- مالی اثرگذار است.

حلقه رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی: نوع حلقه، تقویت‌کننده و مسیر حلقه، گویای آن است که توزیع عادلانه ثروت، اخلاق و احکام اقتصادی، صدقه و کمک به نیازمندان، خمس و زکات، انفاق، انصاف و عدالت به تقویت کسب روزی از راه‌های درست و مشروع منجر می‌شود؛ همچنین توزیع عادلانه درآمد به تقویت انصاف، عدالت، و سیاست‌های اقتصادی و مالی می‌انجامد.

حلقه فقر، فساد و تبعیض: نوع حلقه، تضعیف‌کننده و مسیر حلقه گویای آن است که مفاسد اقتصادی و اسراف به تضعیف سیاست‌های اقتصادی و مالی منجر می‌شود.

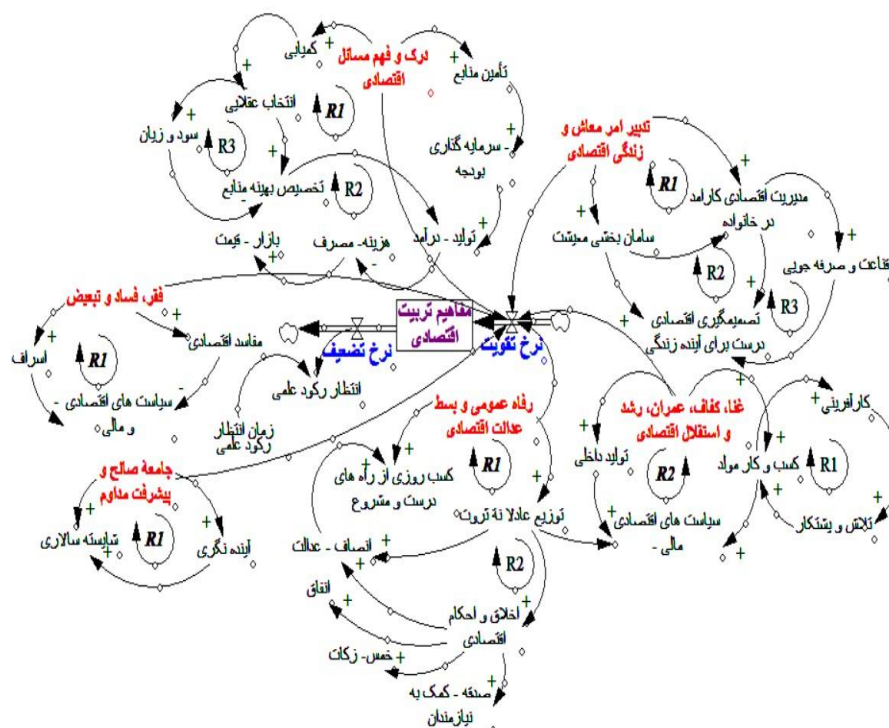
حلقه جامعه صالح و پیشرفت مداوم: نوع حلقه، تقویت‌کننده و مسیر حلقه گویای تقویت شایسته‌سالاری در نتیجه آینده‌نگری است.

برای مدل‌سازی ساختارهای حالت و جریان، علاوه بر متغیرهای شناسایی شده در نمودار علی، شناسایی متغیرها و پارامترهای جدیدی لازم است که به واسطه آن‌ها محاسبات روابط ریاضی میان متغیرها تسهیل می‌شود. همان‌گونه که در جدول ۲ می‌بینیم، با توجه به ساختاردهی مسئله و زیرسیستم‌های تقویت تربیت اقتصادی، تضعیف تربیت اقتصادی، رکود علمی، انتظار رکود علمی، زمان رکود علمی و نمودار علی، مدل‌سازی کمی صورت گرفته است.

جدول ۲. نوع و واحدهای متغیرهای مدل پویای سیستم تربیت اقتصادی

واحد	نوع	متغیرهای مدل	واحد	نوع	متغیرهای مدل
Concept	حالت	تربیت اقتصادی	Concept/Year	نرخ	نرخ تقویت تربیت

واحد	نوع	متغیرهای مدل	واحد	نوع	متغیرهای مدل
Concept/ Year	نرخ	نرخ تضعیف تربیت اقتصادی			اقتصادی
Percent	کمکی	تدبیر معاش و زندگی اقتصادی	Year	کمکی	زمان انتظار رکود علمی
Percent	کمکی	درک و فهم مسائل اقتصادی	Percent	کمکی	غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی
Percent	کمکی	رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی	Percent	کمکی	جامعه صالح و پیشرفت مداوم
Percent	کمکی	فقر، فساد و تبعیض			



شکل ۲. نمودار حالت- جریان مدل پویایی سیستم تربیت اقتصادی در برنامه درسی

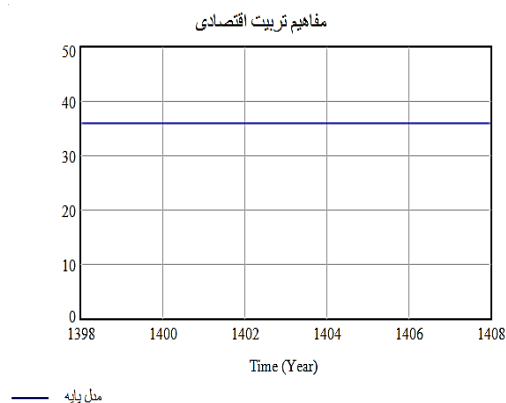
۱. بررسی سناریوهای مختلف تربیت اقتصادی

در پی مشخص شدن ابعاد و ساختار الگو، با استفاده از نرم‌افزار Vensim، شبیه‌سازی اولیه مدل در افق زمانی ده ساله انجام شد. رفتار متغیر تربیت اقتصادی نظام تعلیم و تربیت ابتدایی مبتنی بر سناریوی تقویت روند موجود (سال مبنا: ۱۳۹۸)^۱ با مقادیر متفاوت برای سال‌های مختلف، افزایشی پیش‌بینی شده است. در ادامه، سیاست‌ها و راهبردهای پیشنهادی در شش محور طراحی شده تشریح می‌شود.

در جدول ۳ اطلاعات مرتبط با الگوی مرجع نشان می‌دهد تربیت اقتصادی در وضعیت پایه و بدون مداخله متغیرهای حالت با نرخ تضعیف ۰/۲۰، روندی ثابت را تجربه می‌کند.

جدول ۳. الگوی پایه تربیت اقتصادی

Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: مدل پایه	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

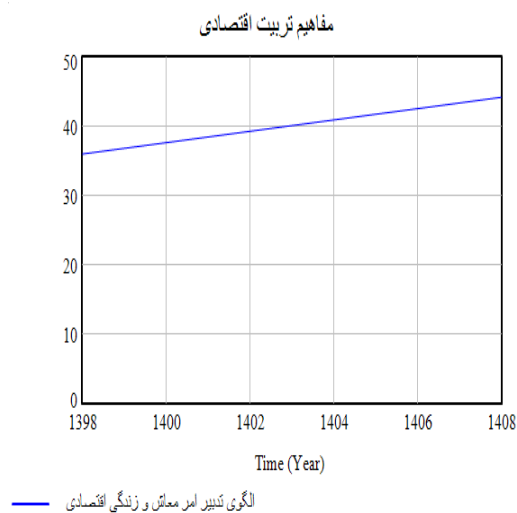


۱. طرح اولیه مصوبه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و ملحوظ داشتن ساحت تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در این سند از سال ۱۳۸۹ مطرح و در سال ۱۳۹۰ ابلاغ شد؛ براین اساس، اندیشیده شد که با در نظر داشتن این نکته که پس از گذشت حدود ده سال از طرح اولیه موضوع مورد نظر در جوامع علمی و پژوهشی نظام‌های تعلیم و تربیت، ادراکی جامع و شفاف از ضرورت و اهمیت آموزش‌دهی این مقوله به دانش‌آموزان در پایه‌های نخست تحصیلات و التزام برنامه‌های درسی به پوشش دادن حساب‌شده، نظام‌مند و منطقی آن شکل گرفته باشد؛ بنابراین، ضرورت برآورد پویایی مفاهیم آموزش تربیت اقتصادی- حرفه‌ای از سال ۱۳۹۸ تا ده سال آتی، یعنی سال ۱۴۰۸ مورد نظر قرار گرفت.

سناریوی اول بر مبنای فراوانی مضامین تدبیر معاش و زندگی اقتصادی در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۱۷ و کسر انتظار رکود علمی نشان می‌دهد نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده از نوع افزایشی است (شکل ۳)؛ به گونه‌ای که براساس اطلاعات مندرج در جدول ۴، به ازای هر سال، با در نظر داشتن نرخ تضعیف، انتظار میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، معادل با ۴/۰۸ واحد است.

جدول ۴. الگوی تدبیر معاش و زندگی اقتصادی در تربیت اقتصادی

Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: مدل تدبیر امر معاش و زندگی اقتصادی	36	40.08	44.16	48.24	52.32	56.4	60.48	64.56	68.64	72.72	76.8

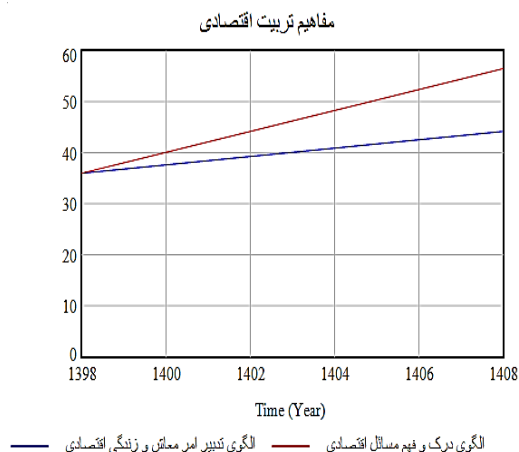


شکل ۳. الگوی پایه تربیت اقتصادی

سناریوی دوم مرتبط با الگوی مضامین درک و فهم مسائل اقتصادی در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۲۵ و کسر انتظار رکود علمی، حاکی از آن است که نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده از نوع افزایشی است (نمودار ۲). در این وضعیت، براساس اطلاعات مندرج در جدول ۵ به ازای هر سال با در نظر داشتن نرخ تضعیف، میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، معادل با ۸ واحد خواهد بود.

جدول ۵. الگوی درک و فهم مسائل اقتصادی در تربیت اقتصادی

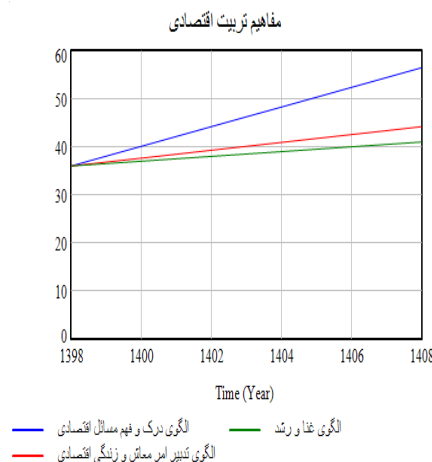
Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: مدل درک و فهم مسائل اقتصادی	36	45	54	63	72	81	90	99	108	117	126



سناریوی سوم مرتبط با الگوی غنا، کفاف، عمران و رشد اقتصادی بر مبنای فراوانی مضامین متغیر مورد نظر در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۱۴ و کسر انتظار رکود علمی نشان می‌دهد نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده از نوع افزایشی است (نمودار ۳). بر مبنای اطلاعات جدول ۶ انتظار می‌رود در بازه زمانی پیش‌بینی شده، به ازای هر سال با در نظر داشتن نرخ تضعیف، میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، معادل با ۲/۰۸ واحد باشد.

جدول ۶. الگوی غنا، کفاف، عمران و رشد اقتصادی در تربیت اقتصادی

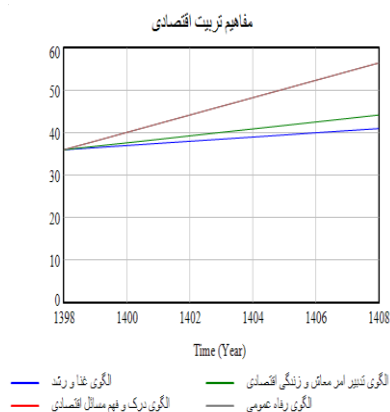
Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: مدل غنا رشد و استقلال اقتصادی	36	38.8	41.6	44.4	47.2	50	52.8	55.6	58.4	61.2	64



سناریوی چهارم مرتبط با الگوی رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۲۵ و کسر انتظار رکود علمی، حاکی از آن است که نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده با مداخله صورت گرفته از نوع افزایشی است (نمودار ۴). براساس اطلاعات مندرج در جدول ۷، در بازه زمانی پیش‌بینی شده، به ازای هر سال با در نظر داشتن نرخ تضعیف، میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، معادل با نه واحد خواهد بود.

جدول ۷. الگوی رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی در تربیت اقتصادی

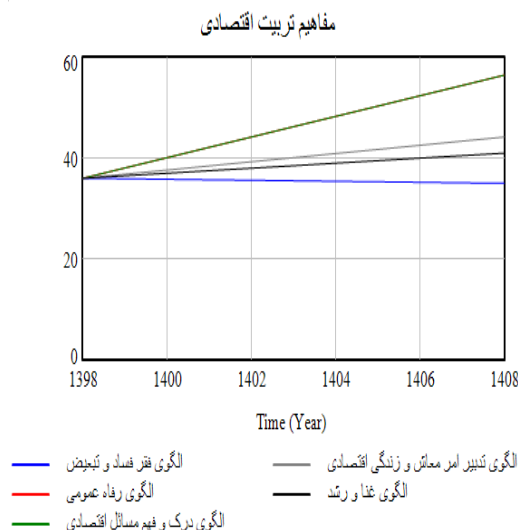
Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: رفاه	36	45	54	63	72	81	90	99	108	117	126



سناریوی پنجم مرتبط با الگوی فقر، فساد و تبعیض، و مبتنی بر فراوانی مضامین متغیر موردنظر در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۰۵ و کسر انتظار رکود علمی نشان می‌دهد نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده، از نوع افزایشی است (نمودار ۵). در این وضعیت، براساس اطلاعات جدول ۸، در بازه زمانی پیش‌بینی شده، به ازای هر سال با در نظر داشتن نرخ تضعیف، میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، معادل با ۰/۴ واحد پیش‌بینی شده است.

جدول ۸. الگوی فقر، فساد و تبعیض در تربیت اقتصادی

Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
مفاهیم تربیت اقتصادی: مدل فقر فساد و تبعیض	36	36.4	36.8	37.2	37.6	38	38.4	38.8	39.2	39.6	40

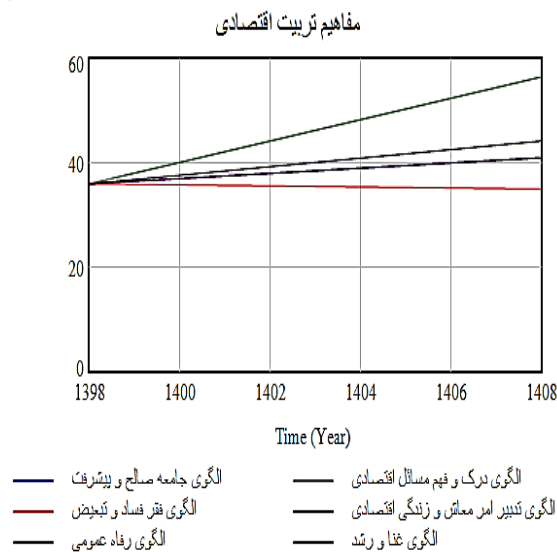


سناریوی ششم مرتبط با الگوی جامعه صالح و پیشرفت مداوم، مبتنی بر فراوانی مضامین متغیر موردنظر در حالت تایم استپ چهار در واحد زمان و نرخ تقویت ۰/۱۴ و کسر انتظار رکود علمی، حاکی از آن است که نرخ تقویت مضامین تربیت اقتصادی طی بازه زمانی شبیه‌سازی شده براساس مداخله صورت گرفته، ثابت است (نمودار ۶). بر مبنای اطلاعات

جدول ۹، در بازه زمانی پیش‌بینی‌شده، به‌ازای هر سال با در نظر داشتن نرخ تضعیف، میزان تقویت مضامین تربیت اقتصادی، ثابت پیش‌بینی شده است.

جدول ۹. الگوی جامعه صالح و پیشرفت مداوم در تربیت اقتصادی

Time (Year)	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408
نرخ تقویت: مدل جامعه صالح و پیشرفت	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8	2.8



بحث و نتیجه‌گیری

بی‌تردید، در نظام‌های تعلیم و تربیت، برنامه درسی و رویکردهای آن به آموزش اقتصاد و مفاهیم اقتصادی اهمیت فراوان دارد؛ زیرا با ایجاد فرصت‌های مناسب، فراگیران در معرض تجاربی مؤثر قرار می‌گیرند که به‌مدد آن‌ها می‌توانند به مهارت‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای اقتصادی خود شکل و جهت بدهند. مطالعات پیشین نشان می‌دهد نسبت پرداختن به ابعاد متنوع تربیت اقتصادی و اصول و مفاهیم آن در منابع درسی از نظم ساختاریافته و نیازسنجی اندیشیده تبعیت نمی‌کند (سیدی، درتاج و جلالی، ۱۳۹۰؛ احمدی، امام‌جمعه و علیزاده کتنلوئی، ۱۳۹۴؛ علیپور، ناطقی و فقیهی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، در مطالعه حاضر کوشیده‌ایم خلأ موجود در پژوهش‌های پیشین را به‌گونه‌ای نظام‌مند پر کنیم. دستاورد پژوهش درخصوص

الگوی پایه، گویای روند انباشت مفاهیم تربیت اقتصادی در وضعیت نرخ تضعیف ۰/۲۰ با روند ثابت است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد یکی از ابعاد مهم تربیت اقتصادی- حرفه‌ای، تدبیر معاش و زندگی اقتصادی است. سرمایه‌های انسانی نظام تعلیم و تربیت از همان نخستین سال‌های تحصیل باید به گونه‌ای پرورش یابند که در سنین بزرگسالی و به دنبال ورود به زندگی خانوادگی و عهده‌دار شدن مسئولیت‌های اجتماعی در فعالیت‌های دارای ماهیت اقتصادی به نحو شایسته حضور یابند و در تفسیر و تعبیر تحولات وقایع اقتصادی جامعه، عملکردی توأم با توانمندی داشته باشند. بی‌تردید، این قابلیت‌ها از همان سال‌های نخست تحصیل در نظام آموزشی، از مسیر آموخته‌های قبلی دانش‌آموختگان در برنامه‌های درسی آشکار و پنهان، و کاربردی‌بخشیدن به آن‌ها در بستر زندگی خانوادگی و در تعامل با دیگر نهادها و مسائل و مفاهیم اقتصادی زندگی روزمره شکل می‌گیرند و تقویت می‌شوند. یکی از ابعاد تدبیر معاش و زندگی اقتصادی، برعهده‌گرفتن مسئولیت‌های مالی است. در پی توسعه توان پاسخ‌گویی و مواجهه با مسائل و مشکلات اقتصادی در زندگی روزمره، همان‌گونه که نتایج مطالعه آنتونی، اسمیت و میلر (۲۰۱۴) نشان می‌دهد، توان تدبیر معیشت و زندگی اقتصادی در فراگیران افزایش می‌یابد. والستد (۲۰۰۷) نیز توان شناختی افراد در سرپرستی خانواده، بهبود الگوهای مصرف و حضور شهروندان ارزش‌آفرین را در توان مدیریت امور اقتصادی، مؤثر دانسته است. یکی از دیگر وجوه تدبیر معاش، صرفه‌جویی و استفاده درست از امکانات، نظم و استفاده صحیح از زمان است. همسو با مطالعه شادفر، نیلی و قاسمی (۱۳۹۶)، استفاده بهینه از دارایی‌ها و تخصیص درآمد از سوی خانواده، نیازمند دانش، مهارت، تدبیر و برنامه‌ریزی است که بی‌تردید، در نتیجه اجرای برنامه‌های درسی اصولی و سنجیده، و آموزش‌های بنیادی و کاربردی در دانش‌آموزان طی سال‌های تحصیل، و توسعه و تقویت آن‌ها در سنین بزرگسالی و زندگی شهروندی حاصل می‌شود.

در مباحث اقتصاد آموزش، تقویت الگوی درک و فهم مسائل اقتصادی از جمله اصول محوری است و بهره‌مندی از دانش بنیادین، و درک و فهم اصول اقتصادی، مبنای کاربست آن‌ها در تدبیر معاش و زندگی اقتصادی به‌شمار می‌آید. در چهارچوب مبانی علم اقتصاد

آموزش، ضرورت انتخاب عقلایی برای تخصیص منابع به امور مختلف در مواجهه با کمیابی به عنوان موضوع محوری، ضرورتی انکارناپذیر است و مبنای انتخاب عقلایی افراد، محاسبه میزان منافع و هزینه‌هاست؛ بدان معنا که هر قدر منافع یک تصمیم از هزینه‌های آن بیشتر باشد، رفتار تخصیص منابع به آن تصمیم و فعالیت، عقلایی تر خواهد بود. در این حوزه، ارزیابی میزان تولیدات و درآمد حاصل از فروش آن‌ها، سطح قیمت و هزینه فعالیت‌ها، و شرایط عرضه و تقاضا در چهارچوب سازوکار بازار از جمله عواملی هستند که بر تصمیمات تخصیص منابع عاملان اقتصادی اثر می‌گذارند؛ بدین ترتیب، اقدامات برنامه‌ریزی‌شده و اثربخش در راستای توسعه دانش، آگاهی و مهارت افراد از مسیر آموزش‌های رسمی در فرایند تعلیم و تربیت می‌تواند فرصتی بسیار مؤثر را برای اتخاذ تصمیمات عقلایی جهت تخصیص بهینه منابع در وضعیت کمیابی فراهم کند. بی‌تردید، لازمه تحقق یافتن این مسئله، بهره‌مندی از برنامه درسی نظام‌مندی است که در بستر آن، دانش، زمینه درک و فهم و کاربرد این مفاهیم به صورت مستمر و متناسب با سطح شناختی دانش‌آموزان به تفصیل و به شکل عملیاتی و کاربردی پیش‌بینی و اجرا شود. پرورش مهارت‌ها، ارزش‌ها و دانش سازمان‌دهی‌شده برای توسعه فراگیران، همان‌گونه که آکاروهو (۲۰۱۸) نیز اذعان داشته است، زمینه مساعد برای درک و شناخت مسائل اقتصادی و کاربرست آن‌ها را توسعه می‌دهد. ناصرالمعمار، سبحانی و حسن‌مرادی (۱۴۰۰) نیز بُعد آموزش دانش مالی، آموزش ارتباط مالی، توانمندسازی مالی، آموزش رفتار مالی، اعتماد مالی و نظارت مالی را مستلزم آموزش‌دهی این مفاهیم و کاربرست آن‌ها از سال‌های مقدماتی تحصیل در چهارچوب برنامه درسی دانسته‌اند.

یکی از دیگر ابعاد تربیت اقتصادی- حرفه‌ای، غنا، کفاف، عمران، رشد و استقلال اقتصادی است که به بهره‌مندی جامعه از شهروندان آگاه و متخصصی نیاز دارد که سکان‌داران دستیابی نظام کلان جامعه به رشد اقتصادی و توسعه پایدار باشند. شورای تربیت اقتصادی (۲۰۱۰) غنا، رشد و توسعه اقتصادی را منوط به این مسئله دانسته است که شهروندان یک جامعه آموخته باشند که دستیابی به فرصت‌های کاری ارزش‌آفرین و مولد و تبدیل آن‌ها به ارزش افزوده از چه قواعد و اصول علمی‌ای تبعیت می‌کند تا در چهارچوب برنامه‌های درسی و

آموزش‌های هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده، دیدگاه‌های ارزشی‌ای نظیر ارزشمندی کار و فعالیت در آن‌ها درونی شود. دیگر دستاورد این بخش از مطالعه، تأمین امنیت اقلام راهبردی و اساسی مردم، و خودکفایی در اقلام راهبردی است. کشتی‌آرای، عمادزاده و یزدانی (۱۳۹۷) در مقاله خود نشان داده‌اند لازمه دستیابی به عدالت و رفاه ملی، تحقق یافتن رشد اقتصادی و توزیع عادلانه آن است. از سویی به‌منظور تحقق نظام اقتصادی غنی و رشدیافته، آگاهی از سیاست‌های مالی و اقتصادی در سطوح مختلف و با ادبیات قابل فهم متناسب با سطح دانشی و شناختی افراد، ضرورتی مسلم به‌شمار می‌آید؛ بنابراین، هرقدر نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه در دوره ابتدایی از برنامه‌های درسی مرتبط و ساختاریافته‌تری در این عرصه برخوردار باشد، امید به ساخت آینده‌ای شکوفا و توسعه‌یافته از لحاظ اقتصادی، بیشتر خواهد بود.

یکی از دیگر وجوه تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، رویکرد رفاه عمومی و بسط عدالت اقتصادی است. فسادستیزی، مردم‌محوری و توانایی مقاومت در برابر عوامل تهدید، لازمه دستیابی جامعه به توسعه پایدار، رشد اقتصادی و توزیع عادلانه و کارایی محور است. یافته‌های مطالعه آداک و یوسف‌زاده چوسری (۱۳۹۸) نشان می‌دهد درآمدهای مشروع و حاصل‌شده از کسب و کار حلال در قوام زندگی فرد و جامعه، و زینت و آرامش زندگی دنیا جایگاه ویژه دارد؛ بنابراین، از همان سال‌های نخست تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش و از مسیر طراحی و تدوین برنامه‌های درسی نظام‌مند و کاربردی باید به دانش‌آموزان آموخت که با توجه به آیات و روایات، مال و ثروت نه تنها خوب است؛ بلکه هر مسلمان آگاهی وظیفه دارد در کسب آن بکوشد و جامعه خویش را در رشد اقتصادی یاری دهد. از سویی همان‌گونه که شادفر، نیلی و قاسمی (۱۳۹۶) در مقاله خویش تأکید کرده‌اند، کسب روزی از راه‌های مشروع، الزام به پرداخت خمس و زکات و صدقه، و کمک به نیازمندان، اصول ارزشی و هنجارمداری هستند که زمینه شکل‌گیری و نهادینه‌سازی آن‌ها در ساخت شناختی، اندیشه، گفتار و عملکرد افراد باید از سنین کودکی و از مسیر آموزش‌های رسمی و برنامه‌های درسی پنهان در مدارس فراهم شود.

جامعه صالح و پیشرفت مداوم، محصول سلامت جامعه در عرصه‌هایی متنوع همچون سلامت اقتصادی است. یکی از شاخص‌های بسیار مؤثر تحقق رفاه اجتماعی، دسترسی عادلانه و کارایی محور افراد جامعه به موقعیت‌های اقتصادی، اجتماعی و رفاهی است که شایسته‌سالاری در

توزیع منابع و فرصت‌ها، و شایسته‌پروری در راستای اولویت‌های آینده‌نگر و آینده‌ساز از لوازم آن به‌شمار می‌آید. ویسه، ناطقی و رضایی (۱۴۰۱) و نیز چن، لین و وان (۲۰۲۱) در مطالعات خود نشان داده‌اند پیچیدگی و حساسیت رویدادهایی نظیر پرهیز از بیکاری، التزام به اخلاق و ارزش‌ها، و عدالت اقتصادی به‌گونه‌ای است که آموزش‌دهی آن‌ها و ایجاد دانش، آگاهی، تخصص و مهارت در به‌کارگیری و تحلیلشان باید از دوران آموزش پایه و ابتدایی موردتوجه قرار گیرد و به‌صورت معنادار و تراکمی در اندیشه و باور افراد (فراگیران امروز و شهروندان فردای جوامع) نهادینه شود. از سویی آداک و یوسف‌زاده چوسری (۱۳۹۸) نیز توجه و تشویق به همکاری، اهمیت و ارزش تلاش و پشتکار و خوداتکائی و رشد و توسعه اقتصادی را درسایه نگاه آینده‌نگر و آینده‌ساز، مستلزم برنامه‌ریزی و آموزش‌دهی اصول و قواعد مرتبط با شهروندان آینده از سنین کودکی و دوره‌های اولیه تحصیل دانسته‌اند.

فقر، فساد و تبعیض، تابع شدت وضعیت رواج مفاسد اقتصادی است که عاملان بروز آن، برخی شهروندان درمقام سیاست‌گذاران، تصمیم‌سازان یا عاملان اقتصادی‌اند که عمدتاً محصول نظام تعلیم و تربیت جامعه هستند. مسلماً نهادینه‌سازی مذمت این‌گونه رفتارها، و شکل‌گیری و توسعه دانش و اصول اخلاقی مقابل آن‌ها مستلزم این است که نظام تعلیم و تربیت در چهارچوب برنامه‌های درسی به‌صورت بنیادین و از سنین کودکی به آموزش اقتصاد اقدام کند. درواقع، دستیابی به آنچه برخی پژوهشگران از جمله دارمایاتی و خیرالنسا (۲۰۲۴) و کشتی‌آرای، عمادزاده و یزدانی (۱۳۹۷) مبنی بر تحقق یافتن عدالت اجتماعی، تکیه بر ظرفیت‌های داخلی، فسادستیزی، خودکفایی در اقلام راهبردی، بهره‌برداری معقول و مناسب از ثروت جامعه، و تأکید بر کارآفرینی و خلق ثروت مشروع و درنتیجه، تقویت انگیزه افراد توانمند و خلاق برای کارآفرینی و هدایت استعدادهای جامعه به سمت فعالیت‌های اقتصادی ذکر کرده‌اند، مستلزم برنامه‌ریزی اصولی برای شکل‌گیری و توسعه این قابلیت‌ها در بستر برنامه‌های درسی نظام‌مند از سال‌های ابتدایی تحصیل در نظام تعلیم و تربیت است. ویسه، ناطقی و رضایی (۱۴۰۱) نیز در مقاله خود، پرهیز از بیکاری، التزام به اخلاق و ارزش‌ها، و عدالت اقتصادی را عامل افزایش توان دولت برای وضع کردن مقررات کارآمد و اصلاح نواقص بازار دانسته‌اند. چنانچه دولت نتواند نقش نظارتی خود را در بازارهای مالی، بازار کار و مراکز عرضه خدمات عمومی به‌خوبی ایفا کند، اثرات منفی آن در عملکرد اقتصادی

آحاد جامعه مشاهده خواهد شد؛ بنابراین، آشنایی دانش‌آموزان امروز که سیاست‌گذاران، تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان فردای جوامع هستند، با اصول و قواعد سلامت اقتصادی، و درونی‌سازی باورها و ارزش‌های مرتبط با آن، میزان پذیرش، باور و کاربست این اصول در آینده را تسهیل و تقویت خواهد کرد.

مطالعات انجام‌شده درباره تربیت اقتصادی نشان می‌دهد دسترسی‌نداشتن به شبکه‌ای جامع، نظام‌مند و پویا از مضامین و شاخص‌های مرتبط، و فقر پژوهش‌های کمی انجام‌شده در این زمینه، ارزیابی وضعیت موجود، و برآورد و پیش‌بینی روندهای آتی توسعه مضامین تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی را با محدودیت مواجه کرده است؛ بدین ترتیب، یکی از اقدامات اصلاحی و توسعه‌ای پیشنهادی، توجه به الگوبرداری و بهره‌گیری از الگوها و تجارب موفق فراملی مرتبط با تربیت اقتصادی، بومی‌سازی و انطباق آن‌ها با ارزش‌ها و مبانی فلسفی و اجتماعی و اولویت‌های علمی و فرهنگی نظام آموزش و پرورش ایران، و تدارک زمینه‌های مطلوب و اثربخش برای عرضه و اجرای مناسب و کارآمد آن‌ها در برنامه‌های درسی است.

پیشنهاد دیگر برای رسیدن به اهداف اقتصادی مطلوب و موردانتظار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بازنگری در محتوای کتاب‌های درسی با رویکرد بازخوانی و توسعه مؤلفه‌های تربیت اقتصادی است. در این راستا، مسئولان نظام آموزشی باید با به‌کارگیری رویکرد تلفیقی در محتوای کتاب‌های درسی درخصوص توسعه و تقویت مضامین تربیت اقتصادی به‌صورت عمودی و افقی در چهارچوب اصول ارزشی نظام جمهوری اسلامی ایران، برنامه‌ریزی‌هایی سنجیده و اصولی انجام دهند.

رویه پیشین پژوهش‌های مرتبط با ساحت تربیت اقتصادی، از نظم منطقی و شمول جامع و همه‌جانبه ابعاد و مفاهیم تربیت اقتصادی برخوردار نیست و در آن‌ها مفاهیم مرتبط با تربیت اقتصادی در برنامه درسی دوره ابتدایی با وزنی متفاوت و جریانی نامشخص مطرح و بررسی شده است؛ بنابراین، انجام‌دادن مطالعاتی با رویکرد آینده‌نگری و با هدف ساختن آینده‌ای مطلوب و اثربخش درحوزه تربیت اقتصادی در نظام آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی با مشارکت افراد ذی‌نقش، ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌صلاح (اعم از سیاست‌گذاران، مدیران، تصمیم‌گیرندگان و تصمیم‌سازان، و مجریان) اهمیت فراوان دارد.

از آنجا که نقطه آغاز فرایند یاددهی- یادگیری در کلاس درس، آموزش‌دهی معلمان و دانش، تخصص، مهارت و تسلط آن‌ها بر محتوای کتاب‌های درسی است، باید در دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان مهد تربیت معلمان نظام جمهوری اسلامی ایران، واحد درسی اقتصاد آموزش‌وپرورش در سرفصل دروس تخصصی مقاطع آموزش عالی قرار گیرد و اقدامات اساسی برای توسعه سرمایه انسانی تربیت اقتصادی در دانشجو- معلمان این دانشگاه که معلمان فردای نظام آموزش‌وپرورش کشور هستند، انجام شود.

مؤلفه «جامعه صالح و پیشرفت مداوم» را باوجود برخورداری از دامنه معنایی وسیع می‌توان به‌عنوان مضمونی فراگیر بررسی و واکاوی کرد و مضامین سازمان‌دهنده اولیه و ثانویه مرتبط با آن را شناسایی، تحلیل و تبیین کرد؛ با این حال، از آنجا که در مطالعه حاضر، «تربیت اقتصادی- حرفه‌ای» در برنامه درسی ابتدایی به‌عنوان مضمون فراگیر، مبنای مطالعه قرار گرفته است، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، پژوهشگران با محور قراردادن این مؤلفه در بحث تربیت اقتصادی، به مرور نظام‌مند منابع علمی، پدیدارشناسی مفهوم موردنظر و احصای مضامین آن بپردازند و الگویی نظری، تجربی و ساختاریافته را در این حوزه پیشنهاد دهند.

درنهایت، در مطالعه حاضر، الگوی مفهومی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در چهارچوب شاخص‌های سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش طراحی و تدوین شده و بنابراین، شایسته است با هدف بهسازی روند توسعه تربیت اقتصادی در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، سناریوهایی جدید بر مبنای داده‌های مستخرج از برگزاری گروه‌های کانونی و پنل‌های خبرگانی تدوین شود و برآوردهای آتی برپایه تحلیل داده‌های حاصل از این رویکردهای پژوهشی صورت گیرد. در همین راستا، کاربرست داده‌های مستخرج از مطالعات موفق فراملی و تطبیق آن‌ها با داده‌های مطالعات داخلی نیز می‌تواند دستاوردهایی مطلوب برای غنی‌سازی تربیت اقتصادی- حرفه‌ای در نظام ملی آموزش‌وپرورش کشور داشته باشد.

منابع

آداک، موسی؛ و یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر مبنای تربیت اقتصادی. مجله علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۶(۲)، ۱۱۵-۱۲۸.
doi:10.22070/tlr.2019.3323

الگوی بویای تربیت اقتصادی- حرفه‌ای براساس سند تحول بنیادین در برنامه درسی دوره ابتدایی/ شهریانو خشکاب ۳۳

ابراهیمی هرستانی، اصغر (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اقتصادی مبتنی بر اقتصاد مقاومتی برای دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه. (رساله دکتری). دانشگاه تبریز، آذربایجان شرقی، ایران.

احمدی، غلام‌علی؛ امام‌جمعه، سید محمدرضا؛ و عزیزاده کتلولئی، لیلا (۱۳۹۴). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های سواد مالی و اقتصادی در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۲۰)، ۱۷۹-۱۹۲.

<https://sid.ir/paper/127396/fa>

اسدی، نصرالله؛ و حسینی، سید رضا (۱۳۹۹). الگوی تخصیص درآمد خانواده با رویکرد اسلامی. مجله معرفت اقتصادی/اسلامی، ۱۲(۱)، ۲۷-۴۸.

<https://marefateeqtasadi.nashriyat.ir/node/368>

اصلانی، عفت؛ والا، رضا؛ و ناظم، فتاح (۱۴۰۲). ارائه الگوی برنامه درسی مبتنی بر کارآفرینی در دوره متوسطه دوم (مطالعه موردی: مدارس متوسطه دوم استان البرز). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۹(۲)، ۱-۱۲.

doi:10.22034/ijes.2022.548588.1267

امامی، محمد (۱۳۹۵). نگاهی قرآنی به نقش الگو در تربیت اقتصادی فرزندان. آموزه‌های قرآنی، ۲۳، ۷۹-۱۰۶.

https://qd.razavi.ac.ir/article_384.html

بشیریان، سمیه؛ سلیمان‌پور عمران، عمران؛ و افراسیابی، رؤیا (۱۴۰۱). شناسایی شاخص‌های مؤثر بر تربیت اقتصادی با رویکرد کارآفرینی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش خراسان شمالی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۹(۷۴)، ۱۴۹-۱۶۰.

doi:10.30486/jsre.2023.1949385.2071

پیغامی، عادل؛ و تورانی، حیدر (۱۳۹۰). نقش برنامه درسی اقتصاد در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا: ارائه یک برنامه عمل برای یک برنامه درسی مغفول. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۷(۹)، ۳۱-۵۲.

<https://sid.ir/paper/75672/fa>

خنیفیر، حسین؛ و مسلمی، ناهید (۱۳۹۷). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی (جلد ۱). تهران: نشر نگاه دانش.

روشندل، آرمان؛ امیری، هادی؛ و طغیانی، مهدی (۱۳۹۷). سواد مالی و ضرورت سنجش آن در

- نظام نوین آموزشی: مطالعه موردی شهرضا. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱)، ۶۷-۸۶.
doi:10.22108/nea.2018.103011.1059
- زرگر، سید محمد (۱۳۹۲). طراحی و ارائه مدلی برای تدوین استراتژی افقی در شرکت‌های چندکسب‌وکار. (رساله دکتری). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
سیدی، بتول؛ و احمدی، پروین (۱۳۹۹). تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اقتصادی در دوره آموزش عمومی. مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۵۵)، ۵-۴۴.
https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1398.14.55.1.8
- سیدی، بتول؛ درتاج، فربرز؛ و جلالی، عبدالمجید (۱۳۹۰). بررسی پیام‌ها و مفاهیم اقتصادی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. فصلنامه پژوهش‌های اقتصادی ایران، ۱۶(۴۹)، ۳۵-۶۹.
https://ijer.atu.ac.ir/article_3009.html
- سیف، علی اکبر (۱۴۰۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (چاپ ۳۴) (ویراست ۷). تهران: ناشر دوران.
- شادفر، حوریه؛ نیلی، محمدرضا؛ و قاسمی، وحید (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به شاخص‌های اقتصادی سبک زندگی مبتنی بر توسعه اسلامی-ایرانی در محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی و شیوه آموزش معلمان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۲)، ۷۷-۹۷.
doi:10.22108/nea.2018.95925.0
- طغیانی، مهدی؛ و پیغامی، عادل (۱۳۹۵). تعلیم و تربیت اقتصادی (چاپ ۱). تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- طهماسب‌زاده شیخ‌لار، داود؛ مرادی، سمانه؛ ادیب، یوسف؛ و اصغرپور، حسین (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی رشته مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان به لحاظ توجه به تربیت اقتصادی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۴(۴۷)، ۱۲۵-۱۵۳.
doi:10.30487/rwab.2021.135892.1414
- علیپور، فاطمه؛ ناطقی، فائزه؛ و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۶). جایگاه تربیت اقتصادی مبتنی بر اخلاق اسلامی در محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی ایران: بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی جهت تحقق وضعیت مطلوب. پژوهش‌های اخلاقی، ۸(۱)، ۱۳۰-۱۰۷.
http://akhlagh.saminattech.ir/Article/16732
- قبادی، آیت؛ نظری، داریوش؛ گراوند، مجتبی؛ و شاه‌رخ، سید علاءالدین (۱۳۹۸). تبیین آموزه

- های تربیت اقتصادی در سیره علوی. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، ۵(۱)، ۶۱-۷۹. قندهاری، آزاده؛ مهرمحمدی، محمود؛ طلایی، ابراهیم؛ و فرجی دیزجی، سجاد (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی تلفیق تربیت اقتصادی در برنامه درسی دوره ابتدایی در کشورهای اسکاتلند، چین و استرالیا، و ارائه دلالت‌هایی برای تربیت اقتصادی در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۵(۳)، ۵۹-۷۸. <http://qjoe.ir/article-1-1953-fa.html>
- کاکوجویباری، علی‌اصغر (۱۳۹۱). مسئولیت آموزش و پرورش در تربیت اقتصادی دانش‌آموزان، رسانه معلمان، ۹۲(۱۴).
- کشتی‌آرای، نرگس؛ عمادزاده، مصطفی؛ و یزدانی، ابوالفضل (۱۳۹۷). جامعه‌شناسی مؤلفه‌های اقتصاد مقاومتی برای طراحی در برنامه درسی آموزش و پرورش ایران. مطالعات جامعه‌شناسی، ۱۱(۴۰)، ۸۵-۹۹. <https://www.magiran.com/p2347134>
- گویا، زهرا؛ فیروزیان، اطهر؛ و غلام‌آزاد، سهیلا (۱۳۹۸). ارتقای سواد مالی و تصمیم‌گیری مالی از طریق برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای. مطالعات برنامه درسی، ۱۴(۵۴)، ۱-۳۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1398.14.54.1.6>
- مرادی، سمانه؛ طهماسب‌زاده شیخ‌لار، محمود؛ ادیب، یوسف؛ و اصغرپور، حبیب (۱۴۰۰). طراحی چهارچوب برنامه درسی تربیت اقتصادی در رشته مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان. مجله علمی پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۲)، ۱۷۲-۱۹۶. doi:10.22099/jcr.2021.6461
- ناصرالمعمار، احسان؛ سبحانی، عبدالرضا؛ و حسن‌مرادی، نرگس (۱۴۰۰). طراحی برنامه آموزش سواد مالی (مورد مطالعه: مدارس دوره اول متوسطه کشور). فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۱(۵)، ۳۳۲-۳۵۰. https://www.islamiilife.com/article_187581.html
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران.
- وفایی، رضا؛ فضل‌اللهی قمشی، سیف‌الله؛ و طالعی فرد، احمد (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانه تربیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۲)، ۱۳۱-۱۵۴. doi:10.29252/qaiie.2.2.131
- ویسه، ایوب؛ ناطقی، فائزه؛ و رضایی، محمدهاشم (۱۴۰۱). اعتباریابی و طراحی الگوی تربیت

- اقتصادی- حرفه‌ای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ۱۲(۱)، ۳۹-۵۶.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jcdepr/Article/1082051>
- Akarowhe, K. (2018). Roles of Economics Education in Sustainable National Development. *Journal of Global Economics*, (6) 3. 1-3. 298.
 doi: 10.4172/2375-4389.1000298
- Anthony, K. V.; Smith, R. C.; and Miller, N. C. (2014). Pre-Service Elementary Teachers' Economic Literacy: Closing Gates to Full Implementation of the Social Studies Curriculum. *The Journal of Social Studies Research*, 39(1), 29-37.
 doi:10.1016/j.jssr.2014.04.001
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Braun, V.; and Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
 doi: 10.1177/ 146879410100100307
- Carlson, A.; and Palmer, C. (2016). A Qualitative Meta-Ynthesis of the Benefits of Ecolabeling in Developing Countries. *Ecological Economics*, 127, 129-145.
 doi:10.1016/j.ecolecon.2016.03.020
- Chen, B.; Lin, W.; and Wang, A. (2021). The Causal Impact of Economics Education on Eecision-Making: Evidence from a Natural Experiment in China. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 188(C), 1124-1143.
 doi:10.1016/j.jebo.2021.06.018
- Darmayanti, M.; and Khairunnisa, A. (2024). Financial Literacy Teaching Module Based on Social Inquiry Model in Elementary School Social Studies. *International Journal of Elementary Education*, 8(1), 150-158.
 doi:10.23887/ijee.v8i1.65725
- Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Methods*. 1(2), California: Sage publications.
- Fernando, G. C.; and Arrieta, G. S. (2023). Income, Expenses and Expenditure Patterns of Elementary Public-School Teachers: Inputs to a Proposed Financial Literacy Program. *International Journal of Social Learning (IJSL)*, 4(1), 129-141.
 doi:10.47134/ijsl.v4i1.226
- Hota, S. P. (2023). Education Infrastructure, Expenditure, Enrollment and Economic Development in Odisha, India. *International Journal of Educational Development*, 103, 102903.
 doi:10.1016/j.ijedudev.2023.102903
- Kang, R. (2007). *Pk-8 Preservice Teachers' Intentions to Teach Economics: An Application of the Theory of Reasoned Action and the Theory of Planned Behavior*. (Doctoral Dissertation), Texas A and M University.
- Kourilsky, M. (1977). The Kinder-Economy: A Case Study of Kindergarten Pupils' Acquisition of Economic Concepts. *The Elementary School Journal*,

- 77(3), 182-191. <https://www.jstor.org/stable/1000877>
- Lusardi, A. (2019). Financial Literacy and the Need for Financial Education: Evidence and Implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), <https://sjes.springeropen.com/articles/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Sterman, J. D. (2000). *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. McGrawHill Higher Education.
- Tuong, V.; and Doan, M. D. (2020). The Correlation between Financial Literacy and Personal Saving Behavior in Vietnam. *Asian Economic and Financial Review*, 10(6), 590-603. doi:10.18488/journal.aefr.2020.106.590.603
- Varvarigos, D. (2020). Cultural Transmission, Education-Promoting Attitudes, and Economic Development. *Review of Economic Dynamics*, 37, 173-194. doi:10.1016/j.red.2019.11.005
- Walstad, W. B. (2007). Five Developments Advancing Economic Education in United States: The Role of the National Council on Economic Education. Retrieved from: *National Council on Economic Education*. <http://councilforeconed.org>.
- Werner, J.; and Desimone, R. (2009). *Human Resource Development* (First Edition). South Western Cengage Learning, USA.



The Components of "Wisdom" and Their Implications for the Principles of Religious Education¹

Seyed Mehdi Rosta², Seyed HamidReza Alavi³, Morad YariDehnavi⁴

Doi:
10.30497/esi.2025.247941.1917



Abstract

The religious devotion of many learners faces significant challenges due to dogmatism and a superficial approach in understanding religion. Utilizing the components of wisdom in designing the principles of religious education can lead to the formation of a deep and profound cognition among learners regarding religious knowledge. Consequently, the objective of this research is to extract the components of wisdom and to deduce their implications for the principles of religious education. The descriptive-analytical method was used to extract the components of wisdom, and Frankena's deductive method was employed to deduce the principles of religious education. The research population encompassed all theories in the field of wisdom, with the sample consisting of the most highly-cited theories in this domain. After extracting the most relevant components of these theories to religious education, and by basing them as factual propositions combined with the normative proposition, the principles of religious education were deduced. The findings include new principles of religious education: "Enhancing religious awareness and insight," "Abandoning religious prejudices," "Utilizing one's own religious experiences," "Reflecting on religious knowledge," "Critically examining one's own and the community's religious beliefs," "Striving to answer religious questions and doubts creatively," "Understanding and regulating one's own religious cognitions," "Utilizing religious knowledge to resolve life's challenges," "Strengthening religious spirituality in accordance with religious teachings," and "Managing emotions." The research findings indicate that achieving a profound understanding of religious knowledge necessitates attention to three domains: cognitive, affective, and practical-experiential. This means an individual can attain a profound religious understanding by effecting desirable changes in all three domains, particularly the cognitive dimension. It is recommended that these new principles be used in designing the religious education curriculum.

Keywords: Wisdom, Educational Principles, Religious Education, Dogmatism, Superficial Approach, Profound Religious Understanding, Frankena's Deductive Method

1. This article is derived from a doctoral dissertation entitled "Explaining Allameh Tabataba'i's Approach to Wisdom (with Emphasis on the Tafsir al-Mizan) and Its Application in 'Wisdom Therapy' and 'Rational Education'," conducted at Shahid Bahonar University of Kerman.

2. Ph.D. in Philosophy of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran (Corresponding Author).
mehdirosta@ens.uk.ac.ir

3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.
hralavi@uk.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran.
myaridehnavi@uk.ac.ir

مؤلفه‌های «خرد» و دلالت‌های آنها در اصول تربیت دینی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۲

سید مهدی روستا^۲

سید حمیدرضا علوی^۳

مراد یاری دهنوی^۴

Doi: 10.30497/esi.2025.247941.1917

چکیده

دین‌داری بسیاری از متریان به دلیل قشری‌گری و سطحی‌نگری در فهم دین با چالش‌های جدی مواجه است. استفاده از مؤلفه‌های خرد در طراحی اصول تربیت دینی می‌تواند منجر به شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف متریان نسبت به معارف دین شود. لذا هدف پژوهش پیش‌رو استخراج مؤلفه‌های خرد و استنتاج دلالت‌های آنها در اصول تربیت دینی است. برای استخراج مؤلفه‌های خرد از روش توصیفی و تحلیلی و برای استنتاج اصول تربیت دینی از روش استنتاجی فرانکنا استفاده شده است؛ جامعه پژوهش شامل همه نظریات حوزه خرد، و نمونه آن دربردارنده پراستنادترین نظریات این حوزه است. بعد از استخراج مرتبط‌ترین مؤلفه‌های این نظریات با تربیت دینی، با مبنا قرار دادن این مؤلفه‌ها به‌عنوان گزاره‌های واقع‌نگر در ترکیب با گزاره هنجارین اصول تربیت دینی استنتاج شدند. یافته‌ها شامل اصول جدید تربیت دینی: «افزایش آگاهی و بصیرت دینی»، «کنار گذاشتن تعصبات دینی»، «بهره‌مندی از تجربیات دینی خود»، «تأمل در معارف دینی»، «بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع»، «تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی»، «شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها»، «بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی»، «تقویت معنویت دینی در راستای تعالیم دینی» و «مدیریت نمودن هیجانات» است. یافته‌ها پژوهش نشان می‌دهد که ژرف‌نگری در معارف دینی مستلزم توجه به سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی - تجربی است؛ به‌طوری‌که فرد با ایجاد تغییرات مطلوب در هر سه حیطه، به‌خصوص بُعد شناختی، می‌تواند به ژرف‌نگری دینی دست یابد. پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه درسی تربیت دینی از این اصول جدید استفاده شود.

واژگان کلیدی: خرد، اصول تربیتی، تربیت دینی، قشری‌گری، سطحی‌نگری، ژرف‌نگری دینی، روش استنتاجی فرانکنا

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان: «تبیین رویکرد علامه طباطبائی به خردمندی (با تأکید بر تفسیر المیزان) و کاربرست آن در «خرددرمانی» و «تربیت عقلانی» در دانشگاه شهید باهنر کرمان است.

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

mehdirosta1000@gmail.com

hralavi@uk.ac.ir

myaridehnavi@uk.ac.ir

۳. استاد بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

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

بیان مسئله

دین برای تأمین سعادت و رستگاری انسان در دنیا و آخرت بر پیامبران نازل شده است. بشر در برهه‌های تاریخی مختلفی به علت محدود شدن در حیات دنیایی به گمراهی‌ها و فسادهای مختلفی مبتلا شده و ناآرامی‌های بسیاری را تجربه کرده است. دین در این برهه‌ها بر پیامبران نازل شد تا بشر را نجات دهد؛ لذا تربیت دینی در هر دوره‌ای برای سعادت و رستگاری در دنیا و آخرت بسیار ضروری است، به خصوص در دنیای کنونی که بشر صرفاً مادی می‌اندیشد و عمل می‌کند. جوادی آملی (۱۳۸۷) از بین بردن ترس، شناساندن اشیای سودمند و زیان‌آور به انسان، رفع نیاز انسان در شناخت حسن و قبح افعال، حفظ نوع انسانی، تعلیم اخلاق و سیاست، هم‌بستگی اجتماعی، معنابخشی به زندگی، راهنمایی به زندگی با آرامش، پاسخ به احساس تنهایی و... را از جمله فواید دین می‌داند (صص. ۳۹-۴۸).

خرد از نظر بالتز^۱ و استاودینگر^۲ (۲۰۰۰) «یک سیستم دانش تخصصی در شیوه‌شناسی بنیادین زندگی» است (ص. ۱۲۲). همچنین گروسمن و همکاران (۲۰۱۰) خرد را شامل استفاده از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه می‌دانند که فرد خردمند برای عبور از چالش‌های مهم زندگی اجتماعی آنها را مطرح می‌نماید. درباره خرد، نظریات متعددی مطرح شده است. در این زمینه استرنبرگ^۳ (۱۹۹۸) «نظریه تعادل خرد» را مطرح کرده است که یکی از معروف‌ترین و پراستنادترین نظریات در حوزه خرد است. در این نظریه، دانش ضمنی به عنوان هسته خرد در نظر گرفته می‌شود. این دانش بخشی از هوش عملی و دانش رویه‌ای است؛ یعنی درمورد نحوه چگونگی انجام کارها، و کارهایی است که باید در شرایط معمولاً دشوار و پیچیده انجام داد. خرد از طریق تعامل فرد با زمینه به وجود می‌آید. در این نظریه، خرد هم براساس مفهوم دانش ضمنی و هم براساس مفهوم تعادل مطرح می‌شود، ولی به طور خاص می‌توان خرد را از دیدگاه او این گونه تعریف کرد: «به‌کارگیری دانش ضمنی به واسطه ارزش‌ها در راستای دستیابی به یک خیر عمومی: (الف) از طریق تعادل بین علایق چندگانه درون فردی، بین فردی و فرافردی و (ب) به منظور دستیابی به تعادل بین پاسخ‌ها به زمینه‌های

-
1. Baltes
 2. Staudinger
 3. Sternberg
 4. Balance Theory of Wisdom

محیطی: سازگاری با زمینه‌های محیطی موجود، شکل دادن به زمینه‌های محیطی موجود، و انتخاب زمینه‌های محیطی جدید تعریف می‌شود» (ص. ۳۵۳). استرنبرگ در این نظریه معتقد است که ارتباط بین خرد و اخلاق چنان عمیق است که نمی‌توان از خرد بدون در نظر گرفتن مجموعه‌ای از ارزش‌ها صحبت کرد. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) «مدل خرد برلین»^۱ را مطرح کرده‌اند. خرد در این مدل پنج بُعد دارد که دارای دو ملاک کلی خرد (دانش واقعی غنی درمورد زندگی غنی - دانش رویه‌ای درمورد زندگی) و سه فراملاک خرد (زمینه‌گرایی طول عمر - نسبی‌گرایی ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی - شناخت و مدیریت عدم قطعیت) است. یانگ^۲ (۲۰۰۱ و ۲۰۰۸) «دیدگاه فرایندی خرد»^۳ را ارائه کرده است که در این مدل خرد دارای سه بعد ادغام، عمل (یا تجسم)، و مثبت بودن است؛ به‌طوری که خرد در این مدل به معنای نوع خاصی از فرایند زندگی واقعی دست می‌یابد که شخص پس از اینکه به‌طور شناختی یک ادغام غیرمعمول (در سیستم‌های مجزا یا متضاد؛ شامل ادغام غیرمعمول ایده‌ها، علائق، شیوه‌های عملکردی و ویژگی‌های شخصیتی) را انجام می‌دهد، ایده‌های خود را از طریق عمل کردن مجسم می‌کند و از این طریق پیامدهای مثبتی برای خود و دیگران به ارمغان می‌آورد. براون^۴ (۲۰۰۲) «مدل رشدی خرد»^۵ را مطرح کرده است. خرد در این مدل دارای شش بعد «خودشناسی»، «درک دیگران»، «قضاوت»، «دانش زندگی»، «مهارت‌های زندگی» و «تمایل به یادگیری» است. در این مدل «جهت‌گیری برای یادگیری»، «تجربیات»، «تعامل با دیگران» و «محیط نهادی» رشد خرد را با تحریک مستقیم یا غیرمستقیم فرایند «یادگیری از زندگی» تسهیل می‌کنند. آردلت^۶ (۲۰۰۳) «مدل سه بعدی خرد»^۷ را براساس پژوهش کلیتون^۸ و بیرن^۹ (۱۹۸۰) ارائه کرده است. تحقیقات بسیاری از این مدل به‌عنوان الگوی نظری خود استفاده کرده‌اند. در این مدل، خرد به‌عنوان ادغام ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی تعریف شده

-
1. Berlin Wisdom Model
 2. Yang
 3. Process View of Wisdom
 4. Brown
 5. Model of Wisdom Development
 6. Ardel
 7. Three-Dimensional Wisdom Model
 8. Clayton
 9. Birren

است. وبستر^۱ (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) «مدل پنج عاملی خرد^۲» را مطرح کرده است. ابعاد خرد در این مدل شامل «تجربه (یا تجربه حیاتی زندگی)»، «تنظیم هیجانی»، «یادآوری خاطرات و تأمل درباره آنها»، «گشودگی» و «شوخ‌طبعی» است. مایکلر^۳ و استاودینگر (۲۰۰۸) «مدل خرد برمن^۴» را ارائه کرده‌اند. این مدل خرد را متشکل از دو معیار اساسی و سه فرامعیار می‌داند. «خودشناسی» و «رشد و خودتنظیمی» دو معیار اساسی خرد و «ارتباط متقابل با خود»، «خودنسبیت‌گرایی» و «تحمل ابهام» سه فرامعیار خرد دانسته می‌شوند. گروسمن^۵ و همکاران (۲۰۱۰) «مدل استدلال عاقلانه^۶» را مطرح کرده‌اند. در این مدل، فرد خردمند برای عبور از چالش‌های مهم زندگی اجتماعی از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه استفاده می‌کند. نویسندگان مذکور با بررسی متداول‌ترین توصیف‌های خرد در ادبیات روان‌شناسی شش بُعد برای خرد ذکر کرده‌اند که عبارت‌اند از: (الف) تغییر دیدگاه از دیدگاه خود به دیدگاه افراد درگیر در مناقشه، (ب) تشخیص احتمال تغییر، (ج) انعطاف‌پذیری پیش‌بینی، پیش‌بینی‌های احتمالی متعدد درمورد چگونگی گسترش درگیری را نشان می‌دهد. (د) تشخیص عدم قطعیت و حدود دانش، (ه) جست‌وجو برای حل مناقشه، (و) جست‌وجو برای سازش. گلوک^۷ و بلاک^۸ (۲۰۱۳) «مدل تجربه زندگی مور^۹» را ارائه کرده‌اند. این مدل از چهار مؤلفه تشکیل شده است که افراد را قادر می‌سازند با چالش‌های زندگی کنار آیند و از این طریق خردشان به رشد برسد. این چهار مؤلفه عبارت‌اند از: «حس تسلط»، «گشودگی»، «نگرش تأملی» و «تنظیم احساسات و همدلی؛ درک و تنظیم احساسات خود-درک مبتنی بر همدلی و تنظیم احساسات دیگران». جسته^{۱۰} و لی^{۱۱} (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «علم تجربی درحال ظهور خرد: تعریف، اندازه‌گیری، زیست‌شناسی عصبی، طول عمر و مداخلات» خرد را

-
1. Webster
 2. HERO(E) Model of Wisdom
 3. Mickler
 4. Bremen Wisdom Model
 5. Grossmann
 6. Wise-reasoning Model
 7. Gluck
 8. Bluck
 9. MORE Life Experience model
 10. Jeste
 11. Lee

ویژگی پیچیده انسانی می‌داند که دارای مؤلفه‌های تصمیم‌گیری اجتماعی، رفتارهای جامعه‌پسند، خوداندیشی، تنظیم احساسات، پذیرش عدم اطمینان، قاطعیت و معنویت است. گلوک و وست‌استریت^۱ (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «پژوهشگران خرد و فیل: مدلی یکپارچه از رفتار خردمندانه» به طراحی مدلی تحت عنوان «مدل یکپارچه رفتار خردمندانه»^۲ پرداخته‌اند که در این مدل خرد شامل مؤلفه‌های غیرشناختی خرد، اعم از جهت‌گیری اکتشافی، نگرانی برای دیگران، تنظیم هیجانی و مؤلفه‌های شناختی خرد، از جمله دانش خود/زندگی، ظرفیت‌های فراشناختی و خودتأملی است. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) از جمله ویژگی‌های افراد خردمند را دانش، زمینه‌گرایی طول عمر، نسبی‌گرایی ارزشی، شناخت و مدیریت عدم قطعیت و عدم کنترل، تأملی بودن، یادگیری از تجربه‌ها، تنظیم هیجانی، همدلی، گشودگی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، ایجاد تعادل بین منافع خود، دیگران و منافع بزرگ‌تر در بلندمدت و همچنین کوتاه‌مدت و در جست‌وجوی یک خیر مشترک می‌دانند.

اسدی مله‌خان (۱۴۰۳) با تحلیل ثانویه پیمایش‌های ملی در حوزه دین‌داری از سال ۱۳۵۳ تا ۱۴۰۲ به بررسی وضعیت دین‌داری مردم ایران در ابعاد اعتقادی، پیامد دینی، احساسات و عواطف دینی، اعمال و رفتار دینی، نگرش دینی و فراغت دینی به این نتیجه دست یافته است که وضعیت دین‌داری مردم ایران در پنج بُعد دین‌داری به جز فراغت دینی کاهش یافته است. بخش زیادی از این وضعیت را باید در دین‌داری سطحی و نه چندان عمیق و ژرف دین‌داران جست‌وجو نمود. رحمان‌پور و میرشاه جعفری (۱۳۹۵) مهم‌ترین آسیب‌های تربیت دینی را برخوردهای تعصب‌آمیز و قشری‌گونه، کج‌فهمی‌ها، بدفهمی‌های دینی از سوی افراد و همچنین ناکارآمدی نظام‌های تربیت دینی می‌دانند. برداشت‌های سطحی از دین در تاریخ ضربه‌های عمیقی به پیکره دین، رشد فردی و اجتماعی جامعه دینی وارد کرده است. امیرالمؤمنین(ع) در این باره می‌فرماید: «جاهلان متنسک کمرم را شکسته‌اند»^۳ (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص. ۴۸، ح ۲۴۵). لذا تقویت نگرش دین‌داران از دین همواره یکی از دغدغه‌های قرآن و اهل‌بیت(ع) بوده است؛ به‌طوری‌که پیشوایان خود را به خردورزی و تفقه در دین دعوت نموده‌اند. خداوند در آیه ۱۲۲ سوره توبه از مؤمنان می‌خواهد

1. Weststrate

2. Integrative Model of Wise Behavior

۳. «مَا قَصَمَ ظَهْرِي إِلَّا رَجُلَانِ عَالِمٌ مُتَهَنِّكٌ وَ جَاهِلٌ مُتَنَسِّكٌ هَذَا يُنْفَرُ عَنْ حَقِّهِ يَهْتَكِيهِ وَ هَذَا يَدْعُو إِلَى بَاطِلِهِ يَسُكِّيهِ».

تا همه به جهاد نروند، بلکه گروهی از آنها برای تفقه در دین کوچ نمایند^۱ (توبه، ۱۲۲). مطهری (۱۳۸۹ الف) در ارتباط با این آیه می‌فرماید که قرآن کریم دعوت اسلامی را مبتنی بر بصیرت و تفکر قرار داده است و قرآن برای مردم، خود راه اجتهاد و درک عقل را باز گذاشته بود (صص. ۱۴۳-۱۴۲). «تفقه» به معنای درک ساده چیزی نیست، بلکه درک با اعمال نظر و بصیرت است. ایروانی (۱۳۹۳) با بررسی اقدامات صورت گرفته در سطح وزارت آموزش و پرورش و اداره‌های آن بیان می‌دارد که در دوره جمهوری اسلامی دین‌مداری منتخب برای اسلامی کردن مدارس از رویکرد مناسبی پیروی کرده که متمرکز بر آداب و شعایر دینی است و نیز روش تکلیف اجباری را برای اجرایی کردن آن برگزیده است. پیروی از رویکرد مناسبی در تربیت دینی به معنای ابتدای آن بر ظاهرگرایی است. برای ایجاد نگرش عمیق و ژرف به دین، استفاده از مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی مؤثر است؛ زیرا این مؤلفه‌ها به متری کمک می‌کند که نسبت به هر مقوله‌ای خردمندانه بیندیشد و از برداشت‌های نابخردانه و سطحی فاصله گیرد.

با بررسی پژوهش‌های مختلف در حوزه خرد و تربیت دینی به پیشینه این پژوهش دست یافتیم. پژوهش‌هایی را که به رابطه خرد و تربیت پرداخته‌اند، می‌توان در چند دسته قرار داد: دسته اول پژوهش‌هایی مثل برویا^۲ و آردلت (۲۰۱۸) که به تدوین اصول و روش‌های آموزش خرد پرداخته‌اند؛ دسته دوم پژوهش‌هایی مانند باقری، تجملیان، افشانی، و وزیری (۱۴۰۲) که به استنتاج برنامه‌درسی یا اصول و روش‌های تربیتی از مؤلفه‌های خرد توجه داشته‌اند و دسته سوم پژوهش‌هایی مانند شیوندی چلیچه (۱۴۰۰) که کتب درسی را با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و براساس نظریات خرد تحلیل کرده‌اند. پژوهش‌های مربوط به تربیت دینی بسیار گسترده و متنوع‌اند، ولی مرتبط‌ترین این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر را می‌توان در دو دسته قرار داد: دسته اول پژوهش‌هایی مانند باقری و همکاران (۱۳۹۹) که به تبیین جایگاه عقل در تربیت دینی در معنای عام یا خاص آن پرداخته‌اند و دسته دوم پژوهش‌هایی که از عقل برای طراحی اصول و روش‌های تربیت دینی در معنای خاص آن بهره‌مند شده‌اند. در این زمینه می‌توان به پژوهش جباری و سجادی (۱۳۸۸) اشاره کرد که تربیت دینی ظاهرگرا و نقد آن براساس جریان عقل‌گرا را تبیین کرده‌اند. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد باوجود پژوهش‌های بسیاری که به تبیین

۱. «وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ».

2. Bruya

جایگاه عقل در تربیت دینی پرداخته‌اند، پژوهش‌های بسیار کمی از مفهوم عقل در طراحی اصول تربیت دینی بهره‌مند شده‌اند. همچنین این پژوهش‌ها اصول محدودی را برای تربیت دینی استخراج کردند که نمی‌تواند ضامن شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف نسبت به معارف دین برای متریان باشد. پژوهش حاضر برای اولین بار با مبنا قرار دادن مؤلفه‌های خرد به صورت مبسوط و جامع به استخراج اصول تربیت دینی می‌پردازد که به کارگیری آنها می‌تواند ضامن شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف نسبت به معارف دین برای متریان باشد. از دیگر نوآوری‌های مربوط به این پژوهش نسبت به سایر پژوهش‌های این حوزه می‌توان به «ایجاد پیوند بین خرد در روان‌شناسی و تربیت دینی» و «استفاده از روش پژوهش تلفیقی (توصیفی-تحلیلی و الگوی استنتاجی فرانکنا)» در این حوزه پژوهشی نام برد؛ لذا این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال‌هاست که مؤلفه‌های خرد کدام‌اند و بر مبنای این مؤلفه‌ها چه دلالت‌هایی را می‌توان در اصول تربیت دینی استخراج کرد.

روش پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش از روش توصیفی و تحلیلی استفاده شده است؛ به طوری که پژوهشگر بعد از استخراج نظریات خرد با استفاده از توصیف و تحلیل به استخراج و تبیین مؤلفه‌های خرد پرداخته است که بیشترین تناسب را با تربیت دینی دارند. گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل نظریاتی است که در دنیا درباره خرد مطرح شده و از روش نمونه‌گیری هدفمند با معیار استنادپذیری بالا استفاده شده است؛ به بیانی دیگر، نمونه این پژوهش نظریات صریح خرد^۱ است که در پایگاه اطلاعاتی Google scholar نسبت به سایر نظریات خرد بیشتر مورد استناد سایر پژوهشگران قرار می‌گیرد؛ مثل نظریه استرنبرگ (۱۹۹۸) که جزء پراستنادترین نظریات حوزه خرد است. پژوهشگر برای استخراج مهم‌ترین نظریات خرد با جست‌وجوی واژه Wisdom در پایگاه‌های اطلاعاتی مثل Springer, Elsevier, Wiley, APA PsycNet, به نظریات صریح این حوزه دست می‌یابد، سپس با جست‌وجو در Google scholar نظریاتی را که بیشترین میزان استناد را داشته‌اند، برمی‌گزیند. پژوهشگر بعد از گردآوری پراستنادترین نظریات حوزه

خرد، به مطالعه عمیق آنها، و سپس به ارتباط مؤلفه‌های خرد مذکور در هر نظریه با تربیت دینی می‌پردازد و مرتبط‌ترین این مؤلفه‌ها با تربیت دینی استخراج می‌شوند. از روش استنتاجی فرانکنا برای پاسخ به سؤال دوم استفاده شده است؛ به‌طوری‌که این پژوهش با مبنا قرار دادن مؤلفه‌های خرد مستخرج در سؤال قبل به‌عنوان گزاره‌های واقع‌نگر در ترکیب با گزاره هنجارین «برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود» به استنتاج اصول تربیت دینی پرداخته است. مثلاً با ترکیب گزاره واقع‌نگر «گشودگی؛ خرد در گرو گشوده نظر بودن است» با گزاره هنجارین «برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود» و اصل تربیتی «کنارگذاشتن تعصبات دینی» را استنتاج کرده است.

یافته‌های پژوهش

۱. مؤلفه‌های خرد

در ادامه به تعدادی از مهم‌ترین مؤلفه‌های خرد، که به تعمیق تربیت دینی کمک شایانی می‌کند، اشاره می‌شود. گفتنی است، فقط به نظریاتی به‌عنوان «نظریات پشتیبان‌کننده» اشاره می‌شود که به‌صورت صریح به این مؤلفه‌ها پرداخته‌اند؛ در صورتی‌که هر نظریه به‌صورت ضمنی به اکثر این مؤلفه‌ها اشاره کرده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های خرد

مؤلفه‌های خرد	نظریات پشتیبان‌کننده
دانش	استرنبرگ (۱۹۹۸)
گشودگی	وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)
تجربه	وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)
تأمل	آردلت (۲۰۰۳)، وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲)، استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر انتقادی	استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر خلاق	استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر فراشناختی	گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲)
جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی	گروسمن و همکاران (۲۰۱۰)
معنویت	جسته و لی (۲۰۱۹)
تنظیم هیجانی	وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)، جسته و لی (۲۰۱۹)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲)

۲. دلالت‌های مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی

این پژوهش با مبنا قرار دادن ۱۰ مؤلفه مهم خرد، که مربوط به بُعد شناختی انسان خردمند بوده‌اند یا تأثیر زیادی بر بعد شناختی او دارند، به استنتاج اصول تربیت دینی پرداخته است؛ شایان ذکر است که بین مؤلفه‌های شناختی، مؤلفه‌هایی که در عمده نظریات خرد مطرح شده و نسبت به سایر مؤلفه‌ها جامعیت و شمول معنایی بیشتری داشته‌اند، مدنظر قرار گرفته‌اند و از بین مؤلفه‌های غیرشناختی، مؤلفه‌هایی که بیشترین تأثیر را بر بُعد شناختی متربی دارند، مورد توجه قرار گرفته‌اند و از سایر مؤلفه‌ها به علت محدودیت مقاله خودداری شده است. در ادامه، ابتدا جدولی که اصول استنتاج‌شده را نشان می‌دهد، ذکر می‌شود و سپس به تبیین ۱۰ اصل استنتاج‌شده پرداخته می‌شود.

جدول ۲. دلالت‌های مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی

مؤلفه‌های خرد	اصول تربیت دینی
دانش	افزایش آگاهی و بصیرت دینی
گشودگی	کنار گذاشتن تعصبات دینی
تجربه	بهره‌مندی از تجربیات دینی خود
تأمل	تأمل در معارف دینی
تفکر انتقادی	بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع
تفکر خلاق	تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی
تفکر فراشناختی	شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها
جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی	بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی
معنویت	تقویت معنویت دینی
تنظیم هیجانی	مدیریت نمودن هیجانات در راستای تعالیم دینی

۲-۱. افزایش آگاهی و بصیرت دینی

جدول ۳. استنتاج اصل اول افزایش آگاهی و بصیرت دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو کسب دانش است.
اصل تربیتی	• متربی باید به افزایش آگاهی و بصیرت دینی بپردازد.

یکی از ویژگی‌های افراد خردمند، که بسیاری از نظریات خرد بر آن تأکید کرده‌اند، دانش است. اساساً خرد ماهیتی شناختی دارد. کسب خرد فقط زمانی امکان دارد که فرد در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد، دانش کافی داشته باشد که بتواند مبتنی بر آن دانش به آن رفتار خردمندانه دست یابد و براساس آن عمل کند. همچنین خردمندانی که خردمندانه می‌اندیشند به معرفتی نظری و عملی دست می‌یابند که خردمندانه است؛ لذا از این طریق دانش آنها گسترش می‌یابد. استرنبرگ (۱۹۹۸) دانش ضمنی را هسته خرد می‌داند. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) خرد را سیستم دانش تخصصی درمورد شیوه‌شناسی بنیادین زندگی بیان می‌کنند. به گفته آنها، خرد دانشی است که گستره، عمق، اندازه و تعادل فوق‌العاده دارد. آردلت (۲۰۰۳)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲) یکی از ابعاد خرد را بُعد شناختی می‌دانند.

تعمق و ژرف‌نگری در دین وقتی امکان‌پذیر است که تربی به‌خوبی با مباحث اسلام آشنایی داشته باشد تا بتواند در آنها تعمق نماید؛ چراکه تعمق و ژرف‌نگری با ذهن تهی و خالی امکان‌پذیر نیست. لذا ابتدا وظیفه مربی این است که تربی را به‌خوبی با مباحث اسلامی آشنا کند تا بتواند در آنها تعمق نماید. آشنایی صرف با مباحث اسلامی چندان به تعمق و ژرف‌نگری در دین کمک نمی‌کند و تا وقتی تربی در پی دقت‌نظر و کسب بصیرت در دین نباشد، به معرفتی ژرف و عمیق دست نمی‌یابد؛ لذا پیامبر(ص) و اهل‌بیت او بسیار بر تفقه در دین تأکید کرده‌اند؛ به‌طوری‌که امام‌باقر(ع) در این باره می‌فرماید: «اگر جوانی از شیعه را بینم که به تفقه در دین نمی‌پردازد، او را تأدیب می‌کنم»^۱ (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص. ۲۱۴، ح ۱۶). جایگاه تفقه در دین چنان بالاست که پیامبر اسلام(ص) آن را ستون دین می‌داند^۲ (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص. ۲۱۶، ح ۳۰). حائری شیرازی (۱۴۰۲) آگاهی را عامل پایداری تربیت می‌داند؛ به‌طوری‌که وقتی فرهنگ و آگاهی انسان درست شد، بعد از آن عمل نیز اصلاح می‌شود. ولی اگر مربی فقط به اصلاح عمل فرد بپردازد، هنگامی که مربی نیست، تربی آن عمل را ترک می‌کند (ص. ۲۲۹). همچنین باقری (۱۳۸۸) یکی از مؤلفه‌های تدین را مؤلفه اعتقادی و فکری می‌داند؛ به‌طوری‌که اعتقادات خاصی درباره جهان پیدا کند. پیدا شدن این اعتقادات در فرد باید به‌نحوی باشد که آنها را بفهمد و با روشن‌بینی نسبت به

۱. «لَوْ أُتِيتُ بِشَابٍّ مِنْ شَبَابِ الشَّيْعَةِ لَا يَتَفَقَّهُ لَدَيْهِ».

۲. «لِكُلِّ شَيْءٍ عِمَادٌ وَعِمَادُ هَذَا الدِّينِ الْفَقْهُ».

آنها متقاعد شده باشد. به همین خاطر است که گفته می‌شود عقاید تحقیقی‌اند نه تقلیدی (صص. ۶۸-۶۹). به‌منظور افزایش آگاهی دینی متربیان، آنها باید به‌صورت مداوم به مطالعه قرآن و روایات بپردازند، آثار و اندیشه‌های عالمان بزرگ را، که تمام عمرشان را وقف شناخت دین کرده‌اند، مطالعه کنند و به تفکر و تحقیق در موضوعات دینی و شبهاتی که برایشان شکل می‌گیرد مبادرت ورزند.

۲-۲. کنار گذاشتن تعصبات دینی

جدول ۴. استنتاج اصل دوم کنار گذاشتن تعصبات دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو گشوده نظر بودن است.
اصل تربیتی	• تربی باید تعصبات دینی را کنار بگذارد.

گشودگی جزء جدایی‌ناپذیر افراد خردمند است. افراد خردمند شناخت خود را کامل نمی‌دانند و آگاه‌اند که شناخت در بعضی از موقعیت‌ها از شرایط تاریخی، اجتماعی، فردی و... متأثر است؛ لذا اندیشه‌ها و دیدگاه‌های خود را مطلق نمی‌انگارند و مشتاقانه به سخنان سایر افراد گوش می‌دهند تا به حقیقت نزدیک‌تر شوند. گشودگی به افراد خردمند کمک می‌کند که به همه‌امکان‌ها بیندیشند و فقط نگاه خود را مطلق ندانند؛ لذا از این طریق از دیدگاه‌های دیگران بهره‌مند می‌شوند و خطاهای و نقص‌های شناختی خود را از بین می‌برند؛ در نتیجه می‌توانند خردمندانه‌تر عمل کنند. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) یکی از مؤلفه‌های خرد را گشودگی می‌دانند. آنها در این باره بیان می‌کنند: افراد خردمند آگاه‌اند که درمورد هر پدیده، دیدگاه‌های متعددی وجود دارد و مشتاق‌اند از دیدگاه‌های جدید و از سایر افراد بیاموزند. خردمندان نسبت به درک دیگران، کمتر قضاوت می‌کنند و تعصب نشان می‌دهند. برای آنها متفاوت بودن ارزش‌ها و اهداف دیگران قابل پذیرش است. بحث نویسندگان مذکور به معنای پذیرش نسبی‌گرایی افراطی نیست؛ بلکه آنها بیان می‌کنند که خردمندان متفاوت بودن اهداف و ارزش‌های دیگران را امری طبیعی می‌دانند و نسبت به آنها محترمانه و منعطف برخورد می‌کنند، نه اینکه اهداف و ارزش‌های همه افراد را درست بدانند. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) یکی از معیارهای خرد را «نسبی‌گرایی ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی» می‌دانند؛ در ذیل این

معیار بیان می‌کنند منظور از خرد این نیست که خردمند معتقد به نسبیت تمام ارزش‌ها و اولویت‌های ارزشی باشد. برعکس، خردمند فردی است که به فضیلت و خیر عمومی توجه دارد. همچنین وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) درمورد گشودگی بیان می‌کند که پاسخ‌های خشک و غیرقابل انعطاف به خواسته‌های زندگی، باعث بی‌خردی فرد می‌شود. از آنجایی که مشکلات بزرگ چند برابر بزرگ‌تر می‌شوند، باز بودن نسبت به دیدگاه‌های جایگزین، اطلاعات و راه‌حل‌های بالقوه می‌تواند منجر به افزایش اثرگذاری تلاش‌های خردمند برای غلبه بر موانع شود.

کشف ژرفای دین وقتی برای متری امکان دارد که صرفاً وفادار به حقیقت باشد، نه اینکه فقط فهم خود را از دین مدنظر قرار دهد و آن را حقیقت محض بپندارد؛ لذا ضروری است متری تعصبات دینی خود را کنار بگذارد و با گشودگی به تعمق و ژرف‌نگری بپردازد و از این طریق به حقایق ژرف دین دست یابد. گفتنی است تعصب به معنای موضع‌گیری آگاهانه ضد حق و به نفع اغراض شخصی است (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۱۲۹)؛ لذا کنار گذاشتن تعصبات دینی به معنای تغییر سریع عقیده در برابر هرگونه امر واقع‌نما مثل شبهات نیست، بلکه متریان باید بعد از تحقیق و جست‌وجو و کسب یقین به تغییر عقیده خود مبادرت ورزند و در صورتی که به درستی باور خود یقین یابند لازم است که بر آن پایداری کنند. شریعت‌مداری (۱۳۹۰) معتقد است که اسلام دینی واقع‌گرا و حقیقت‌گراست. واژه اسلام به معنای تسلیم است و این حقیقت را نشان می‌دهد که اولین شرط مسلمان بودن تسلیم بودن در برابر واقعیت‌ها و حقیقت‌ها است. هر نوع تعصب، لجاج و... باتوجه به مخالف بودن با روح واقع‌گرایی و حقیقت‌خواهی، از نظر اسلام محکوم است (ص. ۱۹۹). لذا تعصب نشان فاصله داشتن از دین اسلام است و متریان به منظور دستیابی به حقیقت دین اسلام باید تعصب را کنار بگذارند. پیامبر اسلام (ص) نیز در این باره می‌فرماید که تعصب باعث باز شدن حلقه ایمان از گردن فرد می‌شود^۱ (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص. ۳۰۸، ح ۲). این فرمایش پیامبر اسلام (ص) گویای این حقیقت است که تعصب نوعی جمود فکری ایجاد می‌کند که امکان صبرورت اندیشه به منظور نیل به حقیقت را ناممکن می‌کند؛ لذا متری که در پی حقیقت ایمان است باید تعصبات را کنار بگذارد.

۱. «مَنْ تَعَصَّبَ أَوْ تَعَصَّبَ لَهُ فَقَدْ خَلَعَ رَبْقَ الْإِيمَانِ مِنْ عُنُقِهِ».

۳-۲. بهره‌مندی از تجربیات دینی خود

جدول ۵. استنتاج اصل سوم بهره‌مندی از تجربیات دینی خود

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو تجربه اندوزی است.
اصل تربیتی	• مربی باید از تجربیات دینی خود بهره ببرد.

تجربه نقش مهمی در رشد خرد بشر ایفا کرده است. اساساً تجربه به خردمند کمک می‌کند که بینش‌ها و بصیرت‌های ویژه‌ای را کسب کند که عمیق‌تر از قبل حقیقت را درک می‌کند و از خطا فاصله می‌گیرد؛ لذا خردمندان‌تر عمل می‌کند. تجربه یکی از مؤلفه‌هایی است که وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) برای خرد لازم می‌داند. او در این باره معتقد است که خرد بدون هیچ عامل مؤثری و به صورت خودبه‌خود رشد نمی‌کند؛ بلکه در طی بحران‌های زندگی، ناهموازی‌ها و آشفتگی‌های روزمره آشکار می‌شود. داشتن گذاره‌ای حیاتی و موفق در زندگی، حل موفقیت‌آمیز مشکلات حیاتی و کنار آمدن و سازگار شدن با محیط‌های استرس‌زا به عنوان بوته خرد^۱ عمل می‌کند.

تجربه دینی در معنای خاص آن «مواجهه درونی و شهودی با امر قدسی» است (فناپی اشکوری، ۱۳۹۷، ص. ۱۶۳). ولی می‌توان برای تجربه دینی معنای وسیع‌تری در نظر گرفت که شامل هر نوع تجربه ناشی از ارتباط وجودی فرد دین‌دار با مفاهیم و مقولات دینی در موقعیت‌های مختلف، به خصوص موقعیت‌های چالش‌برانگیز زندگی باشد. از آنجایی که هر مربی دین‌داری حیات دینی دارد، لذا دارای تجربیات دینی غنی، اعم از توسل، توکل، شفا، شهود و... است. بررسی عمیق چنین تجربیاتی می‌تواند به شناخت عمیق‌تر و خردمندانه او از دین کمک شایانی نماید؛ لذا این تجربیات در تعمق بخشیدن به دین‌داری فرد بسیار ارزشمند است. به عقیده فناپی اشکوری (۱۳۹۷)، اگر تجربه دینی / عرفانی از القائنات شیطانی و تسویلات نفسانی مصون باشد، منبع یکی از برترین انواع معرفت خواهد بود. وی معتقد است در سنت اسلامی باید نقش تجربه دینی را بیشتر در تعمیق معرفت و ایمان و باورهای دینی جست. مربی با آشنا نمودن متربیان با افراد وارسته و اهل شهود و کمک کردن به آنها

۱. شرایط سخت و چالش‌برانگیزی که باعث شکل‌گیری و رشد خرد می‌شود (The Crucible of Wisdom).

به‌منظور تهذیب و تزکیه نمودن نفس خود، آنها را به‌سمت کسب تجربه شهودی سوق می‌دهد و همچنین به آنها کمک می‌کند که تجارب شهودی و سایر تجارب دینی خود را موشکافانه بررسی کنند تا بینش و معرفتشان عمیق‌تر شود.

۲-۴. تأمل در معارف دینی

جدول ۶. استنتاج اصل چهارم تأمل در معارف دینی

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو تأمل نمودن است.
• اصل تربیتی	• مربی باید در معارف دینی تأمل نماید.

در بسیاری از نظریات حوزه خرد، تأمل را به‌صورت مستقل یا مضاف یکی از مؤلفه‌های اصلی خرد ذکر کرده‌اند. مالوف (۱۳۹۰) تأمل را به‌معنای بادقت نگرستن می‌داند (ج ۱، ص. ۳۴). او تأمل را با سایر واژگان مشابه مثل تفکر، تعقل و تدبر متفاوت می‌داند. تفکر را به‌معنای اندیشیدن (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۳۵۳)، تعقل را به‌معنای منع کردن و باز داشتن ذکر می‌کند و معتقد است عقل را به این علت عقل گفته‌اند که صاحب خود را از خطرهای حفظ می‌کند (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۱۵۷) و همچنین تدبیر را به سنجیدن کار و به پایان آن فکر کردن معنا می‌کند (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۱، ص. ۴۴۵). از آنجایی که کشف معارف نظری و عملی خردمندانه به‌جز در پرتو تأمل ممکن نیست؛ لذا تأمل نقش محوری در شکل‌گیری خرد دارد. همچنین خردمندان که نسبت به جایگاه رفیع و محوری تأمل واقف‌اند، تلاش می‌کنند که به‌صورت مداوم تأمل نمایند. آردلت (۲۰۰۳) یکی از ابعاد اصلی خرد را بُعد تأملی می‌داند. وی در این‌باره بیان می‌کند که این بُعد پیش‌نیاز رشد بُعد شناختی فرد خردمند است. فرد در صورتی خردمند است که بتواند واقعیت را آن‌گونه که است، بدون هیچ‌گونه تحریف عمده درک کند تا از این طریق بتواند به‌معنای عمیق‌تر زندگی دست یابد. برای انجام این کار، باید فرد خردمند با نگاه کردن به پدیده‌ها و رویدادها از منظرهای مختلف، به تفکر تأملی بپردازد تا خودآگاهی و بینش خود را وسعت دهد و از خودمحوری، ذهنیت و فرافکنی خود بکاهد و همچنین بر بینش خود نسبت به ماهیت واقعی امور، از جمله انگیزه‌های رفتار خود و دیگران، بیفزاید. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) با طرح مؤلفه نگرش تأملی به‌عنوان یکی از

مؤلفه‌ها خرد بیان می‌کنند که افراد خردمند نسبت به مسائل زندگی نگاه ساده‌ای ندارند، بلکه تمایل دارند به این مسائل نگاه پیچیده‌ای داشته باشند. از جمله این نگاه پیچیده در تجربیات می‌توان به تلاش برای دیدن وضعیت کلی و شناسایی موضوعات بزرگ‌تر، پیوندهای رشدی در طی زمان، و روابط بین مسائل اشاره کرد.

دین آکنده از متون و معارفی است که بطون مختلفی دارند؛ کشف بطون این معارف به جز از طریق تأمل در آنها ممکن نیست. مرتبی با تأمل در متون و معارف دینی به فهم بیشتری از آنها دست می‌یابد و جنبه‌های پنهان بیشتری از معارف دینی را کشف می‌کند؛ لذا دین‌داری او ژرف‌تر می‌شود. امیرالمؤمنین (ع) معتقد است که هرکسی فکر کند، بینا می‌گردد^۱ (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱، ص. ۳۸۰). ایشان همچنین یکی از دو هدایت را تفکر می‌داند^۲ (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص. ۸۱۶، ح ۳۹). براساس سخنان امیرالمؤمنین (ع) می‌توان دریافت که مرتبی با عقل‌ورزی می‌تواند معارفی ژرف‌تر را ببیند تا از رهگذر این بصیرت به هدایت دست یابد. مطهری (۱۳۸۹ ب) در این باره می‌فرماید که ابلاغ پیامبران فقط ابلاغ به حس (ابلاغ به چشم و گوش) نیست، بلکه ابلاغ به عقل و فکر است؛ یعنی بیان مطالب، آن‌چنان‌که تا عقل نفوذ کند. عقل فقط با ابزار و مرکب استدلال و برهان و به تعبیر قرآن «حکمت» پیامی را در خودش می‌پذیرد (ص. ۱۶۵). لذا مرتبی با به‌کار بستن عقل به فهمی حکیمانه و خردمندانه از دین دست می‌یابد که گویای ژرف‌نگری اوست. ثمره چنین امری دستیابی به دین‌داری حقیقی است. در این باره حاجی‌ده‌آبادی (۱۳۹۹) معتقد است که متون دینی صراحتاً تأکید می‌کنند که دین‌داری حقیقی ثمره تفکر و تعقل است و هرکسی که از عقل خود، که ویژگی ممتاز انسان و موهبتی الهی به اوست، به نحو شایسته و صحیح استفاده کند، حقایق دین را تصدیق می‌نماید و از عمق وجود خویش آن را می‌پذیرد و به نحو شایسته‌ای حق تکالیف و فرایض دینی را ادا می‌کند (ص. ۴۴).

۱. «مَنْ تَفَكَّرَ أَبْصَرَ».

۲. «الفکر إحدى الهدایتین».

۲-۵. بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع

جدول ۷. استنتاج اصل پنجم بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تفکر انتقادی است.
• اصل تربیتی	• مربی باید به بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع بپردازد.

یکی از ویژگی‌های خردمندان بهره‌مندی از تفکر انتقادی است. خردمند با بررسی انتقادی نظام فکری و عملی فرد دیگری به شناخت و فهم عمیق نظام فکری و عملی آن فرد دست می‌یابد و می‌تواند به اصلاح و تکمیل آن بپردازد؛ لذا از این طریق دارای فکر و عمل خردمندانه می‌شود. فرد خردمند نمی‌تواند با بررسی سایر اندیشه‌ها و رفتارها به تأیید و انتخاب آنها بپردازد؛ زیرا ضرورت خرد او حکم می‌کند که اندیشه‌های صواب را از ناصواب جدا کند. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) بیان می‌دارند که تفکر انتقادی شامل مهارت و نگرش است. مهارت در تشخیص معقول بودن و اعتبار اظهارات است و نگرش در وهله اول این است که بخواهیم این تشخیص را انجام دهیم.

هر مربی تصویری از معارف اسلامی دارد که ممکن است بعضی از آنها سطحی و نادرست باشند؛ لذا ضروری است مربی باورهای خود را نقد و بررسی کند تا بتواند جنبه‌های نادرست و سطحی را تشخیص دهد و با اصلاح آنها به باورهای ژرف‌تری دست یابد. از طرفی، مربی در اجتماع بشر، به‌خصوص جامعه امروزه، با مدعیات مختلف درمورد دین و معارف آن مواجه است. یافتن حقایق درست و پیدا کردن مسیر هدایت به‌جز از راه به‌کارگیری تفکر انتقادی ممکن نیست؛ لذا از این طریق مربی به اندیشه‌های ژرف‌تر و مسیر هدایت نزدیک‌تر می‌گردد. خداوند در آیه ۱۸ سوره زمر به بندگانی که از بین تمام سخنانی که می‌شنوند از بهترین پیروی می‌کنند، بشارت می‌دهد^۱ (زمر، ۱۸). خداوند در این آیه به‌صورت ضمنی به تفکر انتقادی و ارزش آن اشاره می‌کند. در این باره محمودی، نوذری و نجفی (۱۳۹۰) ویژگی‌های فردی تفکر انتقادی را از نگاه امیرالمؤمنین (ع) شامل موقعیت‌سنجی، خودسنجی، پرسش‌گری، شک راهبردی، مطالعه پیوسته، تعقل همراه با تدبیر، استدلال بر مبنای قضایای

۱. «فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ».

پیشین، توجه به کارهای مهم‌تر، رعایت حدود کارها، تعمق و ژرف‌اندیشی و تلفیق علم و عمل می‌دانند (صص. ۹۹-۱۰۵). لذا استفاده از تفکر انتقادی در تربیت دینی منجر به تعمیق و ژرف‌اندیشی می‌شود. باقری (۱۳۸۸) تفکر انتقادی را لازمه دین‌داری و هدایت می‌داند. به گفته وی در این باره، یکی از مؤلفه‌های تربیت دینی ارزیابی، گزینش و طرد است؛ به‌طوری که فرد در مواجهه با اطلاعات و رویدادهای اجتماعی در عصر حاضر به بازشناسی جنبه‌های مثبت و منفی آنها می‌پردازد و این امر لازمه تقوای حضور فرد دانسته می‌شود (ص. ۷۸).

۲-۶. تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی

جدول ۸. استنتاج اصل ششم تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تفکر خلاق است.
• اصل تربیتی	• متری باید برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی تلاش نماید.

سانتراک (۱۳۹۳) خلاقیت را توانایی تفکر کردن به روشی غیرمعمول و تازه درباره چیزی و رسیدن به راه‌حل‌های خاص درباره مسائل است. تفکر خلاق نقشی بی‌بدیل در شکل‌گیری رفتار خردمندانه در بعضی از موقعیت‌ها ایفا می‌کند. فرد خردمند در موقعیت‌هایی که پاسخ‌های قبلی کفایت نمی‌کند، دست به خلاقیت می‌زند و اندیشه‌ها و راهکارهای جدید می‌آفریند. زندگی آکنده از موقعیت‌هایی است که پاسخ‌های قبلی دیگر کفایت نمی‌کنند؛ لذا تأکید بر پاسخ‌های قبلی نشانه بی‌خردی و سطحی‌نگری است. در نتیجه اساساً رفتار خردمندانه مستلزم تفکر خلاق است. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) معتقدند تفکر خلاق در حل مسئله و تصمیم‌گیری شامل دست یافتن به ایده‌های جدید، مرتبط و مفید برای راه‌حل موردنظر است. تفکر خلاق نقش مهمی در خرد دارد؛ زیرا اغلب بهترین ایده‌ها برای حل یک مشکل یا تصمیم‌گیری، ایده‌هایی خارج از چارچوب و نوآورانه‌اند؛ ایده‌هایی که مردم معمولاً به آنها فکر نمی‌کنند.

بررسی سؤالات و شبهات دینی از نظر دین اسلام به دلیل عامل تهدیدکننده ایمان و رشددهنده نظام معرفتی متری، امری الزامی است. در این باره امیرالمؤمنین (ع) در توصیف پیامبر، او را

برطرف‌کننده شبهات می‌داند^۱ (نهج‌البلاغه، خطبه ۲، ص. ۲۶). به‌خصوص در دنیای امروز که سؤالات و شبهات بسیاری ذهن متریان را به خود مشغول کرده است. تلاش متری برای پاسخ دادن به سؤالات و شبهات ذهنی خود به او کمک می‌کند تا روحیه حقیقت‌جویی را در خود تقویت نماید؛ لذا از این طریق به مسائل ژرف‌تر نگاه می‌کند و باعث می‌شود برای پاسخ به این سؤالات و شبهات به مطالعه و تحقیق بپردازد و تفکر خلاق خود را به‌کار بندد تا به پاسخ مناسب دست یابد؛ در نتیجه متری از این طریق از لحاظ معرفتی به بینشی عمیق و ژرف‌نگر می‌رسد. اعرافی (۱۴۰۰) درباره نقش سؤال و شبهه در رشد علم می‌فرماید که پرسش‌ها، به‌ویژه پرسش‌های عالمانه، پیچیده، منطقی و شبهه، یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تطور و رشد و تحول دانش‌ها و علوم است. پرسش‌های دقیق و فنی و شبهه‌های جدی پیش‌ران تطور و تحول علوم محسوب می‌شوند. اینها چیزی است که علوم را پیش می‌برد و دچار اشکال می‌کند؛ آن چالش متفکران را به تفکر وامی‌دارد و در پرتو این تفکر ناظر به شبهه و سؤال، علوم تحول و تطور پیدا می‌کند. علی‌تبار (۱۴۰۳) معتقد است عوامل معرفتی و غیرمعرفتی در شکل‌گیری شبهات نقش دارد؛ ازجمله عوامل معرفتی می‌توان به ابتنا بر پارادایم‌های نامطلوب، ضعف یا فقدان دانش‌های مقدماتی و پیش‌نیاز، کاربست مبناي مخل و مخرب، جمود فکری، جزئی‌نگری و نگاه جزیره‌ای به دین و منابع دینی، علم‌گرایی و کاربست روش نادرست یا کاربست نادرست روش اشاره کرد. لذا پرداختن به شبهات به متریان کمک می‌کند عوامل معرفتی زمینه‌ساز شکل‌گیری شبهات را اصلاح کنند؛ در نتیجه از لحاظ معرفتی رشد می‌کنند و ژرف‌نگرتر می‌شوند.

۲-۷. شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها

جدول ۹. استنتاج اصل هفتم شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو به تفکر فراشناختی است.
• اصل تربیتی	• متری باید اهل شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها باشد.

نگاه فراشناختی به نظام شناختی خود ظرفیت‌هایی را برای خردمند ایجاد می‌کند که منجر به رفتار خردمندانه او می‌شود. خردمندان با بررسی نظام اندیشه خود قادرند روندها و محصولات

۱. «إِذَا حَاجَّ لِلشُّبُهَاتِ».

فکری خود را بشناسند و از این طریق به ارزیابی آنها بپردازند و در صورت لزوم به اصلاحشان اقدام کنند؛ در نتیجه، از این طریق به نظام شناختی و رفتاری بهتری دست می‌یابند که باعث می‌شود خردمندانه‌تر عمل کنند. گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲) ظرفیت‌های فراشناختی را از جمله مؤلفه‌های شناختی خرد می‌دانند که شامل دو زیرمؤلفه «آگاهی و در نظر گرفتن عدم قطعیت و غیرقابل کنترل بودن» و «آگاهی و در نظر گرفتن دیدگاه‌های متفاوت» است. در مورد مؤلفه اول بیان می‌کنند که افراد خردمند نسبت به محدودیت‌های دانش و قدرت خود به شدت آگاهی دارند. آنها نسبت به این واقعیت آگاه‌اند که هیچ فردی قادر نیست نتیجه موقعیت‌های بسیار پیچیده را با اطمینان کامل پیش‌بینی کند. همچنین می‌دانند که اتفاقات غیرمنتظره در هر زمانی و برای همه ممکن است رخ بدهد و بسیاری از اتفاقات زندگی ما قابل کنترل نیستند. تفکر فراشناختی فرصت و زمینه مناسبی برای شکل‌گیری تفکر انتقادی فراهم می‌کند. در این زمینه سیدمحمودی، تیزدست، وطن‌خواه، خلعتبری و قربان شیرودی (۱۴۰۱) معتقدند آموزش فراشناخت منجر به افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا از این طریق متربیان زمینه مناسبی برای نقادی وضعیت دین‌داری خود پیدا می‌کنند. بسیاری از متربیان نسبت به شناخت‌های دینی خود یا آگاهی ندارند یا اطلاعاتی سطحی دارند و همچنین نمی‌دانند چه عوامل و فرایندهایی در شکل‌گیری دین‌داری آنها مؤثر است یا چه موانع و فرایندهایی منجر به دین‌گریزی یا دین‌ستیزی‌شان می‌شود؛ لذا قادر به حفظ، اعتلا و تعمیق شناخت‌های دینی خود نیستند. در نتیجه بررسی فراشناختی دین‌داری خود به متربیان کمک می‌کند که به دین‌داری ژرف‌تر و مستحکم‌تری دست یابند. نتایج پژوهش امینی، رحیمی، صمدیان و غلامی علوی (۱۳۹۲) بر ضرورت توجه نظام آموزشی به پرورش و رشد مهارت‌های فراشناختی در یادگیری دروس معارف اسلامی تأکید می‌کنند. هرچند در متون اسلامی به صورت مستقیم به تفکر فراشناختی اشاره‌ای نشده است، احادیث بسیاری به طور غیرمستقیم مؤمنان را در خصوص به کار بستن این عمل در زمینه دین‌داری تشویق کرده‌اند؛ امیرالمؤمنین (ع) در این باره می‌فرماید: «به حساب خود برسید قبل از اینکه به حساب شما برسند»^۱ (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص. ۲۳۶، ح ۴۷۴۱). بخشی از محاسبه نفس پرداختن به تفکر فراشناختی است که می‌تواند منجر به ژرف‌نگری، هدایت و رستگاری فرد در دو جهان شود.

۱. «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا».

۸-۲. بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی

جدول ۱۰. استنتاج اصل هشتم بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی است.
اصل تربیتی	• مربی باید از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی بهره‌برد.

بعضی از نظریات خرد بیان می‌دارند که خرد از طریق جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی رشد می‌کند. فرد از طریق جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی است که هم توانایی عملکرد ذهنش رشد می‌کند و هم به بصیرت‌ها و بینش‌هایی دست می‌یابد که به رشد خردش کمک می‌کند. گروسمن و همکاران (۲۰۱۰) در تعریف خرد بیان می‌کنند که خردمند برای عبور از چالش‌های زندگی از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه استفاده می‌کند. همچنین بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) خرد را سیستم تخصصی دانش در شیوه‌شناسی بنیادین زندگی (پیچ‌وخم‌شناسی) می‌دانند.

انسان دین‌دار در چالش‌های زندگی خود به معارف دینی رجوع می‌کند و از آنها برای حل چالش‌ها خود بهره می‌گیرد. در این زمینه داودی و کارآمد (۱۴۰۲) معتقدند که اسلام به دلیل جهانی بودن و جاودانگی‌اش به همه نیازهای هدایتی بشر در همه مکان‌ها و زمان‌ها پاسخ‌گوست و برای سعادت انسان و دستیابی او به حیات طیبه، مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها، باورها، دستورالعمل‌ها و ارزش‌های ضروری را در اختیار انسان قرار می‌دهد (ص). (۱۱۴). هنگامی که مربی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی بهره می‌برد، به دلیل اینکه به‌طور عملی این معارف را تجربه می‌نماید، به فهمی عمیق و عینی نسبت به آن معارف و حقیقت دین دست می‌یابد؛ لذا با معارف دینی پیوندی وجودی و ژرف برقرار می‌کند. عمل و تجربه نقش محوری در تشخیص درستی و کارآمدی بسیاری از مقولات به‌خصوص مقولات تکنولوژیک و شکل‌گیری و تعمیق فهم انسان نسبت به بسیاری از آنها دارد. ابراهیم‌زاده (۱۴۰۱) بیان می‌دارد که عمل‌گرایان تجربه را اساس معرفت می‌دانند و اعتقاد دارند شناخت یا معرفت، محصول تجربه یعنی عمل میان انسان و محیط اوست. آن چیزی که دانسته می‌شود، فرضیه‌هایی است که درستی‌شان در عمل و تجربه تأیید می‌شود؛ لذا

متربیان در چالش‌های زندگی با بهره بردن از معارف دینی برای حل آن چالش‌ها به فهم عمیق، درست و کارآمدی از آن مقولات دست می‌یابند.

۹-۲. تقویت معنویت دینی

جدول ۱۱. استنتاج اصل نهم تقویت معنویت دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به معنویت است.
اصل تربیتی	• مربی باید به تقویت معنویت دینی بپردازد.

به نظر کیانی، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری، نوذری و باقری (۱۳۹۴)، تعریف واحدی از معنویت وجود ندارد و در این عرصه جهان‌بینی‌های متفاوتی وجود دارد. پنج جنبه مشترک در این جهان‌بینی‌ها شامل این موارد است: ۱. معنویت فرایندی ارتباطی است، ۲. معنویت نوعی جست‌وجوی معناست، ۳. معنویت فرایندی تعالی‌بخش است، ۴. معنویت دارای جلوه‌هایی از قبیل خرد، عشق، صلح، شگفتی و غیره است، ۵. معنویت مفهومی کل‌گراست. نظریات و پژوهش‌های بسیاری به رابطه معنویت و خرد اشاره کرده‌اند. معنویت از طریق ایجاد معنا و تعالی برای فرد به او کمک می‌کند که از حیات سطحی گذشته فاصله گیرد و به حیاتی یکپارچه‌تر و ژرف‌تر دست یابد. در این فضا است که خرد فرد بیشتر رشد می‌کند. به گفته جسته و همکاران (۲۰۲۱) درمورد اینکه معنویت مؤلفه خرد است یا نه، اختلاف نظر وجود دارد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که معنویت به‌طور قابل توجهی با سلامت روان و بهزیستی بهتر مرتبط است و از این طریق به نمره خرد می‌افزاید؛ ولی با مؤلفه‌های مانند رفتارهای جامعه‌پسند و تنظیم هیجانی رابطه ضعیف‌تری دارد و از این طریق نقش ضعیف‌تری در خرد دارد. نویسندگان مذکور همچنین بیان کرده‌اند که ادبیات قابل توجهی درمورد مداخلات برای تقویت مؤلفه‌های خرد از جمله معنویت وجود دارد. همچنین موحد، ابوالمعالی الحسینی و باقری (۱۴۰۰) مؤلفه‌های خرد از دیدگاه اهل‌بیت(ع) را مجموعه‌ای از ویژگی‌های درون‌فردی، بین‌فردی، در ارتباط دنیا و آخرت و در ارتباط با معبود می‌داند. دو مؤلفه آخر پژوهش مذکور به‌خوبی به ارتباط خرد با معنویت اشاره می‌کند. دین‌داری صرفاً اعتقاد سطحی به برخی باورها و انجام ظاهری پاره‌ای از تکالیف نیست،

بلکه دین‌داری در پی ایجاد معنویت برای مربی است. مربی با تقویت جنبه‌های معنویت دینی در خود، به معنایی عمیق در زندگی و ارتباطی عمیق با خود، خداوند، خلق و خلقت دست می‌یابد؛ لذا قوای عقلی و عاطفی مربی رشد می‌کند و ادراکی وجودی نسبت به حقایق دست می‌یابد؛ در نتیجه مربی به معرفتی حکیمانه و خردمندانه از مقولات و مسائل دینی دست می‌یابد. سلحشوری (۱۳۹۰) معتقد است بین تربیت معنوی و تربیت دینی ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد؛ به‌طوری‌که هدف غایی تربیت معنوی، تربیت دینی است. از نظر وی، اگر فرد طبق معنویت دینی به‌خصوص معنویت در اسلام عمل کند، قادر است به کمال و فعلیت قدرت‌های روح و عوالم دیگر مثل عالم جبروت و عالم اسمای الهی دست یابد. لذا در پی این کمال، عقل مربی رشد می‌کند و قادر است حقایق دینی را ژرف‌تر درک کند. همچنین اقدامی، حسینی، شرفی و سجادی (۱۴۰۰) بیان می‌دارند که رویکرد تربیت دینی معنوی نوعی رویکرد به تربیت دینی است که در نگاهی کلان و جامع با تربیت روح و نیز توجه دادن فرد به مفاهیم باطنی و عمیق دینی، توجه او را از سطوح ظاهری به هسته شریعت، که عقلانیت و فطرت است، معطوف می‌نماید.

۲-۱۰. مدیریت کردن هیجانات در راستای تعالیم دینی

جدول ۱۲. استنتاج اصل دهم مدیریت کردن هیجانات در راستای تعالیم دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تنظیم هیجانی است.
اصل تربیتی	• مربی باید به مدیریت نمودن هیجانات در راستای تعالیم دینی بپردازد.

تنظیم هیجانی از جمله مؤلفه‌های خرد است که در بسیاری از نظریات مهم خرد جزء مؤلفه‌های اصلی خرد است. هیجانات رابطه‌ای دوجانبه با نظام شناختی فرد دارد؛ از نظر شدت هیجانات باعث می‌شود عقل فرد، که مولد خرد اوست، دچار انفعال، و هیجانات جایگزین عقل او شود و از لحاظ وجود تمایلات برای کارکرد عقل امری الزامی و ضروری است؛ چراکه شناخت‌ها جنبه‌های عاطفی دارند. در نتیجه فرد خردمند با مدیریت درست هیجاناتش به رشد خرد خود کمک می‌کند. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) تنظیم احساسات و همدلی را یکی از مؤلفه‌های خرد ذکر می‌کنند و در این باره معتقدند افراد خردمند می‌توانند به دقت احساسات

خود را درک کنند؛ حتی زمانی که آن احساسات متناقض یا دارای دو جنبه است. همچنین افراد خردمند می‌توانند به‌طور مناسب احساساتشان را مطابق یک موقعیت معین مدیریت کنند. ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) نیز یکی از مؤلفه‌های خرد را تنظیم هیجانی می‌داند؛ در این باره بیان می‌کند که بُعد عاطفی خرد شامل حساسیتی دقیق به تمایزات آشکار، ظرافت‌ها و ترکیب‌های پیچیده عواطف انسانی است. شناخت، پذیرش و به‌کارگیری عواطف به شیوه‌ای سازنده، معیار خرد است.

متربی در راستای تعالیم دینی با مدیریت کردن هیجانات خود به حاکمیت عقل خود کمک زیادی می‌کند و اجازه نمی‌دهد هیجانات جای عقلش را بگیرد و در فهم و تفسیر او از دین و مقولات دینی دخالت کند؛ لذا دچار برداشتی سطحی نسبت به معارف دین نمی‌شود. امیرالمؤمنین (ع) در این باره می‌فرماید که پیروی نمودن از خواهش‌های نفسانی باعث می‌شود انسان از حق باز بماند^۱ (مجلسی، ۱۴۰۳، ق، ج ۲، ص. ۳۶، ح ۳۷). لذا متربیان برای دریافت حقایق دینی باید به مدیریت هیجانات خود بپردازند. همچنین به گفته مطهری (۱۳۸۶) در این خصوص، اگر انسان در تفکرات خود، بی‌طرفی‌اش را درباره نفی یا اثبات مطلبی حفظ نکند و میل نفسانی‌اش به یک طرف باشد، بدون اختیار عقربه فکرش به جانب میل و خواهش نفسانی‌اش متمایل می‌شود (ص. ۶۶). فرمehنی فراهانی (۱۳۹۰) نیز یکی از روش‌های تربیت دینی را «روش دور نگاه داشتن متربی از هواهای نفسانی» می‌داند و بیان می‌کند هنگامی که عقل در فضای پاک و سالم فعالیت کند، به نتیجه صحیح می‌رسد؛ اما آن‌گاه که علایق و خواسته‌ها نفسانی حاکم گردد، تحت‌تأثیر آن خواسته‌ها به انحراف کشیده می‌شود. از بُعد دیگر، یکی از جنبه‌های مدیریت کردن هیجانات در راستای تعالیم دینی، توجه مثبت به هیجانات خود به‌خصوص هیجانات معنوی است؛ این هیجانات می‌تواند در شکل‌گیری شناخت متربی و ارتقای آن کمک شایانی کند (ص. ۲۸۰). لذا متربی با مدیریت کردن هیجانات خود به تعمیق باورهای خود دست می‌زند. صفایی مقدم، رشیدی و پاک‌سرشت (۱۳۸۵) در این باره بیان می‌دارند که هرچند میان عقل و عاطفه در منابع اسلامی تمایز آشکاری وجود دارد، عقل از عنصر عاطفه تهی و بیگانه نیست، بلکه جوهر عاطفی هم در کنار جوهر شناختی وجود دارد. لذا توجه به هیجانات مثبت، به‌خصوص هیجانات معنوی، می‌تواند به

۱. «فَأَمَّا اتَّبَاعُ الْهَوَىٰ فَيَصُدُّ عَنِ الْحَقِّ».

عقل‌مربی کمک کند و از این طریق به ژرف‌نگری و رشد شناختی دست یابد. همچنین توجه به مدیریت هیجانات در راستای تربیت دینی می‌تواند ما را از شبه‌تربیت («عادت، تلقین و تحمیل» (باقری، ۱۳۸۸، ص. ۶۲))، که بازی با احساسات عواطف و هیجانات است، رهایی بخشد؛ لذا از این لحاظ نیز تربیت دینی ژرف‌تر اتفاق می‌افتد.

بحث و نتیجه‌گیری

در طول تاریخ سطحی‌نگری و ظاهرگرایی معضلی برای دین و دین‌داری افراد بوده است. برای حل این معضل می‌توان از ظرفیت خرد در تعمق بخشیدن به تربیت دینی بهره‌مند شد. لذا پژوهش حاضر به منظور استخراج مؤلفه‌های خرد و استنتاج دلالت‌های آن در اصول تربیت دینی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد اصول استنتاج‌شده شامل حیطه شناختی اعم از (افزایش آگاهی و بصیرت دینی، تأمل در معارف دینی، بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع، تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی و شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها)، حیطه عاطفی اعم از (کنارگذاشتن تعصبات دینی، تقویت معنویت دینی در راستای تعالیم دینی و مدیریت کردن هیجانات) و حیطه عملی - تجربی از جمله (بهره‌مندی از تجربیات دینی خود و بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی) می‌شود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش جباری و سجادی (۱۳۸۸) هم‌راستا است. نویسندگان مذکور با نقد تربیت دینی ظاهرگرا براساس جریان عقل‌گرا بیان می‌دارند که جریان عقل‌گرا بر دین‌داری توأم با شناخت و آگاهی تأکید می‌کند. اعطای بینش به فراگیران، پرسش از چیستی‌ها و علت‌های دینی تأکیدشده آنهاست. از جمله روش‌های تأکیدشده جریان عقل‌گرا روش دعوت به تفکر، روش تفسیر و استنباط، پرسش و پاسخ، بحث و گفت‌وگو، محاسبه و ارزیابی از نفس و... است. مقایسه یافته‌های این پژوهش با پژوهش پیش‌رو نشان می‌دهد که این پژوهش اصول تربیت دینی مبتنی بر خرد و عقل را بسیار مبسوط‌تر و مدلل‌تر استخراج کرده است. یافته‌های حاصل از این پژوهش شامل این موارد است:

یافته‌ها نشان می‌دهد ژرف‌نگری در معارف دینی مستلزم این است که مربی سه حیطه به‌هم‌پیوسته شناختی، عاطفی و عملی - تجربی خود را به‌صورت هم‌زمان مورد توجه قرار دهد. طبق اصول حیطه شناختی، واژگان و عباراتی مانند آگاهی و بصیرت دینی و پاسخ به

سؤالات و شبهات دینی نشان می‌دهند ژرف‌نگری در معارف دینی در صورتی ممکن است که مربی به شناختی جامع و بدون ابهام از معارف دینی دست یابد و واژگان و عباراتی مانند تأمل، بررسی انتقادی، پاسخ دادن خلاقانه و شناخت شناخت‌های دینی نشان می‌دهد که دستیابی مربی به شناختی جامع و بدون ابهام از معارف دینی فقط در صورتی ممکن است که مربی به صورت فعالانه و با به‌کارگیری سطوح بالای شناختی خود در معارف دینی غور و غوص کند. اصول حیطة عاطفی بیانگر این امر است که مربی بدون جهت‌دهی به عواطف و هیجانات درونی (مثل تعصب) و فطری (مثل تمایلات معنوی) خود، با مانعی بزرگ در به‌کارگیری هرچه بهتر قوای شناختی خود مواجه می‌شود. اصول حیطة عملی - تجربی نیز نشان می‌دهد که ژرف‌نگری در معارف دینی بدون برقراری رابطه دوجانبه بین عرصه نظر و عمل دینی ممکن نیست؛ چراکه شناخت‌های نظری در عرصه عمل عمیق‌تر مورد فهم واقع می‌شوند و استفاده از تجربیات عملی به غنا و ژرف‌اندیشی بیشتری در عرصه شناخت می‌انجامد. این حیطة نشان می‌دهد تربیت دینی نباید صرفاً بر محفوظات تکیه کند، بلکه باید بر قابلیت کاربست آموزه‌های دینی در مواجهه با مسائل واقعی زندگی و استفاده از مسائل واقعی زندگی برای کسب اندیشه‌های دینی تأکید کند. ازجمله محدودیت‌های این پژوهش بی‌توجهی به روش‌های تربیت دینی، بی‌توجهی به نظریات خرد ایرانی، تمرکز بر تربیت دینی در معنای خاص و توجه نکردن به تربیت دینی در معنای عام است. لذا براساس محدودیت‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای هریک از اصول مطرح‌شده در این پژوهش، روش‌های تربیتی طراحی گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود از اصول استنتاج‌شده در این مقاله در طراحی و تدریس کتب درسی معارف دینی در همه مقاطع تحصیلی استفاده شود.

منابع

قرآن کریم

اسدی مله خان، عباس (۱۴۰۳). گزارش تحلیل روند تغییرات دین‌داری در ایران تحلیل ثانویه پیمایش‌های ملی در حوزه دین‌داری از سال ۱۳۵۳ تا ۱۴۰۲. تهران: گروه بررسی‌های راهبردی میراث.

اعرافی، علیرضا (۱۴۰۰). مهم‌ترین راهبردهای پاسخ‌گویی به شبهات. فصلنامه پاسخ، ۶(۲۳)، ۱۴-۷.

اقدامی، یداله؛ حسینی، افضل‌السادات؛ شرفی، محمدرضا؛ و سجادی، نرگس (۱۴۰۰). تبیین الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی در دوره دوم کودکی (مبتنی بر معرفت‌شناسی از منظر علامه طباطبایی)، فصلنامه تربیت اسلامی، ۱۶(۳۷)، ۵۳-۸۰.

امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره؛ و غلامی علوی، صدیقه (۱۳۹۲). ارزیابی مهارت‌های فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازان‌دیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی. دوفصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱(۲۱)، ۱۰۳-۱۲۰.

ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. دوفصلنامه پژوهش‌نامه مبنای تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۸۳-۱۱۰.

باقری، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۲). تهران: مدرسه.

باقری، خسرو؛ تجملیان، حمیده؛ افشانی، علیرضا؛ و وزیری، سعید (۱۴۰۲). ابعاد خردمندی از دیدگاه قرآن کریم و اصول تربیتی منتج از آن. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۱(۴)، ۴۵-۷۶.

باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس‌سادات؛ خدایاری فرد، محمد؛ محمدی، آزاد؛ گواهی، عبدالرحیم؛ و اکبری زرادخانه، سعید (۱۳۹۹). وحدت اندراجی عقل و دین و الهام‌بخشی‌های آن برای تربیت دینی. دوفصلنامه پژوهش‌نامه مبنای تعلیم و تربیت، ۱۰(۲)، ۹۰-۱۱۷.

تمیمی آمدی، عبد الواحد بن محمد (۱۳۶۶ ش). تصنیف غررالحکم و درر الکلم. قم: دفتر تبلیغات. تمیمی آمدی، عبد الواحد بن محمد (۱۴۱۰ ق). غررالحکم و درر الکلم. قم: دار الکتاب الاسلامی. جبّاری، کامران؛ و سجادی، مهدی (۱۳۸۸). تبیین تربیت دینی ظاهرگرا و نقد آن براساس جریان عقل‌گرا. دوفصلنامه جستارهایی در فلسفه و کلام، ۴۱(۸۲/۲)، ۹-۴۶.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). انتظار بشر از دین. قم: مرکز نشر اسراء.

حاجی‌ده‌آبادی، محمد علی (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی تربیت دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. حائری شیرازی، محیی‌الدین (۱۴۰۲). راه رشد (۱): الگوی دینی تربیت کودک و نوجوان. قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، دفتر نشر معارف.

- داودی، محمد؛ و کارآمد، حسین (۱۴۰۲). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه؛ سبزوار: دانشگاه فرهنگیان.
- رحمان پور، محمد؛ و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵). آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴(۳۲)، ۳۱-۵۲.
- سانتراک، جان دبلیو (۱۳۹۳). روان‌شناسی تربیتی (شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر، مترجمان). تهران: رسا (نشر اثر اصلی ۲۰۰۸).
- سلحشور، احمد (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی. دومانه‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۲)، ۴۱-۵۶.
- سیدمحمودی، مهنوش؛ تیزدست، طاهر؛ وطن خواه، حمیدرضا؛ خلعتبری، جواد؛ و قربان شیرودی، شهره (۱۴۰۱). تأثیر برنامه آموزش فراشناخت بر تفکر انتقادی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی. نشریه آموزش پرستاری، ۱۱(۵)، ۶۷-۵۸.
- شریف رضی، محمد بن حسین (۱۳۸۷). نهج‌البلاغه (محمد دشتی، مترجم). قم: جلوه کمال (نشر اثر اصلی ۴۰۰ ق).
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: امیر کبیر.
- شیوندی چلیچه، کامران (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس نظریه خرد وبستر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۲)، ۱۴۶-۱۵۶.
- صفایی مقدم، مسعود؛ رشیدی، علیرضا؛ و پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۵). بررسی اصل عقلانیت در منابع اسلامی و استلزامات تربیتی آن. دوفصلنامه علوم تربیتی، ۱۳(۴)، ۱-۲۹.
- علی‌تبار، رمضان (۱۴۰۳). عوامل معرفتی و فرامعرفتی شکل‌گیری شبهات دینی. دوفصلنامه مطالعات شبهه‌پژوهی، ۲(۴)، ۵-۲۲.
- فرمehنی فراهانی، محسن (۱۳۹۰). تربیت در نهج‌البلاغه. تهران: آیین.
- فنایی اشکوری، محمد (۱۳۹۷). ماهیت و دلالت تجربه دینی. فصلنامه آیین حکمت، ۱۰(۳۶)، ۱۳۷-۱۶۶.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق). الکافی (ط-الاسلامیه). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کیانی، معصومه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ نوذری، محمود؛ و باقری،

- خسرو (۱۳۹۴). مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان. *دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۷(۱۴)، ۹۷-۱۱۸.
- مالوف، لویس (۱۳۹۰). فرهنگ المنجد عربی - فارسی (جلد ۱ و ۲) (محمد بندرریگی، مترجم). قم: بعثت (نشر اثر اصلی بی‌تا).
- مجلسی، محمد باقر (۱۴۰۳ ق). *بحار الأنوار (ط - بیروت)* (جلد ۱ و ۲). بیروت: دار إحياء التراث العربی.
- محمودی، ایوب؛ نوذری، رضا علی؛ و نجفی، محمد (۱۳۹۰). ویژگی‌ها و ثمرات تفکر انتقادی از دیدگاه امام‌علی (ع). *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۹(۱۳)، ۹۳-۱۱۱.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۹ الف). *جاذبه و دافعه علی علیه‌السلام*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۹ ب). *سیری در سیره نبوی*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۶). *انسان و ایمان*. تهران: صدرا.
- موحد، فریناز؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ و باقری، فربرز (۱۴۰۰). بررسی مقایسه‌ای معیارشناسی خردمندی در روایات اهل‌بیت - علیهم‌السلام - با دستاوردهای روان‌شناختی. *فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۶)، ۵۷-۸۴.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136 doi:10.1037/0003-066X.55.1.122
- Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development-and its place in career services. *Journal of Career Planning and Employment*, 62(4), 29-36.
- Bruya, B., & Ardelt, M. (2018). Fostering wisdom in the classroom, part 1: A general theory of wisdom pedagogy. *Teaching Philosophy*, 41(3), 239-253. doi: 5840/teachphil201882889
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (pp. 75-97). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-7987-74
- Glück, J., & Weststrate, N. M. (2022). The wisdom researchers and the elephant: An integrative model of wise behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 26(4), 342-374. doi: 10.1177/10888683221094650
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S., & Nisbett,

- R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(16), 7246–7250. doi: 10.1073/pnas.1001715107
- Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). The emerging empirical science of wisdom: Definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 27(3), 127–140. doi:10.1097/HRP.0000000000000205
- Jeste, D. V., Thomas, M. L., Liu, J., Daly, R. E., Tu, X. M., Treichler, E. B., ... & Lee, E. E. (2021). Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using expanded San Diego wisdom scale (Jeste-Thomas wisdom index). *Journal of psychiatric research*, 132, 174-181. doi:10.1016/j.jpsychires.2020.09.033
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787–799. doi:10.1037/a0013928
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–365. doi:10.1037/1089-2680.2.4.347
- Sternberg, R. J., & Glück, J. (2022). *Wisdom: The psychology of wise thoughts, words, and deeds*. Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108773504
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13–22. doi: 10.1023/A: 10207826 19051
- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), 163–183. doi:10.2190/AG.65.2
- Yang, S.-Y. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662–680. doi:10.1177/ 0022022101032006002
- Yang, S.-Y. (2008). A process view of wisdom. *Journal of Adult Development*, 15(2), 62–75. doi: 10.1007/s10804-008-9037-8



Finding the Relationship between Nature and Education: Analyzing the Experiences of Nature Schools in Iran from the Perspective of Foundations of Education and Curriculum¹

Somayyeh Ram²

Doi:

10.30497/esi.2025.247788.1907



Abstract

The present study aims to describe the foundations of education and curriculum of the first nature schools in Iran. This study was conducted with a qualitative approach and a case study method; data were collected through interviews and observations of existing and active examples of schools, as well as studying available documents. Data analysis was conducted using interpretive analysis. The findings of the present study about curriculum include the categories of logic, goal, content, location, materials, learning activities, grouping of learners, the role of the teacher, and evaluation. The findings about the foundations of education also include two categories of cosmology and anthropology and show that based on biophilia and emphasizing the evolutionary approach as the basic theory in these schools, the elements of logic and goal in the curriculum of the first nature schools in Iran are: understanding the evolutionary perspective by the child and interacting and touching nature as an ancient and millions of years old habitat of humans, and consequently considering oneself as a part of nature. In terms of other elements of the curriculum, the findings show that the curriculum of the first nature schools, in practice, is mainly focused on learning based on experience and free play in order to promote self-learning ability and better development of children's cognitive, emotional, motor and social areas, as well as establishing a peaceful relationship with nature and based on environmental protection. Based on these findings, the proposal of the present study is to review the educational foundations of nature schools with an emphasis on a precise explanation of the relationship between nature and education in accordance with Islamic-Iranian culture, especially Islamic ontology and anthropology, in order to enrich the curriculum of these schools and prevent the consequences and possible harms resulting from adopting inappropriate foundations.

Keywords: nature, education, nature schools, curriculum, foundations of education

1. This study was conducted with the support of the Core Research Unit for Influential Schools at Imam Sadiq University.

2. Assistant professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
Ram_somayyeh@cfu.ac.ir

در جست‌وجوی نسبت طبیعت و تربیت:

واکاوی تجربه مدارس طبیعت در ایران از منظر مبانی تربیت و برنامه درسی^۱

سمیه رام^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

Doi: 10.30497/esi.2025.247788.1907

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تشریح مبانی تربیت و برنامه درسی (تربیتی) اولین مدارس طبیعت در ایران صورت گرفته است. این پژوهش با رویکرد کیفی و به‌روش مطالعه موردی انجام شده است؛ داده‌ها از طریق مصاحبه و مشاهده نمونه‌های موجود و فعال از مدارس و نیز مطالعه مستندات در دسترس جمع‌آوری شده است. تحلیل داده‌ها به‌روش تحلیل تفسیری انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر در بخش برنامه درسی مدارس طبیعت مشتمل بر مقوله‌های منطق، هدف، محتوا، مکان، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی یادگیرندگان، نقش معلم و شیوه ارزشیابی است. یافته‌ها در بخش مبانی تربیت نیز مشتمل بر دو مقوله جهان‌شناسی و انسان‌شناسی است و نشان می‌دهد براساس زیست‌گرایی^۳ و با تأکید بر رویکرد تکاملی به‌عنوان نظریه پایه در این مدارس، عناصر منطق و هدف در برنامه تربیتی اولین مدارس طبیعت در ایران عبارت است از: درک دیدگاه تکاملی توسط کودک و تعامل و لمس طبیعت به‌عنوان زیستگاه کهن و میلیون‌ها ساله انسان و در نتیجه خود را جزئی از طبیعت دانستن. از جهت سایر عناصر برنامه تربیتی، یافته‌ها نشان می‌دهد، برنامه تربیتی اولین مدارس طبیعت، در عمل عمدتاً بر یادگیری مبتنی بر تجربه و بازی آزاد به‌منظور ارتقای توان خودیادگیری و تکوین و رشد بهتر حیطه‌های شناختی، عاطفی، حرکتی و اجتماعی کودکان و نیز برقراری ارتباط مسالمت‌آمیز با طبیعت و مبتنی بر حفاظت از محیط زیست متمرکز است. براساس این یافته‌ها، پیشنهاد پژوهش حاضر بازنگری در مبانی تربیتی گونه‌های مختلف از مدارس طبیعت با تأکید بر تبیین دقیق از نسبت طبیعت و تربیت متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی به‌ویژه هستی‌شناسی و انسان‌شناسی اسلامی به‌منظور غنا بخشیدن به برنامه‌های تربیتی این مدارس و جلوگیری از پیامدها و آسیب‌های محتمل ناشی از اتخاذ مبانی نامتناسب است.

واژگان کلیدی: طبیعت، تربیت، مدارس طبیعت، برنامه درسی، مبانی تربیت

۱. پژوهش حاضر با حمایت هسته پژوهشی مدارس جریان‌ساز دانشگاه امام‌صادق (ع) انجام شده است.

ram_somayyeh@cfu.ac.ir

۲. استادیار گروه تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

3. Biophilia

بیان مسئله

بی‌شک توجه به طبیعت در تربیت، چه به‌عنوان محیط تربیت و بخشی از جهان پیرامون که بیرون از انسان هست و انسان در آن قرار دارد و چه در جایگاه شأنی از وجود انسان به‌عنوان جزئی از عالم هستی که به اقتضای خلقتش آن را داراست، اهمیت دارد و دیدگاه‌ها و نظریه‌های تربیتی باید موضع خود را در قبال این دو وجه به‌نحوی شفاف تبیین کنند. طی تاریخ تربیت، طبیعت‌گرایی به اقسام گوناگون و با تعاریفی مختلف از طبیعت، انسان و جهان جلوه‌گر شده و البته پیامدهای خود را نیز بر جریان‌های تربیتی گذاشته است.

در روایت تاریخچه نسبت انسان و طبیعت و در نتیجه پیدایش تربیت طبیعت‌گرا، نمی‌توان وضع زندگی انسان را در دوره اسطوره‌ای نادیده گرفت؛ دوره‌ای که در آن انسان همواره در مقابل هستی و طبیعت به‌مثابه تجلیات وجود، با شگفتی و حیرت و به‌نحوی راز و رمز‌آلود مواجه می‌شده است (مددپور، ۱۳۷۵). شکوهی (۱۳۹۸) معتقد است در جوامع انسانی ماقبل فلسفه و تفکر متافیزیک، ازجمله در یونان، جهان همچون موجودی ملکوتی و مقدس محسوب می‌شده است و خدایان جدا و بیرون از طبیعت نبودند.

ازاین‌رو دوره‌ای در تاریخ زیست بشر وجود دارد که رابطه انسان و طبیعت، رابطه بهره‌کشی خودخواهانه و ابزاری صرف نبوده و اتفاقاً بر ستایش، خضوع و حتی پرستش الهه‌های طبیعی مبتنی بوده است.

از دید شکوهی (۱۳۹۸)، سرآغاز اندیشیدن به تربیت منطبق بر طبیعت، نه دوره مدرن، که دوره آغاز فلسفه و فکر یونانی است. آنجا که انسان یونانی از تنگنای نهادهای ساختگی جدید و مقررات غیرطبیعی امپراتوری‌های زمان، به‌ویژه رومیان، بیزار شده بود. تمنای بازگشت به طبیعت در این دوران، در واقع طرد این پیچ‌وخم‌ها و اعتراضی علیه امور ساختگی و احتراز از مخالفت با مقاصد طبیعت بود. این نگرش بلافاصله پس از سقراط، نزد کلیون، رواقیون و نیز اپیکوریان رواج یافت. اما طبیعت‌گرایی عصر رنسانس، گریزگاهی برای خروج از اشکال عقیم حیات روحانی قرون وسطی در عصر انحطاط آن بوده و آثار این گرایش در طرز فکر اندیشمندانی چون اراسم، رابله، مونتینی، را تکه و کمنیوس مشهود است.

کمنیوس اصول تعلیم و تربیت خود را از مطالعه طبیعت به‌دست‌آورد و از طبیعت و شناخت قوانین آن به‌عنوان کلید خداشناسی یاد کرده است (مایر، ۱۴۰۳ ب). رابله، مراجعه به

طبیعت، شناخت خلقت و کشف شاهکارهای آفرینش را سبب پی بردن انسان به عظمت خداوند و ایمان و پرستش او می‌داند (شکوهی، ۱۳۹۸).

فروبل و روسو نیز نمونه‌هایی برجسته از طبیعت‌گرایی محسوب می‌شوند؛ تایلند (۱۳۸۲) معتقد است که اصول تربیتی فروبل مانند ارتباط مشاهده‌گرا و تحلیلی با طبیعت و نیز تأکید ویژه بر خود یادگیری از طریق مواد و موضوعات طبیعی، برآمده از حیرت فروبل از معانی معماهای طبیعت به‌هنگام گردش در طبیعت منطقه زادگاهش است؛ فروبل در تألیف اصلی خود با عنوان در تعلیم و تربیت آدمی (۱۸۲۶) به‌وضوح تبیینی الهی از طبیعت انسان ارائه داده است و این‌گونه عنوان می‌کند هدف و وظیفه همه اشیا توسعه جوهر خود است تا طبیعت و اصل الهی را، که در نهاد آنها مستتر است، بروز دهد و به‌گونه‌ای تجلی خداوند شوند و انسان نیز به‌عنوان موجود مدرک و معقول باید جوهره خود را که طبیعت الهی است، متجلی کند.

روسو نمونه‌ای دیگر است که از سوی فیلسوفانی چون گوتک^۱ (۱۹۸۸)، پیش‌گام رویکرد طبیعت‌گرایی معرفی شده است. طبیعت انسانی در نگاه روسو عبارت است از سرشت مشترک انسان‌ها به‌عنوانی جزئی از عالم طبیعت که قواعد عالم طبیعت بر او نیز حاکم است. از این رو هرچند روسو برای سرشت مشترک انسانی قائل به دو وجه حیوانی و فراحوانی است، اما با لحاظ انسان به‌عنوان جزئی از عالم طبیعت، وجه حیوانی طبیعت مشترک را بیشتر و به‌طور ویژه مورد تأکید قرار می‌دهد. او طبیعی بودن را معادل با خودانگیختگی و آزادانه بودن (و بدون مداخله و دست‌کاری بیرونی) می‌داند؛ از دید او سرشت مشترک انسانی منشأ خیر بوده و شرارت، ناشی از پیامدهای مداخله جامعه متمدن برخلاف قوانین طبیعت و برهم زدن تعادل میان نیازها و توانمندی‌های طبیعی انسان است (همتی‌فر، و جاویدی جعفرآبادی کلاته، ۱۳۹۶).

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، طبیعت‌گرایی که در رنسانس به‌عنوان واکنشی به کلیسای منحن رونق گرفته بود و بعدتر بر اثر نهضت اصلاح مذهب تا حدودی واپس زده شد، در قرن هجدهم از نو پیروز شد؛ باین‌حال طرف‌داران تربیت طبیعی در این دوره عمدتاً با تصویری واحد و جامع از طبیعت، که خوبی و پاکی غیرقابل تردید آن منسوب به پروردگار است، با اعجاب و تحسین فراوان به دفاع از آن برخاستند (شکوهی، ۱۳۹۸). اما ظهور مدارس طبیعت در اوایل قرن بیستم و پس از گذشت مدتی مدید و مواجهه با پیامدهای انقلاب

صنعتی مدرن یکی از انواع تأثیر رویکرد طبیعت‌گرایی بر تربیت است که به نظر می‌رسد عمدتاً متأثر از دوسویه است: ۱- نگاه انتقادی به مصنوعی شدن محیط و تخریب طبیعت و تلاش برای حفظ آن؛ ۲- برجسته کردن بُعد طبیعی انسان به مثابه جزئی از طبیعت.

به لحاظ تاریخی، خاستگاه اولین مدارس طبیعت به عنوان یک قالب تربیتی، به سال ۱۹۲۷ و جنگل مدرسه^۱ شهر لیونا در ایالت ویسکانسین در آمریکا بازمی‌گردد.^۲ بعدها در دهه ۱۹۵۰ این ایده در دانمارک، سوئد و سایر کشورهای اروپایی نیز معرفی شد. مدارس طبیعت در حال حاضر در استرالیا، کانادا، نیوزلند، مالزی، سوئیس، ایرلند، آلمان، انگلیس، سوئد و دانمارک برقرارند.^۳ کری و راب^۴ (۲۰۲۱) در تبیین ضرورت جایگاه و اهداف جهان‌بینی و تربیت طبیعت‌گرا، با تأکید بر تدریس در میان طبیعت، معتقدند هدف اصلی این رویکرد این است که درک کنیم بخشی از جهان طبیعی هستیم تا بتوانیم در هماهنگی با آن زندگی کنیم. کارتون (۱۴۰۱) خواستار تواضع در برابر طبیعت است و تأکید بر کنترل طبیعت را مشابه تفاخر و خودخواهی برآمده از فلسفه و زیست عصر حجر می‌داند که در آن انسان گمان می‌کرد وجود طبیعت فقط به خاطر راحت و آسایش اوست. درنینگ (۱۳۸۷) با نقد جامعه مصرفی و مصرف‌زدگی، بحران زیست‌محیطی ناشی از این رویکرد را جدی می‌داند. کری و راب (۲۰۲۱) معتقدند سخن گفتن از مدارس طبیعت یعنی صحبت از تغییر روش ارتباط با جهان و تغییر جهان‌بینی. از دید آنها هدف ترویج مدارس طبیعت و طبیعت‌گرایی، مقابله با دنیای مدرن و فناوری نیست بلکه به یک پارادایم جدید نیاز داریم که در آن طبیعت، بخشی از آموزش و پرورش ما باشد و به مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی انسان کمک کند؛ ویلسون^۵ (۲۰۱۹) معتقد است اتخاذ رویکردی پسانسان‌گرایانه^۶ به طبیعت، به عنوان بدیل رویکرد رایج غربی به تربیت- که به دنبال تعمیق و تقویت دوگانه انسان / طبیعت است- راهگشاست و در تربیت کودکان، معرفی طبیعت، حول خویشاوندی با آن، نه سلطه بر آن، برای بقای کره زمین ضروری است و درعین حال رشد همه‌جانبه کودکان را نیز پرورش می‌دهد.

1. School Forest

2. <https://dnr.wisconsin.gov/education/forests>

3. <https://www.theforestschoolfoundation.org>

4. Cree & Robb

5. Wilson

6. Post-humanistic

در ایران نیز از دهه نود و از سال ۱۳۹۳ مدارس طبیعت مورد توجه جدی قرار گرفتند و اولین مدارس با راهبری عبدالحسین وهابزاده تأسیس شد و با آغاز به کار و ترویج فعالیت‌های اولین مدارس طبیعت در ایران، جریانی از مدارس طبیعت شروع به رشد و گسترش کردند که تا سال ۱۳۹۷ تعداد این مدارس با حمایت سازمان محیط زیست و براساس دستورالعمل تأسیس و صدور مجوز مدارس طبیعت به حدود ۷۰ مدرسه رسید و به تدوین منشور مدارس جامع محیط‌زیستی (جم) انجامید (بیات، و حسام، ۱۳۹۸؛ معاونت آموزش و پژوهش سازمان محیط زیست، ۱۳۹۶). با اینکه مدارس طبیعت عنوان مدرسه را با خود همراه دارند، از جنس آموزش رسمی^۱ مدرسه‌ای ذیل وزارت آموزش و پرورش نبوده است و بدو^۲ به شکل غیررسمی^۳ و بعد از مدتی در قالب تربیت نیمه‌رسمی^۴ و ذیل سازمان محیط‌زیست و البته بعدتر مجدداً به شکل غیررسمی، پیدا و پنهان فعالیت خود را ادامه و گسترش دادند.^۵ نکته اینجاست که به رغم جریان‌ساز بودن اولین مدارس طبیعت در ایران، پژوهش‌ها و مطالعات بسیار اندکی درباره آنها صورت گرفته است و به‌ویژه درباره خاستگاه نظری، مبانی تربیت و برنامه تربیتی این مدارس در ایران کمتر می‌دانیم؛ ازجمله پژوهش‌های صورت گرفته درخصوص این مدارس، پژوهشی با عنوان ارائه مدلی برای توسعه مدارس طبیعت در ایران است که با روش نظریه داده‌بنیاد انجام شده و در تلاش برای تعیین جایگاه حقوقی و قانونی مدارس طبیعت در ایران، ازجمله موانع توسعه این مدارس را بستر فرهنگی - اجتماعی و نیز مبانی دینی و فرهنگی می‌داند (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش دیگری با عنوان تبیین و تحلیل عناصر یادگیری و جایگاه کودکان و تسهیلگران در مدارس طبیعت، آوری و همکاران (۱۳۹۹) سعی کرده‌اند توصیفی از منابع یادگیری، ویژگی‌های یاددهی - یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی و نقش کودکان و تسهیلگران در این مدارس ارائه دهند. همچنین برخی دیگر از پژوهش‌ها عمدتاً بر پیامدهای زیست‌محیطی مدارس طبیعت (الزهراروحی، شبیری، لاریجانی، و میکائیلی، ۱۳۹۸؛ مقداری، و یوسفی، ۱۴۰۱) یا پیامدهای رشد شناختی و اجتماعی ناشی از آن (خادمی اشکذری، و مفردپور، ۱۳۹۸) متمرکز شده‌اند. در

1. formal

2. Non formal

3. informal

۴. پژوهش حاضر با نمونه‌هایی از مدارس فاقد هرگونه مجوز که با دشواری اجازه مشاهده یا مصاحبه با تسهیلگران‌شان را می‌دادند نیز روبه‌رو شد.

هیچ‌یک از این پژوهش‌ها با نگاهی جامع، تمامی عناصر برنامه درسی، به‌نحو کامل در مدارس طبیعت بررسی نشده‌اند و هیچ پژوهشی مبانی فلسفی تربیتی این مدارس را در ایران مطالعه نکرده است. از این‌رو لازم است این مدارس از نظر برنامه درسی و عمل تربیتی و نیز فلسفه تربیتی پشتیبان مطالعه شوند تا پس از توصیف دقیق این ابعاد، زمینه برای نقد و تحلیل و بررسی نقاط قوت و ضعف و فرصت‌ها و چالش‌های آنها فراهم گردد و براساس آن بتوان جریان توجه به عنصر طبیعت در تربیت را به‌نحو مناسب تبیین و جهت‌دهی کرد تا با بیشترین فایده و کمترین آسیب تربیتی مسیر خود را طی کنند. براین‌اساس، مسئله پژوهش حاضر این است: عناصر برنامه تربیتی اولین مدارس طبیعت در ایران از چه قرار است و خاستگاه نظری به‌ویژه مبانی فلسفی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی پشتیبان آنها چیست؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و به‌روش مطالعه موردی^۱ صورت گرفته است. پژوهش موردی عبارت است از مطالعه عمیق نمونه‌هایی از یک پدیده در بستر طبیعی آن و از دیدگاه افرادی که در آن مشارکت دارند (Priya, 2021). پدیده می‌تواند فرایندها، رویدادها، افراد، برنامه‌ها، فعالیت‌ها یا چیزهای دیگر باشد و مورد باید نمونه روشنی از پدیده مورد مطالعه باشد و موردپژوهی برای روشن و شفاف کردن پدیده انجام می‌شود (Creswell & Creswell, 2022). در پژوهش حاضر، پدیده مدنظر، مدارس طبیعت و مورد مطالعاتی نیز اولین مدارس طبیعت ایران بوده است.

به باور کرسول و کرسول^۲ (۲۰۲۲)، هدف از مطالعه موردی، توصیف، تبیین یا ارزشیابی مورد مطالعاتی است؛ در پژوهش حاضر، پژوهشگر می‌کوشد شرح و توصیفی غنی از پدیده مورد مطالعه فراهم آورد.

ازسویی، هر پدیده جنبه‌های زیادی دارد و پژوهشگر باید وجه یا جوهری را انتخاب کند و مورد توجه قرار دهد (گال، بورگ، و گال، ۱۴۰۳)؛ لذا در پژوهش حاضر، مبانی تربیت و برنامه درسی حاکم بر مدارس طبیعت مورد توجه ویژه پژوهشگر بوده است.

ازآنجا که به‌کارگیری روش‌های چندگانه در جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش موردی، اعتبار یافته‌های آن را افزایش می‌دهد (گال، بورگ، و گال، ۱۴۰۳). داده‌های پژوهش حاضر، از طریق

1. Case Study

2. Creswell & Creswel

مشاهده و مصاحبه با مدیران یا تسهیلگران نمونه‌های موجود و فعال از مدارس (شامل سه مدرسه)، محتوای دوره تسهیلگری مدارس طبیعت (شامل دو مدرسه)، مطالعه وب مدارس (شامل یک مدرسه)، صفحات مدارس در شبکه‌های اجتماعی و کانال‌های اطلاع‌رسانی مدارس و مؤسسان آنها در پیام‌رسان‌ها (شامل پنج مدرسه) و نیز کتب و منابع تألیف، ترجمه و توصیه شده توسط مؤسسات و مدیران این مدارس (شامل ۲۱ منبع) جمع‌آوری شده است. از بین روش‌های تحلیل داده در مطالعات موردی، مشتمل بر تحلیل تفسیری، ساختاری و فکری یا بازتابی (گال، بورگ، و گال، ۱۴۰۳)، تحلیل داده‌های پژوهش حاضر به شیوه تحلیل تفسیری صورت گرفت و مقولات توصیف‌کننده پدیده در وجوه مورد مطالعه استخراج شد.

یافته‌های پژوهش

باتوجه به هدف پژوهش و تحلیل داده‌ها، یافته‌های پژوهش حاضر در دو وجه برنامه درسی (عمل تربیتی) و مبانی تربیت در مدارس طبیعت، به این شرح است:

۱. برنامه تربیتی در مدارس طبیعت (برنامه درسی)

۱-۱. منطق، اهداف و محتوای برنامه

منطق برنامه به پاسخ این سؤال می‌پردازد که چرا متربیان باید با این رویکرد یاد بگیرند؟ تحلیل محتوای داده‌های جمع‌آوری شده نشان می‌دهد منطق و چرایی یادگیری در طبیعت، عمدتاً بر اهمیت غایی طبیعت و تا حدی اهمیت واسطی آن استوار است؛ توضیح آنکه از این منظر، اهمیت درک دیدگاه تکاملی^۱ و تعامل و لمس طبیعت به عنوان زیستگاه کهن انسان، مانند بقیه جانوران و خود را جزئی از طبیعت دانستن، به عنوان یک نیاز، علاقه و در نتیجه حق طبیعی انسان، مورد تأکید ویژه است (وهاب‌زاده، ۱۳۹۴؛ گودال، ۱۳۹۵؛ کان، و کلرت، ۱۳۹۷؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ الف و ۱۳۹۸ ب؛ ویلسون، ۱۳۹۸). از سویی دریافتن جای خود در طبیعت و تحسین این جایگاه و سرزنش نکردن خود از وجود بُعد حیوانی و طبیعی و نیازهای برآمده از آن بسیار ضروری است: انسان موجودی میلیون‌ساله است که در یک زیستگاه خاص زندگی کرده و برای آن تکامل یافته و با آن سازگاری دارد و باید متناسب با نیازها و علایق او رفتار شود. مدرسه طبیعت می‌خواهد

۱. منظور از رویکرد تکاملی به اختصار در بخش مبانی تربیتی مدارس تشریح شده است.

این دید تکاملی را به کودک انسان بدهد (وهاب‌زاده، ۱۳۹۵ الف). از این منظر نباید جانور خود (بعد حیوانی خود) را همچون معلولیت ببنداریم که باید آن را انکار و از دیگران پنهان کرد، بلکه باید آن را همچون میراث مشترک خود با تمام حیات و در حکم مدالی که شایسته آن است که بر سینه بنشیند پذیرفت. از آن پس است که شاید انسان بتواند با آگاهی از امکانات و محدودیت‌های خویش که بر مبنای این عینیات و نه پندار فراهم آمده، خود را بشناسد و درعین گرامیداشت جانور خود، از آن فراتر آید (وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ ب).

البته شناخت طبیعت و دل‌بستگی به آن برای محافظت از آن نیز متعاقباً مورد تأکید است (وهاب‌زاده، ۱۳۹۴، کان، و کلرت، ۱۳۹۷). ویلسون (۱۳۹۸) معتقد است، مدارس طبیعت به‌دنبال تعدیل دیدگاه غریزی انسان به عناصر زیستگاهش و در جست‌وجوی معنای زیباشناختی متعالی‌تری از طبیعت در نزد انسان‌اند تا وی را در بین خویشاوندان زنده خود، از حالت سلطه‌گر مخرب به «یکی در میان دیگران» بدل سازد؛ اگر بخشی از فرهنگ ما از طبیعت وحشی می‌جوشد، آن‌گاه فقط بر همین مبنای منقرض کردن اشکال حیاتی دیگر از اساس اشتباه است. طبیعت بخشی از ماست، همان‌طور که ما بخشی از طبیعتیم.

از دید طرف‌داران و مؤسسان مدارس طبیعت، پیگیری این رویکرد در کودکی به‌دلایل مختلف مهم است: اهمیت آغاز این تعامل از کودکی دوچندان است؛ زیرا تصویر جانور از زیستگاه مناسب، در دوران کودکی‌اش شکل می‌گیرد (ویلسون، ۱۳۹۸)؛ امروز می‌دانیم که تجربیات تماس با طبیعت در کودکی، گرایش ما به طبیعت در بزرگسالی را از علاقه شدید تا ترس و تنفر شکل می‌دهند (وهاب‌زاده، ۱۳۹۷).

ازسوی دیگر، برای تحقق همه جنبه‌های وجودی، یادگیری مهارت‌های زیستن در این زیستگاه، لازم است (وهاب‌زاده، ۱۳۹۵ الف)؛ لذا حضور در طبیعت و تماس و تعامل با آن به‌عنوان بستری مناسب برای تکوین شناختی و عاطفی - هیجانی کودکان نیز مورد تأکید است (کان، و کلرت، ۱۳۹۷)؛ این همان اهمیت واسطی طبیعت در مدارس طبیعت است.

با این توصیف و بر این مبنای، اینکه کودکان در مدارس طبیعت برای دستیابی به چه اهدافی یاد می‌گیرند؟ و چه چیزی را یاد می‌گیرند؟ (محتوای برنامه)، کاملاً متناسب با منطق مدارس طبیعت بوده و به‌طور خلاصه عبارت است از: شناخت از خود به‌عنوان جزئی از طبیعت با تأکید بر رویکرد تکاملی، دریافتن و تحسین جایگاه خود در طبیعت و شرم‌نده نبودن از بعد

حیوانی خود، به رسمیت شناختن نیاز و علاقه انسانی به تعامل با طبیعت به عنوان زیستگاه، یادگیری مهارت‌های زیستن در این زیستگاه برای تحقق همه جنبه‌های وجودی و نهایتاً ادراک و شناخت طبیعت و دل‌بستگی به آن برای محافظت و دفاع از آن.

از دید تسهیلگران این مدارس در این رویکرد، شناخت خود، شامل شناخت احساسات و غرایز، قوت و ضعف‌ها و محدودیت‌های فردی و محیط طبیعی است: «ارتباط و تعامل با کودکان دیگر و در بستر طبیعت فرصتی را فراهم می‌سازد تا کودک خودش را بشناسد؛ در حقیقت کودک با تجربه مستقیم طبیعت و دنیای انسانی، با محدودیت‌های محیطی، فردی، احساسات و غرایز آشنا می‌شود و در دنیایی محسوس و تجربی قدم می‌گذارد».

ازسویی در این منظر، فرصت تعامل با حیوانات به رشد هویت فردی کودک کمک می‌کند. کودک در رابطه با حیوانات و مشاهده واکنش حیوان، درکی از خویش پیدا می‌کند که موجب آشکار شدن معنای انسان بودن و درک از ارتباط و شباهت در عین تفاوت است (کان، و کلرت، ۱۳۹۷).

اما از لحاظ نقش واسطی طبیعت در تربیت می‌توان به یافته‌هایی اشاره کرد که به بررسی تأثیر تماس با طبیعت بر رشد جسمی، شناختی، عاطفی و ارزشی افراد در مرحله میانی کودکی و اوایل نوجوانی پرداخته و نشان داده است که تجربه مداوم و مستقیم طبیعت در دوران کودکی، در شکل‌گیری خصوصیات و شخصیت کودک، اساسی و جبران‌ناپذیر است؛ از این منظر، کودک در تعامل با طبیعت، فرصت‌های فراوان و متنوعی برای تشخیص، طبقه‌بندی، نام‌گذاری و حل مسئله پیدا می‌کند و حرکت از ادراکات ملموس به سمت سطوح انتزاعی تفکر، بخشی دیگر از پیامدهای تماس با طبیعت بر تکوین شناختی در این دوران است. ازسویی طبیعت با برانگیختن طیف وسیعی از عواطف، مانند شگفتی، رضایت‌مندی، لذت، چالش، ترس و اضطراب در انسان منجر به تکوین عاطفی-هیجانی در او می‌گردد. تماس با طبیعت در تکوین ارزش‌ها و رشد اخلاقی مؤثر است و حاکی از حرکت کودک از دغدغه‌های کاملاً شخصی و خودمحورانه به سمت علاقه اجتماعی‌تر و نیز حرکت از ارزش‌های مرتبط با طبیعت پیرامون خود به سمت ارزش‌های مرتبط با مقیاس منطقه‌ای و جهانی است (کان و کلرت، ۱۳۹۷).

از دیگر محتواهای مورد توجه در مدارس طبیعت، آشنایی با ادبیات، هنر، فلسفه و

کشاورزی در لایه تمدنی زیستگاه مدرسه^۱ است. کتابخانه، مزرعه، گلخانه و قسمت حیوانات که به پرورش حیوانات ارتباط پیدا می‌کند، مربوط به این لایه است و در صورت تمایل، کودکان می‌توانند از آنها هم استفاده کنند. در لایه نازک‌تر تکنولوژیک مدرسه نیز زمینه‌آشنایی کودک با ابزارهای تکنولوژی مدرن، کامپیوتر، اینترنت، دوربین، تلسکوپ و میکروسکوپ در صورت تمایل فراهم می‌شود (وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ الف).

۱-۲. مکان یادگیری، مواد و منابع آموزشی و تربیتی

عنصر مرکزی و قلب فرصت‌های تربیتی در مدارس طبیعت، که هم‌زمان بار تحقق اهداف، ارائه محتوا و نیز مواد و منابع آموزشی و تربیتی را برعهده دارد، مکان یادگیری است. از این رو در این بخش و در ادامه به این مؤلفه می‌پردازیم:

وهاب‌زاده (۱۳۹۸ الف) آرمان خود برای مدرسه طبیعت ایرانی را چنین توصیف می‌کند: «مدرسه طبیعت، زیستگاهی مشتمل بر سه لایه است؛ انسان یک زیستگاه میلیون‌ساله دارد که در آنجا با مواد طبیعی، درخت و حیوان و امثال این سروکار دارد که هیچ نظم و سامان انسانی ندارد؛ گیاهان خودرو هستند؛ این لایه، لایه کهن و میلیون‌ساله است و ما بر این لایه میلیون‌ساله تأکید زیادی می‌کنیم؛ آب، حیوانات اهلی، حشرات، خاک و سنگ و ماسه، گیاهان و سبزی‌ها، چوب، گل و درخت نقش تعیین‌کننده در تجربه انسان در طبیعت دارد (کان، و کلرت، ۱۳۹۷؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۴).

تأکید تسهیلگران و مشاهده نمونه‌های فعال از مدارس نیز گویای این است که بستر طبیعت هرچه توسط انسان کمتر دست‌کاری شده و تنوع زیستی بالایی داشته باشد، مورد توجه و تأکید است. همچنین ترتیب دادن برنامه‌هایی برای کودکان برای تجربه بسترهای گوناگون طبیعی (جنگل، دریا، مزرعه، رودخانه، کوه، پرندنگری، شب‌مانی و آسمان شب و...) از دیگر نکات مورد اشاره توسط تسهیلگران مدارس است. باین حال بر این نیز تأکید می‌شود که چون طبیعت در ذات خود پویا و در تغییر پیوسته است، در یک مکان فیزیکی ثابت نیز تغییرات از چشم کودکان پنهان نمی‌ماند: برای مثال تغییراتی که در یک درخت در فصل‌های مختلف اتفاق می‌افتد، مثل گل‌دهی، میوه‌دهی، برگ‌ریزان و...، یا دگردیسی حشرات و امثال آن.

۱. در بخش بعدی درباره مکان یادگیری به‌طور مشروح بحث خواهد شد.

در ادامه توصیف مکان یادگیری مطلوب در مدارس طبیعت، وهابزاده (۱۳۹۸ الف) به لایه دیگری اشاره می‌کند که قدمت تاریخی آن در زیست انسانی را ۱۴ تا ۱۵ هزار سال معرفی می‌کند: این لایه تمدنی است؛ در لایه تمدنی، ادبیات، فلسفه، شعر، هنر و اسطوره، کشاورزی و دامپروری وجود دارد و کودک باید با اینها هم آشنا شود. وجود لباس‌های مختلف برای نمایش، کتابخانه، مزرعه، گلخانه و قسمت حیوانات، که به پرورش حیوانات ارتباط پیدا می‌کند، از این منظر است.

نهایتاً لایه نازک‌تر تکنولوژیک وجود دارد که حداکثر بیش از ۲۰۰ سال قدمت ندارد و عمدتاً در سال‌های اخیر رشد کرده است. در این لایه زمینه آشنایی کودک با کامپیوتر، اینترنت، دوربین، تلسکوپ، میکروسکوپ و همه این ابزارهای تکنولوژیک فراهم است. بنابراین در یک وضعیت آرمانی، مدرسه طبیعت جایی بزرگ است که در آن فضاهای طبیعی، گلخانه، مزرعه، کارگاه‌های متعدد، آزمایشگاه، اتاق کامپیوتر و ابزارهای جدید ارتباطی، کتابخانه، سالن تئاتر، محلی برای خوابیدن و استراحت بچه‌ها وجود داشته باشد (وهابزاده، ۱۳۹۸ الف). تأکید تسهیلگران و مشاهده نمونه‌های فعال از مدارس نیز گویای این است که سازه‌های طناب، تعادلی، کتابخانه، کامپیوتر، کارگاه‌های مختلف (نجاری، آشپزی، نقاشی و...)، برای کودکان در دسترس است تا در صورت احساس نیاز و تمایل استفاده کنند. این امکانات الزاماً در تمام مدارس طبیعت یک مدل نیست. چنین امکاناتی بسته به توان مالی و خلاقیت و اقلیم و... دارد. همچنین درخواست از طرف خود کودکان در تهیه و فراهم کردن امکانات بعدی مؤثر است.

۱-۳. فعالیت‌های یادگیری، گروه‌بندی یادگیرندگان و زمان یادگیری

در پاسخ به این سؤال که کودکان چگونه یاد می‌گیرند؟، محوری‌ترین پاسخ در مدارس طبیعت، یادگیری از طریق تجربه و عمل آزادانه و رها در طبیعت و مطابق میل و تمایلات درونی کودک است. به بیانی دیگر، خودانگیخته، بی‌هدف، ولنگارانه و بدون هیچ آموزش مستقیمی (وهابزاده، ۱۳۹۸ الف). در این منظر، کودک انسان برای میلیون‌ها سال در محیط طبیعی بزرگ شده و پس از راه رفتن، کسی به او آموزش نداده، بلکه از طریق بازی در طبیعت، آزاد و رها و از طریق عمل، همه‌چیز را یاد گرفته است (وهابزاده، ۱۳۹۵ الف، ۱۳۹۵ ب، ۱۴۰۳).

به تعبیر یکی از تسهیلگران، در اینجا دو وجه مورد تأکید است: «اول تجربه و عمل واقعی، ملموس و مستمر در طبیعت با استفاده از تمام ظرفیت‌ها (حواس پنج‌گانه، ذهن، قلب و اعضای بدن خود، دوم آزادی مطابق میل و تمایلات درونی، به‌ویژه تا ۱۲ سالگی».

از این منظر، اگر کودکان سنین مختلف را با هم در محیط طبیعی برخوردار از یک بستر غنی، فارغ از آموزش مستقیم و دستوری، آزاد بگذاریم، از طریق عمل خویش و تعامل با یکدیگر همه آن چیزهایی را که نیاز دوران کودکی‌شان است فراخواهند گرفت و در پایان این دوران حساس (۱۱-۱۲ سالگی)، موجوداتی توانا، خلاق، پراکنجه، سالم به‌لحاظ جسم و روح، و به‌لحاظ اجتماعی متعامل و بردبار خواهند شد و با حسی قوی نسبت به طبیعت، کودکی را پشت‌سر خواهند گذاشت (وهاب‌زاده، ۱۴۰۳؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ الف؛ وهاب‌زاده، ۱۴۰۳).

گری^۱ (۲۰۱۳) با تأکید بر کارکرد تکاملی بازی، معتقد است انتخاب طبیعی،^۲ پستانداران جوان از جمله انسان‌ها را برای بازی طراحی می‌کند تا از این طریق، مهارت‌های بقا در آنها تقویت شود. گزینه بازی و کاوش، ابزارهای طبیعی کودکان برای یادگیری محسوب می‌شوند. بر همین مبنا، از دید وهاب‌زاده (۱۳۹۸ الف)، نقش بازی و تجربه مستقیم طبیعت به حدی بنیادی و تأثیرگذار است که باید آن را همچون دسترسی به نیازهای اولیه، در زمره حقوق طبیعی و مادرزاد به رسمیت شناخت و و رویه‌های تربیتی را به‌گونه‌ای سامان داد که همه کودکان حداقل تا ۱۲ سالگی از این تجربه به فراوانی و سهولت برخوردار باشند. از این منظر، کودک انسان به‌طور ذاتی تا حدود ۱۲ سالگی فقط از طریق بازی غیرساختارمند یاد می‌گیرد. تسهیلگران مدرسه نیز تأکید می‌کنند: «منظور از بازی در اینجا بازی آزاد است نه ساختارمند؛ بازی آزاد، فعالیت سرخوشانه‌ای است که قوانین آن و چند و چونش با مدیریت و اختیار خود کودک تعیین می‌شود و بازی را تا آنجا و به‌گونه‌ای که تمایل دارد پیش می‌برد. روند بازی برای او مهم است، نه الزاماً نتیجه و دستاورد طبق تعریف ما بزرگ‌سالان...؛ لذا در مدارس طبیعت هیچ‌گونه بازی یا کارگاه موضوعی طراحی‌شده‌ای وجود ندارد و از پیش به‌عنوان برنامه اعلام و برگزار نمی‌شود... تجربه‌های مستقیم و آزادانه کودکان به انتخاب خودشان در قالب فعالیت‌هایی مثل نجاری، کشاورزی، ساختن کاردستی، مشاهده پدیده‌های

1. Gray

۲. به‌عنوان بخش مهمی از نظریه تکامل.

طبیعی و گردش در طبیعت، ساختن، خراب کردن، کاشتن و رشد دادن، پختن، مراقبت، همکاری، سازش و سازگاری با محیط، به شکل انفرادی یا با هم صورت می گیرد». در لایه های تمدنی و تکنولوژیک مدرسه نیز، برنامه منظم و ازپیش تعیین شده برای آموزش زبان فارسی، خواندن و نوشتن، حساب، موسیقی و... وجود ندارد و به صورت جدی از برگزاری هرگونه کلاس تعریف شده در روزهای مشخص و اعلام عمومی خودداری می شود و برگزاری هرگونه کارگاه و کلاسی منوط به درخواست کودک و تداوم درخواست او است (وهاب زاده، ۱۴۰۳).

درمورد گروه بندی یادگیرندگان نیز مشاهدات از مدارس فعال و نیز تأکید تسهیلگران حاکی از این است که: «در مدرسه طبیعت کودکان خودشان انتخاب می کنند که تنها یا با هم بازی کنند و خودشان اقدام به دوست یابی می کنند. کودکان برحسب تاریخ تولید (سن) از هم تفکیک نمی شوند و تمام سن های مختلف کودکی در یک زمان و یک مکان حضور دارند و می توانند در صورت تمایل خودشان با هم تعامل بگیرند و فعالیت و بازی مشترک و گروهی برای خود بچینند».

از نظر زمان یادگیری، مشاهدات از مدارس فعال و نیز تأکید تسهیلگران حاکی از این است که: «چارچوبی وجود نداشته و انعطاف پذیری وجود دارد. زمان بندی به والدین داده می شود ولی کودک در هر نوبت تعریف شده هر ساعتی که دوست داشته باشد به مدرسه طبیعت می آید... شرکت در ایستگاه ها، خودانگیخته است یعنی اجباری نیست و زمان حضور در ایستگاه آزاد است...».

۴-۱. نقش معلم: معلم چه نقشی در یادگیری کودکان دارد؟

مدارس طبیعت معلم ندارند، بلکه آنها تسهیلگر اند؛ تسهیلگری در مدارس طبیعت، جنبه های سلبی و ایجابی دارد که به نظر می رسد جنبه های سلبی آن غلبه دارد و جنبه های ایجابی آن نیز بیش از آنکه جنبه تربیتی یا آموزشی داشته باشد، جنبه مراقبتی و حداکثر، زمینه سازی در موقعیت های تربیتی را دارد.

تسهیلگر یکی از مدارس طبیعت در این زمینه این گونه توضیح می دهد: «معلم به مثابه

دانای کل نیست که علم را به کودکان منتقل کند؛ وی دانایی خود را به‌وقت پرسش‌های بی‌شمار کودک به او تزریق و دیکته نمی‌کند و اجازه می‌دهد یادگیری کودک آزاد باشد و خلاقیتش عقیم نماند؛ لذت کشف پاسخ سؤالات توسط خود، چیزی است که تسهیلگر به کودک هدیه می‌دهد».

به‌بیان دیگر، تسهیلگر در یادگیری کودکان دخالت زیادی ندارد، آنها را وادار به انجام کاری نمی‌کند، همچنین وقتی بچه‌ها از تسهیلگر سؤال می‌کنند، تسهیلگر جواب نمی‌دهد و خود کودکان دنبال مطالعه می‌روند و پاسخ را درمی‌آورند (وهاب‌زاده، ۱۳۹۵ الف؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۴).

اما از نظر جنبه‌های ایجابی تسهیلگری باید گفت تسهیلگران، ارتباط کودکان با طبیعت و یکدیگر را تسهیل و بستر را فراهم می‌کنند؛ تسهیلگر در مقام توانبخش، نوعی از فضای یادگیری به وجود می‌آورد که کمک می‌کند کودکان به‌عنوان متفکر و حل‌کننده مسئله، از خود، آگاهی داشته باشند (ویلسون، ۱۳۹۵). وظیفه تسهیلگر ایجاد و تقویت شوق در آنان یا رفع ترس‌هایی است که آموزش‌های غلط پیشین در آنان به وجود آورده (وهاب‌زاده، ۱۳۹۳)؛ لذا در مدارس طبیعت تأکید می‌شود که هر تسهیلگر باید مشاهده‌گری صبور و تیزبین باشد (وهاب‌زاده، ۱۴۰۳). همچنین اگر بچه‌ها مورد خاصی را برای کار خودشان نیاز داشته باشند به تسهیلگران مراجعه و درخواست می‌کنند (ویلسون، ۱۳۹۵).

جنبه مراقبتی تسهیلگر نیز پررنگ به نظر می‌رسد؛ کار تسهیلگران مراقبت از ایمنی کودکان است (ویلسون، ۱۳۹۵). آنان اجازه می‌دهند که کودکان تجربه و ریسک کنند، اما اجازه نمی‌دهند جانشان به خطر بیفتد (وهاب‌زاده، ۱۳۹۵ الف).

تسهیلگران هم این موضوع را تأیید می‌کنند: «تسهیلگر در کنار کودکان و مراقبشان است، ولی حضوری سبک دارد که مانع بازی و یادگیری آزاد کودک نیست و در یادگیری کودک رفتار کنترل‌گرانه ندارد... تسهیلگران فقط مراقب‌اند بچه‌ها به خودشان یا دیگری آسیب نزنند و اگر کودکی سؤالی داشت جواب‌گو هستند، اما هیچ‌چیزی را قبل از درخواست کودک آموزش نمی‌دهند...».

برای آمادگی تسهیلگران، کارگاه‌های تسهیلگری برگزار می‌شود و عناوینی همچون: نوع نگاه به کودک، دستاوردهای نگاه زیست‌شناسانه، تسهیلگری و ابعاد نهان و عیان آن، مفهوم یادگیری و نسبت تسهیلگری با آن، خودانگیختگی و نسبت تسهیلگری با آن و منظور از بستر

زیستگاه در نگاه زیست‌شناسانه، مورد توجه قرار می‌گیرد (نوبانگ اندیشه، ۱۴۰۰).

۲. ارزشیابی

از دید وهاب‌زاده (۱۴۰۳)، برگزاری هرگونه مسابقه بین کودکان و تعیین برنده-بازنده در قالب کارگاه‌ها و ازسوی مدیران و تسهیلگران خلاف ایده مدرسه طبیعت است. تسهیلگران مدارس طبیعت نیز تأکید می‌کنند روند تغییرات کودک ثبت می‌شود، اما تسهیلگران به هیچ‌وجه وارد مقوله قضاوت نمی‌شوند: «تسهیلگران گزارش اتفاقات هر روز را در پایان روز یادداشت می‌کنند؛ مشاهداتی مانند خجالتی بودن، وسواس، اعتمادبه‌نفس، پرخاشگری، آلرژی، قدرت تمرکز، توان بالا رفتن از سازه طناب و... برای هر کودک یادداشت می‌شود تا روند تغییراتی که هر کودک با گذشت زمان دارد قابل ردیابی باشد؛ اما آنها اصلاً وارد مقوله قضاوت نمی‌شوند».

۳. مبانی تربیتی پشتیبان مدارس طبیعت

در دیدگاه بنیان‌گذاران مدارس طبیعت در ایران و نیز منابع مورد توصیه این رویکرد، تأکید بر رویکرد تکاملی و پیرو آن زیست‌گرایی، در تبیین نظم جهان و نیز معرفی انسان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (وهاب‌زاده، ۱۳۹۴؛ گودال، ۱۳۹۵؛ کان، و کلرت، ۱۳۹۷؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ ب؛ ویلسون، ۱۳۹۸).

رویکرد تکاملی در پاسخ به این سؤال، که طبیعت انسان از کجا آمده است، معتقد است انسان موجودی نیست که براساس یک طرح منطقی، مهندسی شده باشد. طبیعت انسان در طول تاریخ طولانی تکامل، طی میلیون‌ها سال شکل گرفته است (ویلسون، ۱۳۹۸). از این منظر، امروزه روش‌های توالی‌یابی و میزان شباهت دی‌ان‌ای مطمئن‌ترین روش تعیین میزان خویشاوندی و نزدیکی دو جاندار است و دی‌ان‌ای انسان و شامپانزه ۹۸.۴ درصد عیناً مشابه است (مایر، ۱۴۰۳ الف). از این‌رو انسان، حیوانی با شباهت زیاد به شامپانزه است و اهمیت مطالعه شامپانزه‌ها در محیط طبیعی آنها برای انسان و شناخت بیشتر از خودش بیش از مطالعه هر حیوان یا جاندار دیگری است و شناخت انسان از خودش را تغییر خواهد داد. این نزدیکی به حیوانات و داشتن میراث مشترک و متشابه با طبیعت دیگر جانداران باعث می‌شود که جای خود را در طبیعت بشناسیم (گودال، ۱۳۹۵).

ایده اصلی زیست‌گرایی نیز این است که گونه انسان دارای مجموعه‌ای از استعدادها و گرایش‌های سازگارانه نسبت به زیستگاهش است که طی میلیون‌ها سال تکامل شکل گرفته است (وهاب‌زاده، ۱۳۹۷؛ وهاب‌زاده، ۱۳۹۵ ب)؛ لذا انسان برای نزدیکی و ارتباط با طبیعت، گرایش و نیاز اساسی دارد (وهاب‌زاده، ۱۳۹۷).

ازسویی طبق ادعای نظریه تکامل داروین، همه موجودات زنده، از جمله ما انسان‌ها، منشأ حیات مشترکی داریم و مانند شبکه‌ای به هم پیچیده و گسترده، در نهایت به موجود بسیار ساده اولیه می‌رسیم (نساجی، ۱۳۹۹)؛ وهاب‌زاده (۱۳۹۳) نیز با نقد اعتقاد گذشتگان درباره اینکه اگر امروز موجودی وجود دارد، موجودی پیچیده‌تر آن را به وجود آورده است، درست مانند اینکه نعل را نعلبند ساخته است، بر دیدگاه تکاملی تأکید می‌کند و بیان می‌دارد که داروین با استدلال‌های خود اظهار داشت که چنین نیست؛ چراکه چیزهای بسیار ساده، در فرایند خودبه‌خودی انتخاب طبیعی به سمت پیچیدگی می‌روند و به جایی می‌رسد که موجودات پیچیده‌ای شکل می‌گیرند و چنین تصور می‌کنند باید موجودات پیچیده‌تر، موجودات ساده‌تر را به وجود آورده باشند.

به عبارت دیگر، در این نوع نگاه، خدا نهایتاً ساخته ذهن و مغز مادی انسان است و آن‌گونه که داوکنیز^۱ استدلال می‌کند، با وجود فرایند تکامل، دیگر هیچ نیازی به در نظر گرفتن خالق و آفریننده‌ای ماورایی نیست (نساجی، ۱۳۹۹).

در این دیدگاه، انسان به حیوانات دیگر بسیار نزدیک است و میراث‌دار رفتارهای مشترک و مشابهی از طبیعت جانداران است (گودال، ۱۳۹۵)؛ دیگر چه بخواهیم و چه نه، انسان آن مرغ باغ ملکوت نیست که چند روزی از جسم زمینی وی قفسی ساخته باشند. حالا او گونه‌ای است در میان دیگران و این نه فروکاستن او به منشأ پست‌تر، بلکه سرآغازی مبارک است برای بررسی مشکلات حل‌نشده که فلاسفه و مصلحان اجتماعی بیش از ۲۰۰۰ سال در تلاش برای حل آن ناکام بوده‌اند (وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ ب). در این رویکرد، عدم پذیرش اشتراک انسان و حیوان در عرصه حس، درک و رفتار و تعمیم اینها از حیوان به انسان، مورد نقد واقع شده است و اتفاقاً پذیرش منشأ مشترک انسان با سایر موجودات را زمینه‌ساز

۱. اشاره به کتاب ساعت‌ساز نابینا، اثر داوکنیز.

شناخت رفتار، ذهنیات، تکامل، حیات اجتماعی و حتی ارزش‌های انسان می‌داند. در این منظر، نگاهی تازه به انسان لازم است که ضمن آن، انسان، جانور خود را گرامی دارد. انسان نباید جانور خود را همچون معلولیت بپندارد که باید آن را انکار و از دیگران پنهان کند؛ بلکه باید همچون میراث مشترک خود با تمام حیات و در حکم مدالی که شایسته آن است که بر سینه نشیند، آن را بپذیرد. از آن پس است که شاید انسان بتواند با آگاهی از امکانات و محدودیت‌های خویش که اکنون بر مبنای عینیات و نه پندار فراهم آمده است، خود را بشناسد و در عین گرامیداشت جانور خود، از آن فراتر آید (وهاب‌زاده، ۱۳۹۸ ب). در این نگاه، با اینکه انسان نقطه اوج ۳ میلیارد سال تکامل، بی‌همتا از نظر هوش بالا، به‌کارگیری زبان نمادین و تنوع فرهنگ‌هایی است که طی صدها نسل تکامل یافته‌اند و تنها گونه‌ای است که از خود آگاهی کافی برای درک تاریخ برخوردار است و تا حد زیادی از سلطه ژن‌ها می‌گریزد و اکنون سازمان اجتماعی خود را عمدتاً یا به‌تمامی بر پایه فرهنگ بنا می‌کند، اما به‌هر حال بشر یکی از گونه‌های مهاجم است؛ البته نه مهاجم‌ترین جانور، اما در پایین فهرست جانداران مهاجم قرار می‌گیرد. انسان‌محور بودن نیز به این معناست که نسبت به محدودیت‌های طبیعت انسان، فرایندهای زیست‌شناختی که بنیان رفتار انسان را می‌سازند و معنای عمیق‌تر تکامل ژنتیکی بلندمدت نباید بی‌توجه بود (ویلسون، ۱۳۹۸).

در پایان باید اشاره کرد که در میان انبوه تأکیدات رویکرد تکاملی بر نزدیکی انسان به حیوانات و داشتن میراث مشترک و متشابه با طبیعت دیگر جانداران، برخی پژوهشگران این عرصه وجوه تمایز انکارناپذیر انسان و حیوان را روایت می‌کنند؛ هرچند رویکرد تکاملی، توجیهی برای آن نداشته باشد. برای مثال از دید گودال (۱۳۹۵)، انسان با ظرفیتی بی‌نهایت در جست‌وجوی شناخت درون، اطراف، گذشته و آنچه است که در ورای اوست؛ قرن‌هاست که خدا را پرستیده و خودش را وقف علم و تحقیق نموده است. از دید او، زندگی برای آنهایی که به تداوم و زنده ماندن روح اعتقاد دارند معنا و زیبایی دیگری پیدا می‌کند. همچنین از این نظر به آن توجه می‌شود که گاهی وابستگی انسان به طبیعت، فراتر از اتکای مادی و جسمی ما به آن است و این وابستگی شامل تمایل انسان به معنا و رضایت هنری، فکری، شناختی و حتی معنوی نیز می‌شود (ویلسون، ۱۳۹۸).

بحث و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد رویکرد اخیر طبیعت‌گرا در بازتعریف مجدد رابطه انسان و طبیعت، که با نقد تحمیل اراده انسان به طبیعت و تأکید بر شناخت اصول حاکم بر طبیعت و تبعیت فروتنانه از آن همراه است، به بیراهه رفته و راه افراط پیموده است و به‌جای اینکه بر تسخیر طبیعت به‌منظور آبادانی زمین تأکید کند، با نقد رویکرد تصرف و کنترل‌گری خودخواهانه انسان نسبت به طبیعت، به خداگونگی طبیعت دامن می‌زند و صرفاً نگاه ابزاری به طبیعت را حذف نمی‌کند، بلکه با غایت ساختن از طبیعت، نگاه آیه‌ای به طبیعت را نیز بر نمی‌تابد؛ گویی انسان غربی که با تجربه مدرنیته و نشان دادن انسان در جایگاه سوژه و فاعل شناسایی جهان هستی، او را در منظری خودخواهانه و خداگونه، فعال‌مایشاء در جهان قرار داده، با گذر زمان، متوجه قدرت تخریب این نوع مواجهه انسان می‌شود و اکنون در تلاش است با رویکردهای پست‌مدرن، انسان را به جایگاه خودش در طبیعت، البته از منظری زیست‌گرایانه و تکاملی برگرداند؛ اما مسئله این است که این نوع مواجهه جدید نیز نوعی مواجهه غایت‌گرایانه با طبیعت است.

توضیح آنکه، در عصر حاضر، هرچند درباره علت، مبدأ، مقصد و روند گسترش جهان اتفاق‌نظر چندانی وجود ندارد، فرض جهان‌شناختی مشترک این است که جهان کل منتظم است و انسان به‌عنوان جزء بسیار مهم و نسبتاً مستقل در این سیستم، در مقام فاعل شناسا و مفسر جهان، درصدد شناخت ماهیت و حتی تغییر کاربری اجزای این سیستم برآمده است (علم‌الهدی، ۱۳۹۸)؛ اما گسترش ایده نظم منطقی، تمثیل ماشین‌وارگی طبیعت و علیت مکانیکی، ظرفیت تفسیر پدیده‌های طبیعی براساس مضامین روح، شخصیت، آگاهی، احساس و آزادی را ندارد (شکوهی، ۱۳۹۸؛ علم‌الهدی، ۱۳۸۸)؛ تبیین سازوکار ماشین بزرگ طبیعت و پدیده‌های طبیعی با رویکرد سیستمی و براساس قوانین مکانیک و الکترومکانیک و بعدها رویکرد تکاملی و امثال آن، متضمن رویکردی است که بر موجبیت فیزیکی تأکید دارد و در مسیری متفاوت از مشیت حکیمانه الهی، تمام رویدادهای طبیعی را به تأثیرات جبری نیروهای طبیعت ارجاع می‌دهد. این تبیین‌ها نوعی جدید از جبرگرایی را به ارمغان می‌آورد که متفاوت از جبرگرایی کلاسیک به‌جای تأکید بر حاکمیت جابرانه خدایان باستانی بر سرنوشت انسان، نقش تعیین‌کننده نیروهای طبیعی را مدنظر قرار می‌دهد (علم‌الهدی، ۱۳۸۸).

اما از منظر تربیت اسلامی، آیات قرآن چهار نوع رابطه انسان و طبیعت را ترسیم می‌کنند: رابطه تسخیری که جهان را مسخر برای انسان و انسان را مسخر برای عمران جهان می‌داند؛ رابطه تطبیقی که جهان را بزرگ‌تر و تواناتر از انسان معرفی می‌کند؛ رابطه معرفتی که جهان را منبع معرفت انسان می‌داند؛ و رابطه نظارتی که جهان را ناظر و شاهد عمل انسان می‌داند. در رابطه تسخیری انسان فاعل تسخیر نیست، بلکه جهان مسخر خداوند برای انسان است و هدف از تسخیر طبیعت، تعقل، تفکر، تشکر و تذکر برای رسیدن به غایت معرفت و بندگی خداوند است. همچنین قرآن کریم به تسبیح سراسری موجودات می‌پردازد و با اثبات حیات در سراسر عالم و طبیعت، به عالمی پر از گفت‌و شنود اشاره دارد و ما را به شرکت در این گفت‌و شنود سراسری دعوت می‌کند؛ جهان هستی برخلاف تصویر برگرفته از فلسفه و علم مدرن قبرستانی بزرگ نیست، بلکه سراسر زندگی است و هستی‌های طبیعی کنشگرانی دانا، هدفمند و خودآگاه‌اند که با تغییر نگاه نسبت به طبیعت و تلقی آن همچون شخصی باشعور، نه یک سیستم خودکار، نیازمند تحولی اساسی در مواجهه با طبیعت است؛ لذا حفظ و احترام به طبیعت و رعایت حدود و موازین بهره‌گیری از طبیعت براساس جایگاه و اهمیت آن نزد خداوند استوار است و از رویکردهای سودجویانه، فساد در زمین، اسراف و تبذیر پرهیز داده می‌شود. براساس رابطه نظارتی نیز، انسان باید رفتار، گفتار و آثار خود را نوعی سخن گفتن تلقی کند که در هر لحظه مورد استماع جهانیان واقع می‌شود (علم‌الهدی، ۱۳۸۸).

بدیهی است بازطراحی برنامه تربیتی مدارس طبیعت براساس این نوع تبیین از رابطه انسان و طبیعت متضمن افزودن فعالیت‌های یادگیری و فرصت‌های تربیتی جدیدی با محوریت نگاه آیت‌مدار و نه غایت‌مدار به طبیعت است. با این تفاسیر، در مجموع می‌توان گفت در تبیین نسبت انسان و جهان طبیعت، رویکرد طبیعت‌گرا، ضمن تأکید بر حفاظت و همراهی با طبیعت، هرچند زمینه را برای تسخیر و استخدام طبیعت در قالب حفظ و عمران و آبادانی زمین و دست برداشتن از استثمار و بهره‌کشی و تخریب خودخواهانه بشر فراهم می‌کند؛ مواجهه غایت‌گرایانه با طبیعت و کوبیدن بر طبل اهمیت بی‌نظیر و بی‌رقیب آن و تقلیل ارتباط با طبیعت به نگاهی صرفاً زیست‌گرایانه، جایی برای آیه‌بینی و رمزگشایی از طبیعت و همراهی با تسبیح طبیعت باقی نمی‌گذارد و تعالی نگاه زیبایی‌شناختی به طبیعت را نیز صرفاً به حفظ محیط‌زیست فرو می‌کاهد.

مسئله دیگر، در اتخاذ رویکرد جهان‌شناختی و انسان‌شناختی مبتنی بر نگاه تکاملی است؛ از بدو طرح دیدگاه تکاملی توسط داروین، مناقشات دامنه‌دار و بی‌پایانی درباره لوازم و پیامدهای هستی‌شناختی و انسان‌شناختی دیدگاه وی، در رد یا پذیرش وجود خداوند و نیز تعارض یا عدم تعارض دیدگاه تکاملی با آموزه‌های دینی به‌ویژه درباره خلقت انسان مطرح شده است. مسئله رفع تعارض میان نظریه تکامل و دین، کماکان از مسائل لاینحل حوزه عمومی در غرب محسوب می‌شود؛ در حال حاضر حدود نیمی از مردم آمریکا دیدگاه‌های ضد داروینی دارند. کماکان بیش از ۴۰ درصد مردم آمریکا بر سر تدریس نظریه تکامل در مدارس مناقشه می‌کنند و در بریتانیا حدود ۳۰ درصد از مردم اعتقادی به نظریه تکامل ندارند. در دید اندیشمندان مسلمان نیز نظریه تکامل با خدانا باوری و شکاکیت نیز سازگار است و این نظریه با آیات قرآن در زمینه خلقت انسان در تعارض است (نساجی، ۱۳۹۹). براین اساس، به نظر می‌رسد پذیرش این رویکرد منتج به چالش‌های تربیتی مهمی خواهد شد که از منظر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت محل تأمل است؛ آنچه به نظر حائز اهمیت می‌رسد این است که باتوجه به تأکید بر رویکرد تکاملی در نظریه پایه مدارس طبیعت، این رویکرد در برنامه عملی تربیتی این مدارس چگونه به کودکان منتقل می‌شود؟ آیا صرف قرار گرفتن در محیط طبیعت و تأکید بر تعامل مستقیم با آن می‌تواند زمینه‌ساز انتقال این رویکرد و فهم تکاملی به مربیان شود؟ براساس آنچه پیش‌تر و در قالب بخش نخست این مقاله تشریح شد، به‌رغم تأکید در بخش منطق و اهداف، در عناصر محتوا، مکان یادگیری، گروه‌بندی مربیان و فعالیت‌های یادگیری، ظاهراً این فلسفه به این شدت امکان‌ظهور و بروز ندارد؛ به عبارتی بین برنامه قصد شده و برنامه عملیاتی شده از این لحاظ فاصله وجود دارد و تأکید عمده بر حفاظت از طبیعت است؛ یافته‌های پژوهش مقداری و یوسفی (۱۴۰۱)، نیز که دستاورد تحلیل گفتمان انتقادی محتوای کانال مدارس طبیعت حاوی دیدگاه‌های وهاب‌زاده در سه سال ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷ بوده، مؤید این است که تشویق به حفظ محیط زیست و طبیعت‌دوستی است که در این مدارس از اهمیتی ویژه برخوردار است.

ازسویی با تلاش برای ستایش و پاسداشت طبیعت انسان و تأکید افراطی بر اهمیت و اولویت بُعد طبیعی و مشترک با حیوان در انسان در این رویکرد، بیم تقلیل انسان به بُعد طبیعی و مادی‌اش می‌رود و در نتیجه شناخت از خود، عمدتاً معادل شناخت خود طبیعی و

نیازها و محدودیت‌های آن است و نه بیشتر، که البته این تأکید با نگاه غایت‌گرایانه به طبیعت نیز متناسب است. در منشأشناسی این تأکید می‌توان ریشه‌های مختلفی را جست‌وجو کرد؛ اول معادل کردن طبیعت با عالم قابل رؤیت و دنیای مادی است (شکوهی، ۱۳۹۸). همچنین به نظر می‌رسد این سویه از طبیعت‌گرایی پاسخ و واکنشی است به ایده‌هایی که طبیعت و بُعد مادی انسان را مبتذل و قابل سرزنش و حقیقت‌ارزشمند انسان را صرفاً روح او می‌بینند؛ این نوع مواجهه در برجسته کردن بُعد طبیعی انسان و مرز اشتراکاتش با حیوان، گاه پاسخ به رویکردهایی است که با ثنویت‌گرایی و طرح تقابل بین روح و جسم در انسان، بدن‌مندی را امری مبتذل و لذا در تعارض با کمال انسانی معرفی کرده‌اند (حیدری، ۱۴۰۱). هرچند روایت‌هایی از طبیعت‌گرایی مانند دیدگاه روسو یا فروبل که پیش‌تر اشاره شد نیز وجود دارد که طبیعت یا سرشت انسان را صرفاً در بدن‌مندی خلاصه نمی‌کند و نیازهای معنوی و حتی الهی انسان را جزئی از سرشت یا سرشت انسان می‌دانند.

به نظر می‌رسد نظریه اسلامی تعلیم و تربیت با طرد ثنویت جسم و روح، راه برون‌رفت از این منظر ضیق را نیز فراهم می‌آورد؛ توضیح آنکه در این منظر، باینکه در انسان دو حیثیت مادی بدن و غیرمادی روح وجود دارد و این دو با یکدیگر تفاوت‌های اساسی دارند، ولی هیچ‌گونه جدایی میان آنها برقرار نیست. بدن و روح، حیثیت‌ها یا مراتب وجود شخصی واحد محسوب می‌شوند (علم‌الهدی، ۱۳۸۸). در تربیت اسلامی، نوع مواجهه با طبیعت انسان برخاسته از تعریف دقیق ساختار وجودی انسان است و گرایش‌های طبیعی هیچ‌گاه به‌خودی‌خود مورد نکوهش قرار نمی‌گیرند؛ حبّ طبیعی به دنیا و شئون آن و آنچه صبغه ابزاری دارد و تأمین اصل معاش در گرو آن است که هیچ‌گاه مورد سرزنش نبوده و نیست، بلکه عدم انتفاع صحیح از این گرایش‌ها و التذاذ زائد از حدّ لازم، زیان‌بار، و مورد ذم و نکوهش است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۱۴۹؛ جوادی‌آملی، ۱۳۸۹، ث، صص ۳۰۵-۳۰۶) (به نقل از رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری، و طلایی، ۱۳۹۶).

همچنین به نظر می‌رسد، انحصار روش یادگیری و تربیت، به یادگیری و تربیت طبیعی به‌معنای خودانگیخته و مبتنی‌بر علایق و تمایلات خود و پیرو آن برنتابیدن هرگونه مداخله آموزشی - تربیتی بیرونی ازسوی معلم آن هم تا ۱۲ سالگی محل تأمل جدی است؛ به نظر می‌رسد این نوع تأکید همسو با دیدگاه‌های طبیعت‌گرایی است که معنای طبیعی بودن تربیت

و یادگیری را یادگیری بدون هرگونه مداخله بیرونی و کاملاً خودانگیخته و غریزی می‌دانند (روسو، ۱۳۴۸) و به همان نسبتی که با بخشی از نیازها و اقتضائات رشدی کودک انسان متناسب است، با برخی دیگر از نیازها و اقتضائات رشدی او تناسبی ندارد و حتی این ظرفیت‌ها را معطل نگاه می‌دارد. ازجمله، ضرورت تمهید حرکت از ناپیروی به دیگر پیروی و در ادامه گذار به خود پیروی، فرصتی منحصر به فرد برای کسب شایستگی‌های لازم در راستای خویش‌بنی و انتخابگری ضابطه‌مند و برون‌رفت از رفتارهای تکانشی، دلبخواهی و غیرضابطه‌مند، به‌عنوان مهم‌ترین شایستگی پایه، در یادگیرندگان تا حدود سیزده سال است که غفلت از آن در عصر ما، که انتخابگری یادگیرندگان با تهدیدهای جدی روبه‌روست، به‌هیچ‌وجه توجیه‌پذیر نیست (Ram, 2022). به بیانی دیگر، رویکرد کودک‌محور، گرچه محبوب است، با انتقادات قابل توجهی نیز مواجه شده است؛ منتقدان استدلال می‌کنند که این رویکرد برای همه محیط‌های فرهنگی و آموزشی به‌ویژه محیط‌هایی با فرهنگ بومی و ارزش‌های جمع‌گرایانه مناسب نیست (Shah, 2019; Henward, Tauaa, & Turituri, 2019) و ممکن است ناخواسته جهان‌بینی و نگرشی خودمحور و رفتارهای انزواطلبانه را در کودکان ارتقا دهد که در درجه اول خودخواهانه، نگران نیازها و تجربیات خود بوده، نسبت به دیگران کمتر دلسوزی و همدلی نشان دهند (Floom & Janzen, 2020). ازسویی شکوهی (۱۳۹۸) با طرح این سؤالات که آیا در تربیت طبیعی قرار است به همه کشش‌های طبیعی اجازه دهیم که آزادانه جریان یابند؟ و آیا تا آنجا پیش خواهیم رفت که بپذیریم رشد طبیعی وقتی به خودش واگذار شود، لزوماً و خودبه‌خود در مناسب‌ترین جهت صورت می‌گیرد و به حداکثر حیات آزادانه و شادمانه خویش خواهد رسید؟، به نقد این تعریف از تربیت طبیعی پرداخته و معتقد است بالاخره باید پذیرفت که طبیعت، سطوح و مراتبی دارد که برای اینکه موجود زنده به مدارج عالی آن برسد، گریزی جز پشت‌سر گذاشتن مدارج پایین ندارد.

از دیگر انتقادهای مهم به این رویکرد، تضعیف نقش معلمان است (Smail, 2014). در رویکرد طبیعت‌گرایی، طبیعت به‌مثابه معلم، مربی و پرورش‌دهنده^۱ و به یک معنا، رابطه بین فرد و جهان طبیعی، خود، معلم است. (Cree & Robb, 2021) از این رو بر تجربه مستقیم و دست‌اول در فعالیت‌های یادگیری نیز تأکید می‌شود و هرگونه مداخله آموزشی و تربیتی

مستقیم توسط شخصی با عنوان معلم یا مربی در مدارس طبیعت منتفی است؛ این نوع تربیت که هیچ‌گونه مداخله را برنمی‌تابد، اصطلاحاً تربیت منفی نامیده شده است (شکوهی، ۱۳۹۸). بسیاری از پژوهشگران تأکید کرده‌اند که در این رویکرد، تعادلی میان هدایت معلم و آزادی کودک برای یادگیری وجود ندارد (Shah, 2019)؛ این تعارض میان «راهنمایی» و «استقلال» نیاز به حل شدن دارد تا آموزش، مؤثر باشد؛ زیرا گرچه ترویج خودمختاری و خلاقیت ارزشمند است، آزادی بیش از حد بدون ساختار مناسب می‌تواند منجر به فقدان نظم، انسجام و یادگیری هدف‌مند شود؛ در چنین شرایطی، ممکن است کودکان فقط به موضوعاتی که به آنها علاقه دارند بپردازند، بدون اینکه ذهنشان را با مفاهیم جدید و چالش‌برانگیز توسعه دهند (Tzuo, 2007). از این رو پژوهش‌ها بیان می‌کنند که ترکیبی از آموزش کودک‌محور و معلم‌محور، بهترین نتایج را برای کودکان به همراه دارد و بهترین راه، ایجاد تعادل میان آزادی کودک و هدایت معلم است (Veraksa, Sheridan & Colliver, 2023). به این ترتیب، به نظر می‌رسد یکی از فرصت‌های ازدست‌رفته در مدارس طبیعت، تسهیلگری ناقص است؛ هدایت فرایند اکتشاف و بازی، از طریق گفت‌وگو، پرسش و پاسخ، شعرخوانی و قصه‌خوانی هدفمند و گفت‌وگوهای تفصیلی پسینی، فرصتی بی‌بدیل برای مواجهه غنی‌تر و پرستاوردتر با طبیعت است که به نظر می‌رسد در مدارس طبیعت مدنظر نیست.

درمجموع باید گفت پذیرش بدون نقد رویکرد کودک‌محور در سیاست‌های آموزشی درست نیست و باید به صورت انتقادی به ریشه‌های فلسفی آن نگریست (Mili, 2018). در پایان براساس این یافته‌ها و بحث صورت‌گرفته، پیشنهاد پژوهش حاضر بازنگری در مبانی تربیتی گونه‌های مختلف از مدارس طبیعت با تأکید بر تبیین دقیق از نسبت طبیعت و تربیت متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی به‌ویژه هستی‌شناسی و انسان‌شناسی اسلامی و غنا بخشیدن و بازنگری برنامه‌های تربیتی این مدارس، به‌منظور جلوگیری از پیامدها و آسیب‌های محتمل ناشی از اتخاذ مبانی یا برنامه تربیتی نامتناسب است.

منابع

آوری، سلیمان؛ حسینی‌خواه، علی؛ و علی‌عسگری، مجید (۱۳۹۹). تبیین و تحلیل عناصر یادگیری و جایگاه کودکان و تسهیلگران در مدارس طبیعت. *مدیریت مدرسه*، ۸(۱)، ۲۳-۱.

الزهره روحی، زهره؛ شبیری، سیدمحمد؛ لاریجانی، مریم؛ و میکائیلی، علیرضا (۱۳۹۸). بررسی اثرات تأسیس مدارس طبیعت در زیست‌پذیری شهری با استفاده از تکنیک دلفی، نمونه موردی پارک پردیسان تهران. پژوهش‌های بوم‌شناسی شهری، ۱۰(۱)، ۱۳۵-۱۵۰. بیات، موسی؛ و حسام، فرحناز (۱۳۹۸). در باب سازوکارهای حقوقی و قانونی تأسیس و اداره «مدارس طبیعت». تهران، ایران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

حیدری، آرش (۱۴۰۱). جریان زندگی. یادداشت ماه در تارنمای انجمن جامعه‌شناسی ایران. بازیابی شده در ۱۴۰۳/۱۰/۱۸. در دسترس از:

<http://www.isa.org.ir/%DB%8C%D8%A7%D8%AF%D8%AF%D8%A7%D8%B4%D8%AA-%D9%85%D8%A7%D9%87/6033-%D8%AF%DB%8C%D8%AF%DA%AF%D8%A7%D9%87-%D8%A2%D8%B1%D8%B4-%D8%AD%DB%8C%D8%AF%D8%B1%DB%8C>

خادمی اشکذری، ملوک؛ و مفردنژاد، ناهید (۱۳۹۸). مقایسه نظریه ذهن، انگیزش پیشرفت تحصیلی و رفتار اجتماعی در کودکان مدارس طبیعت و عادی با کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی. آموزش محیط‌زیست و توسعه پایدار، ۷(۳)، ۲۳-۳۴. درنینگ، آلن تین (۱۳۸۷). چقدر کافیت؟ جامعه مصرفی و آینده زمین. (عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجم). مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.

رام، سمیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری؛ علیرضا؛ و طلایی، ابراهیم (۱۳۹۶). تبیین مفهوم تقوا از منظر انسان‌شناختی با تأملی در آیات قرآن و دلالت‌های آن در پرورش تقوا. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۷(۱)، ۱۰۳-۱۲۵. روسو، ژان ژاک (۱۳۴۸). *امیل (یا آموزش و پرورش)*. (عین سبحانی، مترجم). تهران: مؤسسه مطبوعاتی فرخی.

سلیمانی، فرزانه؛ سلیمانی، نادر؛ اجمالی، اختر؛ و شعبان‌نژاد خاص، رضا (۱۳۹۸). ارائه مدلی برای توسعه مدارس طبیعت در ایران: نظریه داده‌بنیاد. مدیریت مدرسه، ۳(۷)، ۱۰۳-۱۲۳. شکوهی، غلامحسین (۱۳۹۸). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: به‌نشر. انتشارات آستان قدس رضوی.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۸). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: دانشگاه امام‌صادق علیه‌السلام و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۸). *نظریه اسلامی رشد*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- کارتون، راشل (۱۴۰۱). *بهار خاموش*. (عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجم). مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- کان، پی‌تر؛ و کلرت، استفن (۱۳۹۷). *کودک و طبیعت: درس‌نامه مدرسه طبیعت*، (عبدالحسین وهاب‌زاده و آرشد حسینیان، مترجمان). مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- گال، مردیت؛ بورگ، وال‌تر؛ و گال، جویس (۱۴۰۳). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. (احمد رضا نصر، مترجم). (جلد ۲). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- گودال، جین (۱۳۹۵). *در سایه انسان*. (حمید حسینی و عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجمان). مشهد: صحرا شرق.
- مایر، ارنست (۱۴۰۳ الف). *چیستی تکامل*. (مهدی صادقی، مترجم). تهران: نشر نی.
- مایر، فردریک (۱۴۰۳ ب). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*. (جلد ۱). (علی‌اصغر فیاض، مترجم). تهران: سمت.
- مددپور، محمد (۱۳۷۵). *دیدار بینی*. تهران: حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- معاونت آموزش و پژوهش سازمان محیط‌زیست (۱۳۹۴). *منشور مدارس جامع محیط‌زیستی (جم): بنیان‌های نظری و شیوه‌نامه اجرایی*. (ویرایش ۶). تهران: دفتر آموزش و مشارکت مردمی سازمان حفاظت محیط زیست.
- مقداری، صدیقه سادات؛ و یوسفی، معصومه (۱۴۰۱). *تحلیل گفتمان انتقادی متون تبلیغاتی مدارس طبیعت: با رویکرد زبان‌شناسی زیست‌محیطی*. *جستارهای زبانی*، ۱۳(۱)، ۹۹-۱۲۷.
- نساجی، مهدی (۱۳۹۹). *گذر از خدای رخنه پوش؛ تأملاتی بر چالش‌های علم و دین*. قم: نگاهی دوباره.
- نوبانگ اندیشه (۱۴۰۰). *کارگاه مقدماتی تسهیلگری کودک و طبیعت؛ نظر در عمل*. مشهد: مدرسه طبیعت باغ شبنم.
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۳). *اهمیت فوق‌العاده تجربه، قابل دسترس از:*

- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۴). مستند زنگ طبیعت. قابل دسترس از:
<https://chaharrah.tv/vahabzadeh-1392-doc/>
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۵ الف). سخنرانی دومین همایش ملی کودک و طبیعت. قابل دسترس از:
<https://t.me/madresehtabiat/222>
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۵ ب). سخنرانی قابل دسترس از:
<https://www.aparat.com/v/x4706nd>
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۷). مقدمه مترجم در کودک و طبیعت: درس‌نامه مدرسه طبیعت. مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۸ الف). تجربه طبیعت در کودکی. فصلنامه طبیعت و محیط‌زیست صنوبر، ۳(۹)، ۱-۵.
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۹۸ ب). مقدمه مترجم در مقدمه‌ای بر اکولوژی رفتار. انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.
- وهاب‌زاده، عبدالحسین (۱۴۰۳). کانال مدرسه طبیعت. <https://t.me/madresehtabiat>
- ویلسون، روث (۱۳۹۵). طبیعت و کودک خردسال: راهنمای عمل مدارس طبیعت. (عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجم). مشهد: انتشارات صحرا شرق
- ویلسون، ادوارد (۱۳۹۸). در جست‌وجوی طبیعت: گزینه زیست‌گرایی. (کاوه فیض‌اللهی، مترجم). تهران: نشر نو.
- تایلند، هلموت (۱۳۸۲). فردریش فروبل. (یوسف اردبیلی، مترجم). نمای تربیت، ۱۸(۱۹)، ۵۷۳-۵۹۶.
- همتی‌فر، مجتبی؛ و جاویدی جعفرآبادی کلاته، طاهره (۱۳۹۶). بررسی تطبیقی سرشت انسان در دیدگاه روسو و آیت‌الله شاه‌آبادی، فلسفه تربیت، ۲(۱)، ۹۱-۱۱۴.
- Cree, J., & Robb, M. (2021). *The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367853440/>
- Creswell, John Ward and Creswell, John David (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. sage publication.
- Floom, R., & Janzen, M. (2020). A Critique of a Child-Centered Curriculum. *Journal of Childhood Studies*, 56-64. <https://doi.org/10.18357/JCS00019401/>
- Gray, Peter. (2013). Play as Preparation for Learning and Life. *American Journal of Play*, 5(3), 271-292.

- Gutek, G.L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Henward, A. S., Tauaa, M., & Turituri, R. (2019). Contextualizing child-centeredness: Lessons from an American Samoan Head Start. *Policy Futures in Education*, 17(3), 383-401. doi: 10.1177/1478210318813249/
- Mili (2018), Pedagogical Reform in Indian School Education: Examining the Child-centred Approach, *Journal of Philosophy of Education*, Volume 52, Issue 3, August 2018, Pages 533–547. doi: 10.1111/1467-9752.12322/
- Priya, A. (2021), Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70, 94-110. doi:10.1177/0038022920970318/
- Ram, S. (2022). Comparative Comparison of Self-control and Piety from the Perspective of Psychology and Islamic Education. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(41), 102-119. doi: 10.22034/jpiut.2022.52517.3290/
- Shah, R. (2019). Child Centered Education: Criticisms. *Shanlax International Journal of Education*, 8(1), 22-37. doi: 10.34293/education.v8i1.1253/
- Smail, A. (2014). Rediscovering the teacher within Indian child-centred pedagogy: implications for the global Child-Centred Approach. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(4), 613–633. doi: 10.1080/03057925.2013.817225/
- Tzuo, P. W. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35, 33-39. doi: 10.1007/s10643-007-0166-7/
- Veraksa, N., Sheridan, S., & Colliver, Y. (2023). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: Incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 915–932. doi: 10.1080/14681366.2021.1955736/
- Wilson, Ruth.(2019).What is Nature? *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 26.
- <https://dnr.wisconsin.gov/education/forests>
- <https://www.theforestschoolfoundation.org>



Constructive Components of the Islamic University: A Meta-Synthesis Study

Mohammad Hossein Ronaghi¹, Javad Nazarian Jashnabadi²

Doi:

10.30497/esi.2025.247363.1874



Abstract

Islamic universities, as key institutions in Muslim societies, play a pivotal role in nurturing elites, advancing scientific knowledge, and reinforcing ethical and cultural values. Despite their significance, a comprehensive framework for identifying the constructive components of Islamic universities remains lacking. This study aims to develop a systematic and integrative model to identify the indicators and categories constituting Islamic universities. The research was conducted using a two-stage approach. In the first stage, a meta-synthesis method was employed to extract 63 key indicators from previous studies, which were then classified into nine main categories. In the second stage, the Delphi technique and the participation of academic experts were used to validate, refine, and supplement the indicators with 11 new items. The results showed that management and organizational structure, education and research, ethics and justice, social and cultural, financial and reward systems, continuous development and improvement, international communications and interactions, students and professors, and the university atmosphere and environment play an important role in the formation of an Islamic university. The findings present a coherent framework based on empirical evidence and expert consensus, which can serve as a guide for policy-making, management, and evaluation of Islamic universities. This framework can support strategic planning, foster new research, and enhance the performance of Islamic universities.

Keywords: Islamic Management, Islamic University, Meta Synthesis, Delphi

1. Associate Professor, Department of Management, Shiraz University, Fars, Iran
(Corresponding Author). mh_ronaghi@shirazu.ac.ir

2. PhD in Management, Shiraz University, Fars, Iran.

J_Nazarian@shirazu.ac.ir

مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی: یک پژوهش فراترکیب

محمدحسین رونقی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

جواد نظریان جشن آبادی^۲

Doi: 10.30497/esi.2025.247363.1874

چکیده

دانشگاه‌های اسلامی به‌عنوان نهادهای کلیدی در جوامع اسلامی، نقشی محوری در تربیت نخبگان، ارتقای دانش علمی و تقویت ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی ایفا می‌کنند. باوجود اهمیت این نهادها، فقدان چارچوبی جامع برای شناسایی مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی وجود دارد. این پژوهش با هدف تدوین مدلی جامع و نظام‌مند برای شناسایی مؤلفه‌ها و مقوله‌های تشکیل‌دهنده دانشگاه اسلامی انجام شده است. مطالعه حاضر در دو مرحله اجرا شد: در مرحله نخست، با استفاده از روش فراترکیب، ۶۳ مؤلفه کلیدی از مطالعات پیشین استخراج، و در ۹ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در مرحله دوم، با بهره‌گیری از تکنیک دلفی و مشارکت خبرگان دانشگاهی، مؤلفه‌ها اعتبارسنجی، اصلاح، و با افزودن ۱۱ مؤلفه جدید تکمیل شدند. یافته‌ها نشان دادند مقوله‌های مدیریت و ساختار سازمانی، آموزش و پژوهش، اخلاق و عدالت، اجتماعی و فرهنگی، نظام‌های مالی و پاداش، توسعه و بهبود مداوم، ارتباطات و تعاملات بین‌المللی، دانشجویان و اساتید و فضای دانشگاه و محیط در شکل‌گیری دانشگاه اسلامی نقش مهمی دارند. یافته‌های پژوهش چارچوبی منسجم، مبتنی بر شواهد علمی و اجماع خبرگان ایرانی ارائه می‌دهد که می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای سیاست‌گذاری، مدیریت و ارزیابی دانشگاه‌های اسلامی مورد استفاده قرار گیرد. این چارچوب می‌تواند به برنامه‌ریزی راهبردی، توسعه دینی در دانشگاه‌ها و بهبود عملکرد دانشگاه‌های اسلامی کمک کند.

واژگان کلیدی: مدیریت اسلامی، دانشگاه اسلامی، فراترکیب، دلفی

mh_ronaghi@shirazu.ac.ir

۱. دانشیار بخش مدیریت، دانشگاه شیراز، فارس، ایران (نویسنده مسئول).

J_Nazarian@shirazu.ac.ir

۲. دکتری مدیریت، دانشگاه شیراز، فارس، ایران.

بیان مسئله

دانشگاه‌ها در جایگاه نهادهای اصلی آموزشی و پژوهشی، نقش کلیدی در تربیت نیروی انسانی متخصص، تولید و انتقال دانش و توسعه علمی و فرهنگی جوامع دارند (Miftahuddin, Azni, Mujahidin, Anwar, & Anwar, 2022). این نهادها با تقویت تفکر انتقادی، تحلیل‌های عمیق و پرورش ارزش‌های انسانی و اجتماعی، شهروندانی آگاه و مسئول تربیت می‌کنند و از طریق پژوهش‌های علمی، نوآوری و حل مسائل اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی به توسعه پایدار کمک می‌کنند (مهرآورگی‌گلو، ۱۴۰۰؛ Mudra, 2023؛ احمدی، دلگشائی، شیرزاد کبریا، و حمیدی‌فر، ۱۴۰۲). تاریخچه دانشگاه نشان می‌دهد که این مراکز از نخستین نهادهای آموزش عالی در جهان اسلام و اروپا، مانند بغداد، قاهره، بولونیا و پاریس، تا دانشگاه‌های مدرن امروز، همواره در گسترش دانش و توسعه علوم نقش محوری داشته‌اند (نظریان جشن‌آبادی، پویا، و باقری، ۱۴۰۲). دانشگاه‌های برجسته‌ای مانند آکسفورد، کمبریج، هاروارد و استنفورد با جذب نخبگان و مشارکت در پروژه‌های بین‌المللی، سطح علمی و فناوری جامعه جهانی را ارتقا داده و بستری برای تبادل دانش و همکاری‌های بین‌المللی فراهم کرده‌اند (Alanazi et al., 2024؛ کریمی، و نوه ابراهیم، ۱۳۹۹).

دانشگاه‌ها با تربیت نیروی انسانی متخصص، تقویت مهارت‌های فکری و اخلاقی، و ایجاد بسترهای نوآوری و پژوهش‌های بین‌رشته‌ای، نقشی کلیدی در ارتقای سطح علمی و فناوری ایفا کرده‌اند (Muafiah et al., 2023). این مراکز، از نخستین نهادهای آموزش عالی تا دانشگاه‌های پیشرفته امروزی، همواره نماد جست‌وجوی حقیقت، رشد فکری و تلاش برای پیشرفت تمدن‌های بشری بوده‌اند (محمدیان، و رونقی، ۱۳۹۰).

نهاد دانشگاه، از نخستین دانشگاه‌های جهان، مانند دانشگاه بولونیا و آکسفورد در اروپا، که در قرون وسطی به‌عنوان مراکز علمی و پژوهشی برجسته شناخته می‌شدند، تا دانشگاه‌های مدرن امروزی، که به قطب‌های نوآوری، فناوری و تولید دانش تبدیل شده‌اند، همواره یکی از ارکان اصلی شکل‌دهی به تمدن بشری بوده است. در جهان اسلام نیز دانشگاه‌های اسلامی جایگاهی منحصربه‌فرد داشته‌اند؛ دانشگاه اسلامی عبارت است از مرکز آموزش عالی که با ترکیب دانش دینی و علوم نوین، نه فقط به انتقال دانش پرداخته‌اند، بلکه ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی را در نظام آموزشی خود نهادینه کرده‌اند (Alferjany et al., 2018). نمونه‌های

تاریخی برجسته‌ای مانند دانشگاه الازهر در مصر و دانشگاه قرویین در مراکش، که قدمتی چندصدساله دارند، نشان می‌دهند دانشگاه‌های اسلامی از آغاز با هدف پرورش اندیشمندان، مصلحان اجتماعی و رهبران فکری تأسیس شده‌اند. این دانشگاه‌ها با طراحی برنامه‌های آموزشی جامع و چندبعدی، سهمی کلیدی در حفظ و ترویج میراث علمی و معنوی جوامع اسلامی ایفا کرده و همواره نقشی محوری در پیوند میان علم، دین و فرهنگ داشته‌اند. در نتیجه، دانشگاه اسلامی نه فقط نهادی آموزشی، بلکه عاملی راهبردی در توسعه فرهنگی، اجتماعی و تمدنی به شمار می‌رود.

دانشگاه‌های اسلامی با ترکیب علوم مدرن و ارزش‌های دینی، نقش مهمی در تربیت افرادی دارند که هم دانش تخصصی و هم اخلاق و معنویت را در خود دارند (Purwanto et al., 2020؛ حیدری، ۱۳۹۴). تمرکز بر اصولی چون عدالت، صداقت و مسئولیت‌پذیری، این دانشگاه‌ها را به عامل توسعه فرهنگی، اجتماعی و تمدنی جوامع اسلامی تبدیل کرده است. آنها در ترویج گفت‌وگوهای بین‌فرهنگی و بین‌الادیانی و ارتقای همکاری‌های بین‌المللی نیز نقش مهمی ایفا می‌کنند (عقیلی، و باقرپور، ۱۴۰۱؛ Alanazi et al., 2024). با توجه به اهمیت دانشگاه اسلامی در تربیت نخبگان، توسعه دانش و ترویج ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی، شناسایی مؤلفه‌های سازنده آن ضرورت بسیاری دارد. بررسی این مؤلفه‌ها می‌تواند زمینه‌ساز سیاست‌گذاری علمی، برنامه‌ریزی راهبردی و ارتقای عملکرد دانشگاه‌های اسلامی باشد و به توسعه پایدار جوامع اسلامی کمک کند.

دانشگاه‌های اسلامی در دنیای امروز با چالش‌های پیچیده‌ای، از جمله فرایند جهانی‌سازی، پیشرفت‌های شتابان فناوری، تنوع فرهنگی گسترده، محدودیت منابع مالی و کمبود زیرساخت‌های آموزشی و پژوهشی روبه‌رو می‌شوند که به‌طور مستقیم بر تحقق مأموریت‌های آموزشی، پژوهشی و اجتماعی آنها اثرگذار است (Ichsan et al., 2020). این دانشگاه‌ها ناچارند میان حفظ ارزش‌های اصیل اسلامی و فرهنگی از یک‌سو و همگامی با تحولات علمی و نوآوری‌های فناورانه از سوی دیگر، تعادلی پایدار برقرار کنند. آنها در این مسیر، باید با چالش‌هایی همچون اختلاف دیدگاه‌ها در تفسیر اصول اسلامی و ضرورت بازنگری و به‌روزرسانی مداوم برنامه‌های درسی نیز مقابله کنند. این دانشگاه‌ها با تأکید راهبردی بر ارزش‌های اسلامی، تقویت ظرفیت‌های علمی و پژوهشی، گسترش همکاری‌های

بین‌المللی و ایجاد منابع مالی پایدار، قادر خواهند بود نقش اثرگذاری در ارتقای جوامع اسلامی و حتی مشارکت در حل مسائل جهانی ایفا کنند (Miftahuddin et al., 2022).

پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در اغلب مطالعات قبلی، دانشگاه اسلامی صرفاً در قالب مفاهیمی عمومی یا چارچوب توصیف‌های کلی مطالعه شده است. این مطالعات بیشتر به تحلیل ابعاد سطحی، مانند زیرساخت‌ها یا نظام‌های آموزشی، و کمتر به بررسی دقیق و عمیق مؤلفه‌های محوری آن مانند توسعه و بهبود مداوم، ارتباطات و تعاملات بین‌المللی و اخلاق و عدالت پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها بیشتر مطالعه موردی بوده‌اند (Al Al Shobaki & Naser, 2016; Muafiah et al., 2023; Purwanto et al., 2020) و معمولاً با نگاهی محدود به دانشگاه اسلامی، بر تحلیل عمیق جنبه‌های خاصی مانند دانش‌آموختگان (باقری کراچی، عباس‌پور، و آقازاده، ۱۳۹۱)، سرمایه اجتماعی (شکریگی، مروتی، و قاسمی، ۱۳۹۶)، شایستگی مدیران (جوان‌بخش، فضل‌الهی قمشی، و ابوالقاسمی، ۱۳۹۹)، اساتید (Zuhri, 2019; Azizaha et al, 2020) و رهبری (Ahmad & Fontaine, 2011) تمرکز داشته‌اند.

هرچند این پژوهش‌ها با محدود کردن موضوع به حوزه‌های مشخص به تحلیل‌هایشان عمق بخشیده‌اند، به ارائه تصویری جامع و نظام‌مند از مؤلفه‌های متنوع و درهم‌تنیده‌ای چون ساختار، فرهنگ، مدیریت و تربیت در دانشگاه اسلامی کمتر توجه داشته‌اند. این رویکردهای موضوعی و مجزا، مانع از درک جامع و منسجم از دانشگاه اسلامی و ویژگی‌های بنیادین آن شده است.

پژوهش‌های انجام‌شده درباره دانشگاه اسلامی، هرچند تلاش‌هایی برای تحلیل این مفهوم داشته‌اند، به دلیل تمرکز بر جنبه‌های محدود یا مقایسه‌ای نتوانسته‌اند تصویری کل‌نگر و منسجم از ابعاد مختلف آن، مانند ساختار، فرهنگ، مدیریت و تربیت، ارائه دهند. برای نمونه، مهرآورگیلو (۱۴۰۰) به شناسایی مؤلفه‌های دانشگاه تمدن‌ساز ایرانی - اسلامی پرداخته، اما تمرکز مستقیمی بر دانشگاه اسلامی نداشته است. این خلأ روش‌شناختی و نظری نشان‌دهنده ضرورت پژوهش‌هایی جامع، منسجم و نظام‌مند با هدف بررسی مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی است.

یکی از چالش‌های اصلی در این حوزه، نبود مدل‌های نظری بومی و چارچوب‌های جامع است. بسیاری از پژوهش‌ها به دلیل نگاه تک‌بعدی یا استفاده از روش‌های سنتی، مانند مطالعات موردی و پرسش‌نامه‌ای، فقط بخشی از واقعیت‌های دانشگاه اسلامی را پوشش داده

و از ارائه تحلیل‌های پیش‌بینانه و راهبردی ناتوان بوده‌اند. روش‌های کیفی جامع‌تر مانند فراترکیب، که داده‌های چند پژوهش را یکپارچه می‌کند، کمتر مورد استفاده قرار گرفته و پراکندگی موضوعات مانع شکل‌گیری گفت‌وگویی منسجم شده است. باوجود حجم زیاد مطالعات، مباحث کلیدی مانند اخلاق، عدالت، تعاملات بین‌المللی و نقش دانشگاه اسلامی در تحول اجتماعی مغفول مانده و بیشتر پژوهش‌ها جنبه توصیفی داشته‌اند.

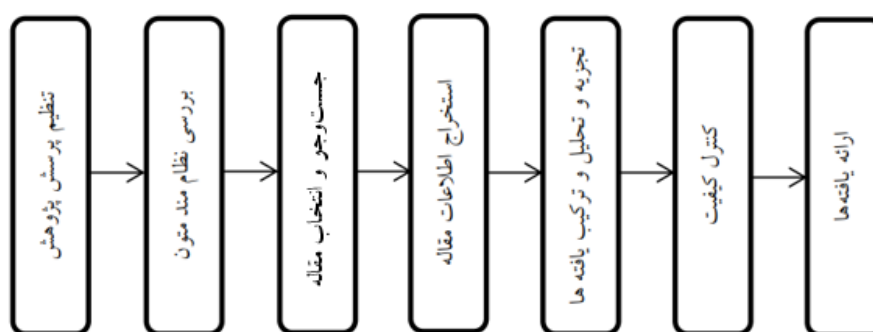
باتوجه به اهمیت دانشگاه اسلامی، بررسی این نهاد و مؤلفه‌های مؤثر بر آن می‌تواند تأثیرات چشمگیری بر جامعه اسلامی و اعتلای فرهنگ دینی در این جامعه داشته باشد. از طرفی تعدد پژوهش‌های خارجی و داخلی در موضوعات مختلف، که به‌نوعی با دانشگاه اسلامی در ارتباط‌اند (Jouda, Ahmad, & Dahleez, 2016؛ Alanazi et al., 2024؛ Zuhri, 2019؛ Muafiah et al., 2023؛ Purwanto et al., 2020؛ مهرآورگی‌گلو، ۱۴۰۰؛ احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲؛ Siddiq, 2023)، این دغدغه را ایجاد می‌کند که مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی کدام‌اند؟ باتوجه به این دغدغه، هدف اصلی این پژوهش طراحی مدل جامع و منسجمی از مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی است.

در این راستا، این پژوهش در دو مرحله انجام شده است: در مرحله اول، از روش فراترکیب استفاده شده است تا تمام مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی براساس مطالعات پیشین شناسایی شوند. در مرحله دوم، با استفاده از روش دلفی، که تکمیل‌گر مرور نظام‌مند است، مؤلفه‌ها با نظر خبرگان ایرانی پالایش و بومی شده‌اند. مشارکت نظری این پژوهش در ارائه مدلی است که مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی را به‌صورت جامع و نظام‌مند شناسایی و طبقه‌بندی کرده است. یافته‌های این پژوهش به غنای مبانی نظری دانشگاه اسلامی افزوده است و مجموعه‌ای از مؤلفه‌های کاربردی و معتبر را برای پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه ارائه می‌دهد. این مدل می‌تواند به‌عنوان ابزاری راهبردی برای درک عمیق‌تر و توسعه دانشگاه‌های اسلامی مورد استفاده قرار گیرد و با فراهم کردن مبنایی علمی، نقش مؤثری در ارتقای کارایی و اثربخشی این دانشگاه‌ها ایفا کند. در همین راستا، پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ✓ مؤلفه‌های سازنده مرتبط با دانشگاه اسلامی در پژوهش‌های علمی پیشین کدام‌اند؟
- ✓ از نظر خبرگان چه مؤلفه‌های سازنده‌ای در دانشگاه اسلامی وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش در دو گام در بهار و تابستان ۱۴۰۳ انجام شده است: در گام اول، با استفاده از تحلیل محتوا طبق مراحل روش فراترکیب کدهای مربوط استخراج شدند (Sandelowski & Barroso, 2003). طبق نظر خبرگان، مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی تعدیل و غربال شدند و در ۹ مقوله اصلی قرار گرفتند. اشباع نظری از مهم‌ترین پیش‌نیازهای روش فراترکیب است. تعدد پژوهش‌های پیشین در زمینه دانشگاه اسلامی نشان‌دهنده امکان رسیدن به اشباع نظری در روش فراترکیب است؛ بنابراین، روش فراترکیب انتخاب مناسبی برای ایجاد هماهنگی و هم‌گرایی بین پژوهش‌ها و پژوهشگران در زمینه دانشگاه اسلامی است. این روش برای یکپارچه‌سازی نتایج مطالعات پیشین و به دست آوردن نتایجی جامع و تفسیری به کار می‌رود (Nezhad, Nazarian-Jashnabadi, Mehraeen, & Rezazadeh, 2024). برخلاف روش فراتحلیل، که بر داده‌های کمی پژوهش‌ها تمرکز دارد، فراترکیب بر تفسیر پژوهش‌های کیفی و درک عمیق پژوهشگر تأکید کرده است. در روش فراترکیب، پژوهشگر به بررسی عمیق و بازبینی دقیق می‌پردازد و یافته‌های پژوهش‌های کیفی مرتبط را با هم ترکیب می‌کند. به عبارت دیگر، در این روش، نتایج اصلی پژوهش‌های انتخاب‌شده تفسیر شده‌اند (Zimmer, 2006). این روش شرایط را برای تحلیل عمیق‌تر مسائل فراهم می‌کند و امکان بهره‌گیری از دیدگاه‌های گوناگون را افزایش می‌دهد. با به‌کارگیری روش فراترکیب، پژوهشگران قادر خواهند بود به نتایج دقیق‌تر و جامع‌تری دست یابند. در این روش، پژوهشگر با نگاهی عمیق و دقیق، یافته‌های کیفی پژوهش‌های انتخابی را بررسی و ترکیب می‌کند (مانیان، و رونقی، ۱۳۹۴). در این پژوهش برای انجام روش فراترکیب از روش هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۳) استفاده شده است (شکل ۱).



شکل ۱. مراحل هفتگانه فراترکیب (Sandelowski & Barroso, 2003)

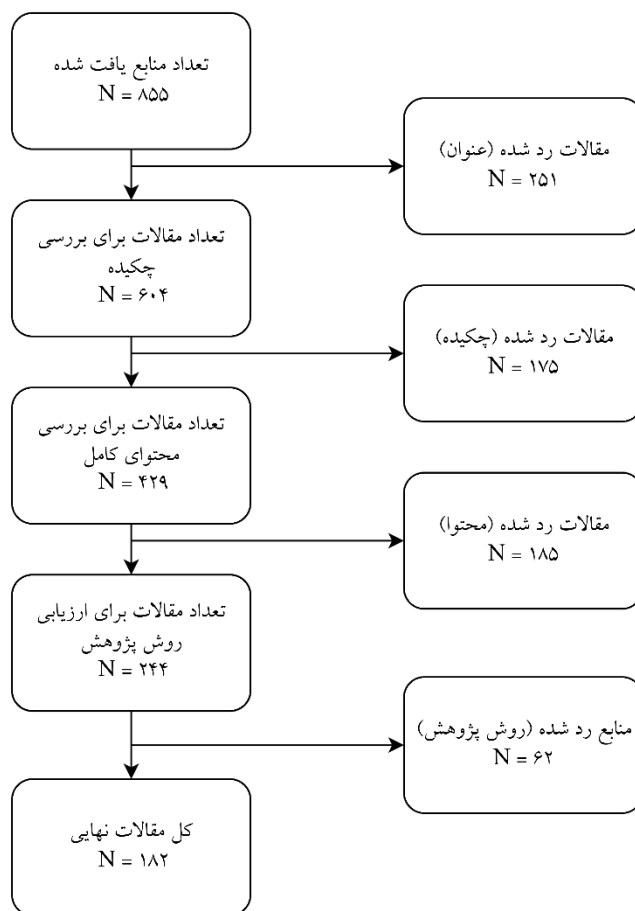
گام یک (طرح سؤال‌های پژوهش): گویه‌ها و سؤال‌های پژوهش در جدول ۱ ذکر شده است:

جدول ۱. پارامترها و سؤال‌های پژوهش

سؤال‌های پژوهش	گویه‌ها
مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی کدام‌اند؟	چه چیزی (what)
طبقه‌بندی مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی چگونه است؟	جامعه مورد مطالعه (who)
	محدودیت زمانی (when)
	چگونگی روش (how)

گام دوم (بررسی نظام‌مند متون): در بررسی لاتین پژوهش‌های پیشین از دو پایگاه علمی اسکوپوس و وب‌آوساینس از سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۲۴؛ در بررسی داخلی پژوهش‌های پیشین از پایگاه‌های نورمگز، جهاد دانشگاهی، ایرانداک و سیویلیکا از سال ۱۳۸۳ تا سال ۱۴۰۳؛ و برای بررسی نظام‌مند این پژوهش، از واژه‌های کلیدی گوناگونی شامل دانشگاه اسلامی (Islamic University)، مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی (Components of Islamic University)، ابعاد دانشگاه اسلامی (Dimensions of Islamic University) و چارچوب دانشگاه اسلامی (Framework of Islamic University) استفاده شده است. در نتیجه، با جست‌وجوی این واژه‌ها در پایگاه‌های علمی موردنظر ۸۵۵ مقاله شناسایی شده است.

مرحله سوم (انتخاب منابع باکیفیت): در این مرحله، برای ارزیابی کیفیت مقالات (شکل ۲)، عوامل گوناگونی از جمله عنوان مقاله، چکیده، دسترسی به مقاله، کیفیت محتوایی و روش تحقیق بررسی شده‌اند. در این مراحل مقالات متعدد نامرتبط و منابع خاکستری، از جمله مقالات کنفرانسی و پایان‌نامه‌ها، حذف شدند. مقالات نهایی مورد تأیید ۱۸۲ عدد بودند.



شکل ۲. فرایند انتخاب مقالات نهایی

مرحله چهارم (استخراج نتایج): در این مرحله، نتایج حاصل از بررسی هر مقاله، به

همراه مراجع استنادشده به آنها شناسایی شده‌اند.

گام پنجم (تحلیل و مقوله‌بندی یافته‌های کیفی): ابتدا نتایج به‌دست‌آمده از گام چهار به‌عنوان کدهای اولیه و خام در نظر گرفته شده است که در این گام، با بررسی شباهت کدهای استخراجی و مفاهیم آنها، کدها دسته‌بندی شده‌اند. با استفاده از روش تحلیل محتوا از مقالات منتخب پیشین، در مجموع ۹ مقوله و ۶۳ کد برای فاکتورهای دانشگاه اسلامی به دست آمد. نتایج این گام نشان‌دهنده تمایز این پژوهش از مطالعات پیشین در بررسی نظام‌مند متون است.

گام ششم (کنترل کدهای استخراجی): برای کنترل مفاهیم استخراج‌شده، دیدگاه‌های پژوهشگر با دیدگاه‌های فردی خبره مقایسه شده‌اند. هنگامی که دو ارزیاب به رتبه‌بندی مؤلفه‌ها می‌پرداختند، از شاخص کاپای کوهن برای ارزیابی میزان توافق میان دیدگاه‌های آنها استفاده می‌شد (رونقی، زین‌الدین، و علم‌بلادی، ۱۳۹۸). این شاخص زمانی به کار می‌رود که متغیرهای موردنظر از لحاظ سطح سنجش و تعداد طبقات با یکدیگر مشابه باشند. مقدار این شاخص بین صفر و یک متغیر است؛ هرچه این مقدار به یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده توافق بیشتر بین دو خبره است و بالعکس، نزدیک‌تر شدن به صفر نشان‌دهنده نبود توافق است (رونقی، و دهقانی، ۱۳۹۹). مقدار معناداری و شاخص کاپا با استفاده از نرم‌افزار آماری محاسبه شده است (جدول ۲). مقدار معناداری محاسبه‌شده کمتر از ۰/۰۵ را نشان می‌دهد که این امر بیانگر فقدان استقلال بین کدهای استخراج‌شده است. مقدار شاخص کاپا نشان می‌دهد که دو ارزیاب در رتبه‌دهی به فاکتورها توافق بالایی دارند. براساس نتایج شاخص کاپا و سطح معناداری، می‌توان گفت که استخراج مؤلفه‌ها از پایایی مناسبی برخوردار است.

جدول ۲. مقادیر اندازه توافق

شاخص سنجش	مقدار	انحراف استاندارد	عدد معناداری
کاپای مقدار توافق	۰.۸۷۶	۰.۱۱۲	۰.۰۱
تعداد موارد معتبر	۶۳		

در مرحله دوم این پژوهش از روش دلفی بهره گرفته شده است. در این روش، گروه ناظر مسئولیت هدایت و نظارت بر فرایند ارزیابی مؤلفه‌ها را برعهده دارد که طی چندین

مرحله رفت و برگشتی انجام می‌شود (Mohamadabadi, Nazarian-Jashnabadi, Daryani, Al-Rashid, & Campisi, 2025). روش دلفی به گونه‌ای طراحی شده است که با استفاده از دیدگاه‌های علمی و تخصصی خبرگان، نتایجی معتبر و جامع به دست آید. باتوجه به ویژگی‌های این پژوهش و نیاز به دیدگاه‌های تخصصی، نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شده است. در این مطالعه، پنج نفر از خبرگان، که به طور مستقیم یا غیرمستقیم در زمینه‌های اجرایی یا پژوهشی مرتبط با دانشگاه‌های اسلامی فعالیت دارند (جدول ۳)، انتخاب شده‌اند. این انتخاب براساس تجربه و سوابق علمی افراد صورت گرفته است تا کیفیت و دقت داده‌های به دست آمده تضمین شود.

در روش دلفی، حفظ استقلال دیدگاه‌های خبرگان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ بنابراین، آنها با یکدیگر ارتباط مستقیم ندارند تا نظرهایشان تحت تأثیر دیدگاه‌های دیگران قرار نگیرد. این فرایند معمولاً در چندین مرحله اجرا می‌شود؛ در هر مرحله، دیدگاه‌های گردآوری شده تحلیل، و بازخورد به صورت ناشناس به شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود. این امکان به خبرگان داده می‌شود تا در صورت لزوم دیدگاه‌هایشان را اصلاح یا بازبینی کنند. هدف نهایی این روش دستیابی به اجماع براساس دیدگاه‌های تخصصی خبرگان است که از شناخت عمیقشان نسبت به موضوع دانشگاه‌های اسلامی نشئت می‌گیرد و به بهبود دقت و جامعیت مؤلفه‌های بررسی شده در این پژوهش کمک می‌کند.

جدول ۳. مشخصات خبرگان شرکت کننده در روش دلفی

ردیف	خبره	عنوان شغلی	زمینه تخصصی	سوابق علمی و اجرایی
۱	خبره ۱	عضو هیئت علمی دانشگاه اسلامی	آموزش عالی و مدیریت دانشگاه اسلامی	۱۵ سال تجربه در تدریس و تحقیق درباره دانشگاه‌های اسلامی
۲	خبره ۲	مدیر پژوهشی دانشگاه اسلامی	سیاست گذاری در آموزش عالی	۱۰ سال سابقه مدیریت پژوهشی و تدوین شاخص‌های دانشگاه اسلامی
۳	خبره ۳	استاد حوزه و دانشگاه	مطالعات اسلامی و اجتماعی	بیش از ۲۰ سال تجربه در تلفیق مبانی اسلامی با علوم اجتماعی
۴	خبره ۴	معاون آموزشی دانشگاه	برنامه ریزی آموزشی	۱۲ سال تجربه در تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی در دانشگاه‌های اسلامی
۵	خبره ۵	پژوهشگر مستقل	توسعه فرهنگی و دینی	۸ سال تجربه پژوهش در زمینه ارتباط فرهنگ دینی و مدیریت

یافته‌های پژوهش

با مطالعه و تحلیل محتوای پژوهش‌های پیشین، ۹ مقوله اصلی، که از مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی‌اند، شناسایی شدند. این مقوله‌ها مدیریت و ساختار سازمانی، آموزش و پژوهش، اخلاق و عدالت، اجتماعی و فرهنگی، نظام‌های مالی و پاداش، توسعه و بهبود مداوم، ارتباطات و تعاملات بین‌المللی، دانشجویان و اساتید و فضای دانشگاه و محیط را شامل می‌شوند. چارچوب کلی مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی در جدول ۴ ذکر شده است.

جدول ۴. کدگذاری مطالعات پژوهش

منابع	کدها
مدیریت و ساختار سازمانی	
(احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲)	تدوین و بهبود قوانین درون‌سازمانی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲)	مدیریت سرمایه‌های فکری
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰)	مدیریت تغییرات محیطی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰)	خودراهبری
(احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲) (Ichsan et al., 2020)	شایسته‌گزینی و شایسته‌سالاری
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)	بازنگری مقررات دانشگاه و صنعت
(Alferjany et al., 2018)	بهبود مستمر عملکرد
(Purwanto et al., 2020)	انسجام سازمانی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰)	مدیریت تعارض
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸) (Ichsan et al., 2020)	اجرای مطالعات امکان‌سنجی
(Alferjany et al., 2018)	بازنگری در استانداردها، رویه‌ها و سیستم‌های اداری
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)	نظارت بر فرایندهای ارزیابی
(Jouda et al., 2016)	ارزیابی عملکرد
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰)	مدیریت تغییر
آموزش و پژوهش	

منابع	کدها
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸) (Assa'idi, 2021) (Purwanto et al., 2020) (ادیب، و سرداری، ۱۳۹۳)	یادگیری مستمر
(Jouda et al., 2016)	آموزش و توسعه
(Alanazi et al., 2024)	راهنمایی و مشاوره به فراگیران
(Assa'idi, 2021) (Purwanto et al., 2020)	یادگیری فعال
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (تابان، خیری، رحیمی پردنجانی، و صیدی، ۱۳۹۳) (احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲)	خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (Nuryanta, 2018) (Assa'idi, 2021) (Azizaha et al., 2020)	تولید علم و تجاری‌سازی علم
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸) El_sawalhy, Kassim, Aqel, & Abu) (Amuna, 2021)	توسعه فرایند تبدیل دانش به فناوری
(حاجی‌پور، شمس‌الدینی، و حسنی کریم‌آباد، ۱۳۹۷) (موسوی، ۱۳۹۵) (Siddiq, 2023) (Nuryanta, 2018) (افتخاری، و افتخاری، ۱۴۰۳)	اسلامی‌سازی علوم
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (Purwanto et al., 2020)	تحلیل و نقد علمی
(Siddiq, 2023) (ابوالمعالی، و گودرزی، ۱۳۹۳)	ارتقای پژوهش‌های مرتبط با اصول دینی و ارزش‌های اسلامی
اخلاق و عدالت	
(Abdoulaye, 2002)	رعایت اصول عدالت و تعادل در توزیع منابع و فرصت‌ها

منابع	کدها
(Siddiq, 2023) (عباسی شاهکوه، و شریعتی، ۱۳۹۸)	توجه به اصول اخلاقی و انسانی در سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی
Darmadji, Prasajo, Riyanto, (Kusumaningrum, & Andriansyah, 2018) (Purwanto et al., 2020)	عدم سوءاستفاده از جایگاه مدیریت
(حاجی‌پور، و همکاران، ۱۳۹۷) (Alferjany et al., 2018)	پرهیز از مخاصمه سیاسی
(رضائی ورمزیار، و شرفی، ۱۴۰۱) (Darmadji et al., 2018) (Purwanto et al., 2020)	عدم تبعیض در دسترسی به منابع
(Haron, Ramli, Jamil, & Rahman, 2022)	عدالت اجتماعی - اقتصادی
اجتماعی و فرهنگی	
(باقری کراچی، و همکاران، ۱۳۹۱)	روحیه تعاون و سازگاری اجتماعی
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸) (تابان، و همکاران، ۱۳۹۳) (احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲)	بستر قانونی رعایت حقوق فکری
(Nuryanta, 2018) (Darmadji et al., 2018)	همکاری با نهادهای بین‌المللی و تعامل علمی و فرهنگی
(باقری کراچی، و همکاران، ۱۳۹۱) (تابان، و همکاران، ۱۳۹۳) (رضائی ورمزیار، و شرفی، ۱۴۰۱)	ارتقای فرهنگ کار تیمی
(Muafiah et al., 2023)	برنامه‌های جامعه‌محور و خدمات اجتماعی
(Amir, 2019)	ایجاد وحدت فکری و معنوی
(Amir, 2019)	ارتقای مسئولیت اجتماعی
نظام‌های مالی و پاداش	
(Alferjany et al., 2018)	نظام‌های دستمزد
(Jouda et al., 2016)	پاداش و مشوق‌ها
(Siddiq, 2023) (نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)	هدایت بودجه‌های پژوهشی

منابع	کدها
(Darmadji et al., 2018)	
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)	جذب منابع درآمدی غیردولتی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (رضائی ورمزیار، و شرفی، ۱۴۰۱) (تابان، و همکاران، ۱۳۹۳) (Ichsan et al., 2020) (El_sawalhy et al., 2021)	استقلال در حوزه‌های مالی
توسعه و بهبود مداوم	
(باقری کراچی، و همکاران، ۱۳۹۱) (Ichsan et al., 2020) (Purwanto et al., 2020) (Azizaha et al., 2020)	تجزیه و تحلیل سریع اطلاعات
(معینی فر، و معینی فر، ۱۳۹۹) (Mudra, 2023)	ارزیابی هماهنگ با معیارهای اسلامی
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (Nuryanta, 2018)	بازسازی نظام فرهنگی دانشگاه‌ها متناسب با ارزش‌های اسلامی
(Siddiq, 2023)	بهبود مستمر عملکرد و نوسازی در تعلیم و تربیت
(نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)	توسعه خدمات اثربخش به جامعه
ارتباطات و تعاملات بین‌المللی	
(Miftahuddin et al., 2022). (مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (Abdoulaye, 2002) (Assa'idi, 2021) (Darmadji et al., 2018)	تبادل علمی بین‌المللی
(Siddiq, 2023) (El_sawalhy et al., 2021)	همکاری‌های صنعتی و تحقیقاتی
(Darmadji et al., 2018) (Nuryanta, 2018)	جذب دانشجویان بین‌المللی
(Nuryanta, 2018)	بهره‌گیری از فناوری‌های جدید بین‌المللی

منابع	کدها
دانشجویان و اساتید	
(باقری کراچی، و همکاران، ۱۳۹۱)	شناسایی سریع تغییرات محیطی
(حاجی پور، و همکاران، ۱۳۹۷) (موسوی، ۱۳۹۵) (معینی فر، و معینی فر، ۱۳۹۹) (مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (میرزامحمدی، و صحبت‌لو، ۱۳۸۶) (Alanazi et al., 2024)	تربیت کادر نخبه برای جامعه
(شکریبگی و همکاران، ۱۳۹۶) (Purwanto et al., 2020)	تکریم انسان و دوری از تعصب
(رضائی ورمزیار، و شرفی، ۱۴۰۱)	خودباوری دانشجویان
(Purwanto et al., 2020) (میرزامحمدی، و صحبت‌لو، ۱۳۸۶)	کیفیت اساتید و مدرسان
(Purwanto et al., 2020)	مهارت‌های سخت و نرم اساتید
(Assa'idi, 2021)	آموزش اصول اخلاق اسلامی و اخلاق حرفه‌ای
فضای دانشگاه و محیط	
(معینی فر، و معینی فر، ۱۳۹۹) (Nuryanta, 2018) (Mudra, 2023) (جوان‌بخش، و همکاران، ۱۳۹۹)	فضای انگیزشی و سالم
(مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) (تابان، و همکاران، ۱۳۹۳) (Miftahuddin et al., 2022) (Ichsan et al., 2020) (رضائی ورمزیار، و شرفی، ۱۴۰۱)	استقلال دانشگاهی
(Alferjany et al., 2018)	حفظ و تقویت هویت دانشگاهی اسلامی

تمام مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از روش فراترکیب برای پنج خبره شناسایی شده ارسال و از آنها خواسته شد در طیفی پنج‌گانه از ۱ تا ۵ به اثربخشی مؤلفه‌ها نظر دهند. مؤلفه‌هایی که

میانگین نظر خبرگان در آن عامل بیش از ۳ باشد تأیید، و سایر مؤلفه‌ها حذف می‌شوند. اگر اختلاف نظر خبرگان در دو مرحله پیاپی دلفی کمتر از ۰/۳ باشد، تأیید یا رد آن مؤلفه مشخص می‌شود. اگر اختلاف نظر خبرگان در دو مرحله پیاپی دلفی بیش از ۰/۳ باشد، مؤلفه موردنظر مجدداً از طریق پرسش‌نامه برای خبرگان ارسال می‌شود. در صورتی که خبره اطلاعات کافی نداشته باشد، این امکان وجود دارد تا به سؤال مربوطه پاسخ ندهد. تمام مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از روش فراترکیب در دور دوم روش دلفی تأیید شدند و ۱۱ مؤلفه جدید طبق نظر خبرگان بر آنها افزوده شد که در مرحله سوم دلفی، صحت آنها بررسی شده است (جدول ۵).

جدول ۵. نتایج دور سوم روش دلفی

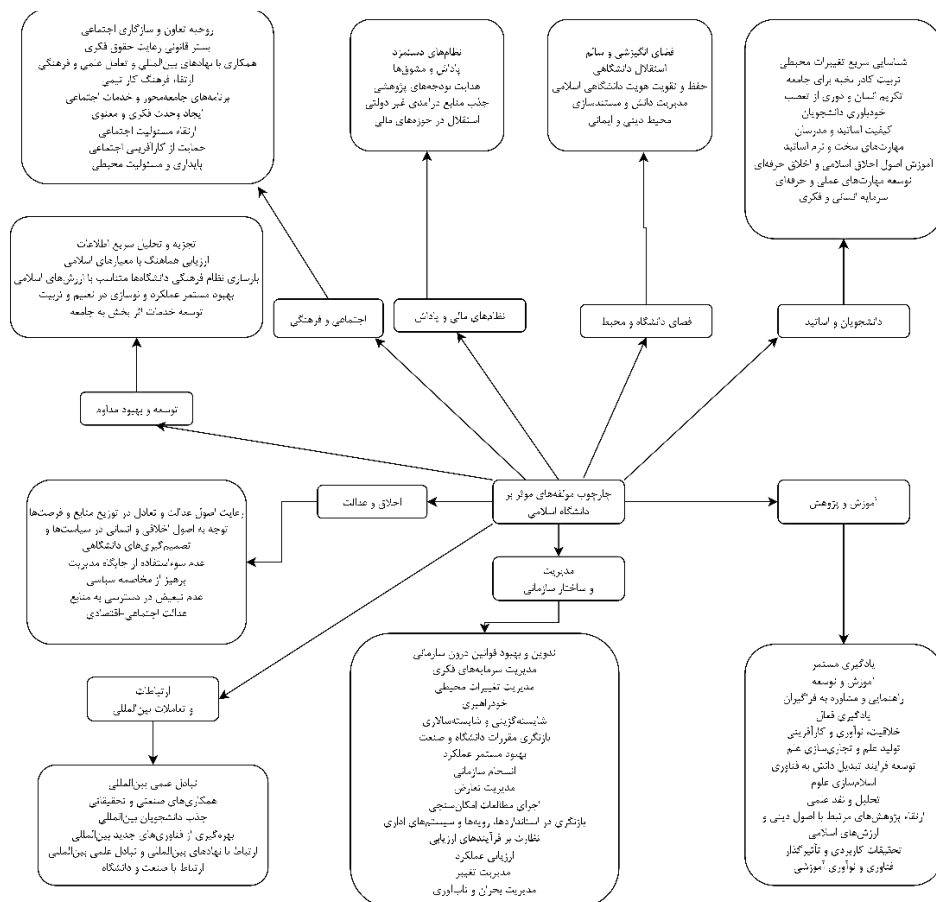
ردیف	مؤلفه	میانگین مرحله دوم	میانگین مرحله سوم	اختلاف	نتیجه
۱	مدیریت بحران و تاب‌آوری	۴/۶۸	۴/۵۵	۰/۱۳	تأیید
۲	تحقیقات کاربردی و تأثیرگذار	۴/۰۳	۴/۲۵	۰/۲۲	تأیید
۳	فناوری و نوآوری آموزشی	۴/۴۸	۴/۳۴	۰/۱۴	تأیید
۴	حمایت از کارآفرینی اجتماعی	۳/۶۰	۳/۷۵	۰/۱۵	تأیید
۵	پایداری و مسئولیت محیطی	۳/۵۵	۳/۴۶	۰/۰۹	تأیید
۶	ارتباط با نهادهای بین‌المللی و تبادل علمی بین‌المللی	۳/۳۵	۳/۴۸	۰/۱۳	تأیید
۷	ارتباط با صنعت و دانشگاه	۳/۶۸	۳/۶۰	۰/۰۸	تأیید
۸	توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای	۴/۲۷	۴/۲۰	۰/۰۷	تأیید
۹	سرمایه انسانی و فکری	۴/۵۴	۴/۳۰	۰/۲۴	تأیید
۱۰	مدیریت دانش و مستندسازی	۴/۴۵	۴/۲۶	۰/۱۹	تأیید
۱۱	محیط دینی و ایمانی	۴/۰۳	۴/۲۰	۰/۱۷	تأیید

۱۱ مؤلفه جدید که در روش دلفی تأیید شدند، با مقوله‌بندی مرحله هفت روش فراترکیب مطابقت داده شدند و در آنها قرار گرفتند. نتایج این انطباق در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. مقوله‌بندی مؤلفه‌های به‌دست آمده از روش دلفی

مؤلفه	مقوله
مدیریت بحران و تاب‌آوری	مدیریت و ساختار سازمانی
تحقیقات کاربردی و تأثیرگذار	آموزش و پژوهش
فناوری و نوآوری آموزشی	
حمایت از کارآفرینی اجتماعی	اجتماعی و فرهنگی
پایداری و مسئولیت محیطی	
ارتباط با نهادهای بین‌المللی و تبادل علمی بین‌المللی	ارتباطات و تعاملات بین‌المللی
ارتباط با صنعت و دانشگاه	
توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای	دانشجویان و اساتید
سرمایه انسانی و فکری	
مدیریت دانش و مستندسازی	فضای دانشگاه و محیط
محیط دینی و ایمانی	

چارچوب مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی، که با استفاده از روش فراترکیب و دلفی به دست آمده، به‌صورت تلفیقی در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳. نمودار چارچوب مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارائه چارچوبی جامع از مؤلفه‌های سازنده دانشگاه اسلامی، در دو مرحله انجام شده است: در مرحله اول، برای شناسایی مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی در مطالعات پیشین، از روش فراترکیب استفاده شده است؛ در مرحله دوم، برای تعدیل، تکمیل و غریال مؤلفه‌های به‌دست‌آمده از روش فراترکیب، روش دلفی به کار گرفته شده است تا با دیدگاه‌های خبرگان بر غنای کار افزوده شود. نتایج حاصل از روش فراترکیب ۶۳ مؤلفه نهایی را نشان داده که در ۹ مقوله اصلی تقسیم شده‌اند. در مرحله دوم، با استفاده از نظر

خبرگان در روش دلفی، مؤلفه‌های به‌دست‌آمده ترکیب، تعدیل و غربال شدند که ۱۱ مؤلفه جدید به ۶۳ مؤلفه اولیه افزوده شده‌اند. ۱۱ مؤلفه جدید، طبق نظر خبرگان با نتایج فراترکیب مطابقت داده و در مقوله‌های به‌دست‌آمده تقسیم شده‌اند.

در پاسخ به سؤال «مؤلفه‌های سازنده مرتبط با دانشگاه اسلامی در پژوهش‌های علمی پیشین کدام‌اند؟»، برخی از این ۶۳ مؤلفه پرتکرار در مطالعات پیشین است، از جمله: استقلال دانشگاهی، فضای انگیزشی و سالم، تربیت کادر نخبه برای جامعه، تبادل علمی بین‌المللی، تجزیه و تحلیل سریع اطلاعات، استقلال مالی، عدم تبعیض در دسترسی به منابع، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی و یادگیری مستمر. این مؤلفه‌ها در ۹ مقوله شامل مدیریت و ساختار سازمانی، آموزش و پژوهش، اخلاق و عدالت، اجتماعی و فرهنگی، نظام‌های مالی و پاداش، توسعه و بهبود مداوم، ارتباطات و تعاملات بین‌المللی، دانشجویان و اساتید و فضای دانشگاه و محیط طبقه‌بندی شده‌اند که در دانشگاه اسلامی نقش مهمی دارند.

در پاسخ به سؤال «از نظر خبرگان چه مؤلفه‌های سازنده‌ای در دانشگاه اسلامی وجود دارد؟» ۱۱ مؤلفه جدید، طبق نظر خبرگان به نتایج فراترکیب افزوده شد که شامل، مدیریت بحران و تاب‌آوری، تحقیقات کاربردی و تأثیرگذار، فناوری و نوآوری آموزشی، حمایت از کارآفرینی اجتماعی، پایداری و مسئولیت محیطی، ارتباط با نهادهای بین‌المللی و تبادل علمی بین‌المللی، ارتباط با صنعت و دانشگاه، توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای، سرمایه انسانی و فکری، مدیریت دانش و مستندسازی و محیط دینی و ایمانی می‌شود.

پژوهش حاضر با استفاده از روش‌های فراترکیب و دلفی به ارائه چارچوبی جامع از مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی پرداخته و توانسته است به شناختی نظام‌مند از مؤلفه‌های مرتبط دست یابد. این یافته‌ها علاوه بر جنبه‌های مدیریتی و ساختاری دانشگاه بر ابعاد اخلاقی، اجتماعی، مالی، فرهنگی و محیطی نیز تمرکز دارد. مؤلفه‌های پرتکرار همچون استقلال دانشگاهی، فضای انگیزشی و تبادل علمی بین‌المللی نشان می‌دهد که پژوهشگران و خبرگان بر مؤلفه‌های کلیدی مدیریت و پایداری دانشگاهی تأکید دارند. این مؤلفه‌ها بیانگر آن است که دانشگاه اسلامی باید فضایی پویا و غیرسیاسی ایجاد کند و بر استقلال مالی و علمی خود تکیه داشته باشد. همچنین، تأکید بر تحلیل سریع اطلاعات، نشان‌دهنده اهمیت استفاده از فناوری‌های نوین نظیر هوشمندی کسب‌وکار برای بهبود تصمیم‌گیری‌های مدیریتی است.

گنجاندن مؤلفه‌های جدید نظیر تاب‌آوری و مدیریت بحران، پایداری محیطی و ارتباط با نهادهای بین‌المللی نشان‌دهنده آن است که دانشگاه اسلامی نمی‌تواند فقط بر آموزش و پژوهش تمرکز کند، بلکه باید در حل مسائل اجتماعی و زیست‌محیطی نیز نقش‌آفرین باشد. این مؤلفه‌ها بر کارآفرینی اجتماعی و توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای دانشجویان تأکید دارد و نقش دانشگاه را در تربیت نسلی مسئول و توانمند پررنگ‌تر می‌کند. پژوهش حاضر نشان داد که دانشگاه اسلامی در عصر جدید نیازمند انعطاف‌پذیری و آمادگی برای مواجهه با چالش‌های نوظهور است. گنجاندن مفاهیمی چون مدیریت دانش و مستندسازی و توسعه فناوری و نوآوری آموزشی نشان‌دهنده آن است که دانشگاه‌ها باید همواره به‌دنبال نوآوری و ایجاد دانش‌های کاربردی باشند. اهمیت این یافته‌ها در آن است که نشان می‌دهد برای ایجاد دانشگاه اسلامی موفق، فقط به پیروی از اصول اسلامی بسنده نمی‌شود و ایجاد سیستمی هوشمند و پویا با تکیه بر فناوری، استقلال و عدالت ضروری است. ازاین‌رو، اجرای مؤلفه‌های به‌دست‌آمده می‌تواند به دانشگاه‌های اسلامی کمک کند تا در سطح ملی و بین‌المللی نقش مؤثرتری ایفا کنند.

پژوهش‌های پیشین هریک به جنبه‌های خاصی از مؤلفه‌های دانشگاه اسلامی پرداخته‌اند. برای مثال، برخی تحقیقات به تدوین و بهبود قوانین درون‌سازمانی (احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲) و مدیریت سرمایه‌های فکری (مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) توجه داشته‌اند. مدیریت تغییرات محیطی و خودراهبری (مهرآورگیگلو، ۱۴۰۰) یا شایسته‌سالاری و شایسته‌گزینی (احمدی، و همکاران، ۱۴۰۲؛ Ichsan et al., 2020) نیز در برخی مطالعات برجسته شده‌اند. همچنین تحقیقات دیگری به بازنگری مقررات دانشگاه و صنعت (نعمتی، و موسوی امیری، ۱۳۹۸)، انسجام سازمانی (Purwanto et al., 2020) و بهبود مستمر عملکرد (Alferjany et al., 2018) پرداخته‌اند. باوجود این، هریک از این پژوهش‌ها به‌صورت محدود بر مؤلفه‌های خاص تمرکز کرده یا به جنبه‌های جزئی‌تری از مدیریت، ارزیابی یا تغییر سازمانی پرداخته‌اند.

پژوهش حاضر با به‌کارگیری روش‌های فراترکیب و دلفی و ارائه چارچوبی جامع، توانسته است نه‌فقط این مؤلفه‌های پراکنده را کنار هم گرد آورد، بلکه جنبه‌های جدید را مطابق نظر خبرگان شناسایی و پیشنهاد کند. تکمیل مؤلفه‌هایی موجود با ۱۱ مؤلفه جدید، مانند تاب‌آوری، مدیریت بحران، و پایداری محیطی، نشان‌دهنده این است که این پژوهش از سطح

تحلیل‌های پیشین فراتر رفته و ابعاد تازه‌ای از دانشگاه اسلامی را به این حوزه وارد کرده است. علاوه بر آن، ارتباط با نهادهای بین‌المللی، حمایت از کارآفرینی اجتماعی و توسعه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای دانشجویان، که در این پژوهش معرفی شده‌اند، رویکردی جامع‌نگر و کاربردی به مفهوم دانشگاه اسلامی ارائه می‌دهد.

هر پژوهشی باوجود تلاش برای جامعیت، با محدودیت‌هایی همراه است که در ادامه به آنها اشاره می‌شود. بااین‌حال، این محدودیت‌ها از ارزش و اهمیت نتایج به‌دست‌آمده نمی‌کاهد و می‌تواند به‌عنوان زمینه‌ای برای پژوهش‌های آتی در نظر گرفته شود. باتوجه‌به سرعت تغییرات در حوزه‌های آموزشی و اجتماعی، برخی از مؤلفه‌های شناسایی شده ممکن است در آینده نیازمند بازبینی و به‌روزرسانی باشند. بنابراین، چارچوب پیشنهادی باید به‌صورت دوره‌ای ارزیابی و تعدیل شود. از طرفی در مؤلفه‌های ارتباطات بین‌المللی، به‌دلیل محدودیت در مصاحبه با خبرگان خارجی، تأکید بیشتر بر دیدگاه‌های داخلی بوده است. پژوهش‌های آتی می‌توانند با گسترش دامنه مشارکت، دیدگاه‌های بین‌المللی بیشتری را مدنظر قرار دهند.

پژوهش پیش‌رو با ارائه چارچوبی جامع از مؤلفه‌های مؤثر بر دانشگاه اسلامی، شکاف‌های دانشی موجود در این حوزه را پوشش داده و تلفیق دو روش فراترکیب و دلفی را برای اولین بار به کار برده است. این رویکرد نه‌فقط مؤلفه‌های پرتکرار گذشته را شناسایی کرده، بلکه با افزودن ۱۱ مؤلفه جدید، مانند تاب‌آوری، مدیریت دانش، پایداری محیطی و حمایت از کارآفرینی اجتماعی، به غنای چارچوب افزوده است. برجسته‌سازی ابعاد نوآورانه پژوهش نشان می‌دهد که دانشگاه اسلامی باید با چالش‌های نوظهور همراه باشد و در کنار حفظ اصول اسلامی، بر تحولات فناوری و اجتماعی نیز تمرکز کند. این تحقیق باتوجه‌به استفاده از فناوری‌های نوین نظیر هوشمندی کسب‌وکار، نقشی مهم در مدرن‌سازی دانشگاه‌های اسلامی و تسهیل تصمیم‌گیری مدیریتی ایفا می‌کند.

منابع

ابوالمعالی، خدیجه؛ و گودرزی، مهدی (۱۳۹۳). تبیین معنای زندگی بر اساس تصور از خدا و اضطرابِ مرگ در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

- علوم تربیتی / از دیدگاه / اسلام، ۲(۳)، ۵-۲۴. doi: 10.0497/edus.015.57479
- احمدی، آزاده؛ دلگشائی، یلدا؛ شیرزاد کبریا، بهارک؛ و حمیدی‌فر، فاطمه (۱۴۰۲). شناسایی و واکاوی عوامل مؤثر بر اقتصاد دانش‌محور در آموزش عالی در دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری. ۱۱ (۴۳)، ۱۰۵-۱۲۰.
- ادیب، یوسف؛ و سرداری، مرضیه (۱۳۹۳). پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی. علوم تربیتی / از دیدگاه / اسلام، ۲(۳)، ۱۱۳-۱۳۰.
- افتخاری، حجت؛ و افتخاری، جابر (۱۴۰۳). بررسی میزان تطابق برنامه درسی قصدشده و اجراشده دروس تعلیم و تربیت اسلامی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان. علوم تربیتی / از دیدگاه / اسلام، ۱۲(۲۷)، ۶۷-۹۸. doi: 10.30497/esi.2024.246426.1787
- باقری کراچی، امین؛ عباس‌پور، عباس؛ و آقازاده، احمد (۱۳۹۱). طراحی الگوی شایستگی‌های دانش‌آموختگان دانشگاه اسلامی برای خدمت محوری و تأمین نیازهای جامعه. مدیریت در دانشگاه / اسلامی، ۱(۳)، ۵۰۳-۵۲۰.
- تابان، محمد؛ خیری، علیرضا؛ رحیمی پردنجانی، حسن؛ و صیدی، فریده (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین سرمایه فکری و خلاقیت در دانشگاه اسلامی. مدیریت در دانشگاه / اسلامی، ۳۱-۱۱۵-۱۲۸.
- جوان‌بخش، مرجان؛ فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله؛ و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۹). ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های شایستگی‌های مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی از دیدگاه اساتید مدیریت و اساتید تمدن اسلامی. مدیریت در دانشگاه / اسلامی، ۹(۲)، ۳۴۹-۳۷۴.
- حاجی‌پور، الهام؛ شمس‌الدینی، مریم؛ و حسنی کریم‌آباد، اشکان (۱۳۹۷). ویژگی‌های محصول دانشگاه تراز انقلاب اسلامی از دیدگاه مقام معظم رهبری، نخستین جشنواره تالیفات علمی برتر علوم انسانی اسلامی جایزه ویژه علامه جعفری.
- <https://civilica.com/doc/922805>
- حیدری، سمیرا (۱۳۹۴). تبیین مفهوم «خواندن» در سطح دانشگاه: نقدی بر دیدگاه کریستوفر وینچ از منظر دیدگاه اسلامی عمل. علوم تربیتی / از دیدگاه / اسلام، ۳(۵)، ۱۰۳-۱۲۰. doi: 10.30497/edus.2016.57802
- رضائی ورمزیار، فروزان؛ و شرفی، محمود (۱۴۰۱). مؤلفه‌ها و شاخص‌های دانشگاه اسلامی در

- اندیشه امام خمینی. رهیافت‌های نوین مدیریت جهادی و حکمرانی اسلامی، ۲(۴)، ۴۷-۱.
- رونقی، محمدحسین؛ زین‌الدین، سارا؛ و علم‌بلادی، سپهر (۱۳۹۸). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی مدیریت دانش با استفاده از روش فراترکیب، نشریه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲۲(۳)، ۱۱۲-۱۳۵.
- رونقی، محمدحسین؛ و دهقانی، مسعود (۱۳۹۹). ارائه چارچوب پذیرش گردشگری الکترونیک با استفاده از روش فراترکیب. گردشگری و توسعه، ۹(۴)، ۴۹-۶۱.
- شکریگی، نرگس؛ مروتی، سهراب؛ و قاسمی، یارمحمدی (۱۳۹۶). بررسی جایگاه سرمایه اجتماعی در دانشگاه اسلامی از منظر قرآن کریم. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۶(۱)، ۷۹-۱۰۲.
- عباسی شاه‌کوه، مهدی؛ و شریعتی، شهرروز (۱۳۹۸). جاهلیت مدرن و الزامات تضمینی ایجاد دانشگاه اسلامی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۳(۳) (پیاپی ۸۰)، ۳۹۵-۴۱۴.
- عقیلی، پرستو سادات؛ و باقرپور، معصومه (۱۴۰۱). تأثیر آموزش خودنظارتی با رویکرد مراقبه اسلامی بر امنیت روانی و پایبندی مذهبی در دانشجویان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۸)، ۲۶۱-۲۸۵. doi: 10.30497/esi.2022.242816.1533
- کریمی، وجیهه؛ و نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۹). تحلیل و تبیین تأثیر مؤلفه‌های مدیریتی، ساختاری و نگرشی فرهنگ بر تولید علوم انسانی در دانشگاه اسلامی: بررسی وضع موجود در دانشگاه پیام نور. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۴)، ۹۷-۱۲۰. doi: 10.30497/edus.2020.75329
- مانیان، امیر؛ و رونقی، محمدحسین (۱۳۹۴). ارائه چارچوب جامع پیاده‌سازی بازاریابی اینترنتی با استفاده از روش فراترکیب. مدیریت بازرگانی، ۷(۴)، ۹۰۱-۹۲۰.
- محمدیان، محمود؛ و رونقی، محمدحسین (۱۳۹۰). تکنیک‌ها و استراتژی‌های ارتقای برند (چاپ ۲)، تهران: نشر مهربان.
- معینی‌فر، محدثه؛ و معینی‌فر، مریم (۱۳۹۹). ریزش‌ها و رویش‌های حوزه علوم اسلامی دانشگاهیان. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۴(۲) (پیاپی ۸۳)، ۴۱۷-۴۳۸.
- مهرآوردگیلو، شهرام (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های دانشگاه تمدن‌ساز ایرانی اسلامی: یک مطالعه فراترکیب. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۵(۱) (پیاپی ۸۶)، ۱۳۲-۱۵۳.
- موسوی، فرانک (۱۳۹۵). سیاست‌گذاری تحقق دانشگاه اسلامی با تأمل بر دیدگاه امام

- خمینی (ره). پژوهشنامه متین، ۱۸ (۷۳)، ۱۲۷-۱۴۳.
- میرزامحمدی، محمدحسن؛ و صحبت‌لو، علی (۱۳۸۶). اهداف دانشگاه اسلامی. دانشگاه اسلامی، ۱۱ (۱)، ۶-۱۶.
- نظریان جشن‌آبادی، جواد؛ پویا، علیرضا؛ و باقری، روح‌اله (۱۴۰۲). ارائه مدلی برای سیاست‌گذاری بودجه در برنامه‌های ارتباط دانشگاه با جامعه با رویکرد پویایی‌شناسی سیستم (مورد مطالعه: دانشگاه فردوسی مشهد). چشم‌انداز مدیریت صنعتی، ۱۳ (۱)، ۹-۴۰.
- نعمتی، محمدعلی؛ و موسوی امیری، سیده طیبه (۱۳۹۸). تدوین الگوی مؤلفه‌های مؤثر بر تحقق دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه اسلامی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۸ (۱۷)، ۸۱-۱۰۲. doi: 10.30497/edus.2015.57484
- Abdoulaye, K. (2002). Research trends in library and information science at the International Islamic University Malaysia. *Library Review*, 51(1), 32-37. doi:10.1108/00242530210413922
- Ahmad, K., & Fontaine, R. (2011). Islamic leadership at the international Islamic University Malaysia. *International Journal of Economics, Management and Accounting*, 19(2), 1-10. doi:10.31436/ijema.v19i2.179
- Al Shobaki, M. J., & Naser, S. S. A. (2016). Decision support systems and its role in developing the universities' strategic management: Islamic university in Gaza as a case study. *International Journal of Advanced Research and Development*, 1(10), 33-47. <https://www.advancedjournal.com>
- Alanazi, A. F., Alghamdi, R. A. N., Alhokail, S. O., Jailan, A. M., Aljaser, A. A., Alkanhal, A., & Jailan IV, A. M. (2024). Exploring the Enigmatic Link: Unraveling the Relationship Between Obesity and Cigarette Smoking Among Diverse College Students at Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University in Riyadh, Saudi Arabia. *Cureus*, 16(3). doi: 10.7759/cureus.56158
- Alferjany, A. A. M., Salama, A. A., Amuna, Y. M. A., Al Shobaki, M. J., & Naser, S. S. A. (2018). The relationship between correcting deviations in measuring performance and achieving the objectives of control-the Islamic University as a model. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS)*, 2(1), 74-89. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01695427>
- Amir, A. N. (2019). A Islamization and the Vision of the International Islamic University. *BITARA International Journal of Civilizational Studies and Human Sciences*, 2(2), 74-82. <https://bitarajournal.com/index.php/bitarajournal/article/view/53>
- Assa'idi, S. D. (2021). Religious Education Curriculum in Indonesian Islamic University in the Digital Age: Incepting Thematic Alquran of Fadlur

- Rahman. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(3), 294-311.
<https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3507>
- Azizaha, Y. N., Rijalb, M. K., Romainurc, U. N. R., Pranajayae, S. A., Ngiuf, Z., Mufidg, A., & Maui, D. H. (2020). Transformational or transactional leadership style: Which affects work satisfaction and performance of Islamic university lecturers during COVID-19 pandemic. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 577-588. doi:10.31838/srp.2020.7.82
- Darmadji, A., Prasajo, L. D., Riyanto, Y., Kusumaningrum, F. A., & Andriansyah, Y. (2018). Publications of Islamic University of Indonesia in Scopus Database: a bibliometric assessment. *COLLNET Journal of Scientometrics and Information Management*, 12(1), 131-109.
 doi: 10.1080/09737766.2017.1400754
- Y. M. (2021). & Abu Amuna, A., El_sawalhy, E. Y., Kassim, E. A., Aqel Technology Business Incubators-TBIs Role in Promoting Freelancing Concept in Gig Economy'Case Study: Islamic University Incubator BTI'. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR) ISSN*, 40-52.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3817065
- Haron, H., Ramli, N. M., Jamil, N. N., & Rahman, A. R. A. (2022). Values in an Islamic University in Malaysia: Analysis from western and Islamic perspectives. *The Journal of Muamalat and Islamic Finance Research*, 86-105.
<https://doi.org/10.33102/jmifr.v19i1.415>
- Ichsan, I. Z., Rahmayanti, H., Purwanto, A., Sigit, D. V., Ali, A., Kurniawan, E., & Rahman, M. M. (2020). COVID-19 Outbreak on Environment: Profile of Islamic University Students in HOTS-AEP-COVID-19 and PEB-COVID-19. *Online Submission*, 5(1), 167-178. doi:10.24042/tadris.v5i1.6283
- Jouda, A. A., Ahmad, U. N. U., & Dahleez, K. A. (2016). The impact of human resource management practices on employees performance: The case of Islamic University of Gaza in Palestine. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 1080-1088.
<https://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/3404>
- Miftahuddin, M., Azni, A., Mujahidin, A., Anwar, K., & Anwar, A. (2022). Moderation At Islamic University in Riau Province: a reviewed case. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 3840-3829.
 doi: 10.35445/alishlah.v14i3.1805
- Mohamadabadi, T. A., Nazarian-Jashnabadi, J., Daryani, M. A., Al-Rashid, M. A., & Campisi, T. (2025). Factors affecting online customer experience of food delivery services during crisis: TISM and Delphi techniques. *Sustainable Futures*, 9, 100408. doi:10.1016/j.sfr.2024.100408
- Mohammadian, M & Ronaghi M.H. (2010). Brand Promotion Strategies and Techniques, Tehran: KetabeMehraban press.

- Muafiah, E., Mumtaz, N. M., & Maharani, S. (2023). Leadership style and educational quality at state islamic university. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 410-399. doi:10.35445/alishlah.v15i1.2453
- Mudra, H. (2023). Responses and preferences of rural Islamic university EFL learners for written corrective feedback. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 11(1), 163-183. doi:10.22373/ej.v11i1.17943
- Nezhad, M. Z., Nazarian-Jashnabadi, J., Mehraeen, M., & Rezazadeh, J. (2024). PERAM: An Efficient Readiness Assessment Model for the Banking Industry to Implement IoT–A Systematic Review and Fuzzy SWARA Methods. *Journal of Intelligent Decision Making and Information Science*, (1), 120-155. doi:10.59543/jidmis.v1i.12617
- Nuryanta, N. (2018). The implementation of strategic management on competitive advantage in Islamic University of Indonesia (UII) Yogyakarta. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Islamic Studies (IJiIS)*, 1-30. doi:10.20885/ijjis/vol2.iss1.art1
- Purwanto, A. (2020). Effect of hard skills, soft skills, organizational learning, and innovation capability on Islamic university lecturers' performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*. <https://ssrn.com/abstract=3986845>
- Ronaghi, M. H., Zeinodinzadeh, S., & Alambeladi, S. (2019). Identification and ranking the factors affecting the knowledge management implementation using Metasynthesis Method. *Library and Information Sciences*, 22(3), 112-135. doi: 10.30481/ijlis.2019.183033.1553
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. *Research in nursing & health*, 26(2), 153-170. doi: 10.1002/nur.10072
- Siddiq, A. (2023). Reforms on Islamic Education in Indonesia (A Case of Pesantren, Madrasah and Islamic University). *Shibghoh: Prosiding Ilmu Kependidikan UNIDA Gontor*, 1, 67-78. Retrieved from <https://ejournal.unida.gontor.ac.id/index.php/shibghoh/article/view/9220>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318. doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x.
- Zuhri, F. (2019). Evaluation of Lecturer Performance (Reviewed from Certification and Work Experience in the Sulthan Thaha Syaifuddin State Islamic University Jambi). *Dinasti International Journal of Management Science*, 1(1), 21-12. doi:10.31933/dijms.v1i1.21



The Conceptual Framework of School Principals ' Mindsets from the Perspective of the Biographies of Prophets Based on the Holy Qur'an¹

Nafiseh Sadat Emami², Niko Deyalmeh³, Khadijeh Abolmaali Al-Hosseini⁴

Doi:

10.30497/esi.2025.247403.1888



Abstract

The current research aims to investigate the conceptual framework of school principals' mindset from the perspective of the Prophets' lives in the Holy Qur'an . To this end, 121 verses of the Quran related to the behavior and speech of four divine prophets (Yusuf, Moses, David, and Solomon, peace be upon them) were analyzed using the directional qualitative content analysis method. The findings revealed that the components of school principals ' mindset can be categorized into five main categories: 1. Belief-based mindset; 2. Human-based mindset; 3. Connection-based mindset; 4. World-based mindset 5. Performance-based mindset. Belief-based mindset is found to be the generator of all actions and organization, and human-based mindset and linkage-based mindset cause a difference to the managers, employees, trainers, and stakeholders in the processes of the educational organization and human relations. World-based mindset and performance-based mindset also play a significant role in planning and monitoring. The resulting conceptual framework, as a tool for improving leadership and management in the educational system, emphasizes the importance of paying attention to a monistic and human-centered approach in decision-making and managing human relations. This framework can help solve challenges such as resistance to change and improving the quality of organizational communications.

Keywords: Mindset, Five-Based Mindsets, School, school principals

1. This article is extracted from a Master's thesis in Educational Management and Islamic Studies at Imam Sadiq University (Sisters' Campus).

2. Ph.D. Candidate in Educational Management, University of Isfahan, Isfahan, Iran. (Corresponding Author).
n.emami@edu.ui.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Islamic Studies and Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.
dialameh@isu.ac.ir

4. Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, North Tehran Branch, Tehran, Iran.
abolmaali@riau.ac.ir

چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی مدیران مدارس مبتنی بر سیره انبیا در قرآن مجید^۱

نفیسه‌السادات امامی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

نیکو دیالمه^۳

خدیجه ابوالمعالی الحسینی^۴

Doi: 10.30497/esi.2025.247403.1888

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی مدیران مدارس براساس سیره انبیا در قرآن کریم است. در این راستا، با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار، ۱۲۱ آیه قرآن مرتبط با رفتار و گفتار چهار پیامبر الهی (یوسف(ع)، موسی(ع)، داوود(ع) و سلیمان(ع)) تحلیل شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد آمایه‌های ذهنی مدیران در پنج دسته مقوله اصلی، شامل آمایه‌های ذهنی «اعتقادبنیاد»، «انسان‌بنیاد»، «پیوندبنیاد»، «جهان‌بنیاد» و «عملکردبنیاد»، طبقه‌بندی می‌شوند. «آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد» مولد تمام افعال و اقدامات سازمانی است و «آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد» و «پیوندبنیاد» سبب ایجاد رویکرد متفاوتی نسبت به خود مدیر، کارکنان، متربیان و ذی‌نفعان در فرایندهای سازمان آموزشی و روابط انسانی می‌شود. «آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد» و «عملکردبنیاد» نیز نقش بسزایی در برنامه‌ریزی و نظارت خواهند داشت. چارچوب مفهومی حاصل، به‌عنوان ابزاری برای بهبود رهبری و مدیریت در نظام آموزشی، بر اهمیت توجه به نگرش توحیدی و انسان‌محور در تصمیم‌گیری و مدیریت روابط انسانی تأکید دارد. این چارچوب می‌تواند به حل چالش‌هایی نظیر مقاومت در برابر تغییر و ارتقای کیفیت ارتباطات سازمانی کمک کند.

واژگان کلیدی: آمایه ذهنی، آمایه‌های ذهنی پنج بنیاد، مدرسه، مدیران آموزشی

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق(ع) پردیس خاوران است.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول). n.emami@edu.ui.ac.ir

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

۴. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران. abolmaali@riau.ac.ir

بیان مسئله

تعلیم و تربیت ابزاری جدی برای ارتقای سرمایه انسانی و تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی در عرصه‌های مختلف است. با توجه به روند توسعه مدیریت آموزشی در افق چشم‌انداز توسعه کشور، سه مسئله مهم پیاده کردن اهداف، هم‌خوانی اهداف سازمان با مسائل فرهنگی و اجتماعی و تأمین نیاز و ضرورت‌های شهروندان در آموزش و پرورش باید مورد توجه قرار گیرد. بدین منظور ایجاد تغییر و تحول در سازمان آموزش و پرورش کشور به عنوان بهترین راهبرد برای حل مسائل قلمداد می‌شود. شواهد میدانی و اسناد بیانگر این است که برخی از مدیران و کارکنان سازمان‌های آموزشی ایران از سطوح کلان تا خرد در برابر تغییرات صحیح مقاومت می‌کنند (نوری، و حسین‌پور، ۱۴۰۰) و از سطح انگیزش و رضایت شغلی مطلوبی برخوردار نیستند (میری، پارسا، و فرهادی‌راد ۱۳۹۵؛ انتصار فومنی، ۱۳۹۴؛ پناهی، مؤمنی، و صالحی، ۱۳۹۷)، به کمیت‌گرایی بیش از کیفیت‌گرایی گرایش دارند و از نوآوری دورند (نیکنامی و همکاران، ۱۳۸۸)؛ مسئله‌ای که به عنوان یکی از موانع مهم و جدی تحول و گذار مدارس و نظام آموزشی کشور از وضعیت فعلی به نظام مطلوب تلقی می‌شود.

اهتمام به نقش مربیان، مدیران و رهبران آموزشی باعث شده است تا یکی از اهداف سند تحول بنیادین به طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت مدیران و معلمان در آموزش و پرورش اختصاص یابد و راهکارهایی پیشنهاد شود (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، صص. ۴۶-۴۷). اما سؤال اساسی این است که این سیاست‌ها چگونه اجرایی خواهد شد؟ بر چه شایستگی‌هایی تمرکز خواهد کرد؟ و به طور مشخص نظام تعلیم و تربیت چه انتظاری از مدیران و کادر آموزشی خواهد داشت؟

پاسخ به این سؤالات در گروی توجه به نقش محوری مدیران سازمان‌های آموزشی کشور است. مدیران با رهبری منابع انسانی و هماهنگی تغییرات درونی و بیرونی سازمان، بیشترین نقش را در تأمین اهداف منظور در تحولات جدید سیستم تعلیم و تربیت کشور برعهده دارند. لازمه تغییر اثربخش به چالش کشیدن باورها، اعتقادات، فرضیات و نگرش‌های افراد است (Juechter & co, 1998). بنابراین بن‌مایه تغییر، تحول و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت، تغییر و تحول در چگونگی تفکر، نگرش و باور عمیق مدیران، معلمان و کارکنان آن است. ویژگی

اساسی و بنیادینی که همه این مفاهیم را دربر می گیرد، «آمایه ذهنی»^۱ نامیده می شود. آمایه ذهنی در فرهنگ لغت آکسفورد به عنوان «روش همیشگی فکر کردن»^۲ معنا شده است و منظور از آن عمیق ترین لایه های ذهنی و مبادی اولیه ای است که عقاید، باورها، نگرش ها و مفروضات زندگی ما را می سازد، به نحوه نگرش ما به جهان شکل می دهد و بر رفتار و اعمال روزانه ما اثر می گذارد ((Buchanan & Kern, 2017 به نقل از McEwen & Schmidt, 2007 و Schein, 2015)). می توان گفت آمایه ذهنی به انسان کمک می کند تا از توانایی ها و نعمات الهی به بهترین یا بدترین نحو ممکن استفاده کند. به بیانی دیگر، انسان برای رسیدن به بهترین آینده ممکن می تواند تمام توان خود را به کار گیرد یا تسلیم شرایط شود؛ چنان که مشخص است ویژگی های آمایه ذهنی نشانگر اهمیت و نقش بالای آن در تحولات سازمانی است. بدین ترتیب اهتمام مدیران و رهبران سازمان های آموزشی، از جمله مدرسه، به برخورداری از آمایه های ذهنی مطلوب از جمله راهکارهای مهم اجرایی سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش خواهد بود.

طی ۴۰ سال گذشته، یعنی تقریباً از زمانی که آمایه ذهنی در جوامع علمی مطرح شد تاکنون، دانشمندان مختلفی در این زمینه نظریه پردازی، و انواع مختلفی از آمایه ذهنی را ارائه کرده اند. از این میان می توان به «آمایه ذهنی ثابت»^۳ و «آمایه ذهنی افزایشی»^۴ (Dweck & Leggett, 1988)، «آمایه ذهنی سودمند»^۵ (Buchanan & Kern, 2017)، «آمایه ذهنی وفور»^۶ و «آمایه ذهنی کمیابی»^۷ (Freebairn, 2009)، «آمایه ذهنی مولد»^۸ و «آمایه ذهنی دفاعی»^۹ (Stark & Agyri, 2004) و «آمایه ذهنی 3 G: جهان کلی، نیک صفتی، ثبات قدم»^{۱۰} (Reed & Stoltz, 2011) اشاره کرد. رهبران دارای «آمایه ذهنی ثابت» فردگرا، مقاوم در برابر تغییر، خودمتکی، خودخواه، انتقادناپذیر، متکی بر استعداد خویش، به دنبال تأیید، دارای وسعت دید

-
1. Mindset
 2. A Habitual Way of Thinking
 3. Fixed Mindset
 4. Growth Mindset
 5. Benefit Mindset
 6. Abundance Mindset
 7. Scarcity Mindset
 8. Productive Mindset
 9. Defensive Mindset
 10. 3G Mindset: Grit; Global; Good

کم، در پی قدرت، سرزنشگر و وابسته به استعداد و نبوغ خویش‌اند. کارکنان چنین سازمان‌هایی غالباً سرکوب می‌شوند و از رضایت کافی برخوردار نیستند. درحالی‌که رهبران دارای «آمایه ذهنی افزایشی» گروه‌گرا، چالشی، دلسوز، الهام‌بخش، دارای ازخودگذشتگی و گشودگی، مبتکر، خلاق و سرسخت‌اند. آنها به توانایی و توسعه انسان‌ها معتقدند و عملکرد کلی را معیاری برای پاداش و انگیزه می‌دانند (ثریا صفت، ۱۳۹۹). در «آمایه ذهنی سودمند» فرد یک مرحله بالاتر از «آمایه ذهنی افزایشی» قرار دارد و خلاقیت، فرصت‌سازی، کارآفرینی و برخورداری از انگیزه و منبع کنترل درونی از ویژگی‌های بارز او در انجام امور است (Buchanan & Kern, 2017). افراد دارای «آمایه ذهنی وفور» به دنبال فرصت و پیشگیری از وقایع بد هستند و پویایی، بصیرت، خلاقیت، گشودگی، ریسک‌پذیری از صفات بارز آنهاست. در نقطه مقابل، افراد دارای «آمایه ذهنی کمیابی» قرار دارند. ترس از دست دادن، تغییر موقعیت به جای خلق موقعیت، احتیاط و محافظه‌کاری، نگاه بسته و اندکی بدبینی از جمله ویژگی‌های آنان است (Freebairn, 2009). ایجاد انتخاب‌های آگاهانه، شفاف‌سازی علت‌ها و جست‌وجوی دانش ارزشمند قابل آزمون از ویژگی‌های «آمایه ذهنی مولد» است که در مقابل با «آمایه ذهنی دفاعی» با خصوصیات منفعت‌طلبی، خودحمایتی و خودحفاظتی قرار دارد (Stark & Agyri, 2004).

نظریه «آمایه ذهنی 3 G» را می‌توان به‌نوعی ترکیبی از سایر نظریات و دربردارنده آمایه ذهنی دوئیک و دیدگاه داکورث^۱ (۲۰۱۶) دانست. این نظریه که توسط رید و استولز (۲۰۱۱) مطرح شد، مشتمل بر سه مؤلفه «آمایه ذهنی جهان‌کلی»،^۲ «آمایه ذهنی نیک‌صفتی»^۳ و «آمایه ذهنی ثبات قدم»^۴ است. منظور از «آمایه ذهنی جهان‌کلی» گشودگی نسبت به تجربیات و ایده‌های جدید و همچنین توانایی ایجاد ارتباطات و ترکیبات جدید است. این آمایه ذهنی به دو مؤلفه «ارتباطات»^۵ و «گشودگی»^۶ تقسیم می‌شود. «آمایه ذهنی نیک‌صفتی» بستری است که هرچیز دیگری بر آن بنا می‌شود. این وجه از آمایه ذهنی مربوط به دیدن و نزدیک شدن به

-
1. Angela Duckworth
 2. Global Mindset
 3. Good Mindset
 4. Grit Mindset
 5. Global: Connectivity
 6. Global: Openness

جهان است؛ به گونه‌ای که واقعاً به نفع اطرافیان باشد؛ بنابراین رفتار، اخلاق و رویکرد کلی فرد نسبت به دیگران را شامل می‌شود. درحالی‌که «جهان‌کلی» زمینه مشارکت را تعریف، و «ثبات قدم» میزان آن را تعیین می‌کند و «نیک‌صفتی» به سهم فرد در کار، زندگی و جهان‌مشت یا منفی- می‌پردازد. این آمایه ذهنی نیز به دو مؤلفه «پایداری اخلاقی»^۱ و «خوش‌قلبی»^۲ تقسیم می‌شود. ثبات قدم سومین مؤلفه و سلول سوختی آمایه ذهنی 3 G است که فرد را در مسیر به جلو می‌راند و در تاریک‌ترین لحظات سبب زنده شدن دوباره آمایه ذهنی می‌شود. رید و استولز (۲۰۱۱) برای آمایه ذهنی ثبات قدم چهار مؤلفه «رشد»^۳، «تاب‌آوری»^۴، «اشتیاق»^۵ و «سرسختی»^۶ را برشمرده‌اند. مدیر دارای «آمایه ذهنی 3 G» ضمن پایبندی به اصول اخلاقی، انعطاف‌پذیر، قابل‌اتکا، رشد‌محور، خلاق، صادق و مهربان است و از ثبات قدم، پشتکار، تاب‌آوری و استقامت بالایی در امور برخوردار است. او به امور نگاهی کلان دارد و نسبت به تعهدات کاری پایبند است. خوش‌قلبی و همدلی از دیگر ویژگی‌های این مدیران در ارتباطات سازمانی است.

وجود پژوهش‌های متعدد خارجی از جمله مقالات، کتاب‌ها، مصاحبه‌ها، گزارش‌ها و حتی وب‌سایت‌های شخصی در حوزه آمایه ذهنی نشان از اهمیت این حوزه و فراگیری آن در خارج از ایران است. دوئک و لگت (۱۹۸۸) با ارائه نظریه‌ای زیربنایی مشخص کردند که چگونه نظریه‌های ضمنی افراد آنها را به سمت اهداف خاص هدایت می‌کند و همچنین چگونه این اهداف الگوهای مختلف را تنظیم می‌کنند. فارسر (۲۰۱۷) نیز پس از انجام مصاحبه بر دانش‌آموزان ابتدایی چهار موضوع کلی شروع فرایند، فرهنگ کلاس و آموزش، خارج از کلاس، و رویکرد دانش‌آموز به یادگیری را برای پیاده‌سازی و به‌کارگیری آموزش و یادگیری آمایه ذهنی رشد معرفی کرد. دوئک و یگر^۷ (۲۰۱۹) با بررسی پژوهش‌های صورت‌گرفته، آمایه ذهنی را از نظر سیستماتیک و چگونگی تأثیر آن بر چالش‌جویی و انعطاف‌پذیری

-
1. Good: Integrity
 2. Good: Kindness
 3. Grit: Growth
 4. Grit: Resilience
 5. Grit: Intensity
 6. Grit: Tenacity
 7. Yeager, Devi

شکل‌گیری قضاوت‌ها و کلیشه‌ها بررسی کرده و چگونگی ورود تحقیقات آمایه ذهنی به عصر آزمایش‌های میدانی را توضیح داده‌اند. بوچنان و کرن (۲۰۱۷) با گنجاندن زمینه اجتماعی در نظریه دوئیک رهبرانی را توصیف کردند که هرروزه نقاط قوت خود را کشف می‌کنند تا کمک‌های ارزنده‌ای به اهدافی بزرگ‌تر از خود داشته باشند. فیریپرن (۲۰۰۹) طی یک مطالعه ترکیبی تأثیر مدل آمایه ذهنی یک رهبر بر سلامت سازمان را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش بیانگر اثربخشی آمایه ذهنی وفور در سلامت سازمان و ادراکات آن و نقش آن بر پیروان است رید و استولز (۲۰۱۱) با بررسی رهبران موفق جهان نظریه آمایه‌های ذهنی 3 G مشتمل بر سه مؤلفه جهان‌کلی، نیک‌صفتی و ثبات قدم را ارائه کرده‌اند. فرنچ و چنگ (۲۰۱۶) نیز با مروری انتقادی بر ادبیات آمایه ذهنی جهان کلی، اهمیت مفهوم‌سازی‌های علمی آن و هم‌گرایی و واگرایی بین ادعاهای علمی را بررسی کرده‌اند.

مفهوم mindset، چنان‌که در مقالات غربی بدان پرداخته می‌شود، در ایران استفاده نشده و به‌جز روان‌شناسی نفوذ قابل‌ملاحظه‌ای به سایر حوزه‌های علمی از جمله مدیریت نداشته است. با وجود پژوهش‌های متعدد بر انواع آمایه ذهنی در خارج از کشور، در ایران عمده پژوهش‌ها معطوف به نظریه دوئیک شده است که با ترجمه «طرز فکر»، «باورهای هوشی» و «ذهنیت» شناخته می‌شود. ما برای واژه mindset ترجمه «آمایه ذهنی» را برگزیده‌ایم که مفاهیم جامع و زیربنایی‌تری را دربرمی‌گیرد، اما در پیشینه تمام واژگان مرتبط و مترادفی را که از آن ترجمه شده بود، جست‌وجو کردیم. چنان‌که در یافته‌ها ارائه خواهد شد، پژوهش حاضر با تعاریف ارائه‌شده در این پژوهش بدیع است و مخصوصاً در حوزه مدیریت و به‌طور ویژه مدیریت آموزشی پیشینه داخلی قابل‌ملاحظه‌ای ندارد. از میان پژوهش‌هایی که به نظریه دوئیک پرداخته‌اند، می‌توان به مقاله مصلح و همکاران (۱۴۰۳) اشاره کرد که با ارائه بسته عصب‌شناسی اخلاقی مبتنی بر ذهنیت رشد دوئیک (آمایه ذهنی افزایشی)، آن را بر بهبود مهارت‌های اجتماعی نوجوانان دارای مشکلات رفتاری مؤثر دانسته‌اند. همچنین خلخالی و اسفندیاری صالح (۱۴۰۳) با تحلیل کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، آنها را بیشتر در مسیر تقویت ذهنیت رشدیافتگی (آمایه ذهنی افزایشی) معرفی کرده‌اند. زندی علی‌آبادی و خلخالی (۱۳۹۸)، زارع (۱۳۹۴)، ذبیحی حصاری و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۳)، زارع و رستگار (۱۳۹۳) و رستگار و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود فرضیه وجود رابطه بین باورهای هوشی (آمایه ذهنی) و

اشتیاق تحصیلی را آزموده و این رابطه را تأیید کرده‌اند. از نظر آنان، بین باورهای هوشی (آمایه ذهنی) و اشتیاق تحصیلی، رفتاری، عاطفی و شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فلاحیه و همکاران (۱۳۹۹) با اجرای برنامه آموزشی تغییر ذهنیت دوئک (آمایه ذهنی) بر دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان آن را بر کاهش اضطراب ناشی از انتظارات تحصیلی اثربخش دانسته‌اند. چنان‌که آرامی و همکاران (۱۳۹۸) نیز اثربخشی این برنامه بر اضطراب ناشی از امتحان همین قشر را مثبت اعلام کرده بودند. سرمدی و همکاران (۱۳۸۸) عزت‌نفس، انگیزه پیشرفت و باورهای هوشی (آمایه ذهنی) را به‌عنوان یکی از خصوصیات کارآفرینان در نظر گرفته و تبیین کرده‌اند بین باورهای هوشی (آمایه ذهنی) دانشجویان با کارآفرینی ارتباط وجود دارد. قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۷) نیز دریافتند باور افزایشی (آمایه ذهنی افزایشی) به‌نحو مثبت و باور ذاتی (آمایه ذهنی ثابت) به‌نحو منفی بر بهزیستی مدرسه اثرگذار است. پژوهش آنها همچنین نشانگر اثر مثبت باور افزایشی (آمایه ذهنی افزایشی) بر هیجان امید است. صرامی و فلاحیه (۱۴۰۳) مداخله ذهنیت رشد (باور افزایشی) بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان را مؤثر دانسته‌اند. محقق و همکاران (۱۳۹۵) نیز افرادی با چارچوب ذهنی تحولی (آمایه ذهنی افزایشی) را به نسبت اشخاص با چارچوب ذهنی تثبیت‌شده (آمایه ذهنی ثابت) در پیگیری اهداف بلندمدت و هنگام مواجهه با شکست با ثبات قدم بیشتری معرفی کرده‌اند.

وجود پیشینه و پژوهش‌های مختلف در زمینه نظریه باورهای هوشی دوئک، گرچه باتوجه به اهمیت و فراگیری آن در خارج از کشور از نظر کیفیت و کمیت در ایران قابل ملاحظه نیست، بیانگر آشنایی فضای تخصصی روان‌شناسی ایران با این شاخه جدید از علم است. مفهوم آمایه ذهنی در ایران هم از بُعد نظری و هم از بُعد تجربی با خلأهای بسیاری در شاخه‌های مختلف علمی روبه‌رو است و غالباً مفاهیم نزدیک به این مفهوم در جایی دیگر به کار گرفته شده است. از آنجاکه این مقاله بخشی از یک پژوهش است، نگارندگان در مقاله دیگری به وجه تمایز آن با سایر مفاهیم پرداخته‌اند.

دریافت اصول و مؤلفه‌های آمایه‌های ذهنی مستلزم استفاده از منابع متقن و معتبر است. یکی از منابع غنی علمی منابع اسلامی است. اشاره‌های مستقیم یا غیرمستقیم آیات قرآن به بسیاری از تمدن‌ها، دولت‌ها، شهرها، ملت‌ها و حاکمان بزرگ تاریخ بشر بیانگر توجه قرآن به

مسئله حکومت در جوامع انسانی است. در میان پیامبران الهی، پنج پیامبر بزرگ الهی «یوسف(ع)، موسی(ع)، داوود(ع)، سلیمان(ع) و حضرت محمد(ص)» به تشکیل حکومت پرداخته‌اند. قرآن کریم به مناسبت‌های مختلف از پیامبران دارای حکومت نام برده است. برخی از این سخنان دقیقاً معطوف به نوع حاکمیت آنها در جوامع تحت نظر و تحت ولایت آنها، و پاره‌ای از وقایع مربوط به زندگی خود یا افراد معاصر آنها یا اساساً دوران پیش از نبوت و حاکمیت آنان است. بدین ترتیب، دربردارنده پیام‌هایی از ویژگی‌های شخصی، شخصیتی و حکومتی است. پیامبران فوق هم در جایگاه یک انسان و هم حاکم از صفاتی برخوردارند که متناسب با تعاریف و هدف پژوهش محور تحقیق و بررسی در این تحقیق خواهد بود.

حکومت یوسف(ع) سرلوحه برنامه خود را اصلاح نفس قرار داد. وی در مقام مصلح توحیدی نشان داد که حکومت دینی می‌تواند گسترش فرهنگ توحیدی، تعالی انسان و اصلاح امور اجتماعی، اقتصادی و معیشت انسان را در کانون توجه و مدیریت خود قرار دهد(منتظرالقائم، و سلیمانی، ۱۳۹۳). گذشت، تدبیر و شناخت پدیده‌ها، رفتارهای حکومتی چون شناخت مخالفان و دشمنان، شناخت دوست، برنامه‌ریزی و استراتژی پیوند سیاست با تربیت ازجمله ویژگی‌های این پیامبر الهی در جایگاه حاکم است. پیوند زدن پدیده‌ها و امور متعارف جامعه به بنیادهای خداواری و نگاه فراگیر توحیدی از خصوصیات معرفتی در تمام حکومت یوسف(ع) است. موقعیت محوری و ضرورت توجه به اقتضا زمان از دیگر ویژگی‌ها در مدل حکومتی ایشان است (دیباجی، ۱۳۸۷، صص. ۷۵-۷۶).

در ماجرای حضرت موسی با موقعیتی کاملاً سیاسی روبه‌رو می‌شویم؛ ظلم یک نظام به مردمی بی‌گناه و به خواری کشانیدن آنان و وجود انبوهی از مردم مستضعف که ۴۳۰ سال تحت اسارت فرعونیان بودند (خزائلی، ۱۳۹۲، ص. ۶۱۷). بنابراین اینجا سخن از مردم، مبارزه با حکومت ظلم و برپایی حکومت عدل، یعنی شاخصه‌های یک نظام حکومت دینی در میان است و ازاین‌رو، موسی(ع) رهبر انقلابی دینی-اجتماعی است. رویکردهای مدیریتی حضرت داوود(ع) شامل داوری عادلانه، احقاق حق، جهاد شجاعانه در راه خداوند، ساده‌زیستی و تأمین معاش از دسترنج خود و استقلال و خودکفایی، التزام به نظم و نظارت و وقت‌شناسی، وعظ و اندرز و فصاحت در کلام است (تقوی دامغانی، ۱۳۸۶). ازجمله ویژگی‌های بارز

مدیریتی این حضرت اطاعت و تبعیت از فرماندهی، قاطع بودن، خستگی ناپذیری، داشتن علم و آگاهی، مصمم بودن، پرهیز از ریاست طلبی، پیش گامی در حفظ مکتب خویش، مشورت در کارها، درک ناراحتی ها و کاستی های زیردستان، قدرت تشویق و تنبیه، انتخاب جانشین و معاونان شایسته، دادن آزادی بحث و انتقاد به نیروهای تحت امر، عدالت، قدرتمندی و آگاهی از عملکرد افراد است (درویشی، ۱۳۹۲).

از جمله اصول مدیریتی حضرت سلیمان (ع) می توان به تفقّد و نظارت، تکریم و تشخیص، فرصت مشارکت، آموزش و تعلیم مستمر، ضرورت تحصیل مهارت های شخصی برای مدیر، صراحت و ادب، ابراز و اتخاذ عکس العمل مناسب، ارزیابی و ایجاد رقابت سالم، ارزش گذاری و شایسته سالاری، دوری از غرور و توهم و رعایت اعتدال و میانه روی اشاره کرد (انصاری، ۱۳۸۶). حضور دائمی خداوند، اهمیت علم و دانش، رعایت حقوق همگان، شکر و سپاس از پروردگار، در نظر گرفتن رضای خداوند در تمام احوال، نظارت بر زیردستان، ایستادگی و سخت گیری نسبت به متخلفان، تصمیم گیری با درایت، دسترسی و استفاده بهینه از اطلاعات، گوش دادن به طور مؤثر، کرنش در برابر قدرت خداوند، رعایت جامعیت و اختصار در مکاتبات، تصمیم گیری با مشورت، پرهیز از تصمیم عجولانه، اقتدار در راستای پیشبرد اهداف و بررسی و تحقیق نیز از جمله نکاتی است که از داستان مدیریتی حضرت سلیمان (ع) در قرآن دریافت می شود (شرفی، خسروی، و کیانی، ۱۳۸۹).

بدین ترتیب، باتوجه به اهمیت آمایه ذهنی مدیران مدارس به عنوان یکی از ارکان مؤثر برای تصمیم گیری رهبران و مدیران سازمان های آموزشی در این مقاله برای پاسخ به سؤال «مؤلفه های آمایه ذهنی مطلوب از نظر قرآن کریم چگونه تبیین می شوند؟» به بررسی گفتار رفتار و کردار مدیریتی چهار پیامبر بزرگ الهی از منظر قرآن کریم پرداخته ایم.

روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی کیفی با هدف بنیادی و راهبرد تحلیل محتواست. فرایند پژوهش شامل شکل گیری سؤال ها و شیوه ها، گردآوری داده ها، تحلیل داده ها و تفسیر پژوهشگر از معنای

داده‌هاست (کیامنش، و دانای طوسی، ۱۳۹۳). باتوجه به اینکه پژوهشگر در این پژوهش درصدد کشف و استخراج مؤلفه‌های آمایه ذهنی پیامبران دارای حکومت از قرآن کریم و تعمیم و کاربری آن به مدیران مدارس است، هدف پژوهش اکتشافی است و جهت‌گیری بنیادی دارد. جامعه آماری شامل متون مربوط به آمایه ذهنی و الزامات مرتبط با آن در سازمان‌های آموزشی در دو حوزه منابع غربی و از منظر قرآن کریم است. برای انتخاب مقاله‌ها، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری، از واژه‌های کلیدی منتخب در پایگاه داده مختلف از جمله اسکوپوس، امرالد، ساینس دایرکت، اسپرینگر و پروکوئست^۱ و... همین‌طور از پایگاه داده مختلف به زبان فارسی شامل پایگاه نشریات کشور، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، کتابخانه ملی، ایرانداک و... استفاده شده است. همچنین به‌طور اختصاصی به واکاوی نشریات روان‌شناسی و مدیریت و مقالات دینی با محوریت ویژگی‌های مدیر بارها با واژگان مختلف پرداخته شده است. در این پایگاه‌ها، مقالات مرتبط با حوزه پژوهش عموماً از سال ۱۹۸۸ تا ۲۰۲۱ بررسی شده‌اند.

بر اساس نیاز تحقیقی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۶) و ابعاد طرح پژوهشی (کیامنش، و دانای طوسی، ۱۳۹۳)، ویژگی‌های پژوهش به این شرح است:

جدول ۱. طرح پژوهش

کیفی	طرح پژوهش
بنیادی	جهت‌گیری پژوهش
هرمنوتیک و تفسیر گرایی	فلسفه پژوهش
قیاسی استقرایی	رویکردهای پژوهش
کیفی: اسناد	شیوه جمع‌آوری داده‌ها
تحلیل محتوا؛ تحلیل مضمون	ابزارهای گردآوری
توصیفی - اکتشافی	اهداف پژوهش
تک مقطعی، از سال ۱۳۹۷-۱۳۹۹	افق زمانی
متون مربوط به تحول سازمان‌های آموزشی در دو حوزه منابع غربی و از منظر قرآن کریم؛ متون مربوط به آمایه ذهنی در حوزه منابع غربی و از منظر قرآن کریم	جامعه آماری
قرآن کریم، کتب تفسیری و تخصصی، مقالات، پایان‌نامه‌ها	نمونه

برای حفظ اعتبار پژوهش تلاش شده است تا هر سه معیار باورپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و وابستگی رعایت شود. بدین‌منظور برای تأمین معیار باورپذیری، شیوه جمع‌آوری داده، فرایند تحلیل و کدگذاری به‌صورت شفاف و مستقیم بیان شده است. با افزایش دقت و حوصله در تفسیر، تحلیل و توصیف داده‌ها نیز معیار انتقال‌پذیری مرتفع شده است. با پیروی از روشی واحد از ابتدا تا انتهای کدگذاری، ثبت دقیق مراحل و شیوه ترکیب و تلفیق و تلخیص داده‌ها دستیابی به معیار وابستگی را مدنظر قرار داده و درنهایت به‌منظور برآورده کردن معیار تأییدپذیر بودن، نتایج و فرایندهای پژوهش توسط نگارندگان بازبینی چندباره شد.

با هدف اینکه تحلیل کیفی در مسیر مشخصی حرکت کند، ابتدا از میان پیامبرانی که در قرآن سیره آنان معرفی شده است، چهار پیامبر دارای حکمرانی حضرت یوسف (ع)، حضرت موسی (ع)، حضرت داوود (ع) و حضرت سلیمان (ع) انتخاب شدند. از آنجاکه آیات متعددی از قرآن مجید به توضیح سیره این انبیای الهی از وجوه مختلف پرداخته‌اند و برای تحلیل نیاز به گزینش هدفمندتر با نگاهی نظام‌مند و ناظر بر رفتارهای حکومتی ایشان بود، کتاب «تفسیر موضوعی قرآن کریم: سیره پیامبران (ع)» آیت‌الله جوادی‌آملی (۱۳۷۹) مرجع گزینش آیات قرار گرفت و آیات نمونه به‌صورت هدفمند از آن انتخاب شد. سپس از میان آنان آیاتی که دارای سه حوزه: ۱- رفتار و عمل پیامبر، ۲- گفت‌وگوی پیامبر با دیگران یا مناجات با خدا و ۳- ذکر ویژگی‌هایی از پیامبر بودند، به‌عنوان زمینه، و پس از آن آیات نهایی مبتنی بر سؤال پژوهش به‌عنوان واحد تحلیل انتخاب شدند. در این پژوهش تحلیل و تفسیر محتوا به‌صورت هم‌زمان طی ۶ مرحله انجام شده است:

در مرحله اول، پژوهشگر برای استنباط مؤلفه‌های آمایه ذهنی با این سؤالات به آیات منتخب رجوع کرد: «آیا این آیه دربردارنده رفتار و عمل پیامبر است؟»، «آیا ویژگی‌هایی از پیامبر ذکر شده است؟» و «آیا دربردارنده گفت‌وگوی پیامبر با دیگران یا مناجات او با خداست؟». در این مرحله از بین ۲۳۰ آیه ارائه‌شده در کتاب مبنای ۱۲۱ آیه مطابق سؤالات مذکور گزینش شد. در مرحله دوم ترجمه آیت‌الله مکارم‌شیرازی برای آیات انتخاب و سعی شد ابتدا بدون ذهنیت، فقط از روی ترجمه و با یادداشت‌برداری شخصی به این سؤالات پاسخ داده شود: «در این آیات چه نکاتی از رفتار و عمل پیامبر ارائه شده است؟»، «چه نکاتی

پیرامون ویژگی‌های پیامبر ذکر شده است؟» و «در مناجات پیامبر یا گفت‌وگوهای وی با دیگران چه نحوه تفکر، باورها، ارزش‌ها و نگرشی قابل استخراج است؟». در مرحله سوم، پژوهشگر با سؤالات مرحله قبل به تفاسیر المیزان، نمونه، نور و کتاب تفسیر موضوعی جواد آملی مراجعه کرده، و پاسخ‌ها را به‌عنوان واحد تحلیل برگزیده است. در مرحله چهارم با بازنگری به واحدهای تحلیل سه تبصره لحاظ شده است: ۱- در صورت مشاهده تفاوت تحلیل بین تفاسیر، اولویت با تفسیر المیزان است. ۲- هنگام تحلیل، سعی شود مطالب تکراری ذیل هر آیه حذف گردد. ۳- نگاه مدیریتی بر فضای تحلیل حاکم باشد؛ به عبارتی در هر سؤال در این مرحله ارتباط با ارکان مدیریتی مدنظر باشد. در مرحله پنجم از بین نکات برگزیده از تفاسیر، مجدداً پرسش‌های مرحله سوم پرسیده و این بار دایره پاسخ محدودتر شد. نکات انتخابی از این مرحله تحت عنوان واحد معنا و بدین صورت که پیامبر این رفتار، گفتار یا باور را داشته‌اند در جدول درج شده است. در این مرحله ۶۲۶ کد یا همان واحد معنا استخراج شد. در جدول ۳ نمونه‌ای از فرایند تحلیل در این مرحله نشان داده شده است. در مرحله ششم کدگذاری و مقوله‌بندی با غلبه نگاه مدیریتی انجام شد. به عبارتی در این مرحله ارتباط حداکثری با ارکان مدیریتی مدنظر بوده است. بدین‌منظور تمام ۶۲۶ کد استخراجی به‌اختصار با حروف انگلیسی کدگذاری و به‌همراه رموز مرتبط با خود در جدول دیگری وارد شده است. در این مرحله از به‌کارگیری طبقات از قبل مشخص‌شده اجتناب ورزیده و تلاش شد طبقات و نامشان از درون داده‌ها بیرون آید. برای دستیابی به درکی کلی تک‌تک کلمات رموز بارها خوانده شده و طی حداقل ۱۵ مرتبه رفت‌وبرگشت و بررسی عمیق در آنها، رموز براساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان در ۱۱ طبقه «زمان»، «منابع و امکانات»، «هدف»، «سنت»، «موانع و فرصت‌ها»، «شکست»، «دست‌آورد و نتیجه»، «ارتباط با خداوند»، «روابط انسانی»، «ویژگی‌های ذاتی انسان» و «ویژگی‌ها» دسته‌بندی و نام‌گذاری شده است. سپس کدهای جدید به‌دست‌آمده در جدول دیگری به‌همراه کد اختصاری انگلیسی خود تجمیع و پس از حذف موارد تکراری یا نامتناسب با هدف پژوهش ۱۵۲ مؤلفه آمایه‌های ذهنی استخراج شده است. این مؤلفه‌ها مجدداً براساس شباهت به ۴۷ مؤلفه کلان و ۱۵۱ زیرمجموعه طبقه‌بندی و نهایتاً در ۵ مقوله تفکیک و به‌ترتیب با عنوان «آمایه‌های ذهنی مولد»، «آمایه‌های ذهنی پیرو» و «مؤلفه‌های آمایه‌ذهنی» نام‌گذاری شده است. خلاصه

نمونه تحلیل داده‌ها در جدول‌های ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۲. اطلاعات آماری

پیامبر مورد بررسی	تعداد آیات در کتاب مبنا	تعداد آیات تحلیل شده	تعداد کد استخراج شده
حضرت یوسف(ع)	۵۸ آیه	۳۹ آیه	۲۶۷
حضرت موسی(ع)	۹۸ آیه	۲۵ آیه	۱۵۶
حضرت داوود(ع)	۱۵ آیه	۱۳ آیه	۸۱
حضرت سلیمان(ع)	۵۹ آیه	۴۴ آیه	۱۲۲
مجموع	۲۳۰ آیه	۱۲۱ آیه	۶۲۶

جدول ۳. روش تحلیل پژوهش

آیه قرآن	واحد تحلیل	واحد معنای فشرده شده	رمز	آمایه ذهنی نهایی
سوره مبارکه طه؛ آیات ۵۲-۴۹: قَالَ فَمَنْ رَبُّكُمَا يَا مُوسَىٰ (۴۹) قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَىٰ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَىٰ (۵۰) قَالَ فَمَا بَالُ الْقُرُونِ الْأُولَىٰ (۵۱) قَالَ عَلَّمَهَا عِنْدَ رَبِّي فِي كِتَابٍ لَا يَضِلُّ رَبِّي وَلَا يَنْسَى (۵۲)	کلمه هدایت به معنای این است که راه هر چیز را آن‌طوری نشان دهیم که او را به مطلوبش برساند یا لااقل راهی که به سوی مطلوب او منتهی می‌شود، به او نشان دهیم و برگشت هر دو معنا به یک حقیقت برمی‌گردد و آن عبارت است از نوعی رساندن مطلوب، حال یا رساندن به خود مطلوب، یا رساندن به طریق منتهی به آن (ترجمه المیزان، ۱۳۷۴، جلد ۱۴، صص. ۲۲۸- ۲۳۱).	پیامبر باور دارد خداوند به همه موجودات آنچه را برای رشد نیاز دارند می‌بخشد و سپس انسان را هدایت و تربیت می‌کند.	انسان همواره در حال رشد و تربیت پذیر است.	آمایه ذهنی انسان بنیاد: «انسان همواره تربیت‌پذیر بوده و در هر موقعیت در حال رشد است».

آیه قرآن	واحد تحلیل	واحد معنای فشرده‌شده	رمز	آمایه ذهنی نهایی
	پروردگار است: نخست اینکه خداوند به هر موجودی آنچه نیاز داشته بخشیده است. مسئله دوم: مسئله هدایت و رهبری موجودات است که قرآن آن را با کلمه «ثم» در درجه بعد از تأمین نیازمندی‌ها قرار داده است (تفسیر نمونه، ۱۳۷۴، صص. ۲۱۸-۲۲۱).			
سوره مبارکه قصص؛ آیه ۱۷-۱۵: وَدَخَلَ الْمَدِينَةَ عَلَىٰ حِينٍ غَفْلَةٍ مِّنْ أَهْلِهَا فَوَجَدَ فِيهَا رَجُلَيْنِ يَقْتَتِلَانِ هَٰذَا مِنْ شِيعَةِ عَدُوِّهِ وَهَٰذَا مِنْ شِيعَةِ فَاسْتَغَاثَهُ الَّذِي مِنَ شِيعَتِهِ عَلَى الَّذِي مِنْ عَدُوِّهِ فَوَكَرَهُ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ قَالَ هَٰذَا مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ عَدُوٌّ مُّضِلٌّ مُّبِينٌ (۱۵) أَلَمْ يَأْتِ بِمَا أَنْعَمْتَ عَلَيْهِ فَلَنُ أَكُونَ ظَهِيرًا لِّلْمُجْرِمِينَ (۱۷)	و این واقعه کاری اشتباه و از سوءتدبیر او بود که او را به عاقبت وخیم مبتلا می‌کرد و به همین جهت وقتی فرعون به وی اعتراض کرد و گفت: «و فعلت فعلتک التی فعلت وانت من الکافرین» تو همانی که آن کار را کردی، و نعمت و خوبی‌های مرا در حق خودت کفران نمودی (در پاسخ فرمود): «فعلتها اذا و انا من الضالین»، من اگر آن کار را کردم، وقتی کردم که از گمراهان بودم. (فاغفرلی) معنایش مغفرت، مصطلح و آمرزش گناه نیست، بلکه مراد از آن این است که: خدا یا اثر این عمل را خشتی کن، و مرا از عواقب وخیم آن خلاص گردان، و از شر فرعون و درباریانش نجات بده (ترجمه	حضرت گناهکار به حساب نمی‌آمد؛ اما این عمل، کار او را دشوار کرد و این یک آفت بود.	کار صحیح در زمان نامناسب خالی از پیامدهای ناگوار نیست (پیامدهای طبیعی و وضعی)	آمایه ذهنی عملکرد بنیاد: در تصمیم‌گیری هیچ‌وقت علم کامل نداریم و احتمالات متعدد همیشه هست.

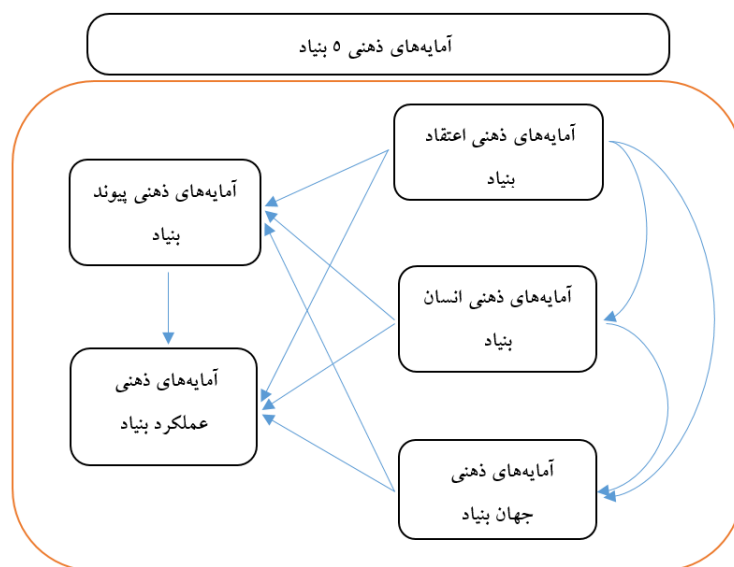
آیه قرآن	واحد تحلیل	واحد معنای فشرده شده	رمز	آمایه ذهنی نهایی
	المیزان، ۱۳۷۴، جلد ۱۶، صص. ۲۱-۲۴)			
سوره یوسف آیات ۴۱-۴۲: يَا صَاحِبِ السِّجْنِ أَمَّا أَحَدُكُمَا فَيَسْقِي رَبَّهُ خَمْرًا وَأَمَّا الْآخَرُ فَيُصَلِّبُ فَنَأْكُلُ لَطِيمًا مِنْ رَأْسِهِ فُضِيَ الْأَمْرُ الَّذِي فِيهِ تَسْتَفْتِيَانِ (۴۱) وَقَالَ لِلَّذِي ظَنَّ أَنَّهُ نَاجٍ مِّنْهُمَا اذْكُرْنِي عِنْدَ رَبِّكَ فَأَنسَاهُ الشَّيْطَانُ ذِكْرَ رَبِّهِ فَلَبِثَ فِي السِّجْنِ بِضْعَ سِنِينَ (۴۲)	اخلاص برای خدا باعث آن نمی شود که انسان به غیر از خدا متوسل به سبب های دیگر نشود، زیرا این از نهایت درجه نادانی است که آدمی توقع کند به طور کلی اسباب را لغو بداند و مقاصد خود را بدون سبب انجام دهد. بلکه تنها و تنها اخلاص سبب می شود که انسان به سبب های دیگر دلبستگی و اعتماد نداشته باشد (ترجمه المیزان، ۱۳۷۴، جلد ۱۱، ص. ۲۴۷).	زندانی درخواست پیامبر را از یاد برد.	عوامل غیرمادی بر عوامل مادی اثر دارند.	آمایه ذهنی جهان بنیاد: عوامل معنوی ازجمله منابع در اختیار انسان و اثرگذار بر عالم ماده است.

یافته های پژوهش

۱. مؤلفه های آمایه ذهنی مطلوب از منظر قرآن کریم

پژوهشگر در این پژوهش پس از بررسی عمیق و دقیق مبانی نظری و پیشینه، تعریفی جامع از آمایه ذهنی ارائه کرده است: «آمایه ذهنی زیربنایی ترین لایه های ذهن است که سایر مفروضات زندگی و گرایش فرد به موقعیت های مختلف، نحوه برخورد و نوع پاسخ دهی به آنها را شکل می دهد. این مبادی ذهنی در دیگر لایه های ذهنی و شخصیتی فرد اثر می گذارد و نوع نگرش، جهان بینی، باورها و عقاید فرد را جهت دهی می کند و در عمل خود را در مواردی چون چگونگی واکنش نسبت به گشودگی در برابر تغییر، نحوه برخورد با جهان، نیک صفتی، ثبات قدم، خودانگیزی، پیشرفت، تسلیم شدن، فرمان برداری و روابط انسانی نشان می دهد». باتوجه به تعاریف موجود از آمایه ذهنی در پژوهش های پیشین تعریف ارائه شده در

این پژوهش جامع‌تر و کامل‌تر است و گستره بیشتری را دربرمی‌گیرد. یافته‌ها نشان داد مؤلفه‌های آمایه ذهنی مدیران در پنج دسته مقوله اصلی قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از: ۱. آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد؛ ۲. آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد (ماهیت، نیازها و محدودیت‌ها)؛ ۳. آمایه‌های ذهنی پیوندبنیاد؛ ۴. آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد (نعمات و زمان) و ۵. آمایه‌های ذهنی عملکردبنیاد (عاملیت انسان در دستیابی به موفقیت یا شکست، موانع و فرصت‌ها). حاصل این نتایج، تولید چارچوب مفهومی جدید به نام «چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد» است که در شکل ۱ خلاصه شده است:



شکل ۱. نمودار مفهومی چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد

همان‌طور که معرفی شد این چارچوب مفهومی دربردارنده ۵ مؤلفه کلان برخاسته از کدهای محوری است. هر مؤلفه دربردارنده زیرمؤلفه‌هایی است که در فرایند پالایش کدهای انتخابی به‌دست آمده است. این زیرمؤلفه‌ها، که همگی براساس تعریف از جنس آمایه ذهنی‌اند، به دو بخش «آمایه‌های ذهنی مولد» و «آمایه‌های ذهنی پیرو» تقسیم شده‌اند. منظور از «آمایه‌های ذهنی مولد» آن دسته از مؤلفه‌هایی است که به نظر نگارنده خاصیت بنیادی بودن در آنها بیشتر نمود دارد و به‌نوعی مولد و ایجادکننده بخش دیگری از آمایه‌های ذهنی به‌نام

«آمایه‌های ذهنی پیرو» است. «آمایه‌های ذهنی پیرو» مطابق تعریف از جنس آمایه ذهنی بوده، بنیادی و زیربنایی است و از نظر تعداد بیشتر از نوع مولد است. «آمایه‌های ذهنی پیرو» در حقیقت مکمل و توضیح‌دهنده هر «آمایه ذهنی مولدی» است و به‌منظور دستیابی به مؤلفه‌های اصلی آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد حتماً باید از مسیر آمایه‌های ذهنی پیرو عبور کرد.

پیکان‌های بین مؤلفه‌ها در شکل ۱، بیانگر نحوه اثرگذاری و ارتباط مؤلفه‌ها با یکدیگر است. همان‌طور که مشخص است، همه پیکان‌ها از مؤلفه «آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد» خارج و به دیگر مؤلفه‌ها وارد شده است. این بدان معناست که این مؤلفه بر چهار مؤلفه دیگر اثر دارد و قوه محرکه و هسته اصلی آنهاست. پس از آن مؤلفه «آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد» قرار دارد که بر سه مؤلفه دیگر اثرگذار است و در هریک ریشه دارد. بدین ترتیب، مؤلفه‌ها از حالت انتزاعی خارج می‌شود؛ تا جایی که دو مؤلفه پیوندبنیاد و عملکردبنیاد قابل‌لمس‌تر از سه مؤلفه دیگرند و نمود و نشانه‌های آن دو عینی‌تر است.

در ادامه، ابتدا به معرفی اجمالی هریک از مؤلفه‌ها پرداخته و در پایان نقش هریک در سازمان ارائه می‌شود.

۱-۱. آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد

این آمایه ذهنی که بر روابط شناختی و افعالی انسان با خدا می‌پردازد، نقشی هسته‌ای و اساسی در دیگر مؤلفه‌های آمایه‌های ذهنی و بر هریک به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم دارد. پژوهشگر با تحلیل رموز به‌دست‌آمده به ثقه طبقه «آمایه ذهنی مولد» دست یافت. آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد به‌دست‌آمده چنین است: «توحید آیین مستقیم و پابرجای الهی در همه ابعاد زندگی است»، «هر نوع خروج از رسم عبودیت و بندگی خدا فسق است»، «انسان در فقر مطلق است و همه‌چیز با عنایت و قدرت خداست که اثربخش می‌شود»، «خداوند به هر موجودی، آفرینش کامل و ویژگی‌هایی متناسب با او عطا کرده است»، «خداوند حسن‌گزين است»، «شهود قلبی و اعتماد به خدا سبب آرامش در دل بحران‌ها می‌شود»، «باورهای توحیدی مبدأ اصلی همه کمال‌ها و معارف است»، «انقطاع الی‌الله باعث می‌شود موانع و پلیدی‌های ارتباطی اثر نگذارد» و «سنت‌های الهی بر جهان حاکم است».

مؤلفه آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد همچنین دارای ۳۶ «آمایه ذهنی پیرو» است. برای نمونه برای

دستیابی به آمایه ذهنی «انسان در فقر مطلق است و همه چیز با عنایت و قدرت خداست که اثربخش می‌شود»؛ لازم است انسان «آمایه‌های ذهنی پیرو» آن را در خود متبلور کند. مثلاً باور کند «به واقعیت رساندن طرح‌ها، کار خداوند است» (سوره مبارکه یوسف؛ آیه ۱۰۰) و «اگر خدا بخواهد کاری محقق شود هیچ عاملی نمی‌تواند مانع آن شود» (سوره مبارکه یوسف؛ آیات ۵۶-۵۷).

۲-۱. آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد

آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد دربردارنده سه طبقه «ماهیت انسان»، «محدودیت و خطرات» و «عمل» است که به‌طور کلی نه آمایه ذهنی مولد دربردارد. این مؤلفه بر مؤلفه‌های آمایه‌های ذهنی پیوندبنیاد، عملکردبنیاد و جهان‌بنیاد اثرگذار است و در هریک ریشه دارد. مؤلفه‌های این آمایه ذهنی چنین است: «شخصیت انسان به روح او بستگی دارد، نه جسم او»، «انسان همواره تربیت‌پذیر بوده و در هر موقعیت در حال رشد است»، «فرایند شناخت در انسان با موانع و محدودیت‌هایی همراه است»، «انسان در خطر منفعت‌طلبی است»، «انسان در خطر راحت‌طلبی است»، «ترس در ذات انسان است»، «طبیعت انسان به میل به شهوات دارد و تابع هوای نفس است»، «اعمال انسان اثر تکوینی دارد» و «انسان به‌خاطر داشتن عقل و اختیار، دارای وظایف و مسئولیت‌ها بوده و به‌دنبال آن برنامه‌های تکاملی دارد».

مؤلفه «آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد» دارای ۴۱ «آمایه ذهنی پیرو» است که پرداختن به آنها برای شکل‌گیری این مؤلفه در انسان ضروری است. برای نمونه، آمایه ذهنی «فرایند شناخت در انسان با موانع و محدودیت‌هایی همراه است» شامل ۱۰ آمایه ذهنی پیرو می‌شود و مدیر سازمان برای تحقق این مؤلفه باید این آمایه‌های ذهنی را در خود نهادینه کند و به کار گیرد: ۱- دانش بشری محدود است. ۲- اگر تحول انسان عمیق نباشد، به ارزش‌های نهادینه سابق خود برمی‌گردد. ۳- انسان متأثر از عادت است. ۴- ریشه بسیاری از اشتباهات رفتاری و اعتقادی، جهل در باورهاست. ۵- انسان در خطر ظاهربینی است. ۶- انسان در معرض غفلت است. ۷- انسان در خطر غرور و توهم است. ۸- عقاید آدمی باید متکی بر دلیل و برهان عقلی یا نقلی باشد. ۹- رسیدن به حق، در گروهی شناخت باطل و ترک آن است. ۱۰- جهل یکی از موانع دستیابی به موفقیت است.

۳-۱. آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد

مؤلفه «آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد» به‌دلیل برخورداری از ارکان مشترک بر هر دو مؤلفه آمایه‌های

ذهنی پیوندبنیاد و عملکردبنیاد مؤثر است. همچنین بیش از هرچیز تحت تأثیر مؤلفه اعتقادبنیاد قرار دارد. «آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد» به دو بخش «نعمات» و «زمان» تقسیم می‌شود. منظور از اصطلاح «نعمات» همان اصطلاح «منابع سازمانی» در علم مدیریت است. دلیل استفاده از این واژه جایگزین به فلسفه نهفته در واژگان بازمی‌گردد؛ در فلسفه اومانیزستی از اصطلاح «منابع» استفاده می‌شود، درحالی‌که در نگرش توحیدی اصطلاحی که به جای منابع به کار می‌رود «نعمت» است؛ زیرا زمانی که از واژه «نعمت» استفاده شود، ذهن به دنبال «منعم» می‌گردد؛ درحالی‌که واژه «منابع» این بار معنایی را ندارد. در بخش «نعمات» از این آمایه ذهنی، به ماهیت نعمات، انواع آنها و وظایف انسان نسبت به آنها پرداخته می‌شود. مؤلفه آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد یازده آمایه مولد را شامل می‌شود. ازجمله این آمایه‌ها می‌توان به مواردی چون «منابع و امکانات ابزار و وسایط فیض پروردگار است و مبدأ تأثیر استقلالی نیستند»، «عالم طبیعت دارای شعور است و کرامت دارد»، «امکانات و منابع دارای تراحم است»، «نظام هستی و دین نظامی جامع و کامل است»، «عوامل معنوی ازجمله منابع در اختیار انسان و اثرگذار بر عالم ماده است»، «برای دریافت مواهب الهی باید تلاش کرد»، «انسان نسبت به نعمات مسئول است»، «سازمان همچون سایر نعمات نیاز به مراقبت و نظارت دارد»، «گذشت زمان حوادث تلخ و شیرین، رابطه‌ها و شناخت‌ها را تغییر می‌دهد» و «زمان دارای بار ارزشی است» اشاره کرد.

این مؤلفه همچنین ۲۱ «آمایه ذهنی پیرو» را دربرمی‌گیرد. برای مثال، برای اینکه افراد به آمایه ذهنی «انسان نسبت به نعمات مسئول است» دست یابند، لازم است به این باورهای نهادینه شده برسد که «برای حل مسئله باید منابع و امکانات را به کار بست» و «توجه به منابع و مدیریت صحیح آنها لازم است».

۴-۱. آمایه‌های ذهنی پیوندبنیاد

این آمایه‌های ذهنی بر روابط بین دو یا چند انسان شکل می‌گیرد و متأثر از تمام آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد که قبلاً معرفی شد و همچنین اعتقادبنیاد و جهان‌بنیاد است. از طرفی به‌طور مستقیم بر آمایه‌های ذهنی عملکرد بنیاد اثر دارد. «ماهیت روابط انسانی»، «رفتار سازمانی» و «محدودیت و فرصت‌ها» سه طبقه موجود در این مؤلفه است که یازده «آمایه ذهنی مولد» شامل «انسان در روابط شناخت حداقلی داشته و بخشی از حقایق پنهان است»، «تعامل با انسان‌ها نباید به

نافرمانی خدا منجر شود»، «انسان به برقراری رابطه با دیگران نیازمند و علاقه‌مند است»، «خطا و اشتباه در جمع وجود دارد»، «تعامل با بانوان در جامعه وجود دارد، ولی متفاوت از مردان است»، «انسان در برابر هم‌نشینان خود مسئول است»، «اکثریت معیار شناخت صحیح نیست»، «امت امانت الهی است و تدبیر امور مردم حق خداست»، «پرداختن به چند امر می‌تواند انسان را از دیگر امور بازدارد»، «اجتماع مستعد لغزش و بروز انحراف است» و «محیط و فرهنگ آن نقش بسزایی در تحول و تغییر جامعه دارد» را دربرمی‌گیرد. این مؤلفه ۳۸ «آمایه ذهنی پیرو» را شامل می‌شود. برای نمونه، «اجتماع مستعد لغزش و بروز انحراف است» به‌عنوان آمایه ذهنی مولد ۵ «آمایه ذهنی پیرو» را بدین صورت شامل می‌شود: ۱- شرکت، مستعد لغزش و ضایع کردن حق شریک است. ۲- افراد، هر لحظه در معرض خطر انحراف‌اند. ۳- انسان در خطر مقایسه با دیگران است. ۴- آفت هواپرستی می‌تواند در قالب تمایلات گروهی و حزبی خود را نشان دهد. ۵- بستر ارتباط با دیگران یا کلام می‌تواند آفت‌زا باشد.

۱-۵. آمایه‌های ذهنی عملکردبنیاد

آخرین مؤلفه «آمایه‌های ذهنی عملکردبنیاد» است که با شش «آمایه ذهنی مولد» و سیزده «آمایه ذهنی پیرو» تحت‌تأثیر چهار مؤلفه قبلی در نمودی‌ترین لایه نزدیک به اعمال و رفتار خود را نشان می‌دهد. این آمایه‌های ذهنی چنین است: «در تصمیم‌گیری هیچ‌وقت علم کامل نداریم و احتمالات متعدد (عدم قطعیت) همیشه هست»، «بحران، صحنه‌های هیجانی و دلهره‌آور، زمینه عجله و دست‌پاچگی در قضاوت است»، «در بحران، نبود قطعیت و ضعف آگاهی محتمل است»، «در مسیر حرکت مانع‌تراشی و اعتراض از جانب همراهان و مخالفان وجود دارد»، «حسن عاقبت در اولویت و بسیار باارزش است» و «برنامه‌ریزی پویا، ارزش‌مدار و خلاق در مسیر هدایت سبب تسهیل موفقیت می‌شود».

بحث و تفسیر یافته‌ها

۲. نقش آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد مدیران در مدرسه

پس از استخراج کدها و استنباط چارچوب مفهومی به نقش هریک از مؤلفه‌های آمایه‌های ذهنی به‌دست‌آمده در مدرسه می‌پردازیم:

۱-۲. نقش آمایه‌های ذهنی اعتقادبنیاد مدیر در مدرسه

آمایه ذهنی اعتقادبنیاد شالوده تمام افعال و اعمال مدیریت است و مولد تمام افعال و اقدامات سازمانی خواهد بود. این آمایه ذهنی می‌تواند به مدیران کمک کند تا دیدگاهی اخلاق‌محور در تصمیم‌گیری‌های سازمانی داشته باشند و جوّی سالم را در مدرسه ایجاد کنند. مدیر برخوردار از این آمایه ذهنی رفتار، گفتار و کردار خود را بر مدار توحید قرار می‌دهد و سعی می‌کند در ریزترین اعمال مدیریتی خویش رضایت الهی را لحاظ کند (سوره مبارکه یوسف؛ آیه ۳۳)؛ چراکه می‌داند خروج از مسیر عبودیت ناشکری است و فقط اوامر الهی پابرجا می‌ماند (سوره مبارکه یوسف؛ آیات ۳۹ و ۴۰). توکل و توسل همراه همیشگی این مدیر در مدرسه است (سوره مبارکه شعراء، آیه ۶۲) و با عنایت به آمایه ذهنی «فقر مطلق انسان»، از غرور و منیت برحذر خواهد بود (سوره مبارکه ص، آیه ۳۹). او ماهیت هر اتفاق در مدرسه را خیر و آزمونی برای رشد دانسته (سوره مبارکه یوسف، آیات ۲۱ و ۲۲) و می‌داند، و اگر مشکلی در مدرسه رخ دهد خداوند امکانات و قدرت لازم برای عبور از موانع را در اختیار او قرار داده است (سوره مبارکه نمل، آیه ۳۶). نتیجه چنین مواردی برقراری آرامش و وجود منبع نامحدود انگیزه در مدرسه است. چنین مدرسه‌ای بستری برای پرورش و بروز کمالات اخلاقی خواهد شد. روابط بین مدیر، دانش‌آموزان، معلم‌ها، اولیا و سایر ذی‌نفعان در مدرسه بر مدار صلح، اخلاص، مثبت‌اندیشی (سوره مبارکه یوسف، آیه ۱۰۰)، رحمت و همدلی قرار دارد (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۹-۳۱) و اضطراب، تنش و دلهره از آن به‌دور است (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵). در چنین محیط سالمی قدرت ذهنی دانش‌آموزان و معلم‌ها فعال می‌شود و برای هر مسئله‌ای راه‌حلی وجود دارد (سوره مبارکه طه، آیات ۲۵-۲۸).

۲-۲. نقش آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد مدیر در مدرسه

آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد به‌طور مستقیم بر مؤلفه‌های جذب، آموزش و بهسازی و کاربرد در مدیریت منابع انسانی اثرگذار است و به رفع موانع و پاسخ‌گویی به چالش‌های مرتبط با کادر مدرسه در حوزه‌های سنجش صلاحیت و شایستگی‌ها، تأمین و تعدیل، آموزش، ارزیابی عملکرد، ارتباطات، رهبری، انگیزش، اشتغال و انتصاب (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۸) و همچنین چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی- تربیتی مرتبط با دانش‌آموزان و اولیا در

حوزه‌هایی نظیر فرهنگ‌پذیری و پرورشی، انگیزش، ارتباطات، رسانه، شناختی، شخصی و شخصیتی، فرهنگی و اجتماعی، تربیت و تحصیلی (تنهایی و همکاران، ۱۴۰۲) می‌انجامد. مدیر دارای این آمایه ذهنی در فرایندهای مدیریتی رویکرد متفاوتی را نسبت به خود، کارکنان، متربیان و ذی‌نفعان مدرسه اتخاذ خواهد کرد. برای این مدیر هرآنچه به جسم، ظاهر و عوامل مادی مربوط می‌شود، نظیر سن، جنسیت، مادیات و محدودیت‌های جسمی رنگ می‌بازد. هریک از اعضای پیرامونش در مدرسه برای او محترم است (سوره مبارکه یوسف، آیات ۵۸-۶۰) و در رفتار، گفتار و اعمال سعی می‌کند کرامت افراد را حفظ کند (سوره مبارکه ص، آیات ۳۹-۴۰). بدین ترتیب تشویق و تنبیه متربیان، نظارت بر عملکرد معلم‌ها و تعامل با والدین متربیان در هر حالت، حتی در صورت خطا و کم‌کاری، مبتنی بر حفظ احترام و رعایت کامل اصول اخلاقی خواهد بود (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۰-۲۱). این آمایه حتی در تهیه و تدارک سرمایه‌های مادی مدرسه، طراحی ساختمان و معماری مدرسه، چیدمان کلاس‌ها، چینش صندلی و نحوه نشستن در جلسات نیز خود را نشان می‌دهد. برخورداری از آمایه ذهنی «شخصیت انسان به روح او بستگی دارد، نه جسم او» باعث می‌شود تا مدیر از وسایل و امکانات آموزشی به‌طور عادلانه برای متربیان کم‌برخوردار یا دارای محدودیت‌های جسمی استفاده کند.

مدیر دارای این آمایه ذهنی باور دارد معلم یا مربی خطاکار در صورتی که به‌طور صحیح و اصولی نسبت به نتیجه عمل خودآگاهی یابد، پشیمان می‌شود و درصدد جبران برمی‌آید (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۰-۲۱)؛ بدین ترتیب او در شیوه‌های رهبری و روش‌های تربیتی خود به‌طور اصولی و در موقعیت‌ها مناسب و بجا از تساهل، تغافل و تسامح استفاده می‌کند و معتقد است این روش‌ها روزی نتیجه خود را نشان خواهد داد (سوره مبارکه نمل، آیات ۴۱-۴۴). بنابراین ضمن آراستن به سعه صدر (سوره مبارکه اعراف، آیات ۹۲-۹۴) نسبت به انتخاب روش تربیتی و اثربخشی آن اطمینان بیشتری دارد و به سرزنش روی نخواهد آورد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۹۲-۹۴). این آمایه‌های ذهنی باعث می‌شود مدیر به رعایت ساحت زیبایی‌شناختی در مدرسه و امر تربیت دقت کند و اعمال مدیریتی خود و معلم‌ها را به کمالات اخلاقی بیاراید. خشونت و کلام زشت در این مدرسه و حین تنبیه جایگاهی ندارد و اعتقاد به حق انتخاب افراد (سوره مبارکه نمل، آیات ۴۱-۴۴)، سازمانی مشارکت‌محور را به وجود خواهد آورد. مدیر به نقش کودکی در پرورش استعدادها و فضایل اخلاقی واقف

است (سوره مبارکه یوسف، آیات ۲۱-۲۲)، استعدادهای افراد را رشدپذیر می‌داند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۶-۴۰) و تلاش خواهد کرد محیط برای شناسایی و بروز و ظهور توانمندی‌های افراد مساعد باشد (سوره مبارکه نمل، آیات ۳۸-۳۹). در این مدرسه تربیت امری ایستا و پایان‌پذیر نخواهد بود (سوره مبارکه طه، آیات ۴۹-۵۲) و برنامه‌های سازمانی همواره ادامه خواهد داشت. الگوپذیر بودن افراد (سوره مبارکه بقره، آیه ۲۵۱) سبب خواهد شد به همنشین و محیط و فرهنگ سازمانی مدرسه توجه ویژه‌ای شود (سوره مبارکه مائده، آیات ۲۵-۲۶) و در روش‌های تربیتی نیز بدان پرداخته شود. در چنین مدرسه‌ای به فرایند انگیزش به‌خوبی توجه می‌شود (سوره مبارکه اعراف، آیه ۱۲۹) و با پذیرش موانع موجود در مسیر شناخت و ادراک (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۰-۲۱)، به‌دور از هیاهو و سرزنش در جهت ارائه بهترین فرایند آموزشی تلاش خواهد شد. مدیر با اتخاذ تدابیر لازم درصدد خواهد بود تعارض و تضاد بر سر قدرت و منفعت‌طلبی (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۲-۳۵؛ سوره مبارکه دخان، آیه ۱۸) را مدیریت، و ضمن تأمین اهداف سازمانی مدرسه به اهداف افراد نیز توجه کند. در برنامه‌ریزی تلاش می‌شود انگیزه و امید دستیابی به هدف در جریان باشد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۴۶-۴۹) و در تصمیم‌گیری‌ها از عجله و شتاب به‌صورت آگاهانه جلوگیری خواهد شد (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵). در چنین مدرسه‌ای مسئولیت‌پذیری و تعهد نسبت به وظایف مشهود است و افراد ضمن پذیرش سختی‌های وظایف به‌دور از بهانه‌گیری، در به پایان رساندن امور متعهدند (سوره مبارکه مائده، آیات ۲۵-۲۶)؛ در نتیجه، این امر نظارتی تعاملی و متعهدانه را به ارمغان خواهد داشت و ابراز ناراحتی از سنگینی یا سختی وظایف در مسیری درست و منصفانه طی خواهد شد. فرسودگی شغلی و نارضایتی کمتر دیده می‌شود و در صورت بروز به‌جای انکار، با گشودگی نسبت به حل مسئله اقدام خواهد شد. نقدپذیری و تفکر نقادانه، تفکر تحلیلی و تفکر خلاق از تبعات آموزش صحیح مبتنی بر دلیل و برهان (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۶-۴۰) و انعطاف‌پذیری (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۲-۳۵) موجود در مدرسه خواهد بود.

۳-۲. نقش آماهی‌های ذهنی جهان‌بنیاد مدیر در مدرسه

بیشترین نمود این مؤلفه آماهی ذهنی در برنامه‌ریزی، مدیریت منابع سازمانی، سازمان‌دهی و نظارت

خواهد بود. مدیر دارای این آمایه‌های ذهنی نگاهی همه‌جانبه، کلان، فراگیر، کامل و جامعی به تمام سرمایه‌های سازمانی خواهد شد (سوره مبارکه انبیاء، آیه ۷۹). نگاه نعمت‌محور به انواع سرمایه‌های مدرسه نظیر سرمایه‌های مالی، مادی، انسانی، فکری و معنوی سبب ارزشمندی و حفظ آنها به بهترین نحو ممکن خواهد شد (سوره مبارکه ص، آیات ۳۵-۳۰). نعمت‌های سازمانی به مثابه ظرفیت‌هایی به منظور ارتقا و پیشرفت مدرسه به کار گرفته خواهد شد. مدیر دارای این آمایه ذهنی می‌داند نعمات امانتی از جانب خداست و توحیدمحوری و توجه به اصول الهی در بهره‌گیری و نظارت بر آنان رعایت خواهد شد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۲-۳۵). بدین ترتیب، مدرسه در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی خود در پی استفاده هرچه بیشتر و بهتر از امکانات موجود محیط داخلی و خارجی است (سوره مبارکه سبأ، آیات ۱۰-۱۱) و در صورت وجود کاستی و محدودیت در آن به دور از دلهره و تنش با کمک توکل و توسل و بهره‌گیری از تدابیر عقلی در پی حل مسئله خواهد بود (سوره مبارکه نمل، آیات ۳۸-۴۰). همچنین دانش‌آموزان و کادر مدرسه نعمات سازمانی را نه از آن خود و مدرسه خویش، بلکه امانتی از جانب خدا می‌دانند و در حفظ آن کوشا خواهند بود (سوره مبارکه دخان، آیه ۱۸).

توجه به عوامل معنوی و بهره‌گیری از آنان به عنوان نعمات و سرمایه‌های سازمانی از دیگر تفاوت‌های این مدرسه خواهد بود. این آمایه‌ها به ایجاد نگرش برکت‌محور (سوره مبارکه قصص، آیات ۳۲-۳۴) و رویکرد سازمان‌شکرگزار (سوره مبارکه نمل، آیات ۱۸-۱۹) منجر خواهد شد؛ امری حقیقی و بنیادی ورای برخورداری از ظاهر دین‌داری و رعایت قوانین اسلامی در مدرسه. بنا به نظر نگارنده، چنین مدرسه‌ای با برخورداری از آمایه‌های ذهنی اصیل جهان‌بنیاد به واقع به مدرسه‌ای اسلامی نزدیک و نزدیک‌تر خواهد شد.

حفظ کرامت خلقت در فرهنگ سازمانی مدرسه به خوبی در مدیریت و نگهداشت خود را نشان می‌دهد (سوره مبارکه نمل، آیات ۱۸-۱۹) و از اسراف و خسارت جلوگیری خواهد کرد (سوره مبارکه انبیاء، آیه ۷۹). حضور آمایه ذهنی تراحم عوامل مادی (سوره مبارکه ص، آیات ۳۹-۴۰) در برنامه‌ریزی‌ها، منجر به بروز نگاه متعادل به دور از افراط و تفریط (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵)، پیش‌بینی بروز اختلال در امکانات (سوره مبارکه قصص، آیات ۳۵-۳۴) و تعریف جایگزین برای آنها و همچنین پذیرش عدم قطعیت در برنامه‌ها (سوره مبارکه شعراء، آیه ۶۲) و تصمیم‌گیری‌ها و احتمال عدم موفقیت خواهد شد. بدین ترتیب،

هر برنامه در این مدرسه از ابتدای امر با برنامه‌های جایگزین و پشتیبان حمایت خواهد شد که این امر آرامش و موفقیت در مدیریت بحران را به همراه خواهد داشت.

مدیر مدرسه در پی دانش و عمل اصیل است (سوره مبارکه یوسف، آیات ۲۲-۲۱) و به حد و مرزی از رشد و پیشرفت در این حوزه قانع نخواهد شد (سوره مبارکه یوسف، آیه ۱۰۰-۱۰۱). بدین ترتیب مدرسه و اعضای آن در پی دانش و عمل اصیل می‌روند و از پرداختن به حواشی و علوم کاذب پرهیز می‌کنند (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵). دقت نظر و اتقان در امور در انجام وظایف مشهود است (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۱-۲۲). مدیر و پیرو او تمام اعضای مدرسه فرصت‌ها را غنیمت می‌دانند و تجارب را به عنوان سرمایه‌ای مهم در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی به کار می‌بندد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۴۱-۴۲). مدیر دارای این آمایه ذهنی معتقد است اگر مسئله‌ای در زمان حال حل نشد یا ابهامی در برخی حیطه‌ها به وجود آمد، در گذر زمان برطرف و شفاف‌تر خواهد شد (سوره مبارکه اعراف، آیه ۱۲۹). بدین ترتیب در اجرای برنامه‌ها، تحولات، شروع فعالیت‌ها و حرکات جدید با دلگرمی دادن به کارکنان، مدرسه را در مدار آرامش حفظ خواهد کرد (سوره مبارکه قصص، آیات ۳۴-۳۵).

۲-۴. نقش آمایه‌های ذهنی پیوندبنیاد مدیر در مدرسه

این آمایه ذهنی از میان ارکان مدیریتی بیشتر در مدیریت رفتار سازمانی، رهبری و نظارت نمود دارد. مدیر دارای این آمایه‌های ذهنی سبک‌های رهبری مناسب‌تری برای مدرسه اتخاذ می‌کند و به استفاده از مؤلفه‌های مختلف نظارت آموزشی چون آگاهی و شناخت مسائل، انگیزه، اعتماد، جو مشارکت، همکاری گروهی، احترام متقابل، شوق و انگیزه تحصیلی پایمند است. همچنین رعایت مؤلفه‌های ادراک و تفاوت‌های فردی، حمایت اجتماعی و روابط مؤثر مدرسه با جامعه (علی پناه و همکاران، ۱۳۹۶) برای وی دارای اهمیت است. مدیر برخوردار از این آمایه ذهنی می‌داند انسان نیازمند ارتباط با دیگران است (سوره مبارکه مائده، آیات ۲۶-۲۰)؛ پس در ساختار سازمانی و نقش ساختمان در فرهنگ سازمانی به این امر توجه خواهد داشت و طوری ساختمان اصلی یا دکوراسیون داخلی مدرسه را طراحی خواهد کرد که ضمن حفظ فاصله‌ها، ارتباط مناسبی بین دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین کارکنان، اولیا و ذی‌نفعان برقرار باشد. بر اساس این آمایه‌ی ذهنی، مدیر اضطراب ناشی از جدایی از

دوستان- که در میان دانش‌آموزان پایه‌ی نخست هر مقطع تحصیلی شایع است- را امری طبیعی می‌داند و با بهره‌گیری از روش‌های مناسب، آن را مدیریت کرده و به سلامت روان متربیان کمک می‌کند. درعین حال به نوع روابط و تأثیر هم‌نشین بر انسان واقف است (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۶-۴۰) و بر ایجاد مدرسه‌ای با محیطی سالم و در تعامل با سازمان‌های بیرونی می‌کوشد (سوره مبارکه اعراف، آیات ۱۳۸-۱۳۹).

اجتماع انسان‌ها و ماهیت گروه‌های موجود در مدرسه را مستعد اختلاف نظر و تعارضات می‌داند (سوره مبارکه ص، آیه ۲۶)؛ پس وجود تعارضات در بین مربیان، کارکنان، دانش‌آموزان و اولیا را غیرمنتظره نمی‌داند و در برابر این موارد با سعه صدر برخورد خواهد کرد. او در طول روابط به‌خصوص ابتدای آشنایی‌ها- نظیر ورود مربی، دانش‌آموزان یا والدین جدید در گروه‌های مربوطه- گشودگی بیشتری نشان می‌دهد و ضمن ارائه بازخورد، افراد را نیز به سمت بهبود روابط و افزایش شناخت سوق خواهد داد. بنا بر همین امر- شناخت حداقلی- بروز سوء تفاهم را طبیعی می‌داند (سوره مبارکه طه، آیات ۲۵-۲۸) و روابط انسانی مدرسه را طوری تنظیم می‌کند که به سمت همراهی، اعتماد (سوره مبارکه دخان، آیه ۱۸) و اتحاد پیش رود. در هنگام بروز اختلاف‌ها و خطای سازمانی، رفتار عادلانه (سوره مبارکه نمل، آیات ۲۰-۲۱) و مناسبی با خطاکار دارد و جو مدرسه را به دور از کینه و انتقام به سمت تعادل و همدلی پیش می‌برد (سوره مبارکه یوسف، ۵۸-۶۰).

اعضای این مدرسه هویتی پذیرفته دارند و برای خود حق اظهار نظر و مشارکت قائل‌اند (سوره مبارکه. نمل، آیه ۲۷) مدیر برای همه فرصت بروز استعداد را فراهم می‌کند (سوره مبارکه انبیاء، آیه ۷۹) و بدین ترتیب آفاتی چون مقایسه (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵) و منفعت‌طلبی را به حداقل خواهد رساند. او مسئولیت رهبری و مدیریت را امانت الهی و دارای حساسیتی می‌داند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۲-۳۵) و با خودانتقادی نسبت به عملکرد خویش، عجب و اعتماد به نفس کاذب را از خود دور می‌کند (سوره مبارکه نمل، آیات ۳۸-۴۰)؛ امری که نقش بسزایی در جو و فرهنگ محیط مدرسه خواهد داشت. مدیر با پیاده‌سازی اخلاق در فرهنگ سازمانی و کاربرد روش‌های تربیتی صحیح، فرایند پیچیده رهبری و تربیت را آسان، (سوره مبارکه طه، آیات ۲۵-۲۸) و در برابر درخواست‌های نابجای هریک از اعضا، چه کارکنان و چه دانش‌آموزان، مقاومت می‌کند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۲۳-۲۹).

آمایه ذهنی «پرداختن به چند امر می‌تواند انسان را از دیگر امور بازدارد» سبب می‌شود بیش از هر چیز به برنامه‌ریزی شخصی و سازمان‌دهی توجه کند (سوره مبارکه طه، آیات ۲۵-۲۸). در این راستا سعی می‌کند در تعریف شغل و اقتضائات مربوط به آن (در حوزه سازمان‌دهی و مدیریت سرمایه‌های انسانی) هر نیرویی را در جای خود به کار گیرد و تکلیف مالایطاق بر کارکنان و دانش‌آموزان تحمیل نکند (سوره مبارکه اعراف، آیه ۱۲۹). مشارکت و درخواست همکاری را کاهش قدرت نمی‌داند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۴۱-۴۲) و رمز موفقیت را جلب اعتماد مردم تلقی می‌کند (سوره مبارکه دخان، آیه ۱۸). بنابراین با هدف روشنگری برای اعضای مدرسه بسترسازی‌های لازم را انجام می‌دهد (سوره مبارکه نمل، آیات ۴۱-۴۴). او بین مسئولیت‌ها و وظایف بانوان و آقایان تمایز قائل می‌شود و سعی می‌کند هویت سازمانی بانوان را با توجه به نقش‌های چندگانه دخترانه، زنانه، مادرانه و اجتماعی‌شان تعریف کند (سوره مبارکه قصص، آیات ۲۳-۲۴).

۲-۵. نقش آمایه‌های ذهنی عملکرد بنیاد مدیر در مدرسه

این گروه از آمایه‌های ذهنی به حوزه عمل نزدیک‌تر است و نشانه‌های آن در حوزه مدیریت نمود عینی بیشتری دارد. این مدیر به نقش قاطعیت در اجرای برنامه‌ها و تصمیم‌ها در دستیابی به موفقیت واقف است (سوره مبارکه یوسف، آیات ۵۸-۶۰)، موفقیت و شکست را امری شانسی نمی‌داند و بر نقش اعمال خود بر آن تأکید دارد. در برنامه‌ریزی مدرسه به تمام آمایه‌های ذهنی موجود توجه می‌کند و پویایی، ارزش‌مداری، خلاقیت و استفاده از روش‌های تعاملی در آن موج می‌زند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۷۶-۷۷). نتیجه این مدیریت می‌تواند به مدرسه‌ای رشد‌محور و یادگیرنده بینجامد.

او می‌داند نتیجه تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها صد درصد قطعی نیست (سوره مبارکه قصص، آیات ۱۷-۱۹)؛ پس آمادگی‌های لازم برای موفق نشدن برنامه‌ها را کسب خواهد کرد. این امر به ایجاد آرامش در مدرسه و سازگاری (سوره مبارکه یوسف، آیات ۳۲-۳۵) با قوانین ناگهانی وزارت آموزش و پرورش می‌انجامد. همچنین با آگاهی از وجود موانع و سختی در مسیر دستیابی به هدف (سوره مبارکه ص، آیات ۳۹-۴۰)، تا جای ممکن پیش از اقدام، آنها را شناسایی خواهد کرد (سوره مبارکه طه، آیات ۲۵-۲۸). همه این موارد ابتدا از آسیب

کمال‌گرایی و عدم انعطاف‌پذیری در شخص مدیر جلوگیری می‌کند و سپس به‌عنوان فرهنگی در مدرسه به کادر و دانش‌آموزان نیز منتقل خواهد شد.

این آمایه‌های ذهنی سبب می‌شود مدیر نسبت به نقش پیامدهای طبیعی و وضعی در امور مدرسه توجه داشته باشد (سوره مبارکه قصص، آیات ۱۷-۱۵) و بکوشد سازگاری موقعیت‌های زمان-مکان را در امور رعایت کند. این امر از عجله و شتاب پیشگیری خواهد کرد (سوره مبارکه ص، آیات ۲۱-۲۵) و در روش‌های تربیتی و رفتار سازمانی جلوه خاصی دارد. او می‌داند چه‌بسا اگر سخن، تأیید یا تذکری صحیح، انگیزه‌بخشی، آموزش علم یا مهارت جدید، تحول و تغییری ضروری یا اجرای برنامه‌ای پیش‌بینی شده در موقعیت زمانی- مکانی درست و به‌جا صورت نگیرد، اثر سوء برجای بگذارد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۵۴-۵۵).

باور به خیرگزینی تأثیر مستقیمی بر فرایند تربیت دارد (سوره مبارکه یوسف، آیات ۲۱-۲۲) و مانع یا مشکلات موجود در شخصیت خانوادگی یا محیط اجتماعی پیرامون دانش‌آموزان را به‌عنوان فرصتی برای تربیت آنان خواهد دید. در نتیجه برای او ساختن و شکل دادن شخصیت کودک و نوجوان در اولویت است و هر دانش‌آموز با سابقه خانوادگی، اجتماعی و تربیتی غیردرخشان را از مدرسه طرد نخواهد کرد (سوره مبارکه یوسف، آیه ۱۰۱).

این مدیر توجه به آماده‌سازی و تحقق مراتب حیات طیبه- که در سند تحول بنیادین بدان اشاره شده است- را در فرهنگ سازمانی لحاظ می‌کند و می‌کوشد هر کاری را تا آخرین مرحله بر مدار اصول به سرانجام برساند (سوره مبارکه یوسف، آیات ۷۶-۷۷). در برخی مدارس با شعار تربیت‌محور، مدارس استعداد برتر و تحول‌خواه رفتارهای ناشی از غرور و خودبرتربینی دیده می‌شود؛ توجه به حسن‌عاقبت مانع از پیش‌داوری نسبت به رفتار افراد و عجب و غرور در مدرسه و پیشگیری این رفتار در دانش‌آموزان خواهد شد (سوره مبارکه ص، آیات ۳۹-۴۰). مدیر دارای این آمایه ذهنی می‌داند سختی‌های مسیر و خطرات تهدیدکننده برگرفته از آمایه‌های ذهنی انسان‌بنیاد، سبب بروز چالش و بعضاً مانع‌تراشی‌هایی از جانب خانواده، کادر، دانش‌آموزان و سازمان‌های ذی‌نفع خواهد شد که بیش از هرچیز متوجه مدیر خواهد بود (سوره مبارکه اعراف، آیه ۱۲۹). بنابراین ضمن مدیریت صحیح به‌منظور پیشگیری از آنان، سعی می‌کند هنگام رویارویی با آنها اقدام صحیحی را به کار بندد. به عبارتی برخورداری از این آمایه‌های ذهنی به مدیریت هیجانات مدیر کمک شایانی خواهد کرد (سوره مبارکه شعراء، آیه ۶۲).

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش با انجام تحلیل محتوای کیفی جهت دار بر آیات منتخب از قرآن مجید، به چارچوبی مفهومی از آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد برای مدیران مدارس دست یافتیم. چارچوب مفهومی آمایه‌های ذهنی ۵ بنیاد، با ارائه رویکردی جامع از ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی مدیران، می‌تواند به حل مشکلات اساسی مدیریت آموزشی کمک کند. آمایه‌های ذهنی «اعتقادبنیاد» و «انسان‌بنیاد» به عنوان زیربنا، راهنمای اخلاقی و تربیتی مدیران محسوب می‌شوند که می‌توانند در مدیریت مقاومت‌های سازمانی و ایجاد انگیزه نقش اساسی ایفا کنند. همچنین، آمایه‌های ذهنی «پیوندبنیاد» و «عملکردبنیاد» به مدیران کمک می‌کنند تا روابط انسانی مؤثر و تصمیم‌گیری‌های اخلاقانه را ارتقا دهند. این چارچوب، ابزاری کاربردی برای طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیت مدیرانی است که بتوانند در مواجهه با چالش‌های پیچیده نظام آموزشی، تصمیم‌گیری مؤثر و مبتنی بر ارزش‌ها داشته باشند.

با مروری بر نظریات پیشین مشخص می‌شود هریک از نظریات فقط بر یک یا دو مؤلفه متمرکز است. در صورتی که آمایه ذهنی ۵ بنیاد با توجه به جامعیت خویش، رویکردی متفاوت در طبقه‌بندی مؤلفه‌ها اتخاذ کرده است. از بین نظریه‌های موجود، نزدیک‌ترین نظریه به چارچوب مفهومی ۵ بنیاد، نظریه ۳G است. البته این نظریه به فراگیری چارچوب مفهومی ۵ بنیاد نیست و فقط به سه مؤلفه اساسی «جهان‌کلی»، «نیک‌صفتی» و «ثبات قدم» پرداخته است. همچنین به نظر می‌رسد غالب گزاره‌های به کار رفته در نظریه 3 G از جنس ویژگی و صفت است؛ حال آنکه در چارچوب مفهومی ۵ بنیاد سعی شده است گزاره‌ها، چنان که در تعریف آمده، از جنس باور است و در صفت و ویژگی خلاصه نمی‌شود. در بین پژوهش‌های صورت گرفته، تحقیقی که به مؤلفه‌های «آمایه ذهنی اعتقادبنیاد» پرداخته باشد یافت نشده است. آمایه ذهنی انسان‌بنیاد «انسان همواره تربیت‌پذیر بوده و در هر موقعیت در حال رشد است» با نظریه «آمایه ذهنی افزایشی» (ثریا صفت، ۱۳۹۹) و مؤلفه «رشد» از آمایه ذهنی «ثبات قدم» نظریه 3 G (Reed & Stoltz, 2011) نزدیکی دارد. در «آمایه‌های ذهنی جهان‌بنیاد»؛ آمایه «سازمان همچون سایر نعمات نیاز به مراقبت و نظارت دارد» در مفهوم رشدپذیری سازمان با «آمایه ذهنی سودمند» Buchanan & Kern (2017)، قرابت دارد. همچنین مؤلفه «زمان دارای فرصت‌هاست» از این لحاظ که به فرصت‌سازی و غنیمت فرصت‌ها منجر می‌شود، با «آمایه ذهنی سودمند» (Buchanan & Kern, 2017) و «آمایه

ذهنی وفور» (Freebairn, 2009) مرتبط است. مفهوم ارتباط با اعضای سازمان در «آمایه‌های ذهنی پیوندبنیاد» مطرح شده در نظریه‌های پیشین آمایه ذهنی نیز وجود داشته و به برخی ویژگی‌ها و خصوصیات لازم برای مدیریت بهتر این روابط اشاره شده است. برای مثال، آمایه «انسان به برقراری رابطه با دیگران نیازمند و علاقه‌مند است» تقریباً نزدیک به آن چیزی است که در «آمایه ذهنی سودمند» (Buchanan & Kern, 2017) از آن به جلب مشارکت اعضای سازمان یاد شده است. در «آمایه‌های ذهنی عملکردبنیاد» نیز چند مورد با مؤلفه‌های نظریه آمایه ذهنی 3 G هم‌خوانی دارد. پذیرش وجود موانع و سختی‌ها در مسیر هدف، امری مشترک بین آمایه‌های «در مسیر حرکت موانع و تهدیدهایی وجود دارد» و «موانع را باید زودتر از موعد شناسایی کرد» با مؤلفه «تاب‌آوری» و «سرسختی» از «آمایه ذهنی ثبات قدم» است. به‌طور کلی، نظریات پیشین رویکردی گذرا و نه عمیق به جهان، صفات و خصیصه‌های انسانی در راستای رسیدن به موفقیت دارد و نسبت به کاربرد آنها در حوزه مدیریت مدرسه ورود نکرده است. این درحالی است که چارچوب مفهومی ۵ بنیاد با ارائه رویکردی بدیع بر ۵ حوزه اساسی و بنیادی اثرگذار شامل خداوند، انسان، جهان مادی و معنوی، روابط فی‌مابین آنها و نتایج حاصل از آن بر عملکرد انسان تمرکز داشته و نظامی جامع از باورهای بنیادین برای مدیریت مدرسه ارائه کرده است.

منابع

- قرآن مجید، (ناصر مکارم شیرازی، مترجم).
- آرام، زهرا؛ شریفی، طیبه؛ غضنفری، احمد؛ و عابدی، احمد (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی برنامه مثبت‌اندیشی فردریکسون و برنامه تغییر ذهنیت دوئک بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تیزهوش مبتلا به اضطراب امتحان پایه نهم شهر اصفهان. *فصلنامه کودکان/استثنائی*. ۳(۴). پیاپی ۱۲. ۳۷-۴۸.
- انتصار فومنی، غلامحسین (۱۳۹۴). رابطه انگیزش شغلی، دل‌بستگی شغلی و تعهد سازمانی معلمان با بهره‌وری مدیران در سازمان آموزش و پرورش استان زنجان. *نشریه مدیریت بهره‌وری (فراسوی مدیریت)*. ۸(۳۲). ۱۷۱-۱۹۰.
- انصاری، محمدعلی (۱۳۸۶). *ملک سلیمان (جلوه‌هایی از مدیریت در قرآن)* (جلد ۲). مشهد: بیان هدایت نور.

- پناهی، زهرا؛ مؤمنی، زهرا؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۷). بازنمایی علل کاهش انگیزه شغلی معلمان در انجام فعالیت‌های حرفه‌ای: یک مطالعه پدیدار شناختی. *نشریه مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم (پژوهش در تربیت معلم)*. ۲(۴). ۷۱-۱۰۷.
- نوری، الهام؛ و حسین‌پور، محمد (۱۴۰۰). بررسی عوامل مؤثر بر مقاومت معلمان مقطع دبستان در برابر تغییر، در آموزش و پرورش ناحیه ۲ اهواز. *چهارمین همایش ملی توسعه علوم فناوری‌های نوین در مدیریت، حسابداری و کامپیوتر*. تهران.
- تنهایی، لیلا؛ گودرزی، اکرم؛ و وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۲). چالش‌ها و موانع کارکردهای فرهنگی - تربیتی مدارس براساس تجارب زیسته مدیران مدارس در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی ایران. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*. ۱۱(۲۰). ۶۵-۹۷.
- جوادی‌آملی، عبدالله (۱۳۷۹). *سیره پیامبران علیهم‌السلام در قرآن (تفسیر موضوعی قرآن)*. قم: مرکز نشر اسراء.
- خزائلی، محمد (۱۳۹۲). *اعلام قرآن*. (چاپ نهم). تهران: امیرکبیر.
- خلخالی، وحید؛ واسفندیاری صالح، مجتبی (۱۴۰۳). ذهنیت کودکان در دبستان؛ رشدیافتگی یا ثابت؟ تحلیل محتوای کتاب‌های درس فارسی دوره ابتدایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*. ۱۱(۳). ۵۱-۳۵.
- دانایی‌فرد، حسن؛ الوانی، سیدمهدی؛ و آذر، عادل (۱۳۹۶). *روشن‌شناسی پژوهش کمی در مدیریت: رویکردی جامع*. تهران: اشراقی، صفار.
- درویشی، سیدرضا (۱۳۹۲). *بررسی مدیریت نظامی حضرت داوود(ع) از دیدگاه قرآن و روایات*. *فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت نظامی*. ۱۳(۵۱). ۱۶۷-۲۰۴.
- دوئک، کارل (۱۳۹۹). *طرز فکر؛ روان‌شناسی نوین موفقیت*. (شهلا ثریا صفت، مترجم). (چاپ نهم). تهران: نشر نوین.
- دیباچی، سید محمدعلی (۱۳۸۷). *پیامبران دولت‌مرد: پژوهشی درباره مدل‌های حکومت دینی در قرآن*. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- ذبیحی حصار، نرگس؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوش و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۱(۴). ۹-۱۷.

رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا؛ و مظلومیان، سعید (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی*. ۱۵(۵۷). ۹۰-۱۰۳.

زارع، حسین (۱۳۹۴). رابطه باورهای هوشی با خودگردانی در یادگیری. *مجله روانشناسی*. ۱۹(۴). ۳۳۰-۳۴۵.

زارع، حسین؛ و رستگار، احمد (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی، نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. *دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۳(۲). پی‌پی ۱۹-۳۲.

زارعی متین، حسن (۱۳۹۵). مدیریت رفتار سازمانی پیشرفته. (چاپ ششم). تهران: آگاه
زندگی علی‌آبادی، زهره؛ و خلخالی، وحید (۱۳۹۸). رابطه باورهای هوشی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان. پنجمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در برنامه‌ریزی درسی/ایران. تهران.
سرمدی، محمدرضا؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ صفایی مقدم، مسعود و مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۸). نقدی بر انسان‌شناسی تی‌لوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی. *فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی*. ۱۰(۱). ۲۱۴-۱۹۷.

سلیمی، الهه؛ میرسپاسی، ناصر؛ و دانش‌فرد، کرم‌اله (۱۴۰۱). شناسایی آسیب‌های سیستم مدیریت منابع انسانی در نظام آموزشی آموزش و پرورش و ارائه راهکارهایی به‌منظور بهبود نظام (پژوهش کمی). *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*. ۳۸(۳). ۸۴-۶۷.
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران.
شرقی، محمدرضا؛ خسروی، مهدی؛ و کیانی، شیوا (۱۳۸۹). بازشناسی ارزش‌های مهم مدیریتی در زندگی حضرت سلیمان. *نشریه آموزه‌های قرآنی*. - (۱۲). پی‌پی ۱۱۷-۱۳۷.
شفیعی، عباس؛ خدمتی، ابوطالب؛ و پیروز، علی آقا (۱۳۹۲). رفتار سازمانی با رویکرد اسلامی. تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

صرامی پریا، فلاحیه سپیده (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله ذهنیت رشدیابنده دوئیک بر تاب‌آوری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی، *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*. ۱۳(۵). ۲۳۹-۲۴۸.

طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان (ترجمه سید محمدباقر موسوی

همدانی). قم: دفتر انتشارات اسلامی.

علی پناه، مهران؛ هویدا، رضا؛ و نادی، محمدعلی. (۱۳۹۷). اعتباریابی مدل نظارت آموزشی برای آموزش و پرورش. *نشریه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۹(۲) پیایی ۳۴-۳۶۳.

فلاحیه، سپیده؛ فاتحی زاده، مریم؛ عابدی، احمد؛ و دیاریان، مسعود (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله مبتنی بر تغییر ذهنیت دوئک بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*. ۸(۲). پیایی ۲۴-۴۷-۵۷. قرائتی، محسن (۱۳۸۳). *تفسیر نور* (جلد ۲). (چاپ یازدهم). تهران: مرکز فرهنگی درس های از قرآن.

قنبری طلب، محمد؛ و خرمایی، فرهاد (۱۳۹۷). پیش بینی کمک طلبی تحصیلی توسط باورهای هوشی با واسطه گری احساسات شرم و گناه. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۵(۲). پیایی ۱۵-۸۶-۱۰۰.

کرسول، جان دبلیو (۱۳۹۳). *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*. (علیرضا کیامنش و مریم دانای طوسی، مترجمان). تهران: جهاد دانشگاهی، واحد علامه طباطبایی. مصلح، سیدقاسم؛ فرید، ابوالفضل؛ حبیبی کلیر، رامین؛ و مصرآبادی، جواد (۱۴۰۳). امکان سنجی آموزش بسته عصب شناسی اخلاقی مبتنی بر ذهنیت رشد دوئک بر مهارت های اجتماعی نوجوانان دارای مشکلات رفتاری برونی سازی شده. *نشریه رویش روان شناسی*. ۱۳(۱۱). ۳۱-۴۰.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

منتظرالقائم، اصغر؛ و سلیمانی، زهرا (۱۳۹۳). تمدن سازی انبیای ابراهیمی؛ مدیریت اقتصادی و عدالت اجتماعی (با تأکید بر حکومت حضرت یوسف (ع)). *فصلنامه معرفت ادیان*. ۵(۲). پیایی ۱۸-۷-۲۲.

میری، افشین؛ پارسا، عبدالله؛ و فرهادی راد، حمید (۱۳۹۵). بررسی وضعیت انگیزش شغلی معلمان مدارس ابتدایی شهر اندیمشک و رابطه آن با ویژگی های جمعیت شناختی آنان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. *نشریه تحقیقات مدیریت آموزشی*. ۸(۱). ۱۴۱-۱۵۷. نیکنامی، مصطفی؛ تقی پور ظهیر، علی؛ دلاور، علی؛ و غفاری مجلیج، محمد (۱۳۸۸). طراحی

و ارزیابی مدل علی خلاقیت و نوآوری مدیران آموزشی شهر تهران. مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۲(۵). ۱-۲۸.

- Buchanan, A. & Kern, M. L. (2017). "The benefit mindset: The psychology of contribution and everyday leadership". *International Journal of Wellbeing*. 7(1). 1-11. doi:10.5502/ijw.v7i1.538/
- Delia Kench, Scott Hazelhurst, and Femi Otulaja. (2016). "Grit and Growth Mindset Among High School Students in a Computer Programming Project: A Mixed Methods Study". 45th Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers' Association, SACLA 2016 Cullinan, South Africa, July 5-6, 2016. Published in Springer International Publishing.
- Diana M. Fraser.(2017) ."An exploration of the application and implementation of growth mindset principles within a primary school". *British Journal of Educational Psychology* .The British Psychological Society.
- Duckworth, A., Peterson,, C., Matthews,, M., & Kelly, D. .(2007). "Grit: Perseverance and passion for long-term goals". *Journal of Personality and SocialPsychology*.1087-1101,92.
- Duckworth, A. , (8 April 2016). *Angela Duckworth on passion, grit, and success*. The New York Times Retrieved from <https://www.nytimes.com/10/04/2016/education/edlife/passiongrit-success.html>.
- Duckworth, A. .(2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. Scribner.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological review*. 95(2). 256.
- Dweck, C. (1986). "Motivational processes affecting learning". *American psychologist*. 41(10). 1040.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.
- Dweck, C. (2008a). *Mindsets and Math/Science Achievement*. Paper prepared for the Carnegie-IAS Commission on Mathematics and Science Education.
- Dweck, C. (2008b). *Brainology: Transforming Students' Motivation to Learn*. National Association of Independent Schools.
- Dweck, C. (2010). "Mind-Sets and Equitable Education". *Principal Leadership*. 10(5). 26-29.
- Dweck, C., & Yeager, D. (2019). "Mindsets: A view from two eras". *Perspectives on Psychological Science*. 14(3). 481- 496.
- Dweck, C., Walton, G., & Cohen, G. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promot Long-Term Learning*. Philadelphia: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). "Goals: an approach to motivation and achievement". *Journal of personality and social psychology*. 54(1). 5.
- Fraser DM. An exploration of the application and implementation of growth mindset principles within a primary school. *Br J Educ Psychol*. 2018

- Dec;88(4):645-658.
doi: 10.1111/bjep.12208. Epub 2017 Dec 20. PMID: 29266219.
- Freebairn-Smith, Laura. (2009). *Abundance And Scarcity Mental in Leaders*. the Faculty of Saybrook University.
- French, R. P., II, & Chang, H. (2016). "Conceptual reimagining of global "mindset": Knowledge as prime in the development of global leaders". *Journal of International Organizations Studies*. 7(1). 49-62.
<http://journaliostudies.org/sites/journal>
- Jeni L Burnette, Michelle V Russell, Crystal L Hoyt, Kasey Orvidas, Laura Widman (2017). "An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls". *British Journal of Educational Psychology* 88(2).
doi:10.1111/bjep.12192/
- Reed, J., & Dr. Stoltz, P. G. (2011). *Put Your Mindset to Work: The One Asset You Really Need to Win and Keep the Job You Love*. Portfolio Trade; 1st edition.
- Rimfeld, K., Kovas, Y., Dale, P. S., & Plomin, R. (2016). True Grit and Genetics: Predicting Academic Achievement From Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication
- W. M. Juechter, W. M. Fisher, C. Alford, R (1998). "Five conditions for high performance cultures". *Training and Development*. 52(5). 7-63.
- Stark, Mallory; Argyris, Chris (2004-11-01). "Surfacing Your Underground Organization". hbswk.hbs.edu. Baker Library, Harvard Business School. Interview with Chris Argyris.



An Examination Ibn Miskawayh's Perspective of Anthropology and Its Implications in Education

Mojtaba Pourkarimi Havashki¹, Ahmad Yaghoubi²

Doi:

10.30497/esi.2025.247169.1857



Abstract

This research aims to explain Miskawayh's principles of anthropology and deduce educational implications by applying an analytical-deductive approach. The research has explained Ibn Miskawayh's principles as follows: The existence of general characteristics and stages of development; the influence of nature and essence on human perfection; the existence of will and its influence on human perfection; the existence of the underlying and superstructural relationship between the soul and the body; the influence of love and the common good on the flourishing of the individual and society; the existence of different natures and its influence on social cohesion; the influence of habit on the formation of temperament. On the other hand, educational principles include gradual and targeted education, gentle and permissive education, Responsibility with motivation, body training, teaching cooperation and a culture of collaboration, employing tolerance as a technique, the complementary roles of habit and thought-provoking habits. To realize these principles, the ultimate goal of education is observed in the pursuit of the ultimate goodness and drawing near to God and the intermediate goals consists of the holistic and comprehensive development, Understanding and accepting laws foster hope for change and personal growth. Content, teaching methods and evaluation have been conceptualized across three levels: general, intermediate, and advanced which are derived from the principles. The general, intermediate, and advanced levels are formed based on universal human characteristics, individual differences and interests, the necessity of thinking, the interaction between the soul and body and a social conduct founded on compassion and tolerance, respectively. The results of this study emphasize the convergence of the three dimensions of physical, individual, and social. Convergence focuses on non-reductionism in education. For example, non-reduction, the lack of reduction in the relationship the soul and body, and the convergence of the public and private spheres; will and effort; thought and habit; cooperation and individuality; and ultimately tolerance and excellence.

Keywords: anthropology, physical, individual and collective areas, Ibn Miskawayh, Education

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran (corresponding uthor).
mojtabapourkarimi@cfu.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
ayaghoubi@iran.ir

بررسی دیدگاه انسان‌شناسی ابن‌مسکویه و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

مجتبی پورکریمی هاوشکی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

احمد یعقوبی^۲

Doi: 10.30497/esi.2025.247169.1857

چکیده

هدف این پژوهش تبیین انسان‌شناسی (بررسی ماهیت و نسبت ابعاد بدنی، فردی و اجتماعی) ابن‌مسکویه و ارائه چشم‌اندازی از مؤلفه‌های نظام آموزشی متناسب با آن است. به‌منظور تحقق این هدف از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش به این شرح است: مبانی شامل: وجود ویژگی‌های عمومی و مراحل رشد؛ تأثیرگذاری طبیعت و ذات بر کمال انسان؛ وجود اراده و تأثیر آن بر کمال انسان؛ وجود رابطه زیربنایی و روبنایی نفس و بدن؛ تأثیر محبت و خیر عمومی بر شکوفایی فرد و جامعه؛ وجود طبیعت متفاوت و تأثیر آن بر انسجام اجتماعی؛ تأثیر عادت بر شکل‌گیری خلق و خو. اصول تربیتی نیز به‌ترتیب شامل: اصل آموزش تدریجی و هدفمند، آموزش سهل‌گیرانه، مسئولیت‌دهی همراه با انگیزه، تربیت بدن، آموزش تعاون و فرهنگ تعاون، استفاده از تساهل به‌مثابه تکنیک، نقش مکملی عادت و مبتنی بودن عادت بر اندیشه. به‌منظور تحقق مبانی و اصول فوق هدف غایی آموزش خیر مطلق و تقرب به خدا و اهداف واسطه‌ای شامل رشد تمام ساحات، درک و پذیرش قانونمندی در راستای ایجاد امید به تغییر و ساختن استنتاج شده‌اند. محتوا، روش تدریس و ارزشیابی در سه سطح شامل سطح عمومی، سطح وسیع و سطح متعالی در نظر گرفته شده‌اند؛ سطوحی که منتج از مبانی و اصول‌اند. سطح اول باتوجه‌به ویژگی‌های عمومی انسان‌ها، سطح دوم باتوجه‌به وسیع و همچنین علایق متفاوت افراد و سطح سوم باتوجه‌به ضرورت اندیشه‌ورزی، تعامل نفس و بدن و کمال منش اجتماعی مبتنی بر محبت و تساهل شکل گرفته است. نتایج این پژوهش تأکید بر هم‌گرایی سه بُعد بدنی، فردی و اجتماعی دارد. هم‌گرایی به‌غیر فروکاهش‌گرایی در آموزش توجه دارد. برای مثال، نبود فروکاهش در رابطه نفس و بدن و هم‌گرایی عرصه عمومی و خاص، اراده و کوشش، اندیشه و عادت، تعاون و فردیت و در نهایت تساهل و تعالی.

واژگان کلیدی: انسان‌شناسی، ساحات بدنی، فردی و جمعی، ابن‌مسکویه، آموزش

۱. استادیار گروه تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول). mojtabapourkarimi@cfu.ac.ir

ayaghoubi@iran.ir

۲. استادیار گروه معارف، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

بیان مسئله

تربیت زمانی ممکن خواهد بود که موضوع تربیت، یعنی انسان، یا به‌خوبی شناخته شده باشد (Berber, Baserer, & Dombayci, 2022, p. 250) یا تبیینی قابل قبول و معقول از او وجود داشته باشد (Supriyadi et al, 2024, p. 211) تا در پرتو چنین تبیینی ابعاد پیچیده و شئون مختلف انسان به رسمیت شناخته شود (خسروپناه، و میرزایی، ۱۳۸۹، ص. ۳۷). براین اساس، انسان‌محوری باید مبنای تمام تصمیمات آموزشی باشد (راستیان، و شریعت‌زاده، ۱۴۰۳، ص. ۸۰). شناخت ویژگی‌ها، نیازها و استعدادهای انسان، تسهیل‌گر ایجاد نقشه راه برای مواجهه با او برای دست‌اندرکاران تربیتی خواهد بود. به تعبیری، انسان باید محور یادگیری لحاظ شود نه برعکس (راستیان، و شریعت‌زاده، ۱۴۰۳، ص. ۸۰). چنین فرایندی زمینه شکل‌گیری ایدئال‌ها و انتظارات معقول و واقع‌بینانه از انسان را فراهم خواهد آورد. براین اساس، ضروری است قبل از اتخاذ هر برنامه و اجرای هر روشی، به تبیین مناسبی از انسان دست یافت. یکی از موضوعات مدنظر اندیشمندان مسلمان نیز انسان و ویژگی‌هایش است. فلاسفه و اندیشمندان مسلمان همواره سعی داشته‌اند تا انسان را به‌گونه‌ای ترسیم نمایند تا در پرتو آن موضوعاتی نظیر آزادی و انتخاب‌گری انسان، نیازهای او، رابطه فرد و جامعه، خلقت هدفمند انسان و ترسیم غایت و کمال روحانی تبیینی معقول و قابل‌پذیرش و لازم‌الاجرا یابند. برای مثال، از دیدگاه ملاصدرا، انسان ماهیت معینی ندارد و امکان‌های بی‌نهایتی در پیش‌روی او قرار دارد (چنگی آشتیانی، ۱۳۹۷، ص. ۲۰۴). تحقق چنین تبیینی مستلزم قائل شدن عاملیت برای انسان است. ابن‌سینا درخصوص روابط اجتماعی معتقد است انسان افعال خاصه‌ای دارد که از نفس وی صادر می‌شود و در سایر حیوانات موجود نیست؛ مانند رسیدن به کمال و ادامه حیات به‌واسطه روابط اجتماعی آگاهانه و تعامل سازنده،... (الوندیان، و بداشتی، ۱۳۹۸، ص. ۷۴). بیان مذکور تأکید بر بُعد اجتماعی به‌عنوان یکی از ابعاد ویژه انسان و لزوم توجه به آن را به همراه دارد. ابن‌عربی درخصوص غایت، انسان را آینه تمام‌نمای صفات الهی می‌داند. به تعبیری خدا در انسان خود را می‌دید؛ البته انسان کامل (صادقی شهپر، ۱۳۸۹، ص. ۱۱). می‌توان به این نکته دست یافت که انسان‌شناسی اندیشمندان مسلمان، که می‌توان به‌نوعی آن را انسان‌شناسی اسلامی در نظر داشت، درصدد ایجاد کردن توازنی میان آزادی فرد، تأثیرگذاری جامعه، نیازهای مادی و اولویت بُعد غیرمادی بوده است (مهدی‌خانی، عارفی، و جعفری، ۱۴۰۳، ص. ۱۰۲)؛ مؤلفه‌هایی

که تعامل و توازن نشان معیاری برای عملی کردن انسان‌شناسی اندیشمندان مسلمان خواهد بود. در واقع بی‌توجهی به هریک از این مؤلفه‌ها به معنای تعطیلی و اختلال در بخشی از استلزامات رشد و توسعه انسان خواهد بود.

در راستای تحقق استلزامات انسان‌شناسی اسلامی، نظام آموزشی به عنوان حوزه‌ای کاربردی دارای نقشی مهم و تأثیرگذار است. اما نظام آموزشی هنگامی می‌تواند به خوبی ایفای نقش کند که مبتنی بر چارچوب نظری باشد؛ چارچوبی که بتوان در گام نخست براساس آن به استخراج مبانی و اصول آموزشی پرداخت و در گام دوم بتوان براساس آن برای مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی، یعنی اهداف آموزشی، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی، نقشه راه ترسیم کرد. مفروضات این چارچوب باید به گونه‌ای باشد که در آن تعامل و توازن میان ویژگی‌هایی از انسان از جمله آزادی فرد، تأثیرگذاری جامعه و نیازهای مادی رعایت شود.

به منظور دستیابی به چارچوب موردنظر، در این پژوهش درصدد بهره‌گیری از آرای ابن مسکویه بوده‌ایم. رجوع به ابن مسکویه از این لحاظ که او یکی از متفکرینی است که توجه ویژه‌ای به هم‌گرایی مؤلفه‌هایی چون عادت و تفکر، نیازهای مادی افراد و مسئولیت اخلاقی و اجتماعی دارد. به اعتقاد او، «امر دنیا ۲۵ قسمت است که ۵ تا عمل و سعی و ۵ تا عادت و ۵ تا طبیعت و ذات است. عمل و سعی در کسب دانش و معارف از بالاترین سطوح یعنی خدا تا صنعت. عادت نیز به آداب و معاشرت و آراستگی و سلامت بدن و طبیعت به اخلاق و اجتماعی بودن اشاره دارد» (ابن مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۲۷). از دیدگاه او، سعادت فردی به واسطه تلاش ذهنی (معرفت‌اندوزی و تفکر)، پرداختن به بدن (رشد و سلامتی) و ابعاد اجتماعی (توجه به خیر عمومی و مشارکت) و با خواست خدا (خواستی که مکمل تلاش فرد است) تحقق می‌یابد (Morsy, 1995, p. 134). او سعی کرده است تا با تبیینی از عقل و فضیلت، به عنوان دو ویژگی انسان که اتحادشان منجر به کرامات و پاسداشت احترام و قوام اجتماعی می‌شود (کمالی گوکی، و شکوری، ۱۳۹۸، ص. ۵۹)، پلی میان ابعاد مذکور ایجاد نماید. رجوع به اندیشه ابن مسکویه همچنین از این لحاظ نیز قابل تأمل است که ایشان چنین فرایندی را حاصل مطالعه و اندیشه در تاریخ و بهره‌گیری از تجارب ارزنده پیشینیان می‌داند. او در این زمینه معتقد است: «نیز دیدم اگر از این گونه رویدادها در گذشته نمونه‌ای بیابیم که گذشتگان آن را آزموده باشند و آزمونشان راهنمای آیندگان شده باشد از آنچه مایه گرفتاری کسانی می‌بود دوری جسته بدانچه مایه نیکبختی

کسانی دیگر که چنگ زده‌اند به کارهای جهان که همانند و درخور یکدیگرند رویدادهایی از این دست که آدمی به یاد می‌سپرد گویی همگی آزموده خود اوست... گویی خود در هنگامه آنها زیسته و خود با آنها روبه‌رو بوده است. سپس دشواری‌های خویش را چون مردی کاردان پذیرفته و پیش از روی دادن بازشناسد و همواره در برابر چشمان و در دیدگاه خویش بدارد و با آنها هم با همسان و همانندشان روبه‌رو گردد» (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۵۳). از این نظر، انسان‌شناسی ابن‌مسکویه و پرداختن به آن می‌تواند فراهم‌کننده بستری برای اتخاذ چارچوب نظری منسجم و معقول در راستای رشد و توسعه متوازن انسان باشد. در این پژوهش، هدف از تأمل بر آرای ابن‌مسکویه در رابطه با انسان، استنتاج دلالت‌های تربیتی است. دلالت‌ها در زمینه مبانی و اصول آموزشی و همچنین عناصر اصلی برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی. خروجی چنین فرایندی نیز ترسیم نقشه راهی برای دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان نظام آموزشی است.

اهمیت پرداختن به انسان‌شناسی ابن‌مسکویه در راستای استنتاج اصولی در راستای تحقق سه بُعد مطرح‌شده از این نظر دارای اهمیت است که فروگاهش آموزش و رشد انسان به یکی از ابعاد و نادیده گرفتن سایر ابعاد مانعی در مسیر رشد و تحول متوازن خواهد بود. حال آنکه رشد در قرآن حرکت در مدار حق به گونه‌ای همه‌جانبه در تمام ساحات در نظر گرفته شده است (قاسمی نیائی، اسمعیلی، و باقری، ۱۴۰۱، ص. ۷۲). بی‌توجهی به همه‌جانبه‌نگری، به‌طور مثال تأکید صرف بر عاملیت منجر به شکل‌گیری جامعه‌ای با روابطی خودمحو‌رانه خواهد بود و توجه صرف به روابط اجتماعی منجر به شکل‌گیری روابطی مبتنی بر اطاعت کورکورانه خواهد بود. جامعه‌ای نیز که به بدن و نیازهای مادی بها ندهد، انگیزه و دغدغه‌ای برای عمران و آبادی و کشف ساختارها و سازوکارهای تغییردهنده جهان فیزیک نخواهد داشت.

ابن‌مسکویه در زمینه ماهیت انسان، او را نه ذاتاً خوب و نه بد می‌داند. شخصیت و خلق‌وخوی انسان قابل تغییر است؛ خلق‌وخویی که یا طبیعی است، یعنی صفات وراثتی، یا یادگرفته‌ای است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۵۸). صفات طبیعی با کمترین زحمت شکوفا می‌شوند، اما خصلت‌هایی غیرطبیعی به ساختن و سختی دادن نیاز دارند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۱۶). علاوه بر تغییرپذیری خلق‌وخو، انسان موجودی چندساحتی و مستلزم رشد همه‌جانبه است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۲۵). در دیدگاه او ساحت‌های متعدد انسان به دو دسته کلی، یعنی

بدنی و نفسانی، تقسیم‌پذیرند و سعادت در گرو توجه به نفس و بدن است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۱۸). درعین‌حال انسان در هر جنبه‌ای دارای قوه و کمال خاصی است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۷)؛ قوایی که در طی مراحل مختلف رشد به کمال خود خواهند رسید (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۱۸). کمال این قوا نیازمند شناخت و کسب فضایل است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۰). در واقع برای کمال جنبه‌های مذکور چهار فضیلت حکمت، شجاعت، عفت و عدالت ضروری‌اند (Haji Othman et al, 2022, p.70).

درخصوص ساحت اول، در دیدگاه او، بدن بخش فناپذیر انسان و صرفاً خصلتی واسطه‌ای و تسهیل‌کنندگی دارد. بدن و نیازهای آن ظرفیتی برای رشد و کمال نفس است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۹۸). این بدان معناست که نمی‌توان بدن و نیازهایش را نادیده گرفت. به تعبیر مطهری، سیر کمال انسان از حیوانیت آغاز می‌شود و به‌سوی انسانیت کمال می‌یابد. روح در دامن جسم زاییده شده، کمال می‌یابد و گام‌به‌گام از جسم بی‌نیاز می‌شود (کشتی آرای، و سلطانی‌نژاد، ۱۳۹۳، ص. ۲). اما باید توجه نمود که صحت تن برای سلامت روان است نه لذت تن؛ لذا اخلاقی بودن و کمال شامل پاکی بدن و دوری از دنیاست (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۴). درخصوص ساحت دوم، در دیدگاه او خصیصه اصلی انسان، که او را از سایر موجودات متمایز می‌نماید، نفس است؛ گوهری غیرمادی؛ گوهری که اراده و اختیار یکی از خصایص آن است (کمالی گوکی، و شکوری، ۱۳۹۸، ح. ۶۰)؛ اراده و اختیاری که پیش‌نیاز عمل است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۲). نفس خصلتی است که تغییر و نابودی نمی‌پذیرد و پیوسته درحال کشف حقایق، و در این مسیر خستگی‌ناپذیر است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۲). ابن‌مسکویه وظایف نفس را کسب معرفت شامل درک محسوسات (نه پرداختن به محسوسات) و یافتن اختلافات و شباهت‌ها و طبقه‌بندی موضوعات محسوس (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۲) و تدبیر در عظمت خدا و درک دلایل عظمت خدا می‌داند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۱۹). اما باوجود تمام خصایص بیان‌شده، نفس می‌تواند دو حرکت داشته باشد: یکی به‌سمت عقل و دیگری به‌سمت ماده (خادمی، ۱۳۹۱، ص. ۶۲)؛ اولی منجر به توانگری می‌شود (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۳) و دومی خستگی و تباهی خرد را به همراه دارد (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۱۲۲). براین‌اساس، نفس باینکه هم دانش‌ها را در ذات خود دارد و هم در مسیر حقیقت خستگی‌ناپذیر است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۴)، اما بدون هدایت در مسیر اشتباه

قرار خواهد گرفت؛ لذا تربیت‌پذیری نفس ضروری خواهد بود.

براساس مباحث بیان‌شده، هر دو ساحت اصالت دارد و توجه به رشد هر دو ضروری است. تمایز این دو قوه به واسطه تمایز کارکردشان است (سلیمی نوه، و پوررضا قلی، ۱۳۹۶، ص. ۶۵). این دو نقش، هدف و اقتضائات متفاوتی دارند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۲)، اما این تفاوت مانع از ارتباط این دو نیست. این دو در دیدگاه ابن‌مسکویه مکمل یکدیگرند. مکمل بودن از چندین نظر قابل تأمل است: ۱- جسم به نفس صورت و شکل می‌دهد (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۲)؛ ۲- عمل مستلزم صحت نفس و بدن است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۲)، لذا باید شرایط عمل فراهم شود، یعنی وجود بدنی سالم (Mohd Nasir, 2016, p.82) و نفسی آزاد (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۳)؛ ۳- درهم‌تنیدگی نفس و بدن در درمان بیماری‌های روانی ضروری است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۰۳).

در دیدگاه ابن‌مسکویه، یکی از مهم‌ترین جنبه‌های وجودی انسان، علاوه بر مبحث نفس و بدن، بُعد اجتماعی اوست. توجه به بُعد اجتماعی تا جایی است که یکی از سه شکل عبادت را مشارکت در اجتماع و تعاون می‌داند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۴۹). از دیدگاه او، یکی از شروط تحقق فضایل، زندگی اجتماعی و عدم انزوا و زهد است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۹۷). نفس و بدن نیز فقط در تعامل با دیگران کامل می‌شوند؛ یعنی هر صاحب عقل جمیع امور و اعمال را نمی‌داند و اگر بداند نمی‌تواند همه را به‌جا آورد (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۴۵). از دیدگاه او، انسان مدنی‌الطبع است؛ یعنی انسان‌ها بدون هم کامل نمی‌شوند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۵۴). مردم به یکدیگر احتیاج دارند و هر انسانی تمامیت خود را نزد دیگری می‌یابد و همین ضرورت و احتیاج باعث دست به دست دادن انسان‌ها می‌شود. او معتقد است: «چون مانند یک نفر شوند کار یگانه کنند که نفع و فایده آن عاید به خود آنها است» (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۴). این نوع تعامل و وابستگی معیاری برای نقد زهد از جانب ابن‌مسکویه شده است. در دیدگاه او، بعضی از بخش‌های زندگی زاهدانه رد می‌شود. افراد زاهد خودخواه، ظالم، غیراخلاقی و بی‌تمدن‌اند؛ به این دلیل که زاهدان از دیگران استفاده می‌کنند و کمک می‌گیرند، اما هیچ کاری برای دیگران انجام نمی‌دهند (Mohd Nasir, 2016, 83). این نگاه دلالت بر این دارد که ابن‌مسکویه روابط فرد پیش اجتماعی را بر روابط بین‌فردی ترجیح می‌دهد. روابط فرد پیش اجتماعی به خودخواهی و خودمحوری توجه دارد و روابط بین‌فردی به تعامل، فهم،

احترام متقابل و مرکز واگرایی می‌پردازد (باقری، ۱۳۹۵، ص. ۱۷۱).

رابطه فرد و جامعه را می‌توان از دو منظر سلبی و ایجابی از دیدگاه ابن‌مسکویه بررسی کرد؛ به گونه‌ای سلبی: ۱- انسان‌ها ذاتاً نقص دارند و هریک نمی‌توانند به تنهایی تمامیت خود را تحقق بخشند؛ تمامیتی که به آن نیازمندند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۳). از نظر او، افراد نمی‌توانند کمالات اخلاقی را به تنهایی کسب کنند؛ لذا کار جمعی و تقسیم فضایل لازم است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۹). او معتقد است همه کمالات مانند تختی است که هر جزئی را کسی ساخته است. این امر ضرورت دوست داشتن و بسته بودن کمال هر فرد به دیگری است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۴۰). پس نیاز به جمع صحیح و درست است؛ یعنی انسان‌ها به‌ناچار گرد هم می‌آیند؛ اما زمانی که افراد با توانایی‌های متفاوت در کنار هم جمع شوند، الفت و دوستی شکل می‌گیرد و جامعه حالت بدنی با اعضای مختلف را به خود خواهد گرفت (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۳)؛ بنابراین انسان‌ها نه کامل و نه خودبسنده‌اند؛ بلکه با کمبودها متولد شده‌اند و برای دستیابی به زندگی خوب و پیروی از راه درست به دیگران نیاز دارند. در این تبیین، عدالت منبع جبری اتحاد خواهد بود (منتقمی‌فروزان، ۱۳۹۱، ص. ۱۸۳)؛ ۲- اجتماعی بودن ضامن بقای افراد است. به عقیده او، نیرومندترین دشمن یک جامعه ناهمدلی مردم است (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۱۸۵). همچنین در جنگ، پس از کمک خدا، اتحاد و پیوستگی کمک‌کننده است (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۳۳۸).

از منظر ایجابی، ابن‌مسکویه ریشه لغوی انسان را از مأنوس شدن می‌داند نه نسیان. یعنی ابن‌مسکویه درصدد است نشان دهد انسان‌ها اهل انس و مأنوس شدن و الفت و دوستی با هم‌اند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۹). انس و الفت و دوستی برای او به قدری اهمیت دارد که معتقد است شاید فلسفه نماز جماعت همین الفت باشد (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۷۰). همچنین او مدنیت را مستلزم صداقت و محبت می‌داند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۹۶) و سه حالت برای صداقت در نظر می‌آورد که شامل صداقت خیریه، صداقت نفعیه و صداقت لذتیه می‌شوند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۷)؛ از میان آنها صداقت خیریه را، که نوعی محبت برای خیر عمومی است، کامل‌تر و بادوام‌تر از بقیه می‌داند. نتیجه چنین امری خیر عام است که میان همگان مشترک است، برخلاف سعادت که ممکن است مربوط به فردی خاص یا از فردی به فردی دیگر متمایز باشد (خادمی، ۱۳۹۱، ص. ۶۳). در این تبیین، دوست داشتن

مردمان نیکوترین عادت (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۵۹) و منبع طبیعی اتحاد است و در صورت محبت نیازی به عدالت نیست. براین اساس، محبت یکی از معیارهای قضاوت در باب درستی اعمال در حوزه‌های مختلف خواهد بود (منتقمی فروزان، ۱۳۹۱، ص. ۱۸۳). برای مثال، براساس نظر او، شرط تدبیر و حکمرانی سیاسی باید توجه به مصالح خلق براساس رأفت و دوستی باشد (نجف‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۱۶۳).

اهمیت پرداختن به انسان در دیدگاه ابن‌مسکویه از این لحاظ است که انسان مرکز دایره وجود و وحدت‌بخش کثرات عالم هستی است. به این دلیل که حرکت از او آغاز، و به او منتهی می‌شود (سلیمی نوه، و پوررضاقلی، ۱۳۹۶، ص. ۱۶۴). به عقیده ابن‌مسکویه درخصوص چگونگی کمال و سعادت انسان، انسان دارای دو کمال است: تفکر و کارفرمایی (عاملیت) (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۷). تفکر در ذیل فلسفه نظری قرار دارد. فلسفه نظری از درک و فهم معارف شروع می‌شود و به درک عظمت خدا نائل می‌آید (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، صص. ۶۸ - ۶۹). در نتیجه، کمال تفکر درک عظمت خدا و تبلور آن در انسان است.

عمل نیز به کسب آگاهانه فضایل توجه دارد؛ فضایی که منجر به درمان بیماری‌های روح و احیای سلامت خواهند شد. فضایی که فقط در جامعه قابل مشاهده‌اند (Morsy, 1995, p.34). عمل که موضوع بررسی فلسفه عملی است، همان علم اخلاق است. اخلاق برای ابن‌مسکویه صرفاً دانش نظری نیست؛ بلکه به انسان کمک می‌کند و به او توانایی می‌بخشد تا انسان خوبی باشد (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۸). او معتقد است هدف ما دستیابی روح و روان به خوی و شخصیتی است که این خوی و شخصیت بازتاب‌دهنده اعمال ماست؛ اعمالی نیک و زیبا. همچنین این خوی چون دائمی و همیشگی است؛ لذا انجام اعمال نیز همواره با میل و امری روتین و معمول خواهد بود (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۷).

در دیدگاه ابن‌مسکویه، اخلاقی بار آوردن باید همراه با تفکر باشد. او معتقد است کمال انسان زمانی است که اعمالش براساس تفکر باشد؛ تفکر در امور نیک (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۹). اما او اخلاقی بار آوردن را از همان دوران کودکی ضروری می‌داند. به عقیده ابن‌مسکویه، کودکان دارای چند خصیصه‌اند: ۱- در یادگیری آداب و تربیت نسبت به پیران و میان‌سالان و افراد بالغ مستعدترند؛ یعنی هم ظرفیت فراگیری بهتری دارند و هم دارای سادگی و خلوص‌اند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۱)؛ ۲- عدم تربیت، افراد را در بچگی نگاه

خواهد داشت و ضعیف بار خواهند آمد، اما تربیت آنها را از چهار حالت خلاص خواهد نمود: الف) تنبلی، ب) حماقت، ج) بی‌احترامی و وقاحت و بی‌بندوباری و رفتن به سمت تمایلات گناه‌آلود، د) شیفتگی که متأثر از پافشاری در اعمال زشت است (Morsy, 1995, p.139)؛ ۳- استعدادهایشان یکسان نیست و هرکدام در ادب‌آموزی طبعی متفاوت دارند (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۲). به همین دلیل باید چیزهایی به آنها منتقل نمود که روحشان آمادگی پذیرش آن را داشته باشد (Morsy, 1995, p.139).

ابن مسکویه در شیوه اجرا در دوران کودکی، برای اخلاقی بار آوردن معتقد به عادت در کنار تفکر است. او از قول یکی از بزرگان، امر دنیا را ۲۵ قسمت می‌داند که پنج قسمت آن عادت است (ابن مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۲۷). به عقیده او، اگر کودکان را به فضایل عادت دهیم، به دنبال دلایل خوبی آنها نیز خواهند رفت (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۲). عادت مبتنی بر ساختن و شکل دادن است. او در این خصوص به صراحت از مفهوم صنعت استفاده می‌کند (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۷). صنعت معادل اصطلاح امروزی کارآموزی است (Morsy, 1995, p.137). همچنین او معتقد است در مسیر کسب درجات عالیّه وجود مربی نیاز اساسی است (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۰۷)؛ مربی‌ای که وظیفه‌اش کمال معنوی متربی است. از دیدگاه او، باتوجه به اولویت تربیت عقلی، معنوی و روحی بر بدنی، محبت معلم بر محبت والدین ارجحیت دارد؛ چون والدین به بدن، و معلم به روح می‌پردازد (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۷۹)؛ لذا نباید کودکان را به کسی سپرد که فاقد صلاحیت و عادات عالی باشد (Morsy, 1995, p.139). باتوجه به آرای ابن مسکویه در خصوص ماهیت، چرایی و چگونگی کمال انسان در ادامه به استنتاج دلالت‌های تربیتی از مباحث مذکور پرداخته می‌شود.

درخصوص آرای ابن مسکویه پژوهش‌های متعددی انجام شده است. این پژوهش‌ها از منظرهای مختلفی به آرای این اندیشمند پرداخته‌اند؛ از جمله: توجه به خودتربیتی از دیدگاه ابن مسکویه؛ در این پژوهش تهذیب نفس به مثابه پزشکی لحاظ شده است. پزشک دو هدف دارد: حفظ سلامت و معالجه بیماری. بر همین اساس، توجه به حفظ سلامت اخلاقی و معالجه بیماری‌های اخلاقی از وظایف فرد است. پیشگیری و درمان از منظر ابن مسکویه شامل این موارد است: توجه به معاشرت با افراد نیک و فاضل، پرهیز از موضوعات مروج رذایل، التزام به رفتارهای پسندیده و محاسبه نفس، پرهیز از تحریک و تهییج شهوت و غضب، تأمل قبل از

عمل، پایداری و کنترل در برابر انجام رذایل، خودشناسی، دوری از انجام کارهای ناشایست (داودی، ۱۳۹۱، ص. ۳۹). توجه به مراحل تحولی انسان از منظر ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش رشد از دیدگاه ابن‌مسکویه مرحله‌ای است و به رشد از دوران جنینی تا میان‌سالی تقسیم می‌شود. براین‌اساس، تربیت اخلاقی باید منطبق با مراحل رشد باشد (موسوی، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۳). توجه به چگونگی مبادی آداب شدن از منظر ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش به نکاتی درخصوص نحوه غذا خوردن، نحوه خوابیدن و بیدار شدن، آداب نشست و برخاست با دیگران، نظافت و نظایر آن توجه شده است (رستمی، و غلامی، ۱۳۸۸، ص. ۴۵). مقایسه سعادت از منظر ارسطو و ابن‌مسکویه؛ براساس نتایج این پژوهش مبنای سعادت از دیدگاه ابن‌مسکویه جهان‌بینی توحیدی و حاصل شناخت نفس، عقل و شرع است (ساجدی، و درایی‌تبار، ۱۳۹۵، ص. ۱۲۴). توجه به بررسی زیبایی از دیدگاه ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش زیبایی از دو منظر مورد توجه است: یکی زیبایی عارضی و جزئی و دیگری زیبایی کلی و ذاتی؛ اولی فردی و سلیقه‌ای، و دومی امری ذاتی و مربوط به ارتباط نفس، طبیعت و ماده است (رهبر، بنی‌اردلان، و منطقی‌فسایی، ۱۳۹۹، ص. ۱۲۵). توجه به تحلیل همزادی اخلاق و تمدن در نگرش طبیعت‌گرای مسکویه؛ در این پژوهش تحقق جامعه متمدن مستلزم برداشتن گام‌هایی است که به‌ترتیب شامل: توجه به تعاون و مشارکت اجتماعی، توجه به نیازهای طبیعی انسان، اتحاد دین و خرد جمعی، تعیین غایت نهایی و میانی (منظور از غایت نهایی قرب به خدا و غایت میانی شامل لذت، منفعت و خیر است) و آخرین گام ایجاد قوانین و حکومتی که اجراکننده و ناظر بر قوانین باشد (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۸، ص. ۱۰۰). توجه به نظریه فرهنگی ابن‌مسکویه؛ این پژوهش به تفسیر ابن‌مسکویه از اقسام محبت و شکل‌گیری جامعه برآمده از هرکدام می‌پردازد (ابراهیمی‌پور، و پیش‌قدم، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۷). توجه به تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش به استدلال‌ها و براهین اخلاقی ابن‌مسکویه در راستای مقابله با ماده‌گرایی و ثروت‌اندوزی توجه شده است (Arbani, 2019, p. 22). توجه به شاخص‌های بررسی عملکرد دانش‌آموزان از دیدگاه ابن‌مسکویه. در این پژوهش به هماهنگی رشد در جنبه‌های عاطفی، روحی، ذهنی و بدنی از دیدگاه ابن‌مسکویه پرداخته شده است (Haji Othman et al, 2022, p. 60). توجه به مفهوم تربیت اخلاقی دانش‌آموز از دیدگاه ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش هدف از آموزش ایجاد تدریجی و دائمی منش اخلاقی است که

در صفات روحی مانند صداقت، صبر و صفای بدنی مانند پوشش مناسب و صحبت تبلور می‌یابد (Zainuddin, 2021, p.64). توجه به ارتباط تفکر تربیتی ابن‌مسکویه با برنامه درسی تربیت اخلاقی حاضر؛ تربیت در دیدگاه ابن‌مسکویه شامل سوق دادن و تشویق فرد به حرکت از نازل‌ترین سطوح به عالی‌ترین سطوح انسانیت است. در چنین مسیری توجه به تفکر در انجام عمل اخلاقی، خودنظم‌دهی دانش‌آموز و معطوف کردن نیکی به ابعاد اجتماعی و اصلاح جامعه در کنار رشد فردی و تقرب الهی مدنظر است (Anwar & Tobroni, 2023, p.139). توجه به تربیت در دیدگاه ابن‌مسکویه؛ در این پژوهش تربیت از منظر ابن‌مسکویه به‌عنوان فرایندی معرفت‌شناختی در راستای کسب فضیلت و اصلاح بدی‌ها در نظر گرفته شده است (Harahap, 2017, p. 2).

بررسی پیشینه‌های مذکور نشان‌دهنده آن است که مؤلفه‌های مدنظر این پژوهش، یعنی عاملیت، نیازهای مادی، روابط اجتماعی و تقرب به خدا، در پژوهش‌های مختلف به‌گونه‌ای مجزا مورد توجه قرار گرفته‌اند. به مسائلی چون توجه به بدن، خود و جامعه در ذیل انسان‌شناسی و استنتاج دلالت‌هایی در رابطه با مبانی و اصول آموزشی و عناصر برنامه درسی، یعنی اهداف آموزشی، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی، کمتر پرداخته شده است؛ لذا این پژوهش با توسعه پیشینه‌های اشاره‌شده، درصدد بسط ایده‌های ابن‌مسکویه در راستای ارائه چارچوبی برای عمل تربیتی است.

روش پژوهش

این تحقیق از نظر طرح، جزو تحقیقات کیفی است. روش به‌کار گرفته‌شده تحلیلی - استنتاجی است. روش تحلیل و استنتاج یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت است. این روش زمانی به کار برده می‌شود که پژوهشگر موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۷) و می‌کوشد تا با توجه به مبانی به استنتاج اصول، روش‌ها و همچنین چارچوبی برای بازتعریف مفاهیم و مؤلفه‌های آموزشی بپردازد. مبانی حالتی اخباری و تکوینی دارند و به توصیف و بیان حالات صرف نظر از تجویز و الزام می‌پردازند. مبانی همچنین در غالب مواقع مستتر، و حاصل مطالعه، تحلیل و در نهایت استنتاج از میان آرا و نظرات‌اند. براساس مطالب ذکرشده، فرایند انجام پژوهش حاضر بدین گونه است که در گام نخست، با

رجوع به کتب ابن‌مسکویه مانند «تهذیب‌الاخلاق»، «تجارب‌الامم» و «جاویدان خرد» در کنار کتب و مقالات انتشاریافته درباره ایشان، توصیف و تحلیل چستی و چرایی پرداختن به انسان و چگونگی دستیابی به کمال انسان بررسی شده است. در گام دوم، باتوجه به توصیف و تحلیل صورت‌گرفته، به استنتاج مبانی و اصول آموزشی و ارائه چارچوبی برای برخی از مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی، یعنی هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی، پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش

باتوجه به مفروضات انسان‌شناختی فوق در ادامه به استنتاج دلالت‌های آموزشی از منظر ابن‌مسکویه پرداخته شده است. در استنتاج تلاش بر این بوده تا در گام نخست به استنتاج مبانی و اصول آموزش پرداخته شود. در گام دوم باید باتوجه به مبانی و اصول استنتاج‌شده برای عناصر اصلی برنامه درسی، نقشه راهی ترسیم شود. براین اساس، ابتدا به استنتاج مبانی و اصول مقتضی آنها از دیدگاه ابن‌مسکویه اقدام، و سپس چگونگی عمل عناصر برنامه درسی براساس آنها مشخص خواهد شد.

۱. مبانی و اصول تربیتی از دیدگاه ابن‌مسکویه

مبانی گزاره‌های واقع‌نگر علمی، فلسفی یا دینی‌اند. اصول تجویزها و دستورالعمل‌هایی که مشخص می‌کنند معلمان و دست‌اندرکاران چه باید بکنند و چه نباید بکنند. اصول بر گزاره‌های واقع‌نگر (مبانی) مبتنی‌اند (باقری، ۱۳۹۵، صص. ۴۸-۴۹).

۱-۲. مبنا: وجود ویژگی‌های عمومی و مراحل رشد

ابن‌مسکویه قائل به مراحل رشد برای انسان است. کمال انسان نیز در گرو تحقق اقتضائات هر مرحله است. از دیدگاه او مراحل رشد شامل این موارد است: ۱- غریزی، ۲- حرکتی، ۳- تفکر و درک صورت‌ها، ۴- غضبیه (دوری از امور آزاردهنده) که برای دفاع و زنده ماندن است، ۵- قدرت تمیز و تعقل، ۶- خیر مطلق (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۸۵). مراحل اول تا سوم با رشد و کسب مهارت مرتبط‌اند. برای مثال، مهارت در راه رفتن و حرف زدن. تفکر و درک صورت اشاره به سوادآموزی و آشنایی با مفاهیم دارد. در دیدگاه او مراحل بعدی نیازمند هدایت معلم و اختیار دانش‌آموز است. از تأمل بر این مراحل می‌توان چند نکته

استنتاج نمود: ۱- هر مرحله از رشد دارای اقتضائات خاص خود است. توجه به اقتضائات هر مرحله در مسیر کمال نهایی ضرورت دارد؛ ۲- وجود این مراحل ضرورت بخش آموزش تدریجی است؛ ۳- این مراحل در تمام انسان‌ها مشترک است؛ ۴- دستیابی به خیر مطلق به عنوان آخرین مرحله از رشد در گرو رشد و کمال مراحل بدنی، رفتاری و عقلی است. در نتیجه خیر مطلق مستلزم سپری شدن مراحلی است که مشترک میان تمام انسان‌هاست و تا این مراحل کمال نیابند، خیر مطلق نیز قابل تحقق نیست. تحقق مبنای فوق مستلزم تدریجی اما هدفمند بودن آموزش است. براین اساس، اصل آموزش تدریجی و هدفمند ضروری خواهد بود.

۱-۲-۱. اصل آموزش تدریجی و هدفمند

توجه به ویژگی‌های عمومی و مراحل رشد به عنوان یک مبنا، همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، در عمل از یک سو باید مستلزم توجه به یک برنامه همگانی باشد و ازسویی دیگر اقتضائات هر مرحله نیز باید رعایت شود. برای مثال، سه مرحله نخست باید مراقبتی و شکل‌دانی باشد؛ برای مثال، شیوه صحیح راه رفتن، مداد دست گرفتن، نشستن، غذا خوردن، آموزش لغات و مفاهیم... و سه مرحله آخر هدایت و فهم را باید به همراه داشته باشد؛ برای مثال، ویژگی‌هایی نظیر اندیشه‌ورزی، نقادی و کسب فضایل... در نهایت آنکه چون هدف نهایی خیر مطلق است، پس مراحل پیشین باید در چنین مسیری رشد یابند.

۱-۳. مبنا: تأثیر طبیعت و وسع بر کمال انسان

در دیدگاه ابن‌مسکویه، توجه به طبیعت یعنی تأمل در وجود خود و پی بردن به اینکه کدام فضیلت و خصلت خوب بهتر و زودتر دارای قابلیت اکتساب است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۶۳). در خصوص وسع نیز معتقدند: «بار مکن بر مردم زیاده‌تر و بالاتر از آنچه امکان وسع و طاقت و طبیعت ایشان است» (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۱۶۹). این بیانات دارای چندین دلالت‌اند: ۱- قائل شدن به ظرفیت‌های متفاوت برای افراد و عدم انتظار کمالاتی یکسان برای همه؛ ۲- عدم آموزش تحمیلی و یکسان برای همگان. در نتیجه باید به گونه‌ای هدایتی و سهل‌گیرانه او را پرورش دهیم.

۱-۳-۱. اصل آموزش سهل‌گیرانه

سهل‌گیری به معنای آسان گرفتن و توجه به وسع در راستای شکوفایی استعدادهاست. سهل‌گیری حد وسط کمال‌گرایی، یعنی دستیابی یکباره به تمام فضایل و سهل‌انگاری به معنای رها نمودن آنهاست (باقری، ۱۳۹۵، ص. ۲۹۱). آموزش سهل‌گیرانه دست‌اندارکاران تربیتی را ملزم به رعایت نکاتی می‌نماید؛ ازجمله:

- وسع دانش‌آموز بر محتوا و روش‌های آموزشی باید تقدم داشته باشد. این امر انعطاف در ارائه محتوا و اتخاذ روش‌های آموزشی را ضروری می‌نماید.
- تابع بودن اراده بر وسع؛ یعنی نباید افراد از خود انتظار انجام، تحقق و غلبه بر خصیصه‌ای را داشته باشند که در توانشان نیست.
- تقدم شناخت بر علاقه؛ یعنی شناخت توانایی‌ها و سوق دادن علاقه در راستای تحقق استعداد.
- سوق دادن آموزش از حالت ایدئال‌گرایانه و مطلق به حالت واقع‌گرایانه و نسبی؛ برای مثال نباید همزمان انتظار ایثار را از همگان به یک‌شکل و اندازه مطالبه نمود.

۱-۴. مبنا: وجود اراده و تأثیر آن بر کمال انسان

از دیدگاه ابن‌مسکویه قوه خاص انسان اراده است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۷). در زمینه اهمیت اراده و اختیار، او معتقد است هدف از ساخت قوانین از جانب خدا این است که افراد به اختیار خود در مسیر سعادت گام بردارند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۷۱). همچنین معتقد است: «بهبود شما به دست خودتان و درمان بی‌رنج چیزی جز پایداری و واداشتن به نیکی و بازداشتن از بدی نیست» (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۶۶). این بیانات متضمن نکاتی به این شرح‌اند. ۱- وجود اراده و اختیار به عنوان قوه خاص انسان دلالت بر این دارد که یکی از حقوق اولیه انسان‌ها دارا بودن شرایط تحقق این قوه است؛ لذا فراهم نمودن فرصت انتخاب برای افراد یکی از وظایف حاکمان و مسئولان است. برای مثال دادن فرصت انتخاب وظیفه معلم است نه لطف او. لذا معلم نمی‌تواند از مفهوم «فرصت دادن» استفاده نماید که

مصادیقی از لطف است، بلکه وظیفه او فراهم نمودن فرصت است؛ ۲- خداوند تقدیر دنیا را به گونه ای رقم زده است که حرکت در مسیر اختیار ممکن باشد. توجه به قانون از این نظر قابل تأمل است که طی نمودن مسیر مستلزم اطمینان از آغاز، فرایند و سرانجامی مشخص است. خصیصه ای که ایجادکننده امنیت خاطر و انگیزه بخش برای ادامه مسیر است. قوانین در دیدگاه ابن مسکویه ایفاکننده چنین نقش انگیزه بخشی اند. در غیر این صورت احساس ناامنی و بیهودگی می کنند و ادامه مسیر برایشان معقول نیست؛ ۳- وجود اراده تحقق بخش سعادت و ایجادکننده حرکت و مداومت در مسیر آن است. در نتیجه تأکید بر اهمیت اراده و اختیار به عنوان یکی از خصایص ذاتی انسان و ترویج و تقویت آن یکی از وظایف نظام آموزشی است. در این راستا مسئولیت دهی همراه با انگیزه می تواند مفید و مؤثر باشد.

۱-۴-۱. اصل مسئولیت دهی همراه با انگیزه

اهمیت اراده ضرورت مسئولیت دهی را به همراه دارد. مسئولیت دهی باید بتواند زمینه استقلال دانش آموز را فراهم نماید. اما استقلال در صورتی تحقق می یابد که دانش آموز انگیزه قبول مسئولیت را داشته باشد. بر این اساس، هرچند اراده دانش آموز باید عاملی مهم در مسئولیت پذیری و کسب فضایل از جانب او باشد، در کنار اراده انگیزه بخشی نیز باید لحاظ شود؛ یعنی حتی تلاش درونی باید با محرکی قوی همراه باشد. در نتیجه در راستای تحقق مسئولیت عامدانه و ارادی که مصداقی از بها دادن به عاملیت است، لازم است به گونه ای به افراد مسئولیت داده شود که انگیزه حرکت را نیز به همراه داشته باشند. ابن مسکویه با تفسیرش از قانون، به نوعی چنین محرک هایی را مشخص کرده است. بر طبق دیدگاه او، محرک حرکت نه در پاداش ها بلکه در آرامشی است که برآمده از جهان بینی توحیدی است. در واقع می توان این گونه تفسیر نمود که جهان بینی توحیدی با پذیرش قانون مندی بر هستی به جای حاکم بودن تاریکی، ابهام، صدفه و اتفاق بر آن ایجادکننده انگیزه حرکت خواهد بود. اعتقاد به قانون مندی امیدآفرینی و اعتقاد به صدفه و اتفاق ناامیدی، خرافه گرایی و در نهایت صرفاً مرگ اندیشی و انتظار پایان دنیا را به همراه خواهد داشت؛ اولی مروج فعالیت برای تغییر و ساختن است و دومی مروج انفعال و پذیرش وقایع ناگوار.

۱-۵. مبنا: وجود رابطه زیربنایی و روبنایی نفس و بدن

ابن‌مسکویه درباره رابطه نفس و بدن عقیده دارد بدن و نیازهای آن امری ضروری در مسیر کمال و تعالی نفس است. کسب فضایل محتاج بدن و روان و فعل و احوال بدن و محیط نیکاند (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۹۶). همچنین معتقد است، «خردمند را آبادی تن سود نبخشد اگر خرد را در او ویران کند» (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۱۱۹). این بیان به معنای رابطه زیربنایی و زیربنا به معنای تأثیر سطوح پایین در شکل‌گیری سطوح بالاتر است. علاوه بر این رابطه زیربنایی، در دیدگاه او بدن در خدمت تعالی نفس است. در این خصوص ابن‌مسکویه معتقد است بدن زمانی مورد نکوهش است که مانع از بیداری و کمال نفس شود (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۵۵). بیان اخیر به رابطه روبنایی اشاره دارد؛ یعنی سطوح بالایی هدایتگر سطوح زیربنایی‌اند؛ یعنی نفس به حرکت و فعالیت و رشد بدن جهت می‌دهد.

براین اساس، هرچند بدن و نیازهای آن امری ضروری است، نقش بدن هموارکنندگی مسیر تعالی است. این امر فقط در صورت متابعت بدن از نفس هدایت‌یافته و هدایتگری نفس هدایت‌یافته بر بدن قابل تحقق است. فقط در پرتو قائل شدن به این رابطه است که تفسیر و استفاده از ایده‌های او در زمینه رابطه نفس و بدن میسر است. خصوصاً اینکه او در مواردی صراحتاً عنوان کرده است که هرچه به بدن کمتر بها داده شود، کسب حقیقت و معنویت بیشتر می‌شود. به همین دلیل است که ریاضت منجر به درک بهتر علم و دانش و کسب آداب نیک است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۹-۳۰) یا شرط فهم و دانایی دوری نفس از بدن است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۳۵). همچنین آخرت در گرو جدایی نفس از بدن دون‌پایه است (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۵۵). بیانات اشاره‌شده فقط در صورتی قابل‌پذیرش‌اند و انسجام کافی با ایده‌های گذشته خواهند داشت که از منظر رابطه روبنایی - زیربنایی تفسیر شوند؛ یعنی نفس به بدن نیازمند است، اما نیازمندی حالتی فروگاهشی ندارد. یعنی نفس مطیع بدن نیست؛ بلکه در راستای کسب فضایل و درک حقایق، بدن را همراه خود می‌کند. برای مثال، غذا و نوشیدنی ابزاری برای سلامتی، درمان درد گرسنگی و محافظت در برابر بیماری، نه خشنودی و لذت حسی در نظر گرفته شده است. در نتیجه بدن باید در راستای کمال نفس حرکت و شکل یابد.

۱-۵-۱. اصل: تربیت بدن

باتوجه به مبنای مذکور نقش معلم باید این باشد که از یک سو به اقتضائات بدن توجه کند و به هیچ عنوان بدن و نیازهای آن را رها و بی ارزش نکند؛ اما در عین حال با هدایت در مسیر مناسب مانع از بدن مندی، ظاهرگرایی و لذت گرایی کودکان شود. برای مثال، ابن مسکویه معتقد است مربی باید غذاهای لذیذ را در برابر مربی بی ارزش کند و مربی را - خصوصاً فرزندان افراد ثروتمند - به خوردن غذای زاهدانه عادت دهد (Morsy, 1995, pp.142-143). توجه به مباحثی چون تغذیه مناسب و مغذی، ورزش های تعادل بخش، آراسته پوشی در برابر کهنه یا پرزرق و برق پوشی نمونه عینی چنین امری محسوب می شوند. چنین اقداماتی منجر به آن خواهند شد که بدن کمال بخش نفس باشد و در نتیجه آزادی نفس را به همراه داشته باشد.

۱-۶-۱. مبنا: تأثیر محبت و تقدم خیر عمومی بر شکوفایی فرد و جامعه

ابن مسکویه بهترین شکل تعامل را دستیابی به دوستی و محبت می داند. او معتقد است مرزبانان عاقل باید تدبیرشان این باشد که میان اهل شهر و مملکت محبت و دوستی به وجود آورند؛ چون جامعه حاصل رشد قوا و استعداد های همه افراد است (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۱). او چهار نوع رابطه را از هم تفکیک می کند و یکی را مطلوب می انگارد. او معتقد است: «از برای الفت و محبت و یکرنگی اسباب های گوناگون هست که هر نوعی را سببی خاص است: ۱- زود حاصل و زود منحل و افسرده شود، ۲- زود به دست آید و دیر افسرده و باطل و مرتفع شود، ۳- دیر منعقد و زود برطرف گردد، ۴- دیر منعقد و دیر منحل شود. نتیجه این است که دوستی مردم به سه دلیل است: لذت، خیر و نفع. لذت زود سر بگیرد و زود زایل شود. خیر زود بسته و دیر منحل شود. نفع دیر بسته و زود منحل شود» (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۴). در دیدگاه او، دوستی و محبت برآمده از خیر، در واقع همان روابط بین فردی و مبتنی بر احترام است. در این نوع رابطه فرد خیر خود را نزد دیگران همان بیند که خیر دیگران را در نزد خود (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۸۱). همچنین معتقد است: «هر که بدخواه همه مردم باشد دشمن خویش است» (ابن مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۱۲۷).

ابن مسکویه در خصوص سعادت و خیر عمومی، سعادت را خیر فردی و تعاون را خیر عمومی می داند و اولویت را به خیر عمومی می دهد. او معتقد است: «توجه به خیر عمومی

یعنی تمامی مردم در نفع نهایی و مقصود نهایی با هم شریک‌اند. اما سعادت چیزی است که هر فرد باتوجه به وسع و استعدادش به آن دست خواهد یافت. سعادت از این جهت خیر اضافی است» (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۱۲). این مطلب از یک سو نشان‌دهنده آن است که مسیر تحقق نیازهای شخصی از مسیر تعاون و همکاری میسر است و از سویی دیگر، نشان می‌دهد که تعاون و خیر عمومی به مثابه معیاری به منظور تشخیص مصالح و نیازهای اصیل از نیازهای فرعی‌اند. براین اساس، آموزش تعاون و ایجاد فرهنگ باید مورد توجه قرار گیرد.

۱-۶-۱. اصل: آموزش تعاون و فرهنگ تعاون

براساس مبنای مذکور، آموزش تعاون و ایجاد فرهنگ تعاون یکی از نکات اساسی است که نظام آموزشی باید درصدد تحقق آن باشد. نظام آموزشی هم باید به تدوین برنامه‌هایی بپردازد که مستلزم همکاری و تعاون باشند و هم نگرش مثبت نسبت به تعاون در کودکان ایجاد کنند. توجه به این اصل از این لحاظ دارای اهمیت است که باتوجه به ماهیت انسان از دیدگاه او، هیچ فردی قادر نیست به تنهایی خود را به کمال برساند و کمال و سعادت در گرو همکاری با دیگران است؛ لذا در فرایند آموزش، فعالیت‌های معلم و محتوای کتاب باید بتوانند تعامل و همکاری را به عنوان یک امر ذاتی و جزو قوانین و بنیان‌های هستی معرفی کنند نه فقط به عنوان صفتی بهبودبخش و حلال مسائل دشوار زندگی. برای مثال، ارائه تکالیفی که انجامشان صرفاً با همکاری، تقسیم کار و اعتماد به همدیگر امکان‌پذیر باشد یا ترویج آموزه‌های دینی، اخلاقی و ادبی که مروج و ستایشگر تعاون به جای فردیت باشند.

۱-۷. مبنا: وجود طبیعت متفاوت و تأثیر آن بر انسجام اجتماعی

در دیدگاه ابن‌مسکویه، از آنجایی که انسان‌ها دارای طبیعت و نیازهای متفاوت‌اند، لذا تضاد و اختلاف میان انسان‌ها طبیعی است. به تعبیر او: «لذتی که موافق حال کسی است مخالف حال آن دیگری می‌شود؛ چون طبیعت آن بر ضد این است» (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۷). او همچنین معتقد است: «برخی همیشه ناهم‌سازند، مگر آنکه خدا بر آنها مهر آورد» (ابن‌مسکویه، ۱۳۶۹، ص. ۵۲۳). در دیدگاه او، چنین اختلافی تا زمانی که به درجات بالای ایمان و شناخت دست نیابیم، امکان‌پذیر نیست و در سطوح ماده (هیولی) اتحاد و یکدستی هیچ زمان ممکن نمی‌شود (ابن‌مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۸)؛ یعنی ذاتشان یکی نمی‌شود؛ بلکه

فقط در کنار هم قرار می‌گیرند (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۸)؛ اما گوهر و ذات الهی انسان‌هاست که به هم متحد خواهد شد (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۱۶۸). توجه به طبیعت متفاوت مستلزم پذیرش و احترام به سلايق متفاوت است؛ خصلتی که زمینه وحدت و انسجام جامعه را فراهم می‌نماید. بر همین اساس معتقد است: «ایستادگی به سنت مردم و عادت‌ی که در ایشان هست از جمله خصلت‌های خوب فرمانروایان است» (ابن مسکویه، ۱۳۷۴، ص. ۸۰). قائل شدن به مبنای فوق باتوجه به اینکه کسب درجات متعالی برای همگان میسر نیست، بنیادی در راستای ترسیم چارچوبی برای مواجهه افراد با هم است. در راستای تحقق مبنای مذکور، استفاده از تساهل به مثابه یک تکنیک می‌تواند مفید باشد.

۱-۷-۱. اصل: استفاده از تساهل به مثابه تکنیک

احترام به طبیعت و نیازهای متفاوت افراد ضرورت حرکت به سمت تساهل را ضروری می‌نماید. تساهل در این راستا باید به گونه‌ای سلبی به جای حل درصدد منحل نمودن یا در حجاب قرار دادن اختلافات به منظور حفظ وحدت و انسجام اجتماعی عمل نماید. البته باید توجه کرد که تساهل در حوزه تفاوت‌ها و اختلافات فکری و سلیقه‌ای و استعدادها است، نه اعمال خطا. ابن مسکویه در زمینه خطا معتقد است: «در برخورد با اعمال نیک باید تشویق و در برخورد با خطا چشم‌پوشی و در مرتبه دوم به او تذکر دهیم. در تذکر اما عمل زشت را هرچند کوچک باشد باید بزرگ شماریم و این امر باید در خلوت انجام شود» (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۸۷). اما باید توجه نمود که - باتوجه به وجود وحدت در صورت رسیدن به تعالی - تساهل در دیدگاه او تکنیک است نه رویکرد. در واقع از آنجایی که او وحدت را اصل، و عدم دستیابی به آن را نتیجه عدم شناخت و ایمان می‌داند؛ لذا در کنار تساهل باید به سمت ایجاد شناخت، بصیرت و ایمان حرکت کرد؛ حرکتی که ثمره آن باید ایجاد سنگ‌بنایی در راستای وحدت و کمال اخلاقی و متعالی انسان باشد.

۸-۱. مبنا: تأثیر عادت بر شکل‌گیری خلق‌و‌خو

یکی از موضوعات مورد توجه ابن مسکویه مبحث عادت است. جایگاه عادت در دیدگاه او هم پیش از آموزش و هم بعد از آموزش است. آنچه مهم است، تأثیر عادت بر ایجاد و ثبات خلق‌و‌خو است. این تأثیر دو حالت دارد: در حالت اول، عادت زمینه و هموارکننده

کسب فضایل است. در این خصوص او معتقد است ابتدا باید افراد را به خوبی عادت داد تا به مطالعه در باب درستی و دلایل آن گام بردارند (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۷۹). همچنین عادات به امور نیک زمینه تحمل و گرایش و سهولت اندیشه در آنهاست (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۲۰۶). در حالت دوم عادت دارای قابلیت تثبیت یک فعل و موضوع یاد گرفته شده است. برای مثال، بعد از آنکه کودک موفق به حرکت یا یاد گرفتن مهارتی شد، ایجاد عادت به آن همراه با تمرین ضروری است. چنین عادتی مانع از تنبلی خواهد شد (Morsy, 1995, p.143). ازسویی دیگر، ابن مسکویه درخصوص خلق و خو معتقد است: «حالت مطلوب در رابطه با خلق و خو ابتدای آن بر عادت همراه با اندیشه است» (ابن مسکویه، ۱۳۷۵، ص. ۵۸). در تبیین این سخن باید اشاره کرد که عمل به معنای انجام فعل همراه با تفکر است. حالت بدون تفکر آن رفتار نام دارد. براین اساس، تأکید ابن مسکویه بر عمل است؛ عملی که صرفاً با انجام فعل نیک در پرتو تفکر و شناخت قابل حصول است؛ لذا ایجاد خلق و خو و عادت فقط در صورت ابتدا بر تفکر و اندیشه توجیه‌پذیر است. براین اساس، باید استفاده بجا و مناسب از عادت در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرد.

۱-۸-۱. اصل: نقش مکملی عادت و مبتنی بودن عادت بر اندیشه

این اصل اشاره به این دارد که عادت را نمی‌توان از فرایند آموزش حذف کرد؛ اما در به‌کارگیری آن باید به نکاتی به این شرح توجه نمود: ۱- باتوجه به موقعیت و موضوع، عادت باید زمینه‌ساز و تثبیت‌کننده باشد نه ایجادکننده؛ ۲- عادت و تفکر نباید دو امر متناقض لحاظ شوند، بلکه باید لازم و ملزوم هم در نظر گرفته شوند. عادت بدون تفکر زمینه تعصب و مطیع بودن را به همراه خواهد داشت و تفکر بدون ثبات و مداومت بی‌دوام خواهد بود؛ ۳- عادت همواره باید مکمل و با شناخت همراه باشد؛ لذا نمی‌توان عادت را بدون اندیشه و تأمل به عنوان یک روش صرف مورد توجه قرار داد. همچنین نمی‌توان با این فرض که چون عادت مبتنی بر تفکر نیست، آن را رها نمود.

۲. عناصر برنامه درسی براساس دیدگاه ابن مسکویه

عناصر برنامه درسی در این پژوهش شامل هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی هستند (کلاین، ۱۳۸۳، ص. ۱۵۴). در ادامه به استنتاج دلالت‌های انسان‌شناسی ابن مسکویه بر

عناصر برنامه درسی پرداخته شده است.

۱-۲. اهداف آموزشی براساس دیدگاه ابن مسکویه

از آنجایی که ابن مسکویه آخرین مرحله از رشد را خیر مطلق یا تقرب به خدا نام می‌نهد، می‌توان هدف غایی آموزش را خیر مطلق یا تقرب در نظر گرفت. در تفسیر این هدف، موری به نقل از ابن مسکویه بیان می‌کند در دیدگاه هرکسی که در جست‌وجوی لطف خدا تلاش کند، خدا او را دوست خواهد داشت و نزدیک به خود می‌آورد و او لایق دوستی خدا خواهد شد و به سعادت دست می‌یابد که بالاتر از آن سعادت نیست؛ لذا تقرب به خدا هدف نهایی است؛ هدفی که منجر به پالایش نفس و هدایت بدن در مسیر حق می‌شود (Morsy, 1995, p.139). تقرب و خیر مطلق زمانی ممکن خواهد بود که: ۱- اقتضائات هر مرحله از رشد رعایت شود؛ ۲- در کنار رشد، استعدادها و ویژه هر فرد نیز شکوفا شوند. براین اساس، در کنار هدف غایی می‌توان از اهداف واسطه‌ای یاد نمود که شامل رشد خصایص عمومی (رشد در تمام ساحات) و پرورش استعدادها می‌شوند.

۲-۲. محتوا و سازمان‌دهی برنامه درسی بر اساس دیدگاه ابن مسکویه

باتوجه به مبانی و اصول استنتاج‌شده در دیدگاه ابن مسکویه، می‌توان سازمان‌دهی و تعیین محتوای برنامه درسی را در سه سطح تعیین کرد: سطح اول معطوف به ویژگی‌های عمومی افراد است؛ سطح دوم توجه به طبیعت و استعدادها و توانایی‌های متفاوت افراد؛ و سطح سوم تعالی‌جویی و اخلاق‌مداری را در نظر دارد. استلزامات هر سطح می‌تواند به این شرح باشد:

سطح اول (ویژگی‌های عمومی): ویژگی‌های عمومی لزوم محتوایی مشترک و متناسب با مراحل رشد را می‌طلبد. در این سطح توجه به مهارت‌ها و دانش‌های عمومی به‌منظور رشد همه‌جانبه است و این سطح بیشتر در سنین اولیه کاربرد دارد. در این سنین توجهی به تفکر نیست. واژه صنعت که ابن مسکویه مورد استفاده قرار می‌دهد اشاره به همین امر دارد. براین اساس، آموزش در سنین اولیه همان شکل دادن و ثابت نمودن خصایصی پایدار است. کمال صنعت نیز شکل‌گیری عادت است. در این سطح توجه به رشد صحیح بدن مانند صحیح راه رفتن، نشستن، کسب مهارت‌ها مانند شیواسختی، حفظ لغات و اشعار، خواندن و خوش خطی و در نهایت صفات رفتاری مطلوب مانند آداب معاشرت،

غذا خوردن، نوشیدن، آداب پوشیدن، نشستن، قواعد بازی و تمرینات فیزیکی مدنظر است (Morsy, 1995, p.143).

سطح دوم (تفاوت‌ها): در این سطح تأکید بر اندیشه و عمل (انجام فعل اختیاری و آگاهانه) است. در این مرحله از مهارت‌آموزی باید به سمت یادگیری حرکت نمود. در واقع کارآموزی ناظر بر تسلط همراه با عادت و تکرار است و یادگیری ناظر بر فهم (Collins & O'Brien, 2003, p.360). در این سطح توجه به وسع و استعدادهاى خاص ضرورى است. همچنین باتوجه به مفهوم عمل، برنامه درسی باید فرصت ابراز وجود و عمل دانش‌آموزان را فراهم نماید.

سطح تعالی جویی و اخلاق‌مداری: در این سطح که همزمان با سطح دوم درحال شکل‌گیری است، باید عمل و ابراز وجود را به سمت کسب فضایل، روابط بین‌فردی، احترام به دیدگاه‌های متفاوت، حرکت در مسیر وحدت و انسجام اجتماعی سوق داد؛ لذا موضوعاتی درخصوص اهمیت فرهنگ تعاون، بها دادن به خیر عمومی و مسئولیت اخلاقی در قبال دیگران باید مورد توجه قرار گیرد.

در تدوین و سامان‌دهی سطوح مذکور رعایت چند نکته حائز اهمیت است: ۱- در تمام سطوح باید حرکت به گونه‌ای باشد که بدن تسهیل‌گر تعالی و کمال نفس لحاظ شود؛ ۲- توجه به عادت به عنوان امری تداوم‌بخش از یک سو باید در تمام سطوح مورد توجه باشد و ازسویی دیگر کاربرد آن باتوجه به اقتضائات هر سطح مشخص شود؛ ۳- نگرش قانونمندی جهان به منظور ایجاد انگیزه.

باتوجه به ویژگی‌های یادشده، آموزش یعنی حرکتی پویا در مسیر تحقق استعدادها و کمال انسان. در این تعریف حرکت ناظر به مراحل متفاوت رشد است، پویایی ناظر بر توجه به نیازهای متفاوت افراد، استعداد ناظر بر ویژگی‌های بالقوه و منحصر به فرد و کمال از یک سو هم ناظر بر رشد متعادل تمام جنبه‌ها و ازسویی دیگر سمت و سوی رشد انسان به سمت قرب الهی و خیر عمومی است. در نتیجه نمود آموزش، شکل‌گیری خلق و خویی معطوف به انجام اعمال نیک است. البته اعمال نیکی که هم همراه با شناخت و معرفت و هم اختیاری و از روی میل باشد. در واقع تأکید بر عقل نظری و عملی چنین انتظاری را ممکن می‌نماید.

۳-۲. روش تدریس براساس دیدگاه ابن مسکویه

روش تدریس نیز پیرو محتوا در سه سطح قابل بررسی است. در ادامه به روش‌های مناسب هر سطح خواهیم پرداخت:

روش‌های آموزشی متناسب با سطح اول: همان‌طور که در ذیل محتوا بیان شد، در این سطح شکل‌گیری عادات پسندیده مدنظر است، به‌خصوص باتوجه به قابلیت شکل‌پذیری و جذب در کودکان و همچنین نبود تفکر انتزاعی. براین اساس، عادت‌دهی باید در آموزش مورد توجه قرار گیرد. البته عادت به گونه‌ای که در آینده زمینه اندیشه و عمل صحیح را برایشان فراهم نماید؛ برای مثال، عادت به تفکر، تحلیل، نقد، آداب و معاشرت، رفتار اخلاقی و نظایر آن. عادت‌دهی می‌تواند در ادامه و تکمیل‌کننده روش‌هایی چون تهذیب، تزکیه، حفظ و مهارت‌آموزی باشد؛ به این معنا که تا کودک از اعتقادات ناصواب تأثیر نپذیرفته است (تهذیب)، باید نسبت به شکل‌دهی (تزکیه) منش و شخصیت او اقدام نمود؛ لذا نباید او را رها کرد. همچنین از آنجایی که کودکان در این سطح دارای ظرفیت حفظ بالایی هستند، لذا می‌توان به محتوا و موضوعاتی رجوع نمود که حفظ و کسب آنها از یک سو منجر به فرهیختگی می‌شود؛ برای مثال حفظ اشعار، نام مکان‌ها و میراث فرهنگی، نام شخصیت‌های برجسته میهنی و دینی، و ازسویی دیگر محتوایی که مبتنی بر حفظ‌اند، اما اکتسابشان پایه و مقدمه‌ای برای تفکر و تعقل است؛ برای مثال، شمارش، اطلاعات عمومی. درخصوص مهارت نیز در این سنین باید توجه ویژه‌ای به فراگیری درست مهارت‌ها داشت؛ برای مثال، مهارت صحیح راه رفتن، نوشتن، خواندن و محاسبه درست، صحیح و روان صحبت کردن، تفکر، نقد و تحلیل صحیح و معیارمند و نظایر آن.

در سطح وسع و تفاوت، باتوجه به اینکه کودکان دارای استعدادها و طبع متفاوت‌اند؛ لذا قائل شدن به چنین ویژگی‌هایی در کودک مستلزم آن است که روش‌های تدریس: ۱- به وسع کودک توجه داشته باشند و تکالیف را براساس آن تعیین کنند (باقری، ۱۳۹۸، ص. ۱۸۴)؛ ۲- سهل‌گیری را به‌عنوان یک قاعده در راستای کمال کودکان رعایت نمایند؛ ۳- کودکان را عامل، تلاشگر و مسئول در برابر اعمال خود بار آورند؛ ۴- روش‌ها باید فراهم‌کننده زمینه انتخاب و عمل باشند نه مبتنی بر القا یا اجبار.

در سطح تعالی جویی و اخلاق‌مداری، از آنجایی که عمل اخلاقی و اجتماعی و تثبیت آن مدنظر است، لذا باید به چند نکته توجه داشت:

۱. **الگوپردازی.** باورمندی و تثبیت نگرش به اخلاق‌مداری و انجام عمل اخلاقی و

اجتماعی مبتنی بر نقش الگویی مربی است. الگویی که هم صاحب دانش نظری و هم متخلق به عمل به آن دانش و عمل نیک باشد. در واقع دانش‌آموز نیازمند به آن است که نمود چنین باور و نگرش‌هایی را در دیگران ملاحظه کند تا اعتقاد و اعتماد به نفسش تقویت شود.

۲. **پیوستگی محیط بیرون و درون نظام آموزشی.** یکی از نکات مورد توجه ابن‌مسکویه هماهنگی میان خانه و مدرسه است. در واقع اگر ناهماهنگی بین این دو محیط ایجاد شود، تربیت بی‌اثر خواهد شد.

۳. **ماهیت هدایتی روش‌ها.** باتوجه به رشد همه‌جانبه و سوق دادن بُعد مادی و بدنی در راستای کسب درجات عالی، روش‌های آموزشی باید به هدایت‌گری بپردازند. نقش هدایت‌گری از این نظر ضروری است که کمال انسان اخلاق‌مداری است و شرط عمل اخلاقی انجام فعل نیک همراه با تفکر و اختیار است نه تلقین و اجبار.

۴. **مبتنی بودن روش‌ها بر مشارکت.** باتوجه به اهمیت جامعه و روابط اجتماعی مبتنی بر انس و محبت، در نتیجه آموزش باید در قالب فعالیت‌هایی مشارکتی به دانش‌آموزان انجام شود تا دانش‌آموزان نسبت به عمل مشارکتی احساس رضایت داشته باشند و به آن عادت کنند.

۲-۴. ارزشیابی براساس دیدگاه ابن‌مسکویه

شیوه ارزشیابی نیز باتوجه به سطوح مختلف متفاوت خواهد بود؛ در سطح اول از آنجا که شکل‌دهی رفتارها و حالات مهم است، لذا می‌توان از روش‌های کمی در ارزشیابی استفاده نمود. کمی‌گرایی به‌طور کلی تأکید بر عینیت دارد. این رویکرد از یک سو درصدد حذف ذهنیت، پیش‌داوری و سلیق شخصی از موضوعات آموزشی و ازسویی دیگر کاربرد معیارها و استانداردهایی مشخص و قابل تعمیم برای تمام افراد و در تمام موقعیت‌ها و زمان‌هاست. در نتیجه کمی‌گرایی در ارزشیابی مستلزم توجه به درون‌دادها، فعالیت‌ها،

برون داد و نتایج موردنظر است (Donaldson, Franck, 2021, p.11). براین اساس، در سطح اول ارزشیابی معطوف به اندازه گیری میزان آموخته ها و اکتساب هاست. اینکه تا چه اندازه قابلیت کسب شده با معیارها همخوانی دارد؛ برای مثال، ارزشیابی از دست خط، اطلاعات پایه، حفظیات.

در سطوح دوم و سوم توجه به ارزشیابی کیفی مناسب است. موضوع محوری ارزشیابی کیفی این است که چگونه اطلاعات در ذهن یک فرد ساختاردهی می شوند، چه فعالیت هایی در این فرایند انجام می شود و چه عامل هایی بر این فرایند مؤثرند. لذا ارزشیابی کیفی فعالیت محور است؛ فعالیت محوری ای که از شروط آن مشارکت فعال و دادن فرصت به دانش آموزان، هدایت گری در برابر کنترل گری معلم، رغبت در برابر تحمیل، اعتماد به نفس و خودکنترلی دانش آموز در برابر تحقیر و اطاعت و همچنین واقع نگری معلم در برابر کمال گرایی غیرواقعی است (Dolgun, Seyfettin, Aydin 2021, p.182). براین اساس، در این سطوح اراده، رغبت، تفکر و نوع تحلیل فرد از موقعیت حائز اهمیت است؛ لذا باید موقعیت های واقعی را در نظر گرفت و نحوه عمل در موقعیت های واقعی را مورد قضاوت قرار داد. به عبارتی، نمی توان میزان اخلاقی بودن را با آزمون کمی سنجید، بلکه اخلاق را باید در عمل واقعی فرد جست که مبتنی بر اختیار و چگونگی تحلیلش از آن است.

جدول ۱. دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی ابن‌مسکویه

هدف غایی: تعالی جویی و اخلاقی‌مداری	هدف واسطه‌ای: رشد ابعاد عمومی پرورش ویژگی‌های خاص	هدف واسطه‌ای: رشد ابعاد عمومی پرورش ویژگی‌های خاص	آموزش مراقبتی و هدایتی گام‌به‌گام	آموزش مراقبتی و هدایتی گام‌به‌گام	توجه به ویژگی‌های عمومی و مراحل رشد	توجه به ویژگی‌های عمومی و مراحل رشد
سطح عمومی: توجه به رشد صحیح بدن؛ کسب مهارت‌ها؛ صفات رفتاری مطلوب	سطح وسیع: یادگیری همراه فهم، توجه به وسیع و استعدادهای خاص، فراهم نمودن فرصت ابراز وجود و عمل دانش‌آموز	سطح وسیع: یادگیری همراه فهم، توجه به وسیع و استعدادهای خاص، فراهم نمودن فرصت ابراز وجود و عمل دانش‌آموز	مسئولیت‌دهی همراه با انگیزه	مسئولیت‌دهی همراه با انگیزه	رعایت عاملیت	رعایت عاملیت
سطح تعالی‌جویی و اخلاقی‌مداری: کسب فضایل، آموزش روابط بین‌فردی، احترام به دیدگاه‌های متفاوت، حرکت در مسیر وحدت و انسجام اجتماعی، ایجاد فرهنگ تعاون، بها دادن به خیر عمومی و مسئولیت اخلاقی در قبال دیگران	سطح عمومی: تزکیه، تهذیب، حفظ، تمرین و تکرار و عادت	سطح عمومی: تزکیه، تهذیب، حفظ، تمرین و تکرار و عادت	تربیت بدن	تربیت بدن	وجود رابطه زیربنایی و روبنایی نفس و بدن	وجود رابطه زیربنایی و روبنایی نفس و بدن
سطح وسیع: تکلیف به‌قدر وسیع، استقلال در عمل	سطح تعالی‌جویی و اخلاقی‌مداری: الگوپردازی، پیوستگی محیط بیرون و درون نظام آموزشی، هدایتگرایی	سطح تعالی‌جویی و اخلاقی‌مداری: الگوپردازی، پیوستگی محیط بیرون و درون نظام آموزشی، هدایتگرایی	آموزش تعاون و فرهنگ تعاون	آموزش تعاون و فرهنگ تعاون	محبت و تقدیم خیر عمومی بر خیر فردی	محبت و تقدیم خیر عمومی بر خیر فردی
سطح عمومی: ارزشیابی کمی	سطح وسیع و تعالی: ارزشیابی کیفی	سطح وسیع و تعالی: ارزشیابی کیفی	استفاده از تساهل به‌مثابه تکنیک	استفاده از تساهل به‌مثابه تکنیک	توجه به طبیعت و نیازهای متفاوت افراد	توجه به طبیعت و نیازهای متفاوت افراد
سطح عمومی: ارزشیابی کمی	سطح وسیع و تعالی: ارزشیابی کیفی	سطح وسیع و تعالی: ارزشیابی کیفی	نقش مکملی عادت و مبتنی بودن عادت بر اندیشه	نقش مکملی عادت و مبتنی بودن عادت بر اندیشه	تأثیر عادت بر شکل‌گیری خلق و خو	تأثیر عادت بر شکل‌گیری خلق و خو

بحث و نتیجه‌گیری

پرداختن به ماهیت انسان در راستای مواجهه واقع‌بینانه و اثربخش با او در راستای دستیابی به اهداف غایی امری ضروری است؛ ضرورت از این لحاظ که بی‌توجهی به ابعاد، ویژگی‌ها

و نیازهای انسان منجر به شکل‌گیری انتظارات نامعقول و عدم دستیابی به اهداف غایی درخصوص انسان خواهد شد. این مقاله تلاش داشته است تا با تبیین انسان از دیدگاه یکی از متفکرین اسلامی، ابن‌مسکویه، در مسیر چنین حرکت منسجم و هماهنگی گام بردارد؛ یعنی قرار دادن عناصر برنامه درسی بر بستر ویژگی‌ها و نیازها و ابعاد انسان. در این پژوهش باتوجه‌به ویژگی‌ها، نیازها و ابعاد متعدد انسان مبانی و اصول متعددی استخراج شده است؛ مبانی و اصولی که با هم‌نگری‌شان زمینه رشد و کمال انسان را به همراه خواهد داشت. عناصر اصلی برنامه درسی ازجمله اهداف آموزشی، محتوا و روش تدریس و ارزشیابی باتوجه‌به این مبانی و اصول ناگزیر از رعایت نکاتی است که به آنها می‌توان در سه سطح عمومی، مبتنی‌بر وسع و متعالی توجه نمود.

نکات قابل توجه در این پژوهش بدین‌گونه قابل شرح‌اند: ۱- قائل شدن به سطوح فوق - که برآمده از مبانی و اصول تربیتی‌اند- و مشخص نمودن اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی براساس این سه سطح خصیصه‌ای است که مقالات دیگر به آن پرداخته‌اند. ۲- نشان دادن پیوستگی روش‌های تدریس. برای مثال هرچند مراقبت و عادت ویژگی برجسته سطح نخست یا همان سطح عمومی است، این دو خصیصه در دو سطح دیگر نیز می‌توانند کاربردی باشند؛ برای مثال، عادت به تساهل و تعاون. همچنین می‌توان دانش‌آموز را از همان کودکی به مباحثی نظیر تعاون و تساهل و اندیشه‌ورزی آشنا کرد. بر همین اساس است که نقش الگویی معلم دارای اهمیت بسیار خواهد بود؛ یعنی اگر بچه‌ها از همان کودکی با معلمی با منش تعاون، تساهل و اندیشه‌ورز در تعامل باشند، پذیرش چنین خصایصی در بزرگسالی برای آنها سهل‌تر خواهد بود. حال آنکه پژوهش‌های مشابه باتوجه‌به شش مرحله ابن‌مسکویه به تمایز مراحل و تفویض نقش‌ها قائل‌اند. برای مثال، مورسی مرحله تغذیه و حرکتی را وظیفه والدین و در رابطه با مراحل بعدی والدین و معلمان را ملزم به انتقال دانش، اخلاق، عرف و رفتار مطلوب به جوانان می‌داند تا در پرتو فراگیری این خصایص به‌عنوان الگوی انسانی مورد قبول در جامعه‌شان تبدیل شوند. همچنین استفاده از عادت فقط برای سنین اولیه باید لحاظ شود (Morsy, 1995, p.137). ۳- از دیگر نکات قابل توجه این پژوهش تأکید بر ایجاد انگیزه از منظر هستی‌شناختی است. در واقع با ایجاد این نگرش، که قانونمندی جهان ضامن به ثمر نشستن تلاش‌های ما خواهد بود، امید به تغییر و ساختن و بهتر شدن دنیا را برای دانش‌آموزانمان به همراه خواهیم

داشت. تفسیر از قانون‌مندی جهان به‌عنوان عامل انگیزه‌بخش نکته‌ای است که پژوهش‌ها در رابطه با ابن‌مسکویه به آن نپرداخته‌اند. پژوهش‌ها غالباً تلاش داشته‌اند با توجه به منطبق نمودن آموزش با مراحل رشد، انگیزه را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند (قاسمی نیائی، اسمعیلی، و باقری، ۱۴۰۱، ص. ۷۲). اما انگیزه‌بخشی در این پژوهش ماهیتی نگرشی دارد.

توجه به مباحثی نظیر سطح‌بندی آموزش، یافتن جایگاهی برای عادت، حفظ و مهارت‌های بدنی و رفتاری در آموزش، ابتدای روابط انسانی بر محبت، تعاون، عام‌المنفعگی و خیر عمومی و همچنین بازتوصیف خدای‌گونگی و قرب به خداوند به‌واسطه توجه به این ویژگی‌ها می‌تواند زمینه انجام پژوهش‌هایی در حوزه تربیت اسلامی را فراهم آورد؛ پژوهش‌هایی که محوریت همگی قرب به خدا از مسیر رشد اجتماعی و تلاش در مسیر سازندگی جامعه، و همچنین حرکت از دین شخصی به دین اجتماعی یا حرکت از خودمحوری به سمت انسانیت باشد. در عرصه کاربرد نیز این مؤلفه‌ها مورد توجه است:

۱. تمرکز بر انس و محبت به‌عنوان ذات و حقیقت انسان و ضرورت پرداختن به استلزامات چنین نگاهی در آموزش؛

۲. تمرکز بر روابط بین‌فردی، تعاون و احترام متقابل در آموزش مهارت‌های زندگی؛

۳. توجه به بدن و آداب و معاشرت در کنار تفکر و اندیشه به‌عنوان مؤلفه‌های فرهیختگی.

منابع

- ابراهیمی‌پور، قاسم؛ و پیش‌قدم، محترم (۱۳۹۴). نظریه فرهنگی ابن‌مسکویه. دوفصلنامه علمی-پژوهشی دین و سیاست فرهنگی، ۲(۴)، ۱۰۶-۱۲۵.
- ابن‌مسکویه (۱۳۷۴). جاویدان خرد. (بهروز ثروتیان و تقی‌الدین محمد شوشتری، مترجمان). تهران: مؤسسه فرهنگ کاوش.
- ابن‌مسکویه (۱۳۷۵). کیمیای سعادت. (ابوالقاسم امامی و میرزا ابوطالب زنجان، مترجمان). تهران: انتشارات نقطه.
- ابن‌مسکویه (۱۳۶۹). تجارب‌الامم (جلد ۱). (ابوالقاسم امامی، مترجم). تهران: انتشارات سروش.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۲). تهران: انتشارات مدرسه.

- باقری، خسرو (۱۳۹۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- چنگی آشتیانی، مهری (۱۳۹۷). انسان‌شناسی از منظر کانت و ملاصدرا. نشریه فلسفه تحلیلی، ۱۴(۳۴)، ۱۵۴-۱۳۳.
- خادمی، عین‌الله (۱۳۹۱). چیستی سعادت از منظر مسکویه. مجله فلسفه و کلام اسلامی. ۴۸(۲)، ۸۲-۶۱.
- خسروپناه، عبدالحسین؛ و میرزایی، رضا (۱۳۸۹). چیستی انسان‌شناسی. فصلنامه انسان‌پژوهی دینی. ۷(۲۴)، ۳۵-۵۶.
- داودی، محمد (۱۳۹۱). سیر تکاملی الگوی خودتربیتی منشأ و نقد آن. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، ۷(۱۵)، ۳۷-۶۴.
- دهقان سیمکانی، رحیم (۱۳۹۸). تحلیل هم‌زادی اخلاق و تمدن در نگرش طبیعت‌گرای مسکویه رازی. فصلنامه اخلاق و حیانی، ۷(۲)، ۹۸-۱۱۸.
- راستیان، ابراهیم؛ و شریعت‌زاده، مهدی (۱۴۰۳). سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی بر اساس واکاوی مفهوم علم در نگاه جان دیویی و علامه طباطبائی. فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۶)، ۱۰۰-۷۹.
- رستمی، افشین؛ و غلامی، حسین (۱۳۸۸). نگاه شرق‌شناسان روس بر ایده‌های تربیتی مفاخر علم و ادب ایران. پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۴(۵۱)، ۴۳-۵۴.
- رهبر، امین؛ بنی‌اردلان، اسماعیل؛ منطقی، گلناز؛ و فسایی، زهرا (۱۳۹۹). نمودهای زیبایی‌شناسی در اندیشه ابن‌مسکویه. آموزه‌های فلسفه اسلامی. دانشگاه علوم اسلامی رضوی. ۱۵(۲۷)، ۱۴۱-۱۶۶.
- ساجدی، علی‌محمد؛ و درایی‌تبار، هاجر (۱۳۹۵). سعادت از منظر ارسطو و ابن‌مسکویه رازی. فصلنامه علمی-ترویجی اخلاق، ۶(۲۱)، ۱۲۳-۱۵۸.
- سلیمی نوه، اصغر؛ و پوررضا قلی، مریم (۱۳۹۶). تبیین نظری حب در اندیشه اخلاقی ابن‌مسکویه و ابن‌حزم. پژوهشنامه مذاهب اسلامی، ۴(۸)، ۶۳-۸۳.
- صادقی شهپر، علی (۱۳۸۹). درآمدی بر خداشناسی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی ابن‌عربی.

عرفانیات در ادب فارسی (ادب و عرفان (ادبستان)، ۲(۵)، ۹-۲۳.

قاسمی نیائی، فاطمه؛ اسمعیلی، معصومه؛ و باقری، فریبرز (۱۴۰۱). تدوین الگوی مشاوره رشدی با تأکید بر سیر زمانی رشد و ابعاد مسئولیت فرد بر اساس آرای اندیشمندان مسلمان. دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. مقاله پژوهشی دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۰(۱۹)، ۷۱-۱۰۶.

کشتی آرای، نرگس؛ و سلطانی‌نژاد، نجمه (۱۳۹۳). اسلامی‌سازی مدارس براساس نظریه بازگشت به خود استاد مطهری. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۴۲)، ۱-۱۱.

کلاین، ام.اف (۱۳۸۳). الگوهای طراحی برنامه درسی. (محمود مهر محمدی، مترجم و پدیدآورنده). تهران: به‌نشر.

کمالی گوکی، محمد؛ و شکوری، ابوالفضل (۱۳۹۸). رویکرد گادامری به کرامت انسان در اندیشه ابوعلی مسکویه: درس‌هایی برای جامعه امروز. فصلنامه علمی- پژوهشی نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان، ۹(۲)، ۵۷-۹۱.

منتقمی فروزان، مصطفی (۱۳۹۱). تبیین نظری محبت و دوستی در اندیشه اخلاقی ابن‌مسکویه. فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه قم، ۱۳(۳)، ۱۸۲-۲۰۴.

موسوی، سیده فاطمه (۱۳۹۵). شاخص‌های پیش‌تحویلی کودک در فرایند گذار کسب فضیلت‌های اخلاقی. فصلنامه اخلاق و حیانی، ۴(۱۰)، ۱۰۱-۱۲۸.

مهدی‌خانی، علی؛ عارفی، محبوبه؛ و جعفری، اسماعیل (۱۴۰۳). نظام تربیتی غزالی؛ مبانی، اصول، ارکان و ساختار. فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۵)، ۹۹-۱۳۸.

نجف‌زاده، رضا (۱۳۹۱). ابوعلی مسکویه و خرد سیاسی چند آوایی. جستارهای سیاسی معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۳(۲)، ۱۱۵-۱۴۴.

الوندیان، معصومه؛ و بداشتی علی‌اله (۱۳۹۸). انسان‌شناسی از دیدگاه ابن‌سینا. فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش‌های اعتقادی- کلامی، ۹(۳۳)، ۷۳-۹۰.

- Anwar S. & Tobroni T. (2023). The Relevance of Ibnu Miskawaih's Educational Thought to the Present Moral Education Curriculum. An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis, ۶(1), 138-150.
- Arbani .W(2019) Akhlak Education According to Ibnu Miskawaih (EducationEpistemology Perspective). Attarbiyah: Journal of Islamic Culture and Education. 4(1), 21-40.

- Berber, Z. B; Baserer, D; & Dombayci, Me. Ali (2022). Montessori Method of Education in Terms of Philosophical Anthropology. International Journal of Progressive Education, 18 (2) ,249-258.
- Collins, J ,W.& O'Brien, N, P. (2003). The Greenwood Dictionary of Education. Greenwood Press Westport, Connecticut London.
- Dolgun A, Seyfettin A, Aydin H (2021). An Evaluation Constructivist Approach in High School Teaching Process: A Scale Development and Validation. Athens Journal of Education, 8(2), 181-196.
- Donaldson, J. L., & Franck, K. (2021). Developmental evaluation for extension programs. The Journal of Extension, 59(4), 10-28.
- Haji Othman M.K et all (2022). Language of expert consensus: The indicator of student outcome according to Ibn Miskawayh's theory using Fuzzy Delphi Technique application. Journal of Language and Linguistic Studies, 18(1), 59-79.
- Harahap.A (2017). education based on Ibnu. Miskawaih thought. International Journal on Islamic Educational Research, 1(1),1-14.
- Mohd Nasir, O (2016). Islamic Social Ethics: An Analysis of Miskawayh's Thought. European Journal of Multidisciplinary Studies, 1(1), 81-87.
- Morsy. Z (1995). thinkers on education (vol 3). by the United Nations Educational.
- Supriyadi et al(2024). Inclusive learning in higher education: anthropology and critical consciousness lens. Journal of Education and Learning, 18(1), 209-216.
- Zainuddin.A(2021) The Concept of Ibnu Miskawaih Moral Education for Students. Journal kajian ilmu-ilmu keislaman, 7(1), 63-80.

In The Name of God

**Quarterly Journal
Islamic Perspective on Educational
Science**

Women's Collage of the University of Imam Sadiq

Volume 13 / Autumn 2025 / NO. 30

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>

<https://isuw.ac.ir>