

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خاوران

سال سیزدهم - زمستان ۱۴۰۴ - شماره ۳۱

فصلنامه علمی 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 علمی 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 ۴-۲۲۰۹۴۹۰۱-۲۲۰۶۵۴۴۷ شماره ۲۲۰۶۵۴۴۷ صندوق پستی ۱۱۱-۱۴۶۵۵

Email: esi@isu.ac.ir

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

esi@isu.ac.ir

<p style="text-align: center;">Quarterly Journal Islamic Perspective on Educational Science</p>	<p style="text-align: center;">فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام</p>
<p>Vol.13/ Autumn 2025/ No.30 Under the direction of the research vice president Director-in-charge: Imam Sadiq(P.) University, Girls' College Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh Editor-in-chief: Dr. Saeed Beheshti Associate Editor: Dr. Monir Tajali</p>	<p>شماره ۳۱ / سال سیزدهم / زمستان ۱۴۰۴ صاحب امتیاز: دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خواهران مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالامه سر دبیر: دکتر سعید بهشتی دبیر و مدیر داخلی: دکتر منیر تجلی</p>
<p style="text-align: center;">Editorial Board:</p> <p>Khadijeh Abolmaali, Professor of Educational Psychology, Azad University Beheshti University Masooma Esmaeli, 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 Rahmatollah Marzooghi, Professor of Curriculum Studies, Shiraz University Abbas Mossalae Pour, Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq(P.) University Zohre Moosazadeh, 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</p> <p style="text-align: center;">International Editorial Board</p> <p>Yosof Abo Khalil, Associate Professor of Educational Philosophy, Lebanese University Haydar. H.A. Al-Ya'qubi, Professor of Educational Psychology, University of Karbala</p>	<p>هیئت تحریریه (به ترتیب رتبه علمی و حروف الفبا) خدیدیه 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 فاززه 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 مرزوقی / 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</p> <p style="text-align: center;">هیئت تحریریه بین‌المللی</p> <p>یوسف ابوخلیل / دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه لبنان حیدر حسن البیعوبی / استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه کربلا</p>
<p style="text-align: center;">Contributing Advisors:</p> <p>Mohammad Armanad, Arezo Asfa, Mohsen Eimaninaeen, Samad Barzooeian, Shahrbanu Khushkab, Zeinab Rabbani, Shirin Rashidi, Fatemeh-Soghra Shafiei, Naser Shirbagi, Mohammad Mahdi Alishiri, Marzieh Ali, Mohsen Farmahini Farahani, Mohammad Reza Karamati, Neda Karimian, Akram Goodarzi, Tahereh Mohseni, Saeed Mazbouhi, Parasto Mesbahi Jamshid, Zohreh Musazadeh, Fazele Mirghafourian, Abdollah Naveh Ebrahim</p>	<p style="text-align: center;">منتخب هیئت داوران (به ترتیب حروف الفبا):</p> <p>محمد آرمناد، آرزو اصفا، محسن ایمانی نائینی، صمد برزوئیان، شهربانو خشکاب، زینب ربانی، شیرین رشیدی، فاطمه‌صغری شفیعی، ناصر شیربگی، محمد مهدی علی‌شیری، مرضیه عالی، محسن فرمهبینی فراهانی، محمد رضا کرمانی، ندا کریمیان، اکرم گودرزی، طاهره محسنی، سعید مذبوخی، پرستو مصباحی‌جمشید، زهره موسی‌زاده، فاضله میرغفوریان، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم</p>
<p>Executive Manager: Zahra Mahmoudi Editor: Dr. Akram Vahdani Far Editor English Translation: Dr. Samira Heidari</p>	<p>مدیر اجرایی: زهرا محمودی ویراستار ادبی: اکرم وحدانی‌فر ویراستار ترجمه چکیده مقالات به زبان انگلیسی: دکتر سمیرا حیدری</p>
<p>The author(s) are responsible for the accuracy and completeness of the content. The journal reserves the right to reject, accept, and edit articles.</p>	<p>مسئولیت صحت و سقم مطالب بر عهده نویسنده یا نویسندگان است. دوفصلنامه حق رد یا قبول و ویراستاری مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد.</p>
<p style="text-align: center;">Email: esi@isu.ac.ir, ipes@isu.ac.ir</p>	<p style="text-align: center;">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</p>

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

<p>• Designing a Model for Establishing Students' Religious Identity in the Second Year of Elementary School</p> <p>Masumeh Moghimi Firuzabad / Assistant Professor, Department of Associate Professor, Department of Educational Management, Farhangian University Marzieh hoseyni / M.A. Graduate in Elementary Education, Farhangian University</p>	<p>■ طراحی الگوی زمینه‌سازی هویت دینی دانش‌آموزان در دوره دوم ابتدایی</p> <p>صفحه ۵-۳۳</p> <p>معصومه مقیمی فیروزآباد/ دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان تهران سیده مرضیه حسینی / دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان تهران</p>
<p>• Investigating the Content of Islamic Education Community Teachers' Psychological Contract: A Mixed Method Study</p> <p>Alireza Chitsazian / Assistant professor, Department of business management, University of Kashan Mohammadreza Hosseini / Master graduated in public management, Imam Sadiq University</p>	<p>■ واکاوی محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی: یک مطالعه ترکیبی</p> <p>صفحه ۳۵-۶۲</p> <p>علیرضا چیت‌سازیان / استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه کاشان محمدرضا حسینی / دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه امام صادق (ع)</p>
<p>• A Study of the Intended Curriculum in Terms of Paying Attention to Values Education in the First Grade of Elementary School</p> <p>Fatemeh Gholamzadeh / PhD in Curriculum Planning, University of Birjand Mohammad AkbaryBornj / Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand</p>	<p>■ بررسی برنامه درسی قصد شده از لحاظ توجه به آموزش ارزش‌ها در دوره اول ابتدایی</p> <p>صفحه ۶۳-۹۵</p> <p>فاطمه غلامزاده / دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند محمد اکبری بورنجان / دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند</p>
<p>• The Mediating Role of Islamic Work Ethics in the Relationship Between Spiritual Leadership and Organizational Citizenship Behavior of Teachers</p> <p>Siroos Ghanbari / Professor Department of Educational Sciences, Bu-Ali Sina University Mohsen Ahmadi / PhD in Educational Administration, Bu-Ali Sina University Razieh Nooshfar / Master of Educational Administration, Bu-Ali Sina University</p>	<p>■ نقش میانجی اخلاق کار اسلامی در رابطه بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان</p> <p>صفحه ۹۷-۱۱۹</p> <p>سیروس قنبری / استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا محسن احمدی / دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا راضیه نوش‌فر / دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا</p>
<p>• Re-reading the Economic Education Dimension of the Fundamental Reform Document of Education in Iran Based on "Treatise on Rights" and "Al-Sahifa al-Sajjadiyya"</p> <p>Seyyed Aqil Nasimi / Assistant Professor Department of Theology Education, Farhangian University</p>	<p>■ بازخوانی ساحت تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبتنی بر «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه»</p> <p>صفحه ۱۲۱-۱۵۸</p> <p>سیدعقیل نسیمی / استادیار گروه آموزش الهیات، دانشگاه فرهنگیان</p>
<p>• The Significance of Fallacy Recognition in Social Education and Its Implications for Civic Ethics</p> <p>Hanieh Usefi / Graduate in History and Philosophy of Education, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University Maryam Banahan / Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University Afsaneh Naraghizadeh / Assistant professor, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University</p>	<p>■ جایگاه شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی و نتایج آن در اخلاق شهروندی</p> <p>صفحه ۱۵۹-۱۹۰</p> <p>هانیه یوسفی / دانش‌آموخته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س) مریم بناهان / دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س) افسانه نراقی‌زاده / استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)</p>



Designing a Model for Establishing Students' Religious Identity in the Second Year of Elementary School¹

Masumeh Moghimi Firuzabad²

Marzieh Hoseyni³

Doi:

10.30497/esi.2026.247384.1891



Abstract

This research was done with the aim of designing a model for Establishing the religious identity of students in the second cycle of primary school with qualitative approach and grounded theory method of the Strauss-Corbin type. The participants in this study included all principals, teachers and knowledgeable people from Qom and Markazi provinces who were active religious presences in primary schools. The sample members were selected using purposive and snowball sampling methods. The data collection tool was a semi-structured interview and theoretical saturation was achieved with 12 interviews. . The findings showed that the central category in creating students' religious identity is the components and instances of religious identity. Also, the causal conditions for creating religious identity included personality traits, human factors, aesthetic and artistic dimensions, motivation and correct explanation of religion. Contextual factors also included school, use of sacred spaces, appropriate time, geographical factors, internal factors, and resource allocation. The variables of coercion, facilitation, lack of planning, irresponsibility, media, human factors, incorrect educational policies, and lack of attention to individual characteristics and differences were determined as intervening conditions. Based on the findings, correct education, value production, educational strategies, educational instructors, and the right to choose are considered as strategies. The consequences were identified with the components of being on the path of innate education, increasing dynamism, increasing insight, moral obligations, readiness to realize a good life in all dimensions, promoting and deepening religious and Islamic culture, coping with crises, and internal coherence. Finally, suggestions based on the research findings were presented.

Keywords: Identity, Religion, Religious Identity, Elementary School, Family, Education.

1. This research is extracted from a master's thesis entitled "Designing a model for the formation of religious identity among students in the second grade of elementary school" at Farhangian University, Tehran, Iran.

2 .Associate Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding author).
moghimi@cfu.ac.ir

3. M.A. Graduate in Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

mhoseyni12@gmail.com

طراحی الگوی زمینه‌سازی هویت دینی دانش‌آموزان در دوره دوم ابتدایی^۱

معصومه مقیمی فیروزآباد^۲ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷
سیده مرضیه حسینی^۳

Doi: 10.30497/esi.2026.247384.1891

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی الگوی زمینه‌سازی هویت دینی دانش‌آموزان در دوره دوم مقطع ابتدایی با رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد از نوع استراوس و کوربین انجام شده است. مشارکت‌کنندگان این تحقیق شامل کلیه مدیران، معلمان و افراد آگاه استان‌های قم و مرکزی بودند که در مدارس ابتدایی حضور فعال دینی داشتند. اعضای نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و با تعداد ۱۲ مصاحبه اشباع نظری حاصل شد. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای استراوس و کوربین استفاده شد. برای تعیین پایایی روش درصد پایایی بازآزمایی به کار گرفته شد. یافته‌ها نشان دادند مقوله مرکزی در ایجاد هویت دینی دانش‌آموزان، مؤلفه‌ها و مصادیق هویت دینی است. همچنین شرایط علی ایجاد هویت دینی شامل ویژگی‌های شخصیتی، عوامل انسانی، ابعاد زیباشناختی و هنری، انگیزه و تبیین صحیح دین شد. عوامل زمینه‌ای هم شامل مدرسه، استفاده از فضاهای مقدس، زمان مناسب، عوامل جغرافیایی، عوامل درونی و تخصیص منابع بود. متغیرهای اجبار، سهل‌گیری، بی‌برنامگی، بی‌مسئولیتی، رسانه‌ها، عوامل انسانی، سیاست‌های نادرست تربیتی، بی‌توجهی به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر تعیین شدند. براساس یافته‌ها، آموزش صحیح، تولید ارزش، راهکارهای تربیتی، مربیان تربیتی و حق انتخاب به‌عنوان راهبردها محسوب می‌شوند. پیامدها با مؤلفه‌های قرار گرفتن در مسیر تربیت فطری، افزایش پویایی، بصیرت‌افزایی، تعهدات اخلاقی، آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد، ترویج و تعمیق فرهنگ دینی و اسلامی، مقابله در مواجهه با بحران‌ها و انسجام درونی شناسایی شدند. در نهایت پیشنهادهایی مبتنی بر یافته‌های پژوهش ارائه گردید.

واژگان کلیدی: هویت، دین، هویت دینی، دوره ابتدایی، خانواده، تربیت

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان: «طراحی الگوی شکل‌گیری هویت دینی دانش‌آموزان در دوره‌ی دوم مقطع ابتدایی» در دانشگاه فرهنگیان تهران است.

۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
moghimi@cfu.ac.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
mhoseyni12@gmail.com

بیان مسئله

هویت در فرهنگ لغت دهخدا عبارت است از تشخیص، و همین معنا میان حکیمان و متکلمان مشهور است. در فرهنگ فارسی معین، واژه هویت بدین شکل تعریف شده است: «آنچه موجب شناسایی شخص باشد. یعنی آنچه باعث تمایز یک فرد از دیگری باشد». ملاصدرا که همه موجودات را ممکن الوجود و نسبی می‌داند، هویت را «هویت ساریه» و به معنای فیض‌رسان به دایره ممکنات دانسته است (ظروفی، و صادقی نایینی، ۱۴۰۲). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هویت چنین معنا شده است: «در واقع هویت برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از این رو، نه فقط امری ثابت و از پیش تعیین شده نیست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان موجودی است که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادهای طبیعی خود و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و اراده خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه باور و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد و با عمل و تکرار آن، به تدریج هویت شکل می‌گیرد. همین امور نیز در هرگونه تحول هویت، پس از تکوین اولیه آن نقش آفرین است» (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص. ۱۲). در یک دسته‌بندی، سه رویکرد به هویت وجود دارد: رویکرد پیش‌مدرن، رویکرد مدرن و رویکرد پست‌مدرن. در رویکرد پیش‌مدرن، هویت چون جوهری ثابت نگریسته می‌شود. هویت امری ثابت و ایستاست که هستی انسان را معنا می‌دهد و در همه انسان‌ها وجود دارد. هیچ عامل اجتماعی، فرهنگی و غیره در آن تأثیری نخواهد داشت. در رویکرد مدرن، هویت در رابطه با اطرافیان فرد شکل می‌گیرد. در این رویکرد، هویت، پدیده‌ای اجتماعی و ساخته و پرداخته شرایط انسان‌هاست. در رویکرد پست‌مدرنیسم، بر هویت غیرذاتی، تاریخی و سیال انسان و پراکندگی و تجزیه فرد تأکید می‌شود. هر فرد مجموعه‌ای از تعارض‌ها و اجزای گوناگون است. برای ایجاد هویت هرچیز، چیزهای دیگر باید غیر و بیگانه شوند (عباسی قادی، ۱۳۸۵؛ به نقل از کریمی منجر موئی، ۱۳۹۴).

امروزه تمام جوانب مسئله هویت از سوی متفکران و نظریه‌پردازان اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. هویت دینی یکی از ابعاد مهم هویت اجتماعی است که سطحی از دین‌داری

را دربرمی‌گیرد که با ما جمعی یا همان اجتماع دینی مقارن است. در واقع هویت دینی نشان‌دهنده احساس تعلق، تعهد به دین و جامعه دینی است (پاکوفته، نصری، نصراللهی، و فرخی، ۱۴۰۰). در تعریفی دیگر، هویت دینی به معنای احساس تعهد به دین، تعلق به جامعه دینی و تعلق به امتی که به آن دین پایبندند، تعریف می‌شود و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل ایجاد تحکیم و انسجام اجتماعی به‌شمار می‌رود (ماهرزاده، ۱۳۹۲، ص. ۷۱). البته نکته قابل تأمل اینجاست که باید «هویت دینی» را از «دین‌داری» تفکیک کرد. در بحث از دین‌داری، موضوع عبارت است از «دین» از منظر بازتابی که در رفتار و اعتقاد دین‌داران دارد، اما در بحث از هویت دینی، موضوع عبارت است از کنش کنشگران اجتماعی در مواجهه با دین. در مطالعه دین‌داری، دین مبدأ اصلی مطالعه است. در واقع موضوع مطالعه در اصل، دین است، اما از آن نظر که در عمل و عقیده دین‌داران ظاهر شده است. درحالی‌که در مطالعه هویت دینی، مبدأ، شخص دین‌دار است و موضوع اصلی، شخص دین‌دار یا «کنشگر اجتماعی» است، از آن حیث که با دین رابطه برقرار می‌کند. در مطالعه دین‌داری، چهره‌های مختلفی که دین در عمل و ذهنیت دین‌داران به خود می‌گیرد، مطالعه می‌شود، اما در بررسی هویت دینی، انواع کنش‌ها و واکنش‌هایی که کنشگران مختلف اجتماعی هنگام مواجهه با دین و برقراری رابطه با آن از خود بروز می‌دهند، توجه و بررسی می‌شود (عاملی، ۱۳۸۳).

گسترش ارتباطات جهانی و جهانی شدن، موجب ایجاد تغییرات فرهنگی بسیاری در جوامع مختلف شده است. از آنجاکه دسترسی به اینترنت و به‌دنبال آن گسترش ارتباطات، پدیده‌ای روبه‌زیاد و اجتناب‌ناپذیر است، همواره افراد بیشتری در زمره استفاده‌کنندگان آن قرار می‌گیرند. این شرایط همراه با توسعه و رشد تکنولوژی‌های مختلف، رویارویی مداوم فرهنگی و... سبب شده است که مسئله هویت در ابعاد مختلف، از جمله دینی و ملی به‌عنوان موضوعی که در بررسی‌های اجتماعی مرکزیت دارد، مورد توجه قرار گیرد. در دنیای امروز باتوجه‌به فراوانی منابع القاکننده ارزش‌ها از یک سو و ازسوی دیگر ارائه تصاویر گوناگون از فرهنگ و سنت‌های گذشته و رویارویی با اندیشه‌ها و تفکرات خارج از جامعه خودی، کودکان و نوجوانان ممکن است خارج از خط‌مشی دین حرکت کنند و الگوی مشخصی برای پیروی از آن نداشته باشند و دچار چندگانگی هویت شوند. باتوجه‌به اینکه در سال‌های اخیر رسانه‌های بیگانه تلاش گسترده‌ای برای تغییر هویت دینی کودکان و نوجوانان آغاز

کرده‌اند، ضرورت اتخاذ راهکارهایی برای مصونیت بخشی کودکان و نوجوانان کاملاً احساس می‌شود (حسینی، ۱۳۹۶). در سنین کودکی و نوجوانی، شخصیت فرد شکل می‌گیرد و طی فرایند اجتماعی شدن و فرهنگ سازی اصول جامعه خود را درونی می‌کند و براساس آنها رفتار و اندیشه‌های خود را می‌سازد. حال اگر در این سنین، در روند درونی کردن ارزش‌ها و هنجارهای دینی خللی ایجاد شود و آنان نتوانند پایه و اساس محکمی برای رفتار و اندیشه‌های دینی خود پیدا کنند، دچار نوعی حیرانی و سرگشتگی در مواجهه با مسائل و پدیده‌های دینی خواهند شد. پایه و اساس این اندیشه‌ها در ابتدا از دوران طفولیت شکل می‌گیرد و در مواقع بحران افراد باید از تجربیات و آموزه‌های خود استفاده کنند تا بتواند با موفقیت در موقعیت‌های بحرانی حرکت کنند. همچنین رشد روحی، برون‌گرایی، مقبولیت، وظیفه‌شناسی، روان‌رنجوری و سبک پردازش اطلاعات خردگرایانه قادر به پیش‌بینی بحران هویت دانشجویان است (فتحی، ۱۳۹۹). نکته قابل توجه اینجاست که همگی این عامل‌های پیش‌بین ریشه در دوران کودکی دارد.

باتوجه به تغییرات در سطوح ملی و بین‌المللی، شاخص‌های هویت ایرانی نیز دچار چالش عمیقی شده‌است. از میان آحاد ملت ایران، قشر دانش‌آموزان، که درصد زیادی از جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند، بیشترین تأثیر را از این تحولات پذیرا شده و به‌گونه‌ای دچار چالش‌های هویتی و گسیختگی در هویت یابی گشته‌اند. یکی از جنبه‌های مهم هویت، که دچار گسیختگی و دگرگونی عمیق می‌شود، هویت دینی است. به همین سبب، مسئله هویت دینی از مسائلی است که باید به‌صورت ویژه در گروه سنی حساس دانش‌آموزان به‌خصوص در سنین ابتدایی مورد توجه ویژه قرار گیرد. پژوهش‌های انجام‌شده مرتبط با موضوع به این شرح‌اند: نجفی (۱۴۰۳) در پژوهشی نشان داد که برنامه درسی هویت‌بخش در منظومه فکری مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) دارای نشانه‌هایی چون پرسشگری، تفکر، تعلق‌زدایی از غیر، قدم گذاشتن و حرکت در مسیر، مراقبت‌کننده از نفس و تعالی وجودی طی لقاءالهی است. حلقه اتصال این برنامه درسی فطرت‌مندی بوده و خداوند حکیم استعداد رسیدن به پاسخ‌های مربوط به گذشته (مبدأ)، حال (مسیر) و مقصد (آینده) را به‌طور فطری در وجود انسان قرار داده‌است. براین اساس، یادگیرنده به‌اندازه‌ای که سرمایه‌ها و استعداد‌های فطری خود را تحقق بخشد، مستعد لقاءالهی خواهد بود. توسلی (۱۴۰۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌است

که افراد دارای هویت دینی از اعتیاد به فضای مجازی، انزوای اجتماعی و اضطراب کمتری برخوردارند و به میزان بیشتری دارای تنظیم شناختی هیجان‌اند. حیدری (۱۴۰۳) در پژوهشی نشان داد که تفکر انتقادی به واسطه هوش معنوی با هویت دینی و هویت اخلاقی رابطه غیرمستقیم دارد و می‌تواند به خوبی نقش واسطه‌ای خود را در این رابطه ایفا نماید. با افزایش ظرفیت هوش معنوی می‌توان به شکل‌گیری موفق هویت دینی و اخلاقی کمک شایانی کرد. اسمعیل‌زاده آرائی (۱۴۰۱) در پژوهشی نتیجه می‌گیرد که مراحل تربیت اخلاقی مؤثر در شکل‌گیری هویت دینی، که شامل شناخت، شکوفایی میل و انگیزه و درنهایت اراده انجام عمل است و با مؤلفه‌های هویت دینی، که شامل مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، فرهنگی و اجتماعی و آسیب‌پذیری هویت دینی است، مرتبط‌اند. داوریان (۱۴۰۱) در پژوهشی شاخصه‌های تربیت عقلانی و تأثیر آن را بر شکل‌گیری هویت دینی از منظر آیات و روایات بررسی کرده و به این جمع‌بندی رسیده است که شاخصه‌های تربیت عقلانی عبارت‌اند از: تفکر عاقلانه یا تفکر رحمانی، کنترل احساسات و عواطف، تعقل آزاد یا استقلال اندیشه، تعبد و بندگی، آرامش و سلامت روان، بهره‌مندی از آزادی. از آن سو برخی از نشانه‌های هویت دینی عبارت‌اند از: پایبندی نظری و عملی به آموزه‌ها و باید‌ها و نباید‌های مذهب، اجرای مراسم و شعایر، کنشگری مذهبی، توجه به باورهای ویژه در درون خانواده، احساس معنادار و هدف‌دار بودن زندگی، احساس معنا بخشی در دین و شرکت داوطلبانه در خدمات. محقق این ارتباط را تبیین نموده است. صمدی (۱۴۰۱) به بررسی علل آسیب‌پذیری نظام آموزشی در پرورش هویت دینی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر تهران پرداخته و به این نتیجه رسیده است که عوامل زمینه‌ای آسیب‌پذیری پرورش هویت دینی عبارت‌اند از: کم‌توجهی به مقتضیات رشدی نوجوان، کم‌توجهی به ضعف خانواده‌ها در امر تربیت دینی فرزندان، نگاه انحصاری و ایدئولوژیک نظام سیاسی به پدیده دین؛ در بخش عوامل مداخله‌گر، مدرنیسم، عملکرد ضعیف نهادهای دینی، رسانه و گروه دوستان. براین اساس، لازمه مواجهه با عوامل آسیب‌پذیر پرورش هویت دینی دانش‌آموزان در نظام آموزش رسمی و عمومی، بازاندیشی در نقش عوامل سه‌گانه مؤثر در پرورش هویت دینی است. محمودی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی جایگاه هویت دینی و انقلابی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» با روش پژوهش توصیفی و از نوع تحلیل محتوا به این نتیجه رسیده که

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توجه متعادل و متوازن به مؤلفه‌های هویت دینی و انقلابی نشده است. راشدی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی دیدگاه متخصصان در خصوص عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت ایرانی- اسلامی جوانان براساس تجربه زیسته آنان پرداخته‌اند. روش پژوهش، پدیدارشناسی توصیفی است. یازده نفر از متخصصان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده و به‌منظور گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تا رسیدن به اشباع نظری به عمل آمده است. یافته‌های پژوهش بیانگر مفاهیم و مقوله‌های متعددی‌اند: از جمله عوامل فردی (تکالیف رشدی و خودباوری)، عوامل خانوادگی (کارکرد رشد محور خانواده، ویژگی‌های خانواده کارآمد و ناکارآمدی روابط در خانواده)، عوامل فرهنگی (فرصت‌ها و تهدیدهای نظام آموزشی و عوامل تسهیل‌کننده فرهنگی)، عوامل اجتماعی (احترام به خرده‌فرهنگ‌ها و الگوهای هویت‌ساز) و عوامل سیاسی اقتصادی (ضعف اعتماد سیاسی و حمایت‌های کلان‌سیستم). باکو و اناندا^۱ (۲۰۲۳) بحران هویت دینی در نسل جوان را بررسی کرده‌اند که در این پژوهش با یک توصیف و تحلیل عمیق یک موقعیت واقعی به شرح و تبیین آن می‌پردازند. نتایجی که به‌دست آورده‌اند، عبارت‌اند از: ۱. نوجوانان دچار بحران هویت می‌شوند، زیرا در کنترل هیجان‌ها مشکل دارند، با برقراری ارتباط با همسالان خود و ظاهر خود مشکل دارند. همچنین برای دستیابی به هدف خود برنامه مناسبی ندارند. ۲. بازی‌های آنلاین موجب ناتوانی در تصمیم‌گیری مهم درمورد خود، کاهش علاقه به یادگیری، به تعویق انداختن کار و معاشرت نکردن می‌شود؛ زیرا نوجوانان زمان بیشتر خود را صرف بازی‌های آنلاین می‌کنند. توییکی^۲ و همکاران (۲۰۱۹) رابطه متقابل بین هوش شناختی، توانایی هوش هیجانی و دین‌داری را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که هوش شناختی، هوش هیجانی و همدلی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی از دین‌داری‌اند. دریگاس و میتسی^۳ (۲۰۱۸) هوش معنوی فراگاهی و فراشناخت را بررسی کرده و در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین هوش معنوی فراشناخت و آگاهی رابطه معناداری وجود دارد و تأثیر فراشناخت روی هوش معنوی بر انتخاب سبک‌زندگی و سبک هویتی افراد هم مؤثر است.

1. Anggreni Bako, Azwar Ananda
2. Towicki
3. Drigas, A. S. Karyotaki, M. & Skianis, C

در مجموع، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد تحقیقات صورت گرفته پیرامون سنجش روابط متغیرهای مختلف با هویت دینی، شناسایی مؤلفه‌ها و عوامل تأثیرگذار بر آن و آسیب‌شناسی این حوزه است و در جامعه آماری دانشجویان و دانش‌آموزان دوره متوسطه و با روش‌های کمی و کیفی نظیر تحلیل مضمون و تحلیل محتوا صورت گرفته است. تاکنون، پژوهشی درخصوص ارائه الگوی شکل‌گیری هویت دینی در دوره ابتدایی صورت نپذیرفته است. نظر به اهمیت دوره ابتدایی در شکل‌گیری شخصیت و خلأ پژوهشی مربوط به این رده سنی و شکل‌گیری هویت دینی به‌عنوان یکی از عوامل مهم انسجام اجتماعی، ضرورت دارد در این خصوص تحقیقات بیشتری انجام شود. بنابراین مسئله هویت، به‌ویژه هویت دینی و نداشتن الگویی منسجم پیرامون شکل‌گیری آن، اساسی‌ترین مسئله پژوهش حاضر است. لذا هدف این پژوهش ارائه الگویی به‌منظور شکل‌گیری هویت دینی در دوره حساس ابتدایی براساس مدل نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد است و به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است: برای ایجاد هویت دینی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی چه الگویی می‌توان ارائه نمود؟

روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و نظریه زمینه‌ای استراوس و کوربین صورت گرفته است. جامعه مطالعاتی این تحقیق شامل تمام مدیران و افراد آگاهی بود که در مدارس ابتدایی استان قم و مرکزی حضور فعال در زمینه دینی داشتند. افراد نمونه با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و روش گلوله‌برفی^۱ انتخاب شدند. با انجام پانزده مصاحبه، اطلاعات گردآوری‌شده به اشباع نظری رسید. معیار ورود به پژوهش مواردی چون زمان در دسترس بودن مصاحبه‌شوندگان و میزان علاقه‌مندی آنها برای همکاری بوده و از نتایج دوازده مورد از مصاحبه‌ها استفاده شده است و بقیه به‌علت داشتن محتوای پابین یا تکرار زیاد حذف شده‌اند. در فرایند جمع‌آوری داده‌ها برای تولید نظریه، تحلیل‌گر به‌طور هم‌زمان داده‌ها را جمع‌آوری، کدگذاری و تحلیل می‌کند و تصمیم می‌گیرد برای بهبود نظریه خود تا هنگام ظهور آن در آینده چه داده‌هایی را جمع‌آوری و در کجا آنها را پیدا کند.

در این پژوهش، برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. سؤالات

مصاحبه در هشت سؤال تدوین گردید و مصاحبه‌ها به دو صورت آنلاین در شبکه‌های اجتماعی و حضوری در ساعت کاری افراد انجام شد. به منظور اعتباریابی داده‌ها از روش بازآزمون و چارچوب پیشنهادی گوبا و لینکلن شامل چهار معیار قابلیت اعتماد، انتقال‌پذیری، وابستگی و تأییدپذیری استفاده گردید. قابلیت اعتماد به میزان واقعی بودن و صحت داده‌ها اشاره دارد و در این پژوهش از بازبینی مشارکت‌کنندگان و ضبط و پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها استفاده شده است. به منظور تقویت انتقال‌پذیری، پژوهشگر با توصیف دقیق زمینه پژوهش این امکان را محقق ساخت. برای رعایت تأییدپذیری از روش بازآزمون استفاده گردید و با هدف پایداری و ثبات داده‌ها تمام مراحل با معیار وابستگی مستندسازی شد.

جدول ۱. محاسبه پایایی بازآزمون

ردیف	عنوان مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقی	تعداد عدم توافقات	پایایی بازآزمون
۱	M1	۹۸	۳۹	۲۲	٪۷۹
۲	M3	۸۹	۳۸	۱۶	٪۸۵
۳	M12	۷۷	۳۲	۱۹	٪۸۳
کل		۲۶۴	۱۱۲	۵۷	٪۸۲

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که مجموعه کدها در دو فاصله زمانی ده‌روزه برابر ۲۶۴، تعداد کل توافقات انجام‌گرفته بین سه محاسبه برابر ۱۱۲ و تعداد کل عدم توافقات بالغ بر ۵۷ است. بنابراین یافته‌های مربوط به پایایی بازآزمون نشان می‌دهد نتیجه با توجه به فرمول ذکر شده برابر ۸۲ درصد است که کل مقیاس و عوامل آن از ضریب بازآزمایی مطلوبی برخوردارند.

برای حفظ اخلاق پژوهش، از درج نام افراد خودداری شده و به هریک از آنها یک عدد به‌عنوان کد اختصاص یافته است. در جدول ۲، مشخصات مصاحبه‌شوندگان ارائه شده است.

جدول ۲. مشخصات مشارکت کنندگان

میزان تحصیلات	سابقه	سمت	جنسیت	
			آقا	خانم
کارشناسی ارشد	۷ سال	مدیر مدرسه		*
کارشناسی ارشد	۳۰ سال	مدیر مدرسه		*
کارشناسی ارشد	۲۹ سال	مدیر مدرسه		*
کارشناسی	۲۰ سال	مدیر مدرسه	*	
کارشناسی	۲۹ سال	مدیر مدرسه	*	
کارشناسی	۲۰ سال	مدیر مدرسه		*
کارشناسی	۲۹ سال	مبلغ دینی	*	
کارشناسی ارشد	۸ سال	مبلغ دینی		*
کارشناسی ارشد	۷ سال	آموزگار ابتدایی		*
کارشناسی	۱۶ سال	آموزگار ابتدایی		*
دکتری	۹ سال	مبلغ دینی و استاد دانشگاه		*
دکتری	۱۶ سال	عضو هیئت علمی دانشگاه		*

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش: عناصر و مؤلفه‌های هویت دینی چیست؟ ابتدا مؤلفه‌ها و مصادیق هویت دینی بررسی شد که شامل کدهای محوری اعتقادی، رفتاری، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی شد. مؤلفه‌های اصلی هویت دینی به‌عنوان مقوله اصلی در نظر گرفته شده‌اند. مؤلفه اعتقادی به‌عنوان بارزترین مؤلفه هویت دینی شناخته شد: «کسی که هویت دینی دارد به خدای بی‌همتا اعتقاد دارد و به رکن اساسی توحید باورمند است». همچنین ایمان به معاد: «دانش‌آموزی که هویت دینی را کسب کرده است می‌داند که این دنیا بُعد کوچک‌تری از دنیای بزرگ‌تری است و حتماً دنیایی دیگر وجود دارد تا انسان تجسم اعمال خود را به‌صورت کامل ببیند. چون این دنیا به‌تنهایی پاسخ‌گوی اعمال و رفتار انسان‌ها نیست». طبق دیدگاه شرکت‌کنندگان با کدهای مستند در جدول ۳ اهمیت به مناسبت‌های مذهبی و پایبندی به ارزش‌ها و هنجارهای دینی از دیگر عناصر هویت دینی است. توجه به

ذکر و دعا طبق نظر مشارکت‌کنندگان مربوطه چنین اشاره شده است: «دانش‌آموز دارای هویت دینی همواره دعا کردن را دوست دارد و در تنگناهای زندگی خدا را صدا می‌زند». طبق نظر مصاحبه‌شوندگان مربوطه: «کسی که به هویت دینی دست پیدا کرده، به دین علاقه‌مند است و با افتخار خود را دین‌دار می‌خواند» که مؤلفه فرهنگی را در برمی‌گیرد.

جدول ۳. شناسایی مؤلفه‌های هویت دینی براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کدهای استخراج‌شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
<p>{ ۱ م، ۸ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م }</p> <p>{ ۱ م، ۸ م }</p> <p>{ ۹ م، ۴ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۷ م، ۹ م، ۱۱ م }</p>	<p>ایمان به وجود خداوند و نقش او در زندگی</p> <p>ایمان به معاد</p> <p>ایمان به پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع)</p> <p>ایمان به قرآن کریم</p>	ایمان دینی	مؤلفه‌های هویت دینی
<p>{ ۳ م، ۹ م، ۷ م }</p> <p>{ ۶ م، ۱ م، ۹ م }</p> <p>{ ۵ م، ۲ م، ۱۰ م، ۴ م }</p> <p>{ ۷ م، ۹ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۱ م، ۹ م، ۱۰ م، ۴ م }</p> <p>{ ۱ م، ۲ م }</p> <p>{ ۴ م، ۷ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۵ م، ۹ م، ۸ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۱۰ م، ۳ م، ۱۲ م }</p>	<p>انجام عبادات و فرایض (دختران بعد از بلوغ)</p> <p>التزام عملی به احکام شرعی</p> <p>توجه به مستحبات و انجام آنها</p> <p>شرکت در مراسم مذهبی</p> <p>الگو گرفتن از شخصیت‌های دینی (پیامبر(ص)، ائمه(ع) و شهدا و...)</p> <p>اهمیت و پابندی به مناسبت‌های مذهبی</p> <p>پابندی به ارزش‌ها و هنجارهای دینی</p> <p>پرهیز از اخلاق ناپسند و التزام به اخلاق پسندیده</p> <p>رعایت حقوق دیگران</p>	رفتاری	
<p>{ ۴ م، ۷ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۶ م، ۵ م، ۹ م }</p> <p>{ ۱۰ م، ۳ م، ۱۲ م }</p> <p>{ ۱۱ م، ۷ م، ۹ م }</p>	<p>احساس تعلق خاطر به دین</p> <p>دوست داشتن نمادهای اسلامی (معماری، شهرسازی اسلامی، هنر قدسی و...)</p> <p>حساسیت در برابر تهاجم فرهنگی و خدشه‌دار شدن ساحت ارزش‌های دینی</p> <p>علاقه‌مندی به سفرهای زیارتی</p>	زیارتی	

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۴ م، ۷ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م } { ۱۰ م، ۳ م، ۱۲ م } { ۳ م، ۹ م، ۱۱ م، ۱ م، ۴ م، ۲ م }	دفاع از مظلومان و پرهیز از بی تفاوتی در برابر ظالم و ظلم‌پذیری دوست داشتن عدالت تأسی به رهبری دینی	۳ ۷	
{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م } { ۸ م، ۱ م، ۱۱ م، ۱۲ م } { ۳ م، ۱۰ م، ۱۲ م، ۵ م، ۱۱ م } { ۱ م، ۸ م، ۷ م، ۳ م، ۹ م }	همگنی اجتماعی شکل‌گیری هویت جمعی همبستگی و انسجام درون‌گروهی تمایز برون‌گروهی	۱۰ ۳ ۷	
{ ۴ م، ۲ م، ۳ م، ۹ م، ۷ م } { ۸ م، ۹ م، ۲ م، ۱۱ م، ۵ م }	کسب شناخت از خود براساس اخلاقیات سعی در رعایت اصول اخلاقی	۳ ۷ ۱۰	

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش: چه عواملی در دستیابی به هویت دینی دانش‌آموزان در مقطع دوره دوم ابتدایی نقش دارد؟ به سه دسته شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر در جداول ۴ و ۵ و ۶ پرداخته شده است. شرایط علی رویدادهایی اند که موقعیت‌ها و مسائل مرتبط با یک پدیده را خلق می‌کنند و تشریح می‌کنند که چرا و چگونه، افراد و گروه‌ها به روش‌های خاصی پاسخ می‌دهند (استراوس، و کوربین، ۱۹۹۸). کدهای محوری شامل: ویژگی‌های شخصیتی، عوامل انسانی، ابعاد زیباشناختی و هنری، انگیزه و تبیین صحیح دین است. براساس تجزیه و تحلیل نظر مصاحبه‌شوندگان، خانواده و آموزه‌های آن اولین و مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر هویت دینی شخص است. هویت دینی در خانواده‌ها، سدی در برابر آسیب‌های اجتماعی است: «خانواده‌ها با رعایت آموزه‌های اسلامی، می‌توانند فرزندان‌شان را از انواع انحراف‌ها دور کنند». هویت خانواده در فرهنگ دینی، براساس عشق و ایمان، برآوردن قانون‌مندان نیازهای انسان، حق‌باوری، لطف‌پروری و شایسته‌محوری است و تمایلات فردی در آن، جای خود را به تمکین در برابر قانون الهی می‌دهد. یکی دیگر از علل تأثیرگذار بر هویت دینی، معرفی ابعاد زیباشناسانه سبک‌زندگی دینی برای دانش‌آموزان است. طبق نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان: «نمایاندن زیبایی‌های سبک‌زندگی دینی به دانش‌آموزان و استفاده از رسانه‌های جذاب مثل انیمیشن و... می‌تواند عاملی برای ایجاد هویت دینی باشد».

عامل دیگر از ابعاد شخصیتی، روحیه جست و جوگری است. طبق نظرات: «فردی که روحیه جست و جوگری دارد، از نظر شخصیتی دارای هویتی استوار و مستقل است و به خاطر فشار گروه و شرایط بیرونی متزلزل نمی شود، چنانچه افراد زیادی در جوامع غربی، بدون اینکه در جوامع اسلامی رشد کرده باشند با ویژگی های ذکر شده توانستند راه صحیح زندگی را یافته و مسلمان شوند». مشارکت کننده ۲: «فرد ابتدا احساس خلأ می کند، بعد با این احساس نیاز و روحیه جست و جوگری، پاسخ را می یابد و در نهایت به هویت دینی می رسد».

دیگر کد باز مرتبط به ویژگی شخصیتی روحیه حقیقت طلبی است که منظور مصاحبه شونده ۳ این بوده است که فرد به دنبال کشف حقیقت و روحیه فلسفی باشد.

جدول ۴. شناسایی شرایط علی براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	کدهای استخراج شده
کد انتخابی	ویژگی های شخصیتی	روحیه حقیقت طلبی روحیه جست و جوگری علاقه مندی به مطالعه و تحقیق توانمندی و استقلال شخصیتی	{ ۷ م، ۹ م، ۳ م، ۲ م، ۴ م } { ۸ م، ۹ م، ۲ م، ۱۱ م، ۵ م } { ۱۱ م، ۵ م، ۸ م، ۱۲ م، ۱ م } { ۶ م، ۲ م، ۳ م، ۴ م، ۱ م }
	عوامل انسانی	همراهی خانواده ها معلم آگاه به ظرایف کار گروه های دوستی همسالان الگوی مناسب	{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م } { ۷ م، ۱۰ م، ۳ م، ۱ م، ۹ م، ۱۱ م } { ۵ م، ۳ م، ۱ م، ۹ م، ۱۲ م } { ۱۲ م، ۸ م، ۷ م، ۴ م، ۳ م }
	ابعاد زیباشناختی و هنری	معرفی ابعاد زیباشناسانه سبک زندگی دینی استفاده از رسانه های جذاب ترسیم زیبایی های دین	{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م } { ۸ م، ۷ م، ۱ م، ۲ م، ۴ م } { ۳ م، ۵ م، ۷ م، ۹ م، ۱۰ م }
	انگیزه	تبیین جذاب دین براساس آموزش اصولی و آموزه های صحیح استفاده از خلاقیت تشویق افراد	{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م }
	تبیین صحیح دین	اشاره به ویژگی های مثبت دین معرفی دین به عنوان عامل رهایی از مشکلات تبیین دین متناسب با فهم افراد	{ ۸ م، ۷ م، ۱ م، ۲ م، ۴ م } { ۳ م، ۵ م، ۷ م، ۹ م، ۱۰ م } { ۴ م، ۱۰ م، ۱۱ م، ۱۲ م }

مطابق جدول ۵، عوامل زمینه‌ای کسب هویت دینی شناسایی گردید. مدرسه به‌عنوان اولین عامل زمینه‌ای و مقوله محوری است که به نظر مصاحبه‌شوندگان (با شناسه مربوطه در جدول) محیط مدرسه باید پویا و با نشاط باشد. استفاده از مکان‌های مقدس کد محوری بعدی است. به این معنا که باید از ظرفیت مکان حداکثر استفاده را داشت. با تحلیل نظرات، مکان یکی از مهم‌ترین ابعاد، برای ایجاد زمینه برای کسب تجارب معنوی است: «این امکان هم برای اکثریت شهرها وجود دارد، زیرا در همه شهرها امامزاده و مساجد زیاد است و می‌توان از این ظرفیت استفاده کرد و این انگیزه‌ای برای رفتن دوباره دانش‌آموز می‌شود. همچنین خاطره‌ای زیبا در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بندد. اردوهای زیارتی - فرهنگی و تدریس برخی مفاهیم در فضای مرتبط (مزار شهدا، حسینیه‌ها، مساجد) از نمونه کارهایی است که به این بهانه‌ها می‌توان سراغ مکان‌های زیارتی رفت. البته که فضای تفریحی هم برای دانش‌آموزان مهم است. با در نظر گرفتن این موضوع می‌توان ساعتی را به مکان بازی و ساعتی را به رفتن مکان مذهبی اختصاص داد». توجه به زمان مناسب از دیگر ابعاد زمینه‌ساز است که به نظر بیشتر مصاحبه‌شوندگان باید همواره اعتدال را در زمان مناسب و اجرای برنامه‌ها در نظر گرفت. عوامل جغرافیا و تخصیص منابع از دیگر عوامل زمینه‌ای است که طبق نظر مشارکت‌کننده ۸: «تخصیص منابع اقتصادی و فیزیکی برای ارتقای هویت دینی دانش‌آموزان امری ضروری است: باید برای هویت دینی دانش‌آموزان بودجه بیشتری در نظر گرفته شود».

جدول ۵. شناسایی عوامل زمینه‌ای براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م } { ۸ م، ۱ م، ۴ م، ۷ م، ۱۲ م } { ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م } { ۱۰ م، ۳ م، ۱۲ م } { ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م }	ایجاد جو مثبت در محیط آموزشی اعتماد متقابل مربی و مربی و کادر آموزشی داشتن برنامه و در نظر گرفتن زمان مناسب پویایی و نشاط برنامه‌های دینی ایجاد فضای امن و امنیت بخشی اجرای مراسم دینی اجرای برنامه‌ها با مشارکت دادن دانش آموزان	مدرسه	عوامل زمینه‌ای
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م } { ۱ م، ۲ م، ۶ م، ۸ م، ۱۱ م } { ۵ م، ۶ م، ۷ م، ۹ م، ۱۰ م }	ایجاد زمینه برای کسب تجارب معنوی اردوهای زیارتی - فرهنگی تدریس برخی مفاهیم در فضای مرتبط (مزار شهدا، حسینیه‌ها، مساجد)	استفاده از فضاهای مقدس	
{ ۳ م، ۷ م، ۸ م، ۱۰ م، ۱۱ م } { ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م } { ۱ م، ۸ م }	توجه به آموزش هر مفهوم در زمان مناسب توجه به سن تنظیم برنامه‌ها در طول مدت زمانی مناسب	زمان مناسب	
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م }	محل زندگی شخص نوع محل تحصیل	عوامل اجتماعی	
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م، ۹ م } { ۵ م، ۸ م، ۱۱ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۶ م، ۱۰ م، ۱۰ م، ۹ م }	دانش و آگاهی فرد خلاقیت‌گرایی فردی مهارت‌گرایی فرد باور و اعتقاد دانش آموزان به حل مسائل	عوامل درونی	
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۹ م }	تخصیص منابع اقتصادی تخصیص منابع فیزیکی	تخصیص منابع	

علاوه بر شرایطی که به طور مستقیم در شکل‌گیری هویت دینی دانش آموزان تأثیر دارد، عواملی هست که در ارتباط با این شرایط است و تداوم یا عدم تداوم شکل‌گیری هویت دینی در دانش آموزان دوره دوم مقطع ابتدایی را متأثر می‌سازد و می‌تواند زمینه‌ساز گرایش یا

عدم گرایش دانش‌آموزان به هویت دینی باشد. استراوس و کوربین (۱۹۹۸) این شرایط را شرایط مداخله‌گر می‌نامند. یکی از این عوامل مخل، استفاده از اجبار است که در نظر مصاحبه‌شوندگان به چشم می‌خورد: «خانواده اگر بیش از حد به دانش‌آموز فشار بیهوده و خارج از حد وسع بیاورد، دانش‌آموز از دین زده می‌شود». در مقابل سهل‌گیری هم از دیگر مواردی است که در نظر مصاحبه‌شوندگان به چشم می‌خورد: «سبک تربیتی و فرزندپروری سهل‌گیرانه باعث جدی نگرفتن مسائل دینی از جانب دانش‌آموزان می‌شود. این خانواده‌ها از بعضی مسائل به‌سادگی رد می‌شوند؛ مثل دروغ‌گویی یا بددهنی کودک که رفتارهای ناپسندی است». تجزیه و تحلیل یافته‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر را، بی‌برنامگی عوامل اجرایی در این مسئله می‌داند. این عامل سبب سردرگمی در دانش‌آموزان است که نمی‌دانند در مواجهه با موانع و مسائل مختلف، چگونه از آموزه‌های دینی استفاده کنند: «آنان با بی‌برنامگی هم خودشان و هم اطرافیان را دچار گیجی می‌کنند. یکی از این ابعاد بی‌برنامگی، روش تربیتی چندگانه است».

استفاده نادرست از رسانه‌ها می‌تواند با ایجاد خلل جزء شرایط مداخله‌گر در ایجاد هویت دینی است: «استفاده از شبکه‌های مخرب، استفاده بی‌رویه و نادرست از فضای مجازی که شرایط کرونا هم بیشتر به آن دامن زد، از بیشترین مشکلات‌اند و لذا باعث شبهات اساسی در افراد شدند که در کودکان هم اثر گذاشته است».

جدول ۶. شناسایی شرایط مداخله‌گر براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م } { ۸ م، ۱ م } { ۲ م، ۴ م، ۹ م، ۱۱ م، ۱۲ م }	فشار خانواده سبک مستبدانه اجبار کادر آموزشی	اجبار	
{ ۳ م، ۴ م، ۵ م، ۸ م، ۱۲ م } { ۶ م، ۵ م، ۱۰ م، ۹ م } { ۱ م، ۲ م، ۶ م، ۸ م، ۱۱ م } { ۴ م، ۵ م، ۹ م، ۱۰ م، ۱۲ م }	سبک سهل‌گیرانه سبک طردکننده نبود نظارت کافی امکانات بدون محدودیت	سهل‌گیری	شرایط مداخله‌گر
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م }	مواجه شدن با روش تربیتی چندگانه	بی‌برنامگی	

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۶ م، ۵ م، ۹ م }	نداشتن هدف مشخص		
{ ۱ م، ۲ م، ۶ م، ۸ م، ۱۱ م }	تکالیف ناکارآمد		
{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م }	بی توجهی به رفع شبهات	بی مسئولیتی	
{ ۱ م، ۸ م }	دانش آموزان		
{ ۳ م، ۵ م، ۷ م، ۸ م }	استفاده از منطق شخصی به جای استناد به کتب و مطالعه داشتن عدم اشراف مربی به مسائل دینی		
{ ۱ م، ۶ م، ۸ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م }	استفاده بی رویه از فضای مجازی	رسانه ها	
{ ۱ م، ۶ م، ۸ م، ۹ م، ۱ م }	استفاده از شبکه های مخرب		
{ ۴ م، ۵ م، ۸ م، ۱۱ م، ۱۲ م }	استفاده نادرست از فضای مجازی		
{ ۴ م، ۷ م، ۱۲ م }	کمبود خبرگان آگاه	عوامل انسانی	
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م }	والدین ناآگاه		
{ ۶ م، ۵ م، ۹ م }	الگوی نامناسب دانش آموزان		
{ ۱ م، ۳ م، ۴ م، ۵ م }	عدم نگاه تربیتی	سیاست های نادرست تربیتی	
{ ۶ م، ۵ م، ۹ م }	سیاست گذاران		
{ ۱ م، ۲ م، ۶ م، ۸ م، ۱۱ م }	افراط یا تفریط در اجرای سیاست های تربیتی الگو قرار دادن سیاست و فرهنگ غرب		
{ ۵ م، ۸ م، ۱۲ م }	بی توجهی به ابعاد مختلف رشد	بی توجهی به ویژگی ها و تفاوت های فردی	
{ ۷ م، ۸ م، ۹ م، ۱۱ م، ۱۲ م }	از بین بردن خلاقیت		
{ ۱ م، ۲ م، ۶ م، ۸ م، ۱۱ م }	ارزشیابی استرسزا		

در پاسخ به سؤال «چه راهبردهایی برای کسب هویت دینی دانش آموزان در مقطع دوره دوم ابتدایی پیشنهاد می شود؟» در جدول ۷، راهبردها ارائه شده است. مطابق نظر استراوس و کوربین (۱۹۹۸)، راهبردها، تعاملات و کنش هایی اند که در طرز عمل عادی و چگونگی مدیریت موقعیت ها توسط افراد در مواجهه با مسائل به کار می روند.

آموزش اصولی و قاعده‌مند یکی از راهبردهای ایجاد هویت دینی است که طبق نظر برخی مشارکت‌کنندگان: «به‌جای آنکه صرفاً از کتاب‌های درسی استفاده کنیم، از کتاب‌های با مضمون مذهبی و مرجع و کتاب‌های داستانی از زندگینامه امامان و بزرگان دینی و شهدا نیز استفاده نماییم». به نظر شرکت‌کنندگان: «می‌توان با نشان دادن ارزش‌های واقعی با تأسی بر روایات و آیات ارزش‌آفرینی کرد. به این صورت که باید از آیات و روایاتی که ارزش واقعی زندگی را نشان می‌دهد استفاده کرد» و «یادگیری باید با نشاط همراه باشد و کلاس درس از رخوت و سستی درآید» و «بسیار مهم است که به‌جای آموزش محتواها و حتی مهارت‌های دینی، به ایجاد تشنگی و پرورش تفکر و انگیزه‌ها پردازیم». برنامه مطالعاتی هدفمند طبق نظر مشارکت‌کننده ۱۰، یکی از مهم‌ترین راهبردها برای ایجاد هویت دینی است: «برای خود مریبان و دانش‌آموزان برنامه مطالعاتی بچینیم. مثلاً مسابقات از آثار استاد شهید مطهری برای مریبان آموزشی تهیه کنیم یا ضمن خدمت‌های معلمان را پربارتر کنیم. برای دانش‌آموزان هم می‌توان مسابقات کتاب‌خوانی با محتوای دینی، در راستای تأمل ورزی یا احکام تدارک دید». استفاده از قصه‌گویی و زندگینامه‌خوانی از دیگر کد باز برنامه‌های قرآنی است. طبق نظر مصاحبه‌شونده ۱۱: «با استفاده از داستان‌های امامان و پیامبران و افراد شاخص دینی همچون شهدا و بزرگان دینی مثل آیت ... بهجت، شهید بابایی می‌توانیم برای دانش‌آموزان زمینه‌الگوگیری مناسب را فراهم کنیم».

جدول ۷. شناسایی راهبردها براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	کدهای استخراج‌شده
۳۱	آموزش صحیح	آموزش اصولی و قاعده‌مند استفاده از منابع درسی مناسب تلفیق دروس روش‌های فعال یادگیری لحن مناسب	{ ۵، ۸، ۱۲، م } { ۶، ۵، ۹، م } { ۳، ۹، ۷، ۱۰، م } { ۱، ۲، ۶، ۸، ۱۱، م } { ۱۰، ۱۱، ۱۲، م }
	تولید ارزش	تأکید بر ارزش‌ها و باورهای اعتقادی و ارزش‌آفرینی نشان دادن ارزش‌های واقعی با	{ ۱، ۳، ۴، ۸، ۱۰، م } { ۵، ۸، ۱۲، م }

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
	تأسی بر روایات و آیات		
{ ۱م، ۳م، ۴م، ۵م } { ۸م، ۱م } { ۴م، ۷م، ۱۲م } { ۵م، ۸م، ۱۲م } { ۶م، ۵م، ۹م } { ۱۰م، ۳م، ۱۲م } { ۳م، ۵م، ۶م، ۷م } { ۲م، ۴م، ۱۰م، ۱۱م، ۱۲م } { ۱م، ۲م، ۶م، ۸م، ۱۲م }	برگزاری کلاس های قرآنی استفاده از برنامه های جذاب تربیتی یادگیری با نشاط پرورش تفکر برنامه مطالعاتی هدفمند استفاده از قصه گویی استفاده از زندگینامه افراد شاخص دینی استفاده از نمایش خلاق افزایش عزت نفس	راهکارهای تربیتی	
{ ۱م، ۳م، ۴م، ۵م } { ۸م، ۱م } { ۶م، ۵م، ۹م } { ۱م، ۲م، ۶م، ۸م، ۱۱م } { ۱م، ۲م، ۶م، ۸م، ۱۱م }	اجرای آزمون های جامع و مکرر گزینش مربیان بعد از برگزاری دوره های آموزشی و نظارت بر روند کار آنان دقت در انتخاب مربی تربیتی اخلاق خوش و توان برقراری ارتباط مؤثر با دانش آموزان برقراری ارتباط مناسب با خانواده ها	توسعه و مهارت افزایی مربیان تربیتی	
{ ۲م، ۳م، ۶م، ۷م، ۹م، ۱۲م } { ۱م، ۲م، ۶م، ۸م، ۱۱م }	پرسش از نظرات دانش آموزان مشارکت دانش آموزان در برنامه های تربیتی	مشارکت و نظرخواهی	

پاسخ به سؤال کسب هویت دینی در دانش آموزان در مقطع دوره دوم ابتدایی چه پیامدی

دارد؟

قرار گرفتن در مسیر تربیت فطری اولین کد محوری در بخش پیامدها ست. طبق تجزیه و تحلیل نظرهای مصاحبه شوندهگان: «با پذیرش دین و دستیابی به هویت دینی، انسان ها در مسیر تربیت فطری و همسو با آنچه خداوند در نهاد آنها آفریده است، قرار می گیرند». همچنین: «دانش آموزان را از سردرگمی و مستأصل بودن نجات می دهد و از چندگانگی

اهداف بیرون می‌آورد». افزایش پویایی دیگر مؤلفه پیامدهاست. به عقیده شرکت‌کننده ۱: «دین اسلام مجموعه‌ای بی‌بدیل از آموزه‌ها و فرامین اخلاقی است که اگر به‌درستی این آموزه‌ها شناخته و در افراد درونی شوند و در ادامه، هویتی متناسب با آن شکل گیرد، بی‌شک نتیجه آن رسیدن به جامعه‌ای سالم و پویا خواهد بود».

از دیگر پیامدها ایجاد تعهدات اخلاقی است. یعنی فرد در اخلاقیات و انسانیت و درستکاری متعهد می‌شود. طبق نظر مشارکت‌کننده ۷: «فرد هویت‌یافته نسبت به باورها، احکام و ارزش‌های دینی متعهد می‌شود» و درخصوص همدلی طبق نظر شرکت‌کننده ۴: «حمایت دانش‌آموزان از یکدیگر در مواقع حساس زندگی و عاطفی و همدل بودن با یکدیگر از نتایج ایجاد هویت دینی است. چراکه ما مسلمان هستیم و نسبت به حال روحی و جسمی و... یکدیگر حساسیت داریم و بی‌تفاوت نمی‌توانیم باشیم». درخصوص هوشیاری به‌عنوان یکی از ابعاد بصیرتی، مشارکت‌کننده ۸ بیان می‌دارد: «حساسیت دانش‌آموزان در درک واقعی محیط، فریب دشمن را نخوردن و عدم گرایش به الگوهای زندگی جوامع بیگانه و در کل هوشیار شدن دانش‌آموزان بعد از کسب هویت دینی از نتایج به‌شمار می‌رود».

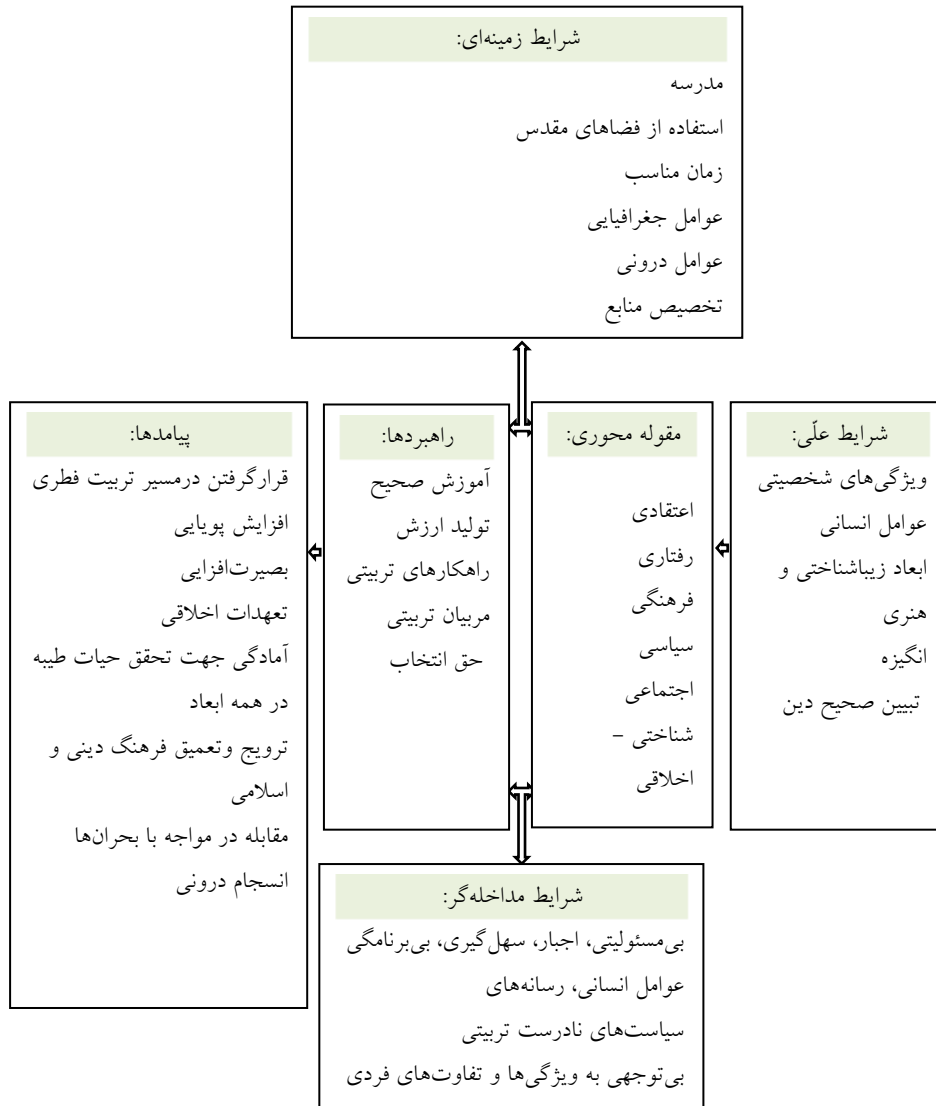
زمینه‌سازی ظهور حضرت مهدی (عج) از پیامدهای بسیار مهم است. مشارکت‌کننده ۱۲: «ظهور حضرت ولی‌عصر (عج) جزو آمال و آرزو و امید همه مسلمین جهان است تا با برپایی عدالت و حق و شکست باطل و ظلم مدینه فاضله را محقق فرماید. کمک به داشتن مدینه فاضله با پروراندن ویژگی‌های مثبت در افراد از پیامدهای هویت دینی به‌شمار می‌رود».

جدول ۸. شناسایی پیامدها براساس فرایند کدگذاری باز، محوری و منتخب

کدهای استخراج‌شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۵، ۷، ۶، ۹، ۴ م } { ۶، ۸، ۹، ۷، ۲ م } { ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰ م }	آینده‌نگری و دوراندیشی دستیابی به اهداف دینی شکوفایی فطرت	قرار گرفتن در مسیر تربیت فطری	پیامدها
{ ۱، ۳، ۴، ۵ م } { ۸، ۱ م } { ۴، ۵، ۷، ۱۱، ۱۲ م }	توجه به رشد مستمر معنوی رشد فعالانه با تلاش فردی عملکرد بهتر	افزایش پویایی	

کدهای استخراج شده	کد باز	کد محوری	کد انتخابی
{ ۵، ۸، ۱۲، م } { ۱۰، ۳، ۱۲، م }	افزایش آگاهی و حساسیت و هوشیاری دانش آموزان تعمیق دانش	بصیرت افزایی	
{ ۴، ۷، ۱۲، م } { ۵، ۸، ۱۲، م }	همدلی تحقق معنویت	تعهدات اخلاقی	
{ ۴، ۷، ۱۲، م } { ۵، ۸، ۱۲، م } { ۶، ۵، ۹، م } { ۱۰، ۳، ۱۲، م } { ۳، ۷، ۵، ۹، ۱۰، ۵، م }	زمینه سازی ظهور حضرت مهدی (عج) داشتن آرمان رسیدن به مدینه فاضله رسیدن به کمال امنیت روحی و روانی	آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد	
{ ۱، ۲، ۶، ۸، ۱۱، م } { ۴، ۷، ۱۲، م } { ۵، ۸، ۱۲، م } { ۱۰، ۳، ۱۲، م }	مدنظر قرار دادن سبک زندگی اسلامی یادگیری قناعت و مناعت طبع کاهش آسیب های اجتماعی	ترویج و تعمیق فرهنگ دینی و اسلامی	
{ ۱، ۳، ۴، ۵، م } { ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، م } { ۸، ۱، م }	کاهش بیماری های روحی و عصبی رفع اضطراب رسیدن به آرامش	مقابله در مواجهه با بحران ها	
{ ۴، ۷، ۱۲، م } { ۵، ۸، ۱۲، م } { ۱۰، ۳، ۱۲، م }	رهایی از سردرگمی خودکنترلی عزت نفس	انسجام درونی	

در نهایت مدل نظری تحقیق براساس الگوی پارادایم استراوس و کوربین مطابق با شکل زیر طراحی گردید.



شکل ۱. مدل نظری زمینه‌سازی هویت دینی دانش‌آموزان در دوره دوم ابتدایی با رویکرد داده‌بنیاد

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف دستیابی به الگوی شکل گیری هویت دینی در دوره ابتدایی با رویکرد کیفی انجام شد و یافته‌های پژوهش در قالب مدل پارادایم نظریه داده‌بنیاد ارائه گردید. هسته مرکزی در این الگو شامل مؤلفه‌های اعتقادی، رفتاری، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و شناختی - اخلاقی است. مؤلفه‌های اعتقادی در بحث هویت دینی، مجموعه‌ای از باورها و اعتقادات اساسی‌اند که فرد یا گروه به آنها پایبند است و این باورها نقش مهمی در شکل گیری هویت دینی آنها ایفا می‌کنند. دومین مؤلفه، مؤلفه رفتاری هویت دینی است که از نظر مشارکت‌کنندگان به اعمال و رفتارهایی اشاره دارند که نشان‌دهنده اعتقادات و باورهای دینی یک فرد هستند. از دیگر مؤلفه‌های پدیده اصلی، بُعد فرهنگی به معنای احساس تعلق خاطر نسبت به فرهنگ دینی جامعه است. «با عنایت به اهمیت فرهنگ و هویت و نقشی که این دو مقوله در استقلال، خودکفایی، عزت نفس و مقابله با از خودبیگانگی ایفا می‌کنند، فرهنگ و هنر از کارآمدترین امکانات در امر تربیت محسوب می‌شوند و موضوعاتی‌اند که از فرهنگ اسلامی، ایرانی، باورهای جامعه و انقلابی ما نشئت گرفته و در احراز هویت اثرگذار می‌باشند» (سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). مؤلفه بعدی در مقوله محوری مؤلفه سیاسی است که به جهت گیری‌های سیاسی دانش آموزان اشاره دارد. هرچه هویت دینی بیشتر تعمیق پیدا کند، دانش آموزان از نظر سیاسی فعال‌تر و پویاترند و برای داشتن جامعه‌ای بهتر تلاش می‌کنند؛ زیرا در نگاه اسلامی، دین از سیاست جدا نیست. مؤلفه محوری دیگر مؤلفه اجتماعی است؛ به این معنا که دانش آموزان هویت یافته همگنی اجتماعی دارند؛ یعنی هویت دینی سبب همبستگی اجتماعی در سطح جوامع می‌شود و همبستگی اجتماعی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. امروزه کشورهای توسعه یافته نخستین گام را با نهادینه کردن وفاق اجتماعی آغاز کردند. دین عمیق‌ترین و ماندگارترین امری است که می‌تواند افراد را به همبستگی اجتماعی درونی برساند و این وفاق جمعی درونی لازمه همبستگی اجتماعی براساس شاخصه‌های بیرونی است (حیدری، ۱۳۹۰)؛ همچنین در بین افراد جامعه، نقش بسیار مهمی در ایجاد و شکل گیری هویت ملی دارد. هویت دینی سبب همبستگی و انسجام درون گروهی در میان اعضای خود گروه (دین‌داران) می‌شود و از سوی دیگر موجبات تمایزات (برون گروهی) را با دیگر افراد و گروه‌ها فراهم می‌آورد. مؤلفه آخر مؤلفه شناختی و اخلاقی است. یعنی هویت دینی باعث رشد فرد از نظر شناختی و

اخلاقی می‌شود. شناخت و جهان‌بینی فرد نسبت به مسائل روزمره عوض می‌شود. فرد سعی دارد از نظر اخلاقی بهتر عمل کند و به رعایت اصول اخلاقی و انسانی بپردازد. در نهایت فرد دست‌یافته به هویت دینی به مقابله با بحران‌ها و انسجام درونی می‌رسد. این یافته با پژوهش عباسی فشمی (۱۳۹۸) همسویی دارد که به هر میزان رفتار و اعمال شخص مطابق با نیاز و خواسته‌های روح ملکوتی‌اش باشد، آن شخص در زندگی خویش از شخصیت طبیعی و متعادل برخوردار می‌گردد و این فرد معمولاً دارای یک آرامش روانی حقیقی می‌شود؛ به نحوی که آرامش او با هیچ حادثه‌ای به هم نمی‌خورد که این مورد از پیامدهای دست‌یابی به هویت دینی نیز است. نجفی (۱۴۰۳) در پژوهشی نشان داد که برنامه درسی هویت‌بخش در منظومه فکری مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) دارای نشانه‌هایی چون پرسشگری، تفکر، تعلق‌زدایی از غیر، قدم گذاشتن و حرکت در مسیر، مراقبت‌کننده از نفس و تعالی وجودی طی لقاء الهی است. حلقه اتصال این برنامه درسی فطرت‌مندی بوده و خداوند حکیم استعداد رسیدن به پاسخ‌های مربوط به گذشته (مبدأ)، حال (مسیر) و مقصد (آینده) را به‌طور فطری در وجود انسان قرار داده است. براین‌اساس، یادگیرنده به اندازه‌ای که سرمایه‌ها و استعداد‌های فطری خود را تحقق بخشد، مستعد لقاء الهی خواهد بود. این یافته با نتایج این پژوهش در قسمت عوامل زمینه‌ای همسویی دارد. عوامل انسانی با پژوهش علی الذبحاوی، مهمین رزاق (۱۴۰۳) همسوست. در این پژوهش نقش خانواده، مذهب و محیط اجتماعی به‌عنوان عوامل اصلی تأثیرگذار بر هویت دینی نوجوانان بررسی شده است. خانواده به‌عنوان نخستین نهاد اجتماعی، با تربیت دینی و الگوهای مذهبی، تأثیر بسزایی در شکل‌گیری هویت دینی دارد. در سند تحول بنیادین به ارتقای جایگاه و نقش تربیتی خانواده و مشارکت اثربخش آن با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و نقش خانواده در رشد و تعالی کشور، بسط و اعتلای فرهنگ عمومی و زمینه‌سازی برای اقتدار و مرجعیت علمی و تکوین تمدن اسلامی تأکید شده است. برخی از روایات نقش والدین را در تربیت فرزند مانند کشاورز می‌دانند، اما کار والدین آسان‌تر است؛ زیرا صفحه وجودی فرزند آماده است و سریع و عمیق اثر می‌پذیرد. بذر را هم خداوند متعال در وجود او کاشته است که همان عقل عملی است که تشخیص‌دهنده آن چیزی است که از دیدگاه عقل حسن یا قبیح است. والدین فقط باید استعداد‌های درونی فرزند خود را شکوفا کنند که از آن به آبیاری زمین وجود کودک تعبیر می‌شود (تهرانی، ۱۳۹۸). اعتقادات دینی و شخصیت‌های مذهبی، همچنین

محیط اجتماعی و مجالس دینی، در تقویت این هویت نقش ایفا می‌کنند. از سوی دیگر، تأثیر آگاهی، فرهنگ، رهبران مذهبی و مناسک دینی در ایجاد انسجام اجتماعی و تقویت هویت اسلامی مورد توجه قرار گرفته است. تأثیرات فرهنگی، اجتماعی و تکنولوژیکی، همچون تقلید از فرهنگ غربی، نقش شبکه‌های اجتماعی و تغییرات فرهنگی، به‌عنوان چالش‌های معاصر در برابر هویت دینی نوجوانان مطرح شده‌اند که با عوامل مداخله‌گر ذکر شده و در این پژوهش همسویی دارد. باتوجه‌به یافته‌های شرایط مداخله‌گر در این پژوهش که شامل مواجه شدن با روش تربیتی چندگانه، بی‌توجهی به رفع شبهات دانش‌آموزان، استفاده نادرست از فضای مجازی، بی‌توجهی به ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی است با یافته‌های پژوهشی که حسین‌زاده و مشرفی (۱۳۹۰) انجام دادند، همسو است. آنها به این نتیجه رسیدند که شش عامل شبهات دینی، عدم درک نیازها و مشکلات نوجوانان، ناکارآمدی کانون‌های تربیت دینی، سهل‌انگاری و قصور والدین و فضای مجازی و ریاکاری به‌عنوان عوامل اصیل آسیب‌زا در تربیت دینی مؤثر محسوب می‌شوند. آموزش صحیح و توجه به پرورش تفکر از جمله راهبردهای ایجاد هویت دینی است. توجه به روش‌های فکر پروری از جمله فلسفه برای کودکان در ارتقای هوش معنوی و مولفه‌های آن نظیر خودآگاهی متعالی و تجارب معنوی تأثیرگذار است (مقیمی، و شهنازی، ۲۰۲۳) که این موارد می‌تواند در ایجاد و ارتقای هویت دینی نقش‌آفرین باشد. یکی از پیامدهای کسب هویت دینی تسهیل دستیابی به حیات طیبه است. متریبان برای دستیابی به مراتب حیات طیبه برای درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن، باید صفات و توانمندی‌های لازم برای «دستیابی به تمام ابعاد هویت» را کسب کنند (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص. ۲۶). همچنین طبق این سند، عمل به آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار که رمز هویت اسلام ناب و عامل حیات و بقای آن در عصر غیبت است، به‌عنوان مهم‌ترین رسالت منتظران در عصر غیبت دانسته می‌شود. اهمیت شکل‌گیری و تثبیت هویت دینی در کودکی و نوجوانی از آن لحاظ است که تحت‌تأثیر عوامل گوناگون در دوره‌های زندگی دستخوش تغییر نگردد. چنانچه در پژوهش یوسفی و همکاران (۱۴۰۳)، به برخی از عوامل دین‌گزینی نوجوانان در خانواده‌های مذهبی اشاره شده است؛ نظیر: تمایل به هم‌رنگی با دوستان، خطایابی از دین‌داران، ناتوانی مدیریت غرایز و نصیحت‌گریزی. در مجموع باید گفت برای ارتقای هویت دینی باید تلقی انسان از خودش را اصلاح کرد و فکر و قلب را متحول

ساخت و به ریشه و بنیان‌های فکری پرداخت. به تعبیر حائری شیرازی (۱۳۹۸)، «دین یعنی احساس کنی هرچه در این دنیا به تو ببخشند باز گمشده‌ای غیر از آن داری. لذا آموزش دین به معنای آموزش اطلاعات نیست، مثل این است که کسی را از زیر آوار بیرون بیاورید. یعنی کسی را از بار تعلقات دنیا آزاد کردن. در تربیت، مربی با عقل و فطرت انسان روبه‌روست که مایه حیات اوست».

نوآوری پژوهش حاضر به لحاظ نظری در اینجاست که مجموعه‌ای از عوامل (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، مؤلفه‌های هویت دینی، همچنین راهبردها و پیامدهای شکل‌گیری هویت دینی کودکان را در یک مدل واحد با روش نظام‌مند ارائه نموده است. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادها زیر ارائه می‌شود:

- اختصاص جلسات آموزش خانواده به موضوع هویت دینی و همسو شدن آنان با کادر آموزش؛
- برگزاری دوره‌های تخصصی هویت برای مربیان تربیتی؛
- برگزاری دوره‌های تخصصی تفکر انتقادی برای دانش‌آموزان؛
- آشنا کردن دانش‌آموزان با تهدیدها و آسیب‌های فضای مجازی و رسانه‌های خارجی.

منابع

- اسمعیل‌زاده آرائی، مطهره (۱۴۰۱). بررسی نقش تربیت اخلاقی در شکل‌گیری هویت دینی با تأکید بر اندیشه‌های علامه طباطبایی (ره). (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.
- پاکوفته، نسرين؛ نصری، صادق؛ نصرالهی، بیتا؛ و فرخی، نورعلی (۱۴۰۰). بررسی روابط والد فرزندی با هویت دینی در دانشجویان: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۶(۱)، ۳۱-۵۲. <https://qaiie.ir>
- تهرانی، حاج آقا مجتبی (۱۳۹۸). *ادب الهی، کتاب سوم تربیت فرزند*. تهران: مؤسسه فرهنگی پژوهشی مصابیح الهدی.
- توسلی، الهام (۱۴۰۳). بررسی رابطه اعتیاد به فضای مجازی با انزوای اجتماعی، اضطراب و تنظیم‌شناختی هیجان: نقش واسطه‌ای هویت دینی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه در

- گلپایگان. (پایان نامه کارشناسی ارشد). مرکز پیام نور گلپایگان، دانشگاه پیام نور، استان اصفهان.
- حائری شیرازی، آیت الله محی الدین (۱۳۹۸). تربیت و مربی. قم: دفتر نشر معارف.
- حسینی، الهه (۱۳۹۶). نقش سواد رسانه‌ای در حفظ و ارتقای هویت دینی جوانان. (پایان نامه کارشناسی ارشد). گروه ارتباطات. دانشگاه قرآن و حدیث.
- حسین زاده، امید علی؛ و مشرفی، هاشم (۱۳۹۰). تحلیل عاملی عوامل آسیب‌زای تربیت دینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر). زن و مطالعه خانواده، ۶(۱)، ۶۰-۴۱. <https://sanad.iau.ir>
- حیدری، زهرا (۱۴۰۳). رابطه گرایش به تفکر انتقادی با هویت دینی و اخلاقی: نقش واسطه‌ای هوش معنوی. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- حیدری، غلامحسین (۱۳۹۰). همبستگی اجتماعی در نگاه اسلام. پژوهش اجتماعی، ۴(۱۳)، ۹۵-۱۱۷.
- داوریان، مهری (۱۴۰۱). شاخصه‌های تربیت عقلانی و تأثیر آن بر شکل‌گیری هویت دینی از منظر آیات و روایات. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه قرآن و حدیث.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۵۴). لغت نامه دهخدا، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- راشدی، معصومه؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ باقری، فریبرز؛ و موسی زاده، زهره (۱۳۹۹). پدیدارشناسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت ایرانی-اسلامی جوانان از دیدگاه متخصصان. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۵(۱)، ۱۰۰-۷۸.
- doi: 10.30497/edus.2021.240344.1436
- عاملی، سعیدرضا (۱۳۸۳). دو جهانی شدن‌ها و آینده هویت‌های هم‌زمان. مجموعه مقالات جهانی شدن و هویت. نشر مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی، تهران.
- عباسی قادی، مجتبی (۱۳۸۶). بررسی رابطه استفاده از اینترنت و هویت دینی کاربران. رسانه، ۱(۱)، ۶۹.
- علی الذبحاوی، مهمین رزاق (۱۴۰۳). بررسی پدیدارشناسانه تجارب زیسته هویت دینی در نوجوانان. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان.
- عباسی فشمی، یاسمن (۱۳۹۸). بررسی مؤلفه‌های هویت دینی در قرآن و روان‌شناسی. دانشکده علوم قرآنی تهران، دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم.

- فتحی، سارا (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین سبک زندگی، سبک پردازش اطلاعات، شخصیت با بحران هویت. (پایان نامه کارشناسی ارشد). روانشناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، تبریز.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۱). بررسی علل آسیب پذیری نظام آموزشی در پرورش هویت دینی دانش آموزان. فصلنامه مطالعات ملی، ۴(۳)، ۵۴-۳۳. <https://www.rjnsq.ir>
- ظروفی، علی اکبر؛ و صادقی نایینی، حسن (۱۴۰۲). تعریف هویت. هشتمین کنفرانس ملی فناوری های نوین در مهندسی عمران، معماری و شهرسازی. <https://civilica.com/doc/193210>
- کریمی منجرموئی، یزدان (۱۳۹۴). بررسی رابطه جهانی شدن فرهنگ و بازانندیشی هویت اجتماعی (مطالعه موردی: جوانان شهر تهران)، کنفرانس بین المللی علوم انسانی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه یزد.
- ماهر و زاده، طیبه (۱۳۹۲). جهانی شدن و هویت یابی دینی نوجوانان. فصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، ۱(۱۶)، ۱۶۲-۱۳۹. <https://islamicedu.rihu.ac.ir>
- محمودی، سیروس (۱۳۹۹). بررسی جایگاه هویت دینی و انقلابی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. نشریه علمی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۴۷(۱)، ۱۵۹-۱۸۲. <http://qaiie.ir>
- معین، محمد (۱۳۷۱). فرهنگ فارسی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- نجفی، حسن (۱۴۰۳). شاخص های برنامه درسی هویت بخش در منظومه فکری مقام معظم رهبری. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، دوره ۱۲، ۲۶(۲)، ۴۹-۳۱. doi: 10.30497/esi.2024.245954.1750
- وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). سند برنامه درسی ملی ایران. وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. یوسفی، زهرا؛ دافعیان، فاطمه؛ مالکی پور، محمدمهدی؛ و شهبازی، اعظم (۱۴۰۳). مطالعه کیفی علل دین گریزی نوجوانان پسر در خانواده های مذهبی. فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۲(۲۷)، ۳۷-۶۵. doi: 10.30497/esi.2024.246956.1834
- Bako, A., Ananda, A.(2023). Crisis of Religious Identity in the Young Generation. *Jurnal Dakwah dan Sosia*, 6 (1), 137-149 .
- Drigas, A. S. Karyotaki, M. & Skianis, C. (2018). An Integrated Approach to Neurodevelopment, Neuroplasticity and Cognitive Improvement. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 6(3), 4-18.

- Moghimi, m. shahnazi, m. (2023). The Effect of Teaching Philosophy for Children on the Growth of Spiritual Intelligence of Sixth Grade Female Students. *iraniak journal of educational sociology*, 6(2),140-150.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Towicki, P Zajenkowski M & Linden D.VD. (2019). The Interplay Between Cognitive Intelligence, Ability Emotional Intelligence, and Religiosity. *Journal of Religion and Healt*, 59(5), 2556-2576.



Investigating the Content of Islamic Education Community Teachers' Psychological Contract: A Mixed Method Study

Alireza Chitsazian¹, Mohammadreza Hosseini²

Doi:
10.30497/esi.2026.249061.2003



Abstract

The present study aimed to analyze the content of the psychological contract of teachers in schools affiliated with the Islamic Education Society. The psychological contract, as a set of unwritten expectations and obligations between the individual and the organization, plays a fundamental role in the quality of interaction between teachers and the school institution. This study seeks to help improve understanding of the mutual relationship between schools and teachers in the Islamic cultural context by analyzing these contracts. This study was conducted with a mixed qualitative-quantitative method. A qualitative approach was used and an exploratory content analysis method was used. Data were collected through semi-structured interviews with teachers, principals, vice principals, and counselors of schools in the study community at three levels of education. Participants were selected purposively and the data were analyzed and coded in several stages to extract the main themes. In the quantitative stage, the findings from the first stage were provided to them by distributing 100 questionnaires to the target community, and the findings from the first stage were examined through a sign test. Data analysis showed that the content of teachers' psychological contract includes two main dimensions: teachers' expectations from the school such as respect, managerial support, job security, organizational justice, growth opportunities, and participation in decision-making. School expectations from teachers such as adherence to Islamic values, accountability, educational quality, professional discipline, and organizational participation.

Keywords: Psychological contract, Teacher, Islamic Education Community, Educational management, Human capital

1. Assistant professor, Department of business management, financial sciences, University of Kashan, Kashan, Iran (Corresponding Author). mehdirosta@ens.uk.ac.ir

2. Master graduated in public management, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.

mr.hosseini@isu.ac.ir

واکاوی محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی: یک مطالعه ترکیبی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

علیرضا چیت‌سازیان^۱

محمد رضا حسینی^۲

Doi: 10.30497/esi. 026.249061.2003

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان در مدارس وابسته به جامعه تعلیمات اسلامی انجام گرفته است. قرارداد روان‌شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از انتظارات و تعهدات نانوشته میان فرد و سازمان، نقشی اساسی در کیفیت تعامل میان معلمان و نهاد مدرسه ایفا می‌کند. این پژوهش درصدد است با تحلیل این قراردادها، به ارتقای شناخت نسبت به رابطه متقابل مدرسه و معلمان در بستر فرهنگی اسلامی کمک کند. این مطالعه با روش آمیخته کیفی- کمی انجام شده است. رویکرد کیفی و به شیوه تحلیل مضمون اکتشافی انجام شده و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان، مدیران، معاونان و مشاوران مدارس جامعه مورد مطالعه در سه مقطع تحصیلی جمع‌آوری شده‌اند. مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انتخاب و داده‌ها در چند مرحله تحلیل و کدگذاری شدند تا مضامین اصلی استخراج گردد. در مرحله کمی با توزیع ۱۰۰ پرسش‌نامه در جامعه هدف، یافته‌های حاصل از مرحله نخست در اختیار آنها قرار داده و از طریق آزمون علامت یافته‌های مرحله اول بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان داد که محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان شامل دو بُعد اصلی است: انتظارات معلمان از مدرسه همچون احترام، حمایت مدیریتی، امنیت شغلی، عدالت سازمانی، فرصت‌های رشد و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها. انتظارات مدرسه از معلمان، مانند پایبندی به ارزش‌های اسلامی، مسئولیت‌پذیری، کیفیت آموزشی، نظم حرفه‌ای و مشارکت سازمانی.

واژگان کلیدی: قرارداد روان‌شناختی، معلم، جامعه تعلیمات اسلامی، مدیریت آموزشی، سرمایه انسانی

۱. استادیار گروه مدیریت بازرگانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول). achitsazian@kashanu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. mr.hoseini@isu.ac.ir

بیان مسئله

در دیدگاه اولیه به سازمان، تعامل افراد با سازمان به‌عنوان قراردادهای رسمی نیروی انسانی تفسیر می‌شود. در این دیدگاه، سازمان برای دستیابی به اهداف خود افراد را استخدام، و آنها را به ادای تعهدات سازمانی مشخص در مقابل دریافت حقوق و دستمزد ملزم می‌کند؛ اما پژوهش‌های حوزه مطالعات رفتار سازمانی نشان می‌دهند که این تعامل فقط در قرارداد رسمی خلاصه نمی‌شود، بلکه آنچه این الگوی تعاملی و تعهدات طرفین را تعیین می‌کند، فراتر از قراردادهای رسمی است. این چارچوب تعاملی، که به آن قرارداد روان‌شناختی نیز گفته می‌شود، برای توضیح دقیق‌تر رابطه سازمان با کارکنانش استفاده می‌شود (آرجریس^۱، ۱۹۶۰؛ روسو^۲، ۱۹۸۹). روسو معتقد است که این قراردادها عبارت‌اند از باورهای فردی که توسط سازمان شکل گرفته‌اند و مربوط به شرایط یک توافق تبادلی بین افراد و سازمانشان است (روسو، ۱۹۹۵، ص. ۹). در واقع قرارداد روان‌شناختی درک دو طرف، کارمند و کارفرما، از تعهدات متقابلی است که در قبال هم به یکدیگر دارند (هریوت، ۲۰۰۱، ص. ۳۸). در فهم این موضوع باید توجه داشت که قول‌ها و تعهدات متقابلی در این رابطه کاملاً ضمنی است (گستاسون^۳، و کانوای^۴، ۲۰۰۲، ص. ۲۲) و در لایه ذهن افراد قرار دارد.

برای توصیف محتوای قراردادهای روان‌شناختی به‌صورت کلی‌تر، روسو (۱۹۹۵) دو بعد اقتصادی^۵ و رابطه‌ای^۶ از قراردادهای روان‌شناختی را شناسایی نمود. همچنین براساس تحقیقات انجام‌شده، پژوهشگران ویژگی‌های اساسی را برای فهم بهتر این قراردادها ارائه نموده‌اند. ویژگی نخست طرفینی بودن^۷ ادراک شده است. در این قراردادها، باید نوعی توافق طرفین از سوی فرد ادراک شود و فهم مشترکی میان وی و طرف قرارداد وجود داشته باشد (روسو، ۱۹۹۸). از سوی دیگر، این این قراردادها صریح نیست و از خلال تفسیر روندهای موجود در مبادلات گذشته، بهره‌گیری و مشاهده تجربیات سایرین و عوامل متعدد دیگر شکل می‌گیرد که محققان اصطلاحاً به این ویژگی ضمنی بودن (رابینز، و روسو، ۱۹۹۴)

-
1. Argyris
 2. Denise M. Rousseau
 3. Gustafsson
 4. Conway
 5. Transactional
 6. Relational
 7. Mutuality

اطلاق می‌کنند. از دیگر ویژگی‌های برشمرده شده برای این قراردادها، مقابله‌به‌مثل بودن^۱ یا جبرانی بودن (دابوس، و روسو، ۱۹۹۴) است. این مفهوم متضمن است که قراردادها برای حفظ توازن و تعادل در مبادله طرفین قرارداد خدمات دیگری را مقابله‌به‌مثل و جبران می‌نماید. این قراردادها، پویا و متغیر (کریوکاپیک، و اسکوکو، ۲۰۰۷) است؛ یعنی از آنجا که ادراکات و انتظارات طرفین از یکدیگر، دستخوش تغییر و تحول است، از این رو وظایف طرفینی اقتضایی است و محتوای قراردادها می‌تواند نوبه‌نو شود. در نهایت اینکه این‌گونه قراردادها ذهنی‌اند. عمده تعاریفی که از قراردادهای روان‌شناختی ارائه گردیده است، بر این تأکید دارند که این قراردادها در ذهن فرد شکل می‌گیرند و معمولاً هیچ‌گاه در عالم بیرون مکتوب نمی‌شوند (لویسنون و دیگران، ۱۹۶۲؛ روسو، ۱۹۸۹؛ روسو، ۲۰۰۱).

درک محتوای قراردادهای روان‌شناختی ابزاری مناسب برای فهم و پیش‌بینی تحولات در تعاملات بین افراد و سازمان است. شناخت محتوای این قراردادها و اقدامات سازمانی برای بهبود چارچوب تعامل فرد و سازمان نقش اساسی در بهره‌برداری صحیح از سرمایه‌های انسانی دارد. مرور پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که رضایت افراد از قراردادهای روان‌شناختی با رضایت شغلی آنها رابطه مستقیم و مثبتی دارد. این رضایت‌مندی همچنین بهبود عملکرد شغلی افراد را تسهیل می‌کند (بل و دیگران، ۲۰۱۰) و شکسته شدن قرارداد روان‌شناختی و عدم رضایت از آن در افراد، سبب بروز پدیده سکوت سازمانی شود (لیاوا، و هوآنگ^۲، ۲۰۲۴). همچنین رضایت از این قراردادها باعث می‌شود در محیط کاری رفتار شهروندی بهتری از خود نشان دهند. مارتینز^۳ (۲۰۱۰)، بال و دیگران^۴ (۲۰۰۴) همچنین پژوهش‌ها بر تأثیر رضایت یا عدم رضایت از قراردادهای روان‌شناختی در ابعاد مختلف تعهد سازمانی (آمواه^۵ و دیگران، ۲۰۲۱؛ نوبوو، و داکا^۶، ۲۰۲۵) تأکید می‌کنند. در فهم محتوای این قراردادها، باید به مؤلفه‌های مختلف قراردادهای روان‌شناختی توجه و این نکته در نظر گرفته شود که محتوا تحت تأثیر فرهنگ و سازمان قرار می‌گیرد و در نتیجه می‌تواند منجر به

-
1. Reciprocity
 2. Liao, C., Li, Z., & Huang
 3. Martinez
 4. Bal et al
 5. Amoah
 6. Njobvu & Daka

قراردادهای متفاوت در سازمان‌های مختلف شود. ضروری است که عوامل متعددی مانند سازمان‌ها و بخش‌های مختلف سازمان، این محتوا را متفاوت و با وزن و اهمیت متفاوتی در نظر بگیرند.

تحقیقات متنوعی در این زمینه صورت گرفته است؛ از جمله بائور و کوپر (۲۰۱۳) در تحقیقی به بررسی قرارداد روان‌شناختی بین معلم و دانش‌آموز پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که وضوح و ثبات در انتظارات متقابل، تأثیر مثبت بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان دارد. در تحقیقی دیگر نمر^۱ و همکارانش (۲۰۱۶) به بررسی مقایسه‌ای قرارداد روان‌شناختی در ذهن معلمان قراردادی و استخدامی پرداختند. نتایج نشان داد که معلمان استخدامی قراردادهای روان‌شناختی گسترده‌تری دارند که منجر به رضایت شغلی و تعهد سازمانی بیشتر نسبت به معلمان موقت می‌شود. می‌یر^۲ و همکارانش (۲۰۱۸) به بررسی آثار اصلاحات آموزشی بر قرارداد روان‌شناختی پرداختند. در این مطالعه کیفی، تغییرات ناشی از اصلاحات آموزشی بررسی و مشخص شد که این تغییرات اغلب باعث خدشه‌دار شدن قراردادهای روان‌شناختی معلمان و کاهش انگیزش آنها شده است. تحقیق دیگر پژوهشی بود که وانگ^۳ و همکارانش انجام دادند. این تحقیق نشان می‌دهد که در مؤسسه آموزش عالی مطالعه شده، وجود قراردادهای روان‌شناختی روشن و منصفانه به‌طور معناداری رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان را افزایش می‌دهد.

در سازمان‌هایی که از سرمایه انسانی ویژه و متخصص بهره‌برداری می‌کنند، اهمیت فهم محتوای قراردادهای روان‌شناختی بیشتر است. همچنین، آگاهی از نحوه تلقی و انتظارات کادر آموزشی و معلمان به‌دلیل نقش و جایگاهی که در شکل‌دهی به رفتار دانش‌آموزان، مدرسه، و در نهایت جامعه دارند، اهمیت بیشتری دارد. به همین دلیل، فهم محتوای قراردادهای روان‌شناختی در بین معلمان برای بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های نظام آموزش و پرورش کشور به‌منظور پرورش سرمایه‌های انسانی آینده کشور ضروری است. مرور تحقیقات گذشته، این نیاز و خلأ پژوهشی را پاسخ نمی‌دهد و پژوهش حاضر تلاش دارد تا از طریق تحلیل و بازتولید مدل بومی قراردادهای روان‌شناختی، زمینه‌ای را برای درک بهتر

1. Nemer
2. Myers
3. Wang

انتظارات معلمان و کادر آموزشی توسط مدارس و متولیان امر آموزش و پرورش فراهم کند و از این رهگذر برای مدارس فرصتی ایجاد شود تا با فهم بهتر انتظارات معلمان، در تحقق اهداف و برنامه‌های راهبردی خود موفق‌تر عمل کنند. وجود پژوهشی نظام‌مند در این حوزه سبب شناخت بهتر انتظارات معلمان می‌شود و مدیران را در برنامه‌ریزی‌ها برای آینده مسیر توسعه فردی و سازمانی کمک می‌کند. از این‌رو سؤال اصلی این پژوهش عبارت است از: محتوای قرارداد روان‌شناختی در کادر آموزشی و معلمان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی شامل چه مفادی است؟

گفتنی است که قلمرو مکانی این پژوهش شامل مدارس تحت پوشش جامعه تعلیمات اسلامی در تهران بود. این مدارس در هر سه مقطع تحصیلی (ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم) فعالیت می‌کنند و جامعه آماری تحقیق را معلمان، معاونان، مشاوران و مدیران شاغل در این مدارس تشکیل می‌دهند. با توجه به اینکه این مجتمع آموزشی نخستین تجربه مدرسه مدرن با رویکرد اسلامی، و دغدغه دینی و مذهبی در تشکیل آن مؤثر بوده است، امید است که نتایج حاصل الهام‌بخش مدیریت در مدارس با رویکرد اسلامی باشد.

روش پژوهش

هدف اصلی پژوهش واکاری (شناخت و کشف) محتوای قراردادهای روان‌شناختی در کادر آموزشی و معلمان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی است. به همین دلیل، این پژوهش جزو پژوهش‌های اکتشافی قرار می‌گیرد؛ زیرا پژوهش‌هایی که به دنبال کشف محتوا هستند، به تفهم موضوعی ذهنی نیاز دارند. از این‌رو فلسفه پژوهش حاضر، تفسیری است و از حیث هدف کلان پژوهش حاضر نیز از نوع کاربردی-توسعه‌ای است.

پژوهش با روش آمیخته کیفی- کمی انجام و آمیخته با ترتیب کیفی و کمی تنظیم شده است. ابتدا با مصاحبه و سپس تحلیل داده‌های حاصل با روش تحلیل مضمون مؤلفه‌های قراردادهای شناسایی گردید. در مرحله کمی هم با طراحی پرسش‌نامه مبتنی بر داده‌های مصاحبه توزیع و جمع‌آوری آن در بین ۱۰۰ نفر از معلمان این مجموعه و استفاده از روش آزمون علامت داده‌های مرحله قبل بررسی شده است.

جامعه آماری پژوهش حاضر، معلمان، کادر آموزشی، معاونین و مدیران مدارس اعم از

رسمی و قراردادی بودند. در مرحله کیفی از الگوی نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد تا درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه کسب شود. در مصاحبه‌ها با ۹ نفر از معلمان مرد و یازده نفر از معلمان زن مصاحبه انجام شد که ۱۳ نفر از آنها به صورت رسمی با مدرسه همکاری داشته و ۷ نفر در قالب قراردادی تعامل داشتند. از نمونه مورد مصاحبه ۵ نفر در مقطع ابتدایی، ۷ نفر در مقطع متوسطه اول و ۸ نفر در مقطع متوسطه دوم مشغول به فعالیت بودند. در فاز دوم تحقیق، یعنی مرحله کمی، از طریق پرسش‌نامه اطلاعات جمع‌آوری شد. تعداد نمونه‌ای که پرسش‌نامه را تکمیل کردند، براساس جدول کوکران در سطح اطمینان ۰/۱، ۹۶ بود. نحوه نمونه‌گیری هم تصادفی بود. پرسش‌نامه برای همه از طریق پیام‌رسان‌های اجتماعی ارسال گردید که در نهایت ۱۰۰ پرسش‌نامه تکمیل شد و مبنای تحلیل قرار گرفت. در جدول‌هایی که در ادامه آمده، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌هایی که مشارکت داشته‌اند بیان شده است.

جدول ۱. نمونه آزمودنی‌های پرسش‌نامه از حیث جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد (%)
مرد	۶۴	٪۶۴
زن	۳۶	٪۳۶
جمع	۱۰۰	٪۱۰۰

جدول ۲. نمونه آزمودنی‌های پرسش‌نامه از حیث نوع قرارداد

نوع قرارداد	تعداد	درصد (%)
پیمانی	۷۴	٪۷۴
رسمی	۲۶	٪۲۶
جمع	۱۰۰	٪۱۰۰

جدول ۳. نمونه آزمودنی‌های پرسش‌نامه از حیث مقطع فعالیت

مقطع کاری	تعداد	درصد (%)
ابتدایی	۲۵	٪۲۵
دوره اول	۳۲	٪۳۲
دوره دوم	۴۳	٪۴۳
جمع	۱۰۰	٪۱۰۰

برای تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. تحلیل مضمون یک روش‌شناسی کیفی است که برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی کاربرد دارد. روش تحلیل مضمون فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌هایی غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (براون، و کلارک، ۲۰۰۶؛ عابدی جعفری و دیگران، ۱۳۹۰، ص. ۱۵۳). فرایند کامل تحلیل مضمون را می‌توان به سه مرحله کلان (۱) تجزیه و توصیف متن، (۲) تشریح و تفسیر متن، و (۳) ادغام و یکپارچه کردن مجدد متن در نظر گرفت (عابدی جعفری و دیگران، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۷). در جدول ۴ تلاش شده است به‌طور خلاصه مراحل، گام‌ها و اقدامات روش تحلیل مضمون بیان گردد.

جدول ۴. مراحل شناخت مضمون

مراحل	گام‌ها	اقدامات
تجزیه و توصیف متن (کدگذاری توصیفی)	آشنا شدن با متن	فرایند بازنویسی داده‌ها (در صورتی که لازم باشد) آغاز می‌شود. سپس، انجام مطالعه اولیه و مطالعه مجدد داده‌ها صورت می‌گیرد. در این مرحله، ایده‌های اولیه نیز به‌طور مستقل یا به‌همراه داده‌ها مورد نوشتار قرار می‌گیرند.
	ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری	ابتدا، یک پیشنهاد برای ایجاد چارچوب کدگذاری و تهیه قالب مضامین ارائه می‌شود. سپس، متن اصلی به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم می‌شود. در نهایت، ویژگی‌های جالب داده‌ها به‌صورت کدگذاری شده تشخیص داده می‌شوند.
		ابتدا، کدها با قالب مضامین تطبیق داده می‌شوند. سپس، مضامین از بخش‌های کدگذاری شده متن استخراج می‌شوند. در نهایت، مضامین پالایش و بازبینی می‌شوند.

مراحل	گام‌ها	اقدامات
تشریح و تفسیر متن (کدگذاری) (تفسیری)	ترسیم شبکه مضامین	پس از استخراج کدهای مضامین، ابتدا هم‌خوانی مضامین با کدهای استخراج‌شده بررسی و کنترل می‌شود. سپس، مضامین مرتب می‌شوند. در ادامه، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر انتخاب می‌شوند. سپس، نقشه مضامین ترسیم می‌شود. در نهایت، شبکه مضامین اصلاح و تأیید می‌شود.
	تحلیل شبکه مضامین	در این مرحله، مضامین تعریف و نام‌گذاری می‌شوند. عناوینی به هر مضمون اختصاص داده می‌شود تا آنها را مشخص و قابل شناسایی کند. سپس، شبکه مضامین به‌طور دقیق و کامل توصیف و توضیح داده می‌شود.
طریق مضامین فراگیر (یکپارچه‌سازی از متن) ترکیب و ادغام	تدوین گزارش	ابتدا، شبکه مضامین خلاصه و به‌طور مختصر و صریح بیان می‌شود. سپس، نمونه‌های جالب داده‌ها استخراج می‌شوند. در ادامه، نتایج تحلیل با سؤالات تحقیق و مبانی نظری مرتبط می‌شوند. در نهایت، گزارش علمی و تخصصی از تحلیل‌ها نوشته می‌شود.

با عنایت به اینکه روش تحقیق تحلیل مضمون بازتابی با رویکرد قیاسی است و بر همین اساس در این داده‌های پژوهش به‌صورت گام‌به‌گام بررسی و در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر طبقه‌بندی شدند. یادداشت یا صوت خبرگان پژوهش کدگذاری اولیه انجام گرفت و بیش از ۲۵۰ کد اولیه شناسایی شد که در قالب ۵۳ مضمون پایه، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۲ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند.

در مرحله کمی برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق ساخته که مبتنی بر داده‌های به‌دست‌آمده از مرحله کیفی بود استفاده شد. هرکدام از مضامین پایه به‌دست‌آمده در مرحله کیفی (که در جداول ۵ و ۶ منعکس شده) تبدیل به گویه‌ای در پرسش‌نامه شده و نهایت در اختیار نمونه مورد بررسی قرار گرفتند. پرسش‌نامه در مجموع ۵۲ گویه داشت که ۲۷ گویه مربوط به تعهدات معلمان نسبت به مدرسه و ۲۵ گویه مرتبط با تعهدات مدرسه نسبت به معلمان بود. به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه هم از آزمون علامت استفاده شد. آزمون علامت یکی از آزمون‌های آماری ناپارامتری است که برای بررسی تفاوت معنادار

میان زوج‌های وابسته از داده‌های رتبه‌ای به کار می‌رود. این آزمون زمانی استفاده می‌شود که نتوان فرض نرمال بودن توزیع تفاوت‌ها را برقرار کرد یا زمانی که داده‌ها از نوع ترتیبی باشند؛ مانند مقیاس‌های لیکرت. در این پژوهش، برای واکاوی محتوای قرارداد روان‌شناختی از پرسش‌نامه‌ای بر پایه مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. از آنجا که مقیاس لیکرت، داده‌هایی با سطح سنجش ترتیبی تولید می‌کند، استفاده از آزمون‌های ناپارامتری برای تحلیل داده‌ها توصیه می‌شود. به همین منظور، از آزمون علامت برای بررسی معناداری ادراک پاسخ‌دهندگان نسبت به هریک از مؤلفه‌های قرارداد روان‌شناختی استفاده شد.

اگر پاسخ‌ها به یک مؤلفه خاص از قرارداد روان‌شناختی به صورت تصادفی بالاتر یا پایین‌تر از عدد ۳ (حد وسط طیف لیکرت) باشند، تفاوت معناداری وجود ندارد (فرض صفر). اما اگر تعداد قابل توجهی از پاسخ‌ها بالاتر از عدد ۳ باشند (پاسخ‌های مثبت)، می‌توان گفت آن مؤلفه بخشی از قرارداد روان‌شناختی ادراک‌شده توسط معلمان است (رد فرض صفر).

برای هریک از مؤلفه‌های قرارداد روان‌شناختی، تعداد پاسخ‌های بیشتر از ۳ (پاسخ مثبت) و کمتر از ۳ (پاسخ منفی) در طیف لیکرت شمارش شد و آزمون علامت روی آنها اجرا شد. مقادیری که برابر با ۳ بودند، به دلیل خنثی بودن در تحلیل آماری لحاظ نشدند. نتایج آزمون علامت نشان داد که در تمام مؤلفه‌ها، مقدار احتمال (p-value) کمتر از ۰.۰۵ بوده و عمدتاً برابر با صفر گزارش شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان ادراک پاسخ‌دهندگان نسبت به حد متوسط وجود دارد و مؤلفه‌های بررسی‌شده را می‌توان به‌عنوان اجزای معنادار در ساختار قرارداد روان‌شناختی تلقی کرد.

یکی از مهم‌ترین چالش‌های تحقیقات کیفی اعتبار پذیری و قابلیت اعتماد آن است. به‌عبارت دقیق‌تر برای سنجش قابلیت اعتماد داده‌ها لازم است روایی و پایایی پژوهش بررسی شود. پژوهش حاضر در دو فاز انجام شد و داده‌های حاصله از مرحله کیفی با روش تحلیل مضمون توسط داده‌های مرحله کمی با آزمون علامت مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین با اجرای فاز کمی و بررسی و تأیید یافته‌ها، مرحله کیفی در فاز کمی یافته‌های پژوهش در دو مرحله بررسی و تأیید شد. همچنین سعی شد برای قابلیت اعتماد تحقیق حساسیت نظری با مطالعه پیشینه و تجربه‌های جهانی غنای لازم را داشته باشد. برای قابلیت اطمینان در داده‌ها، ضمن واری مکرر توسط پژوهشگر در وهله اول، یافته‌ها به یکی از متخصصان این حوزه،

که سابقه تحقیقات در زمینه قرارداد روان‌شناختی داشت، ارائه، و مضامین توسط وی تعدیل و اصلاح شد. به‌منظور روایی محتوایی مقولات استنباط شده در حین مصاحبه‌های انجام‌شده، چنانچه مفهومی در ذهن پژوهشگر شکل می‌گرفت، با مشارکت‌کنندگان در میان می‌گذاشت و از آنها بازخورد دریافت می‌نمود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، به‌منظور شناسایی محتوای قراردادهای روان‌شناختی معلمان، به نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات گردآوری‌شده پرداخته می‌شود.

۱. مؤلفه‌های مرتبط با انتظارات مدرسه از معلم

خبرگان پژوهش حاضر، در ارتباط با این موضوع، به ۲۵ مضمون پایه ذیل ۵ مضمون سازمان‌دهنده اشاره کرده‌اند که در ادامه به تحلیل و تبیین آنها پرداخته می‌شود. به‌سبب محدودیت گزارش مقاله، در بیان مضامین پایه فقط به مواردی که ضروری تشخیص داده شده است، پرداخته می‌شود.

۱-۱. داشتن تعهد و اشتیاق شغلی و حرفه‌ای

۱-۱-۱. انگیزه‌مندی و رعایت اصول حرفه‌ای معلمی

پایداری در انگیزه و علاقه به حرفه معلمی یکی از جلوه‌های اساسی تعهد و اشتیاق شغلی است که در بستر قراردادهای روان‌شناختی جایگاهی محوری دارد. این پایداری به‌معنای حفظ انرژی، علاقه و رضایت درونی معلم نسبت به شغل خود، حتی در مواجهه با چالش‌ها و فشارهای روزمره آموزشی است. معلمی که به‌طور پایدار با انگیزه باقی می‌ماند، نه‌فقط کیفیت تدریس خود را حفظ می‌کند، بلکه الهام‌بخش دانش‌آموزان و همکاران نیز خواهد بود.

۱-۱-۲. تلاش فراتر از وظایف رسمی

تلاش فراتر از وظایف رسمی یکی از نشانه‌های روشن تعهد و اشتیاق شغلی در حرفه معلمی است. این مفهوم به‌معنای انجام فعالیت‌هایی است که در شرح وظایف رسمی معلم قید نشده، اما برای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش حیاتی‌اند؛ مانند وقت گذاشتن برای مشاوره خارج از کلاس با دانش‌آموزان، همکاری داوطلبانه در برنامه‌های فوق‌برنامه یا طراحی خلاقانه منابع آموزشی.

۱-۳. پایبندی به ارزش‌ها و اهداف آموزش و پرورش

معلم متعهد فراتر از تدریس صرف محتوا، خود را متعهد به تربیت شهروندانی مسئول، اخلاق‌مدار و پرسش‌گر می‌داند. این پایبندی با درونی‌سازی ارزش‌هایی همچون عدالت آموزشی، کرامت انسانی و پرورش استعدادهای فردی، نمود پیدا می‌کند.

۱-۴. رعایت اخلاق حرفه‌ای در برخورد با دانش‌آموزان

این امر شامل مطالعه، شرکت در دوره‌های تخصصی، تعامل علمی با همکاران و به‌روز نگاه داشتن دانش و مهارت‌های آموزشی است.

۱-۵. پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای

معلم لازم است که به کار خود علاقه‌مند باشد و نسبت به نتایج عملکردش احساس مسئولیت کند و آماده پاسخ‌گویی در برابر دانش‌آموزان، والدین، مدیران و جامعه باشد.

۱-۶. داشتن خلاقیت و نوآوری در محتوا، برنامه کلاسی و روش تدریس

- استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه و متنوع؛ به این معنا که معلم از قالب‌های سنتی آموزش فراتر می‌رود و با بهره‌گیری از تکنیک‌های مختلف مانند یادگیری مشارکتی، بازی‌های آموزشی، تدریس معکوس، نمایش، داستان‌گویی یا استفاده از فناوری‌های نوین، فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب، پویاتر و مؤثرتر می‌سازد.

- طراحی فعالیت‌های یادگیری فراتر از کتاب‌درسی؛

- ایجاد فضا برای تفکر انتقادی و حل مسئله در کلاس؛

- پیشنهاد ایده‌های نو در برنامه‌های آموزشی مدرسه؛

- تطبیق تدریس با نیازها و علایق دانش‌آموزان؛ یکی از مهم‌ترین جلوه‌های خلاقیت در آموزش است. معلم نوآور به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه دارد و با شناخت علایق، توانمندی‌ها، سبک‌های یادگیری و شرایط روانی آنان، شیوه تدریس خود را انعطاف‌پذیر می‌سازد. این تطبیق می‌تواند شامل تغییر نوع محتوا، سرعت آموزش، روش‌های ارزشیابی و حتی نوع تعامل با دانش‌آموزان باشد تا یادگیری برای هر فرد، شخصی‌سازی شده و مؤثرتر گردد.

۱-۱-۷. ارتقای سطح دانشی و مهارتی متناسب با تحولات و نیازهای جدید

- شرکت در دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های تخصصی؛
- مطالعه منابع جدید علمی و آموزشی؛
- یادگیری فناوری‌های نوین آموزشی و کاربرد آنها در کلاس؛
- پایش مداوم عملکرد خود در راستای رشد حرفه‌ای؛
- پذیرا بودن نسبت به بازخورد و تغییر در روش تدریس؛ نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری و رویکرد رشد در حرفه معلمی است. معلمی که نسبت به نظر دانش‌آموزان، همکاران یا ناظران آموزشی گشوده‌ذهن باشد و بتواند بازخوردها را به‌عنوان فرصتی برای بهبود تلقی کند، سریع‌تر مسیر توسعه حرفه‌ای را طی خواهد کرد. این آمادگی برای تغییر، نشان‌دهنده بلوغ حرفه‌ای است و باعث می‌شود تدریس باکیفیت‌تر، متناسب‌تر با نیازهای یادگیرندگان و مؤثرتر انجام شود.

۱-۱-۸. مفهوم داشتن برنامه جهت هدف‌گذاری، ارتقا عملکرد و سنجش میزان پیشرفت در اداره کلاس

- ایجاد پیشرفت ملموس دانش‌آموزان؛
- ارتقای سطح یادگیری از طریق بازخوردهای هدفمند؛
- مستندسازی دستاوردهای آموزشی کلاس؛ مستندسازی فرایندها و دستاوردهای آموزشی یکی از راه‌های مهم برای اثبات نتایج قابل اندازه‌گیری در تدریس است. این مستندات می‌توانند شامل نمونه‌کارهای دانش‌آموزان، گزارش پیشرفت، نتایج ارزیابی‌های دوره‌ای، نمودارهای مقایسه‌ای یا تحلیل‌های کیفیت یادگیری باشند. چنین مدارکی به مدرسه، اولیا و حتی خود معلم کمک می‌کند تا تصویری عینی از پیشرفت آموزشی کلاس داشته باشند. این فرایند نه فقط شفافیت در عملکرد معلم ایجاد می‌کند، بلکه بستری برای بازاندیشی و بهبود فراهم می‌آورد. مستندسازی منظم به معلم کمک می‌کند نقاط قوت در شیوه‌های آموزشی خود را شناسایی کرده و درعین‌حال، حوزه‌هایی را که نیاز به تغییر دارند دقیق‌تر تشخیص دهد. همچنین، در مواقع ارزیابی بیرونی یا ارائه گزارش عملکرد، این مستندات ارزش بسیاری دارند.
- تنظیم اهداف قابل سنجش برای هر درس یا واحد آموزشی؛

- تحلیل و بهبود عملکرد بر اساس داده‌های آموزشی؛
- برقراری روابط مثبت و سازنده با همکاران و والدین مبتنی بر اصول حرفه‌ای؛
- تعامل مثبت و سازنده با همکاران آموزشی؛
- مشارکت در برنامه‌ریزی گروهی و تبادل تجربیات؛
- برقراری ارتباط مؤثر با اولیا و پاسخ‌گویی مسئولانه؛ ارتباط سازنده با اولیای دانش‌آموزان، بخش مهمی از نقش حرفه‌ای معلم است. یک معلم مسئول به‌صورت منظم و شفاف با والدین ارتباط برقرار می‌کند، آنان را از وضعیت درسی، رفتاری و پیشرفت فرزندشان مطلع می‌سازد و در صورت نیاز، توصیه‌هایی برای حمایت بیشتر از یادگیرنده ارائه می‌دهد. این ارتباط منظم، باعث ایجاد اعتماد میان مدرسه و خانواده و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموز می‌شود.
- حمایت و همدلی با همکاران در شرایط کاری مختلف؛
- پایبندی به هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای محیط مدرسه؛ رعایت هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای یکی از شاخص‌های اصلی رفتار حرفه‌ای معلم است. این هنجارها می‌توانند شامل احترام به مقررات مدرسه، همکاری در چارچوب برنامه‌ها، رعایت عدالت آموزشی، حفظ حرمت همکاران و دانش‌آموزان، و پیروی از اصول اخلاق حرفه‌ای باشند. چنین معلمی نه تنها به وظایف تدریسی خود متعهد است، بلکه در راستای تحقق چشم‌انداز و رسالت مدرسه نیز ایفای نقش می‌کند.
- در ادامه فرایند تحلیل یافته‌ها، مضامین پایه فوق، در دسته‌بندی عام‌تری مرتب و طبقه‌بندی شدند. این مضامین سازمان‌دهنده، ذیل مضمون فراگیر انتظارات مدرسه از معلم در جدول ادامه قابل ملاحظه است.

جدول ۵. مضامین سازمان‌دهنده ذیل انتظارات مدرسه از معلم

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه متناظر
داشتن تعهد و اشتیاق شغلی و حرفه‌ای	انگیزه‌مندی و رعایت اصول حرفه‌ای معلمی
	تلاش فراتر از وظایف رسمی
	پایبندی به ارزش‌ها و اهداف آموزش و پرورش
	رعایت اخلاق حرفه‌ای در برخورد با دانش‌آموزان
داشتن خلاقیت و نوآوری در محتوا، برنامه	پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای
	استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه و متنوع

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه متناظر
کلاسی و روش تدریس	طراحی فعالیت‌های یادگیری فراتر از کتاب‌درسی
	ایجاد فضا برای تفکر انتقادی و حل مسئله در کلاس
	پیشنهاد ایده‌های نو در برنامه‌های آموزشی مدرسه
	تطبیق تدریس با نیازها و علایق دانش‌آموزان
ارتقای سطح دانشی و مهارتی متناسب با تحولات و نیازهای جدید	شرکت در دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های تخصصی
	مطالعه منابع جدید علمی و آموزشی
	یادگیری فناوری‌های نوین آموزشی و کاربرد آنها در کلاس
	پایش مداوم عملکرد خود بر پایه رشد حرفه‌ای
مفهوم داشتن برنامه جهت هدف‌گذاری، ارتقای عملکرد و سنجش میزان پیشرفت در اداره کلاس	پذیرا بودن نسبت به بازخورد و تغییر در روش تدریس
	ایجاد پیشرفت ملموس برای دانش‌آموزان در آزمون‌ها و ارزیابی‌ها
	ارتقای سطح یادگیری از طریق بازخوردهای هدفمند
	مستندسازی دستاوردهای آموزشی کلاس
برقراری روابط مثبت و سازنده با همکاران و والدین مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای	تنظیم اهداف قابل سنجش برای هر درس یا واحد آموزشی
	تحلیل و بهبود عملکرد براساس داده‌های آموزشی
	تعامل مثبت و سازنده با همکاران آموزشی
	مشارکت در برنامه‌ریزی گروهی و تبادل تجربیات
	برقراری ارتباط مؤثر با اولیا و پاسخ‌گویی مسئولانه
	حمایت و همدلی با همکاران در شرایط کاری مختلف
	پایبندی به هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای محیط مدرسه

۲. مؤلفه‌های مرتبط با انتظارات معلم از مدرسه

خبرگان پژوهش حاضر در ارتباط با این موضوع، به ۳۰ مضمون پایه ذیل ۶ مضمون سازمان‌دهنده اشاره کردند که در ادامه به تحلیل و تبیین آنها پرداخته می‌شود.

۲-۱. ایجاد شرایط و حمایت از توسعه‌ای و آموزش مستمر معلمان

- ایجاد امکان دسترسی به فرصت‌های آموزشی مستمر؛
- ایجاد زمینه یادگیری و رشد تخصصی برای معلمان؛
- حمایت از نوآوری‌های تدریسی؛ نوآوری در روش‌های تدریس یکی از کلیدهای موفقیت

در آموزش امروزی است. معلمانی که ایده‌های خلاقانه و روش‌های نوین آموزشی را امتحان می‌کنند، نیازمند حمایت و پشتیبانی مدیریتی‌اند. این حمایت می‌تواند شامل تأمین منابع، اختصاص زمان برای اجرای طرح‌های جدید، و ایجاد فضایی امن برای آزمون و خطا باشد. حمایت مدرسه از این نوآوری‌ها به معلمان اجازه می‌دهد بدون ترس از شکست، روش‌های نوآورانه‌ای را برای جلب مشارکت دانش‌آموزان یا بهبود یادگیری طراحی و اجرا کنند. علاوه بر حمایت فیزیکی و مالی، حمایت روانی نیز نقش مهمی دارد. وقتی مدیریت مدرسه با رویکردی تشویقی به ایده‌های جدید نگاه می‌کند، معلمان حس می‌کنند که می‌توانند نقش آفرین باشند و مدرسه را از طریق نوآوری ارتقا دهند. این اعتماد و آزادی عمل، فرهنگ خلاقیت و پویایی را در مدرسه نهادینه کرده و آموزش را از حالت یکنواخت خارج می‌سازد.

۲-۲. فراهم‌سازی امکانات آموزشی نوین

امروزه بهره‌گیری از ابزارها و فناوری‌های نوین آموزشی، یکی از الزامات تدریس اثربخش به شمار می‌رود. مدارس باید تلاش کنند تا امکاناتی مانند تخته‌های هوشمند، ویدئوپروژکتور، اینترنت پرسرعت، نرم‌افزارهای آموزشی و محتوای چندرسانه‌ای را در اختیار معلمان قرار دهند. این ابزارها به آنها کمک می‌کند تا آموزش خود را به‌روز، جذاب و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان نسل جدید ارائه دهند. در کنار تجهیزات، معلمان باید در نحوه استفاده صحیح و خلاقانه از این امکانات نیز آموزش ببینند.

- ارائه بازخورد سازنده برای بهبود عملکرد؛

- حمایت از معلمان در برابر چالش‌های شغلی و تعامل با محیط بیرونی؛

- پشتیبانی در برابر چالش‌های شغلی؛ معلمان در طول سال تحصیلی با چالش‌های متعددی از جمله مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، فشارهای آموزشی، کمبود منابع، اختلافات با اولیا و حتی فرسودگی شغلی مواجه می‌شوند. در این شرایط، پیش‌بینی می‌شود که مدیریت مدرسه از معلمان حمایت، و به‌عنوان تکیه‌گاه آنها عمل کند. این پشتیبانی می‌تواند شامل مشاوره، کمک در مدیریت بحران‌ها، ایجاد فرصت برای تخلیه فشارهای روحی و همکاری برای حل مسائل باشد.

- اعتماد به صلاحیت و تصمیم معلم؛

- حمایت از معلم در صورت ایجاد تعارض میان وی و والدین یا دانش‌آموزان؛

- رعایت عدالت و برابری در تعاملات و توزیع منابع؛
- توزیع منصفانه مسئولیت‌ها و منابع؛ منابع آموزشی و امکانات مدرسه نیز باید به‌طور متعادل و متناسب با نیازها بین معلمان توزیع شود. اختصاص تجهیزات، بودجه کلاس‌ها، یا فرصت‌های توسعه حرفه‌ای باید با در نظر گرفتن عدالت، نه روابط شخصی یا اولویت‌های غیرحرفه‌ای انجام شود. این نوع توزیع عادلانه، به معلمان حس ارزشمندی و اعتماد می‌دهد و فضای همکاری را تقویت می‌کند.
- برخورد برابر با معلمان در موقعیت‌های مشابه؛
- شناسایی و ارج نهادن به تلاش‌های فردی؛
- داشتن نظام ارزیابی عادلانه و مبتنی بر شایستگی‌ها؛
- تقدیر رسمی و غیررسمی از فعالیت‌های مثبت؛
- ارتباط صحیح و مبتنی بر اعتماد؛
- شفافیت در اطلاع‌رسانی و تصمیم‌گیری‌های مدرسه؛ شفافیت در اطلاع‌رسانی یکی از مهم‌ترین پایه‌های ارتباط مؤثر در محیط مدرسه است. زمانی که مدیران مدرسه اطلاعات مربوط به برنامه‌ها، تغییرات، سیاست‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را به‌موقع، کامل و بدون ابهام در اختیار معلمان قرار دهند، حس اعتماد و امنیت سازمانی در بین کارکنان شکل می‌گیرد. اطلاع‌رسانی شفاف، از بروز شایعات، سوء تفاهم‌ها و برداشت‌های نادرست جلوگیری می‌کند و فضای کاری را سالم نگاه می‌دارد.
- ایجاد امکان گفت‌وگوی آزاد با مدیریت؛
- ایجاد فضای امن روانی برای بیان نظرها؛
- احترام به استقلال حرفه‌ای معلم؛
- مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها؛
- دخالت دادن معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی؛
- نظرخواهی در تغییرات سیاست‌های مدرسه؛
- مشارکت در طراحی تقویم اجرایی و فوق‌برنامه‌ها؛ طراحی تقویم اجرایی مدرسه و فعالیت‌های فوق‌برنامه، تأثیر زیادی بر زمان‌بندی تدریس، حجم کار معلمان و برنامه‌ریزی آنها دارد. اگر معلمان در این فرایند مشارکت داده شوند، تقویم به‌گونه‌ای طراحی خواهد شد

که هم با نیازهای آموزشی هماهنگ باشد و هم فشار کاری غیرضروری ایجاد نکند. این مشارکت از بروز تداخل‌ها، نارضایتی‌ها و تصمیم‌گیری‌های غیرواقعی پنهان جلوگیری می‌کند. درخصوص برنامه‌های فوق‌برنامه نیز معلمان می‌توانند با توجه به شناخت خود از علایق و نیازهای دانش‌آموزان، پیشنهادهایی کاربردی ارائه دهند. مشارکت در طراحی این برنامه‌ها، باعث می‌شود معلمان نقش فعال‌تری در تربیت جامع‌دانش‌آموزان ایفا کنند و مدرسه به محیطی پرنرژی و پویا تبدیل شود. همچنین این همکاری، حس همدلی و انسجام بیشتری میان کادر آموزشی به وجود می‌آورد.

- تشکیل شوراهای مشورتی معلمان؛

- احترام به دیدگاه‌های تخصصی معلم در تصمیمات کلان؛

- تأمین رفاه شغلی و روانی؛

- توجه به تعادل بین کار و زندگی؛

- کاهش فشار کاری و مسئولیت‌های فرسایشی؛

- فراهم کردن امکانات رفاهی پایه؛ امکانات رفاهی مناسب مانند فضای استراحت، دسترسی به امکانات بهداشتی و تغذیه‌ای، و محیط کاری مناسب، از نیازهای پایه‌ای هر معلم برای انجام مؤثر وظایف خود است. این امکانات هرچند ساده به نظر می‌رسند، تأثیر مناسبی بر آرامش معلمان دارند. نادیده گرفتن این نیازها ممکن است باعث نارضایتی پنهان و کاهش انگیزش شود.

- درک و حمایت از شرایط عاطفی و روانی معلم؛

- سیاست‌های حمایتی در زمان بحران یا فرسودگی.

این مضامین سازمان‌دهنده، ذیل مضمون فراگیر انتظارات معلم از مدرسه در جدول ۶ قابل ملاحظه است.

جدول ۶. انتظارات معلم از مدرسه

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه متناظر
ایجاد شرایط و حمایت از توسعه حرفه‌ای و آموزش مستمر معلمان	ایجاد امکان دسترسی به فرصت‌های آموزشی مستمر
	ایجاد زمینه یادگیری و رشد تخصصی برای معلمان
	حمایت از نوآوری‌های تدریسی

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه متناظر
	فراهم‌سازی امکانات آموزشی نوین
	ارائه بازخورد سازنده برای بهبود عملکرد
حمایت از معلمان در برابر چالش‌های شغلی و تعامل با محیط بیرونی	پشتیبانی در برابر چالش‌های شغلی
	اعتماد به صلاحیت و تصمیم معلم
	حمایت از معلم در صورت ایجاد تعارض میان وی و والدین یا دانش‌آموزان
رعایت عدالت و برابری در تعاملات و توزیع منابع	توزیع منصفانه مسئولیت‌ها و منابع
	برخورد برابر با معلمان در موقعیت‌های مشابه
	شناسایی و ارج نهادن به تلاش‌های فردی
	داشتن نظام ارزیابی عادلانه و مبتنی بر شایستگی‌ها
	تقدیر رسمی و غیررسمی از فعالیت‌های مثبت
ارتباط صحیح و مبتنی بر اعتماد	شفافیت در اطلاع‌رسانی و تصمیم‌گیری‌های مدرسه
	ایجاد امکان گفت‌وگوی آزاد با مدیریت
	ایجاد فضای امن روانی برای بیان نظرات
	احترام به استقلال حرفه‌ای معلم
مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها	دخالت دادن معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی
	نظرخواهی در تغییرات سیاست‌های مدرسه
	مشارکت در طراحی تقویم اجرایی و فوق‌برنامه‌ها
	تشکیل شوراهای مشورتی معلمان
	احترام به دیدگاه‌های تخصصی معلم در تصمیمات کلان
تأمین رفاه شغلی و روانی	توجه به تعادل بین کار و زندگی
	کاهش فشار کاری و مسئولیت‌های فرسایشی
	فراهم کردن امکانات رفاهی پایه
	درک و حمایت از شرایط عاطفی و روانی معلم
	سیاست‌های حمایتی در زمان بحران یا فرسودگی

نتایج به‌دست‌آمده از آزمون علامت نشان داد که تفاوت معناداری میان ادراک پاسخ‌دهندگان و حد میانه نظری (عدد ۳) در بسیاری از مؤلفه‌های قرارداد روان‌شناختی وجود دارد. براساس سطح معناداری آزمون (Sign Test)، در اغلب مؤلفه‌ها مقدار P-value کمتر

از ۰/۰۵ گزارش شده است که این موضوع حاکی از معناداری آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد است. بدین معنا که پاسخ‌دهندگان دیدگاه متفاوتی نسبت به وضعیت موجود وضعیت مورد انتظار داشته‌اند. در جدول ۷ نتایج تحلیل آماری هرکدام از مؤلفه‌های موجود در ابعاد قرارداد روان‌شناختی به تفصیل توضیح داده شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون علامت

نتیجه Result	سطح معناداری P- value	درصد مثبت	کل	مثبت +	منفی -	مؤلفه‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۷	۹۳	۸۹	۴	ایجاد امکان دسترسی به فرصت‌های آموزشی مستمر
معنادار	۰.۰۰۱	۷۴/۳۶	۷۸	۵۸	۲۰	تلاش فراتر از وظایف رسمی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۴	۸۷	۸۳	۴	پایبندی به ارزش‌ها و اهداف آموزش و پرورش
معنادار	۰.۰۰۱	۹۴/۷۴	۹۵	۹۰	۵	رعایت اخلاق حرفه‌ای در برخورد با دانش‌آموزان
معنادار	۰.۰۰۱	۹۶/۸۴	۹۵	۹۲	۳	پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای
معنادار	۰.۰۰۱	۹۳/۵۵	۹۳	۸۷	۶	استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه و متنوع
معنادار	۰.۰۰۱	۹۰/۳۶	۸۳	۷۵	۸	طراحی فعالیت‌های یادگیری فراتر از کتاب‌درسی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۸۶	۸۶	۷۹	۷	ایجاد فضا برای تفکر انتقادی و حل مسئله در کلاس
معنادار	۰.۰۰۱	۸۸/۵۱	۸۷	۷۷	۱۰	پیشنهاد ایده‌های نو در برنامه‌های آموزشی مدرسه
معنادار	۰.۰۰۱	۹۳/۰۲	۸۶	۸۰	۶	تطبيق تدریس با نیازها و علایق دانش‌آموزان
معنادار	۰.۰۰۱	۸۱/۹۳	۸۳	۶۸	۱۵	شرکت در دوره‌های ضمن خدمت یا کارگاه‌های تخصصی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۶/۷	۹۱	۸۸	۳	انگیزه‌مندی و رعایت اصول حرفه‌ای معلمی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۵۶	۹۰	۸۶	۴	مطالعه منابع جدید علمی و آموزشی

نتیجه Result	سطح معناداری p- value	درصد مثبت	کل	منفی -	مثبت +	مؤلفه‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۷	۹۳	۴	۸۹	پایش مداوم عملکرد خود برای رشد حرفه‌ای
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۳۹	۹۲	۷	۸۵	پذیرا بودن نسبت به بازخورد و تغییر در روش تدریس
معنادار	۰.۰۰۱	۹۳/۴۱	۹۱	۶	۸۵	ایجاد پیشرفت ملموس برای دانش‌آموزان در آزمون‌ها و ارزیابی‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۴	۹۳	۸	۸۵	ارتقای سطح یادگیری از طریق بازخوردهای هدفمند
معنادار	۰.۰۰۱	۸۸/۵۱	۸۷	۱۰	۷۷	مستندسازی دستاوردهای آموزشی کلاس
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۰۱	۸۹	۸	۸۱	تنظیم اهداف قابل سنجش برای هر درس یا واحد آموزشی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۴/۵۱	۹۱	۵	۸۶	تحلیل و بهبود عملکرد براساس داده‌های آموزشی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۶/۸۱	۹۴	۳	۹۱	تعامل مثبت و سازنده با همکاران آموزشی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۴۷	۹۳	۷	۸۶	مشارکت در برنامه‌ریزی گروهی و تبادل تجربیات
معنادار	۰.۰۰۱	۸۰/۲۲	۹۱	۱۸	۷۳	برقراری ارتباط مؤثر با اولیا و پاسخ‌گویی مسئولانه
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۹۵	۸۷	۷	۸۰	یادگیری فناوری‌های نوین آموزشی و کاربرد آنها در کلاس
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۳	۹۲	۸	۸۴	سیاست‌های حمایتی در زمان بحران یا فرسودگی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۹۵	۸۷	۷	۸۰	درک و حمایت از شرایط عاطفی و روانی معلم
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۷۴	۹۴	۴	۹۰	فراهم کردن امکانات رفاهی پایه
معنادار	۰.۰۰۱	۸۹/۲۵	۹۳	۱۰	۸۳	ایجاد زمینه یادگیری و رشد تخصصی برای معلمان
معنادار	۰.۰۰۱	۹۷/۷۵	۸۹	۲	۸۷	حمایت از نوآوری‌های تدریسی

نتیجه Result	سطح معناداری P- value	درصد مثبت	کل	مثبت +	منفی -	مؤلفه‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۴۷	۹۳	۷	۸۶	فراهم‌سازی امکانات آموزشی نوین
معنادار	۰.۰۰۱	۹۵/۷	۹۳	۴	۸۹	ارائه بازخورد سازنده برای بهبود عملکرد
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۴۷	۹۳	۷	۸۶	پشتیبانی در برابر چالش‌های شغلی
معنادار	۰.۰۰۱	۸۵/۳۹	۸۹	۱۳	۷۶	اعتماد به صلاحیت و تصمیم معلم
معنادار	۰.۰۰۱	۸۲/۷۶	۸۷	۱۵	۷۲	حمایت از معلم در صورت ایجاد تعارض میان وی و والدین یا دانش‌آموزان
معنادار	۰.۰۰۱	۸۷/۷۸	۹۰	۱۱	۷۹	توزیع منصفانه مسئولیت‌ها و منابع
معنادار	۰.۰۰۱	۸۰	۹۰	۱۸	۷۲	برخورد برابر با معلمان در موقعیت‌های مشابه
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۷۵	۹۷	۸	۸۹	شناسایی و ارج نهادن به تلاش‌های فردی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۳/۶۲	۹۴	۶	۸۸	داشتن نظام ارزیابی عادلانه و مبتنی بر شایستگی‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۸۶/۸۱	۹۱	۱۲	۷۹	تقدیر رسمی و غیررسمی از فعالیت‌های مثبت
معنادار	۰.۰۰۱	۸۸/۳۷	۸۶	۱۰	۷۶	شفافیت در اطلاع‌رسانی و تصمیم‌گیری‌های مدرسه
معنادار	۰.۰۰۱	۹۰/۳۶	۸۳	۸	۷۵	ایجاد امکان گفت‌وگوی آزاد با مدیریت
معنادار	۰.۰۰۱	۹۲/۸۶	۸۴	۶	۷۸	ایجاد فضای امن روانی برای بیان نظرات
معنادار	۰.۰۰۱	۹۴/۳۸	۸۹	۵	۸۴	احترام به استقلال حرفه‌ای معلم
معنادار	۰.۰۰۱	۸۸/۱	۸۴	۱۰	۷۴	تشکیل شوراهای مشورتی معلمان
معنادار	۰.۰۰۱	۸۰/۹	۸۹	۱۷	۷۲	احترام به دیدگاه‌های تخصصی معلم در تصمیمات کلان
معنادار	۰.۰۰۱	۹۱/۰۱	۸۹	۸	۸۱	توجه به تعادل بین کار و زندگی
معنادار	۰.۰۰۱	۸۳/۵۲	۹۱	۱۵	۷۶	کاهش فشار کاری و مسئولیت‌های فرسایشی
معنادار	۰.۰۰۱	۹۶/۶۳	۸۹	۳	۸۶	حمایت و همدلی با همکاران در شرایط کاری مختلف
معنادار	۰.۰۰۱	۹۴/۶۲	۹۳	۵	۸۸	پایبندی به هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای محیط مدرسه

نتیجه Result	سطح معناداری p- value	درصد مثبت	کل	منفی -	مثبت +	مؤلفه‌ها
معنادار	۰.۰۰۱	۶۷/۰۷	۸۲	۲۷	۵۵	نظرخواهی در تغییرات سیاست‌های مدرسه
معنادار	۰.۰۱	۶۴/۹۴	۷۷	۲۷	۵۰	مشارکت در طراحی تقویم اجرایی و فوق‌برنامه‌ها
معنادار	۰.۰۱	63.95	86	31	55	دخالت دادن معلمان در برنامه‌ریزی آموزشی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در پی یافتن قرارداد روان‌شناختی معلمان مدارس جامعه تعلیمات اسلامی بود. پژوهشی بومی که تلاش می‌کرد تا فراتر از ترجمه نتایج سایر تحقیقات خارج از کشور الگویی مبتنی بر دیدگاه‌های سرمایه انسانی مدارس در بافت فرهنگی ایران اسلامی ارائه نماید. یافته‌های پژوهش حاضر، که بر پایه تحلیل مضمون و آزمون کمی شکل گرفته‌اند، نشان می‌دهند که محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی شامل دو بخش کلی است: «انتظارات مدرسه از معلم» و «انتظارات معلم از مدرسه». در جدول ۸ ادامه محتوای این قراردادها به شکل خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۸. محتوای قرارداد روان‌شناختی معلمان در یک نگاه

انتظارات مدرسه از معلم	انتظارات معلم از معلم
<ul style="list-style-type: none"> • ایجاد شرایط و حمایت از توسعه حرفه‌ای و آموزش مستمر معلمان • حمایت از معلمان در برابر چالش‌های شغلی و تعامل با محیط بیرونی • رعایت عدالت و برابری در تعاملات و توزیع منابع • ارتباط صحیح و مبتنی بر اعتماد • مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها • تأمین رفاه شغلی و روانی 	<ul style="list-style-type: none"> • داشتن تعهد و اشتیاق شغلی و حرفه‌ای • داشتن خلاقیت و نوآوری در محتوا، برنامه کلاسی و روش تدریس • ارتقای سطح دانشی و مهارتی متناسب با تحولات و نیازهای جدید • مفهوم داشتن برنامه جهت هدف‌گذاری، ارتقای عملکرد و سنجش میزان پیشرفت در اداره کلاس • برقراری روابط مثبت و سازنده با همکاران و والدین مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای

در تحلیل وزن عوامل موجود در تعهدات معلمان در فضای کاری مدرسه به ترتیب سه عامل پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، تعامل مثبت و سازنده با همکاران آموزشی و انگیزه‌مندی و رعایت اصول حرفه‌ای معلمی به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های قرارداد روان‌شناختی معلمان شناسایی شده‌اند. از آنجا که معلمی و رای الزام اداری، یک حرفه محسوب می‌شود، عامل پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری و رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای به شکل روشنی به‌عنوان انتظارات مدرسه از معلمان به چشم می‌خورد. همچنین ایجاد تعامل مثبت با سایر سرمایه انسانی مدرسه به‌ویژه سایر کادر آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین انتظارات مدرسه به شمار می‌رود.

در تحلیل داده‌های عددی، در سوی دیگر قرارداد روان‌شناختی از سه عامل اول انتظارات معلمان از مدرسه دو عامل مربوط به محتوای رابطه‌ای و یک عامل مربوط به محتوای مبادله‌ای و اقتصادی است. بیشتری وزن اختصاص داده شده به انتظارات معلمان از مدرسه، حمایت مدرسه از نوآوری‌های تدریسی معلمان است. معلمان انتظار دارند که نوآوری برنامه‌ریزی شده توسط آنها، از سوی مدرسه حمایت، و امکان بهبود مدنظر آنها فراهم شود. تخصیص بیشترین وزن به این عامل نشان‌دهنده دغدغه معلمان نسبت به بهبود کیفیت است که ضروری است مدرسه شرایط و امکان پیاده‌سازی آن را فراهم آورد. دومین عامل هم که از عوامل مرتبط با محتوای رابطه‌ای است، شامل حمایت و همدلی با همکاران در شرایط کاری مختلف است. سومین عامل که مرتبط با محتوای مبادله‌ای است، فراهم کردن امکانات رفاهی پایه است و ضروری است که امکانات لازم برای زندگی متناسب با شأن معلمان فراهم شود.

این یافته با چارچوب نظری روسو (۱۹۸۹، ۱۹۹۵) هم‌راستا است که قرارداد روان‌شناختی را مجموعه‌ای از انتظارات ذهنی و نانوشته بین فرد و سازمان تعریف می‌کند. همچون دیدگاه روسو، در این پژوهش نیز بر نقش ادراک فردی و زمینه فرهنگی در شکل‌دهی قرارداد تأکید شده است. در مقایسه با پژوهش مرتضوی و همکاران (۱۳۹۲)، که در بستر دانشگاهی انجام شده است، اشتراکاتی از جمله نگاه دوسویه به تعهدات مشاهده می‌شود. باین‌حال، پژوهش حاضر وجه تمایز مهمی دارد: تمرکز آن بر عناصر فرهنگی و دینی (همچون تعهد ارزشی، تعامل با خانواده، و مشارکت در تربیت) است که کمتر در پژوهش‌های دانشگاهی دیده می‌شود. از آنجا که پژوهش حاضر با رویکرد اکتشافی در پی شناسایی محتوای قراردادهای روان‌شناختی

معلمان بوده است، از حیث نظری می‌تواند محتوای مناسبی برای شناخت این مفهوم در جامعه ایران اسلامی باشد. به این معنا که محتوای شناسایی شده بتواند مبنای عمل و راهنمای سیاست‌گذاری در حوزه سرمایه انسانی در سازمان‌های آموزشی، و از حیث نظری، بنیانی برای تحلیل در مدیریت آموزشی باشد. براساس مباحثی که مطرح شد، پیشنهادهایی اجرایی برای اداره بهتر مدرسه و استفاده بیشتر از سرمایه انسانی معلمان به شرح زیر ارائه می‌گردد:

۱. تدوین منشور تعاملات حرفه‌ای بین معلمان و مدیریت

وجود سندی مدون که چارچوب‌های رفتاری، اخلاقی و حرفه‌ای روابط مدیر- معلم را مشخص کند، می‌تواند شفافیت در روابط شغلی را افزایش دهد و مانع سوءبرداشت شود. این منشور می‌تواند شامل حقوق متقابل، الزامات اخلاقی، اصول مشارکت در تصمیم‌گیری، و انتظارات فرهنگی باشد. مدارس جامعه تعلیمات اسلامی با توجه به بافت ارزشی خود، باید از این فرصت برای تبدیل روابط نانوشته به توافقاتی روشن، بهره‌مند شوند.

۲. ایجاد نظام بازخورد دوسویه میان معلمان و مدیریت

وجود کانال‌های رسمی و غیررسمی برای ابراز نظرها، دغدغه‌ها و پیشنهادهای معلمان، نه تنها حس ارزشمندی آنان را تقویت می‌کند، بلکه زمینه تحقق قرارداد روان‌شناختی را نیز فراهم می‌آورد. این بازخورد می‌تواند به صورت پرسش‌نامه‌های ناشناس، گفت‌وگوهای گروهی فصلی یا جلسات فردی با مدیر برگزار شود. مدیریت باید این بازخوردها را به‌طور شفاف بررسی کند و پاسخ دهد تا اعتماد پایدار شکل گیرد.

۳. تقویت عدالت سازمانی و شفافیت در تصمیم‌گیری‌ها

عدالت، هسته اصلی قرارداد روان‌شناختی است. اگر معلم احساس کند که در توزیع منابع، ارتقای شغلی یا ارزیابی عملکرد بی‌عدالتی رخ می‌دهد، ادراکاتش نسبت به مدرسه تضعیف می‌شود. بنابراین ضروری است که سیاست‌ها و فرایندهای تصمیم‌گیری در حوزه منابع انسانی به صورت شفاف، مستند و بر پایه شاخص‌های عینی انجام گیرد. مشارکت معلمان در این فرایندها نیز می‌تواند حس عدالت و تعلق را تقویت کند.

۴. استقرار نظام پایش سالانه تحقق یا نقض قرارداد روان‌شناختی

پایش مداوم وضعیت قرارداد روان‌شناختی معلمان با استفاده از ابزارهایی چون پرسش‌نامه،

مصاحبه یا ارزیابی عملکرد، به مدیران کمک می‌کند تا نارضایتی‌های پنهان را پیش از تبدیل به تعارض یا ترک خدمت شناسایی کنند. این پایش می‌تواند به صورت سالانه و در چارچوب گزارش منابع انسانی انجام شود و نتایج آن مبنای برنامه‌ریزی برای ارتقای انگیزش و وفاداری معلمان قرار گیرد.

۵. توسعه فضای حمایتی و معنوی برای معلمان متناسب با رسالت دینی مدارس

در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی، انگیزه‌های شغلی معلمان غالباً با اهداف فرهنگی، ارزشی و دینی پیوند دارد. تقویت این انگیزه‌ها مستلزم ایجاد محیطی است که در آن معلمان احساس معنا، نقش تربیتی و همدلی بیابند. برگزاری نشست‌های معرفتی، جلسات معنوی و الگوسازی از معلمان متعهد می‌تواند ابعاد معنوی قرارداد روان‌شناختی را تقویت، و از فرسودگی شغلی جلوگیری کند.

به نظر می‌رسد انجام پژوهش‌های آتی می‌تواند در فهم بهتر این حوزه در زمینه مدیریت آموزشی مؤثر باشد:

- ۱- بررسی تطبیقی محتوای قرارداد روان‌شناختی در مدارس جامعه تعلیمات اسلامی و مدارس دولتی؛
- ۲- تحلیل رابطه قرارداد روان‌شناختی با رضایت شغلی، فرسودگی و تعهد سازمانی؛
- ۳- مطالعه تفاوت‌های جنسیتی در درک قرارداد روان‌شناختی معلمان؛
- ۴- مطالعه طولی درباره تغییر محتوای قرارداد روان‌شناختی در طول خدمت معلمان؛
- ۵- تحلیل گفتمان مدیران درباره رابطه با معلمان و تأثیر آن بر قرارداد روان‌شناختی.

منابع

- گل‌پرور، محسن؛ برازنده، امین؛ و جوادیان، زهرا (۱۳۹۱). تدوین الگوی پیش‌بینی تعهد سازمانی معلمان بر اساس متغیرهای همبسته: تعارض نقش، گرانباری و قرارداد روانی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۴.
- مختاری دینانی، مریم؛ و نظریان مادوانی، عباس (۱۳۹۴). ارتباط بین عدالت سازمانی ادراک‌شده، پایبندی به قراردادهای روان‌شناختی و رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان تربیت‌بدنی شهرستان‌های استان تهران: *مطالعات مدیریت ورزشی*، ۷(۳۳)، ۹۹-۱۱۲.

مرتضوی، سعید؛ رحیم‌نیا، فریبرز؛ رضائیان، علی؛ و چیت‌سازیان، علیرضا (۱۳۹۲). شناخت محتوای قرارداد روان‌شناختی در اعضای هیئت‌علمی (مورد مطالعه: دانشگاه فردوسی مشهد). *اندیشه مدیریت راهبردی*، ۷(۲)، ۹۹-۱۲۲.

doi: 10.30497/smt.2013.1703

- Amoah, V. S., Annor, F., & Asumeng, M. (2021). Psychological contract breach and teachers' organizational commitment: mediating roles of job embeddedness and leader-member exchange. *Journal of Educational Administration*, 59(5), 634-649.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Ball, K., Treviño, L. K., & Sims, H. P. (2004). Just and unjust punishment: Influences on subordinate performance and citizenship. *Academy of Management Journal*, 47(3), 299-311.
- Cavanaugh, Marcie A; Noe, Raymond A. (1999). Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract. *Journal of Organizational Behavior*; 20(3). 323-340.
- Chubbs, D. O. (2002). Nurses' perceptions of the impact of health care reforms, psychological contract violation, restructuring and general job satisfaction, organization commitment, and intent to stay. M.N. MQ73584, Memorial University of Newfoundland (Canada).
- Dabos, G.E. and Rousseau, D.M. (2004). Mutuality and Reciprocity in the Psychological Contracts of Employees and Employers. *Journal of Applied Psychology*. 89(1), 52 – 72.
- Kotter, J.P. (1973), "The psychological contract: managing the joining-up process", *California Management Review*, 15, 91-99.
- Liao, C., Li, Z., & Huang, L. (2024). How does psychological contract breach affect employee silence? A moderated mediation model. *SAGE Open*, 14(4), 21582440241299601.
- Herriot, P., Manning, W. E. G., & Kidd, J. M. (1997). The content of the psychological contract. *British Journal of Management*, 8(2), 151-162.
- Martinez, Jose L. (2004) *An examination of the relationship between perceived psychological contract violations and organizational commitment and organizational citizenship behavior. dissertation of docroe of business administration*. school of business and entrepreneurship Nova Southeastern University.
- Martínez, P. (2010). Psychological contracts and organizational citizenship behavior: A study in Spanish firms. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(1), 91-108.
- Njobvu, T., & Daka, C. (2025). Psychological Contract and its Influence on

- Organisational Commitment and Job Satisfaction among Teachers in
Zambian Public Schools. *International Journal of Research and Innovation
in Social Science*, 9(3s), 3345-3357.
- Parzefall, Marjo-Riitta & Hakanen, Jari. (2010). Psychological contract and its
motivational and health-enhancing properties. *Journal of Managerial
Psychology*, 25(1), 4-21.
- Sparrow, P. R. (1996). Transitions in the psychological contract: Some evidence
from the UK. In R. S. Schuler & S. E. Jackson (Eds.), *Human resource
management in Europe*. 111–132.
- Robinson, S. L. & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract:
Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3),
245-259.
- Rousseau, D. M.(1998). The problem of the psychological contract considered.
Journal of Organizational Behavior, 19(Spec), 665-671.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations.
Employee Responsibilities and Rights Journal, 2(2), 121–139.
- Tekleab, A. G.(2003). The role of realistic job previews and organizational
socialization on newcomers' psychological contract development. (Ph.D.
3112503), University of Maryland, College Park.
- Wilkens, U. & Nermerich, D.(2011). Love it, change it, or leave it"-
Understanding Highly-skilled Flexible Workers' Job Satisfaction from a
Psychological Contract Perspective. *Management Revue*, 22, 65-82.



A Study of the Intended Curriculum in Terms of Paying Attention to Values Education in the First Grade of Elementary School¹

Fatemeh Gholamzadeh², Mohammad AkbaryBorng³

Doi:
10.30497/esi.2026.247509.1886



Abstract

The aim of this research was to analyze the first grade textbooks from the perspective of paying attention to values education. In order to answer the research question, a qualitative analysis method was used using a deductive research method. The analysis was based on the Sanger and Osgathorpe model (2005) including the components of the goal, content, form of content presentation, teaching method and evaluation, which in this research used the educated and native Maleki model (2012). The statistical population of this research included all the textbooks of the first grade of primary school from 1400-1401. The sampling was purposeful and the entire study area, and all the lessons of the first grade of primary school from grades one to three (first grade of primary school) including Persian, Quran, Heavenly Gifts, Experimental Sciences, Social Studies and Mathematics textbooks, in total 15 volumes of books were analyzed. The results of the research showed that for values education, comprehensive and multidimensional research is available in textbooks. Educational values in each lesson are designed as a logical and deep system from simple to complex concepts. All core subjects (Quran, social studies, Persian, science, and mathematics) are presented in a combined, spiral, and superficial manner. The form of content presentation in the first grades is mostly pictures and drawings, while in the second and third grades, it is the study of text, poetry, and stories. The teaching method is diverse, inclusive, and student-centered. The qualitative evaluation method is continuous and non-threatening and is carried out through observing the behavior and measuring the performance of students. Finally, the findings indicate that textbooks in the first grade of elementary school have consciously tried to institutionalize the teaching of values in the education process in necessary ways and with the developmental characteristics of children.

Keywords: Values, Intended Curriculum, First Grade of Elementary School

1. This article is extracted from the doctoral thesis entitled: "Design and Validation of a Curriculum Model for Teaching Values in the First Grade of Elementary School" at the University of Birjand.

2. PhD in Curriculum Planning, University of Birjand, South Khorasan, Iran.
(Corresponding Author). Fateme.gholamzade@birjand.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, South Khorasan, Iran. akbaryborng2003@birjand.ac.ir

بررسی برنامه درسی قصد شده از لحاظ توجه به آموزش ارزش‌ها در دوره اول ابتدایی^۱

فاطمه غلامزاده^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

محمد اکبری بورنگ^۳

Doi: 10.30497/esi.2026.247509.1886

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل محتوای کتاب‌های دوره اول ابتدایی از منظر توجه به آموزش ارزش‌ها بوده است. به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش، از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار با رویکرد قیاسی استفاده شده است. چارچوب تحلیل مبتنی بر الگوی سانگر و اُسگاتورپ (۲۰۰۵) شامل مؤلفه‌های هدف، محتوا، شکل ارائه محتوا، روش تدریس و ارزشیابی است که در این پژوهش از مدل تعدیل‌یافته و بومی‌شده ملکی (۱۳۹۱) استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بوده‌اند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و تمام قلمرو مطالعاتی بود که کلیه دروس دوره اول ابتدایی پایه‌های اول تا سوم (دوره اول ابتدایی) شامل کتاب‌های درسی فارسی، قرآن، هدیه‌های آسمانی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و ریاضی در مجموع به تعداد ۱۵ جلد کتاب تحلیل شده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که برای آموزش ارزش‌ها، رویکردی جامع و چندبعدی در کتب درسی اتخاذ شده است. اهداف آموزشی ارزش‌ها در هر درس، براساس یک نظام منطقی و تدریجی از مفاهیم ساده به پیچیده طراحی شده‌اند. محتوا در تمام دروس اصلی (قرآن، مطالعات اجتماعی، فارسی، علوم و ریاضی) به‌صورت تلفیقی، مارپیچی و تدریجی ارائه می‌شود. شکل ارائه محتوا در پایه‌های اول، بیشتر از تصاویر و نقاشی استفاده شده، درحالی‌که در پایه‌های دوم و سوم، تمرکز بر متن، شعر و داستان است. روش تدریس، متنوع، تدریجی و دانش‌آموزمحور است. روش ارزشیابی کیفی، مستمر و غیردلهره‌آور است و عمدتاً از طریق مشاهده رفتار و سنجش عملکرد دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در نهایت، یافته‌ها حاکی از آن است که کتاب‌های درسی در دوره اول ابتدایی، به‌صورت آگاهانه و با بهره‌گیری از اصول علمی، تلاش کرده است تا آموزش ارزش‌ها را به شیوه‌ای مؤثر و متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان، در فرایند تعلیم و تربیت نهادینه سازد.

واژگان کلیدی: ارزش‌ها، برنامه درسی قصد شده، دوره اول ابتدایی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان: «طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی آموزش ارزش‌ها در دوره اول ابتدایی» در دانشگاه بیرجند است.

۲. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران (نویسنده مسئول).

Fateme.gholamzade@birjand.ac.ir
akbaryborng2003@birjand.ac.ir

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.

بیان مسئله

ارزش‌ها به‌عنوان یکی از پایه‌های اساسی در آموزش ابتدایی شناخته می‌شوند که رفتار و کردار افراد را هدایت می‌کنند. ارزش‌ها به‌عنوان معیارهای فرهنگی مشترکی‌اند که به ما امکان ارزیابی اعمال را از منظر خوب یا بد بودن می‌دهند (رحیمی، رهنما، و میرزامحمدی، ۱۴۰۱). باوجود تقسیم‌بندی‌های متعدد از ارزش‌ها ازجمله ارزش‌های مطلق، نسبی، مادی، فرامادی، اجتماعی، شخصی، خانوادگی، حقوقی، اخلاقی، سیاسی و فرهنگی (دارابی عمارتی، ۱۴۰۲)، ارزش‌ها به‌طور کلی در دسته‌های اصلی مانند ارزش‌های علمی و نظری و ذاتی (Gatley, 2021; cheng, 2021 & Li, 2025)، اقتصادی (Aldoosry, 2020)، سیاسی (Bao, 2024)، اجتماعی (Jain, 2020)، فرهنگی و هنری (Hunter, 2020) و دینی و معنوی و اخلاقی (Craiovan & Cuza, 2022) طبقه‌بندی می‌شوند.

مکاتب مختلف تربیتی، از فلسفه تا روان‌شناسی و مبانی جامعه‌شناسی، بر اهمیت ارزش‌ها در شکل‌دهی به شخصیت، هویت، پرورش منش و تصمیم‌گیری و هم‌بستگی اجتماعی تأکید دارند (امینی مشهدی، و غفاری، ۱۳۹۲). مفهوم ارزش در فلسفه تحت عنوان ارزش‌شناسی بررسی می‌شود. بسیاری از فیلسوفان معاصر، کار فلسفه را به مطالعه ارزش‌ها و آفرینش آنها محدود می‌کنند؛ برای مثال، نیچه فلسفه را فرایند آفرینش ارزش‌های نو می‌دانست و فیلسوف را کسی می‌شمرد که به ارزش‌ها توجه ویژه دارد (دادبه، ۱۳۹۲). در حوزه روان‌شناسی، به‌ویژه مکاتب روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی بین‌فرهنگی، ارزش‌ها جایگاهی برجسته دارند. در این میان مکتب انسان‌گرایی به اهمیت ارزش‌های فردی تأکید کرده، معتقد است که بعد انسانیت فرد باید بر سایر ابعاد او غالب باشد (محبوبی منش، ۱۳۹۴).

آموزش ارزش‌ها به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و فرایندهای آموزشی اطلاق می‌شود که در مدارس برای کمک به دانش‌آموزان به‌منظور یادگیری و توسعه ارزش‌های اخلاقی و انسانی صورت می‌گیرد (Thornberg & Oguz, 2016). این مفهوم جامع، که حوزه‌هایی مانند پرورش شخصیت، اخلاق، آموزش مدنی و شهروندی را شامل می‌شود (Berkowitz, 2011)، در واقع، این فرایند به یادگیری و ترویج ارزش‌های اخلاقی و انسانی اشاره دارد که هدف نهایی آن، توسعه شخصیت و آگاهی اجتماعی دانش‌آموزان است (Mukhamedaly, 2024).

این نوع آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارزش‌هایی مانند همدلی، احترام، صداقت و عدالت را در زندگی خود درونی کنند و به کار برند و به همین دلیل به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای تغییر اجتماعی و توسعه فردی شناخته می‌شوند (Parmar & Jha, 2024).

نقش برنامه‌های درسی در آموزش ارزش‌ها بسیار حیاتی است. آموزش ارزش‌ها ابتدا از خانواده آغاز می‌شود (Yaşaroğlu, 2016). در چند دهه اخیر، آموزش ارزش‌ها از طریق مدارس و برنامه‌های درسی، مورد توجه فیلسوفان تربیتی و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (دارابی عمارتی، ۱۴۰۲). در این فرایند، برنامه‌های درسی به‌عنوان ابزار اصلی نظام آموزشی، نقشی کلیدی در تحقق اهداف آموزشی و پرورشی ایفا می‌کنند (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۲). به همین دلیل، در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی، اغلب از سه نوع برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده صحبت می‌شود. برنامه درسی قصدشده، سندی است که توسط معلمان یا دیگر افراد صاحب‌نظر در حوزه آموزش تهیه می‌شود (افتخاری، و افتخاری، ۱۴۰۳). در واقع، برنامه درسی رسمی یا «قصد شده» شامل آرزوها و انتظاراتی است که توسط توسعه‌دهندگان برنامه درسی تعیین شده است. این مفهوم نمایانگر دیدگاه‌هایی است درباره «آنچه باید آموزش داده شود» و «چگونه باید آموزش داده شود» (Falkner, 2019, Borji, 2023).

باوجود تأکید مبانی نظری بر اهمیت ارزش‌ها در برنامه‌های درسی، گسترش آسیب‌های اجتماعی و رفتاری در سال‌های اخیر به‌وضوح نشان می‌دهد که نیاز به آموزش هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده ارزش‌ها در مدارس بیش‌ازپیش احساس می‌شود. پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که نبود توجه کافی به این موضوع، منجر به بروز مشکلات متعددی در میان دانش‌آموزان می‌شود. برای مثال، نبود ارزش‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری و احترام می‌تواند به کاهش انگیزه و افت تحصیلی منجر شود و دانش‌آموزان را به یادگیری سطحی سوق دهد (Tarabashkina, 2011). علاوه‌بر این، دانش‌آموزانی که ارزش‌های اخلاقی را درونی نکرده‌اند، بیشتر در معرض مشکلات رفتاری و اجتماعی مانند پرخاشگری، انزوا و رفتارهای ناپسند قرار دارند (Liu, 2024). در نهایت، کمبود حمایت‌های اجتماعی و ارزش‌های مثبت می‌تواند بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد و آنها را در معرض خطر مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی قرار دهد (Ozerbas, 2022).

بنابراین باتوجه به گسترش آسیب‌های اجتماعی، ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی و گنجاندن هدفمند ارزش‌ها در آنها بیش‌ازپیش احساس می‌شود. آموزش ارزش‌ها و کیفیت آنها به‌عنوان نوعی تربیت، اساس رشد و بالندگی معنوی کودکان در دوره‌های بعدی زندگی‌شان محسوب می‌شود (دارابی عمارتی، ۱۴۰۲). آموزش ارزش‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ساحت‌های تربیت، نقشی حیاتی در دوره ابتدایی ایفا می‌کند؛ چراکه در این مرحله، پایه‌های اصلی شخصیت کودکان شکل می‌گیرد (Nugroho, 2020 & Rusmin, 2020). نهادینه‌سازی این ارزش‌ها نه‌فقط به بهبود رفتار و اخلاق دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه زمینه را برای رشد جامع و توانمندی‌شان در مواجهه با چالش‌های اجتماعی فراهم می‌آورد (Marwiyah, 2024). کتاب‌های درسی به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار پیاده‌سازی برنامه‌های درسی عمل می‌کنند (محمودی، ۱۴۰۳) و در یک نظام آموزشی متمرکز مانند ایران، محتوای کتاب‌های درسی اصلی‌ترین ابزار برای آموزش ارزش‌ها به دانش‌آموزان محسوب می‌شود (حمیدی‌زاده، و قویدل، ۱۴۰۳)، تحلیل محتوای آنها برای به‌روزرسانی نظام آموزشی ضروری است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان توجه به ارزش‌ها در برنامه درسی قصدشده در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی انجام شده است که در پی پاسخ به سوالات زیر است:

- ۱- اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی چگونه است؟
- ۲- محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی چگونه است؟
- ۳- اشکال ارائه محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی چگونه است؟
- ۴- روش تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی چگونه است؟
- ۵- ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی چگونه است؟

روش پژوهش

برای پاسخ‌گویی به سؤالات این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار با رویکرد قیاسی استفاده گردید. در این روش، مقولات اصلی تحلیل براساس الگوهای نظری ازپیش‌تعیین شده شناسایی و به کار گرفته می‌شوند. چارچوب نظری پژوهش بر مبنای الگوی

چهارمؤلفه‌ای سانگر و اوسگاتورپ (۲۰۰۵) تدوین شده که برای انطباق با پژوهش حاضر، با استفاده از مدل ملکی (۱۳۹۱) تعدیل یافته و به چارچوب مفهومی پنج‌مؤلفه‌ای تبدیل شده است که شامل عناصر اصلی برنامه درسی اهداف، محتوی، شکل ارائه محتوا، روش تدریس و روش ارزشیابی می‌شود. جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی سال تحصیلی (۱۴۰۰-۱۴۰۱) است. نمونه‌گیری به صورت تمام‌شماری انجام شده و تمام ۱۵ جلد کتاب‌درسی پایه‌های اول تا سوم شامل دروس فارسی، قرآن، هدیه‌های آسمانی، علوم تجربی، مطالعات اجتماعی و ریاضی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. برای تحلیل محتوای کتاب‌ها، مراحل کار به این شکل بوده است:

۱. آماده‌سازی برای تحلیل: ابتدا، ۱۵ جلد کتاب‌درسی دوره اول ابتدایی به چهار بخش اصلی تقسیم شد: ۱. متن درس‌ها، ۲. تصاویر، ۳. تمرین‌ها و فعالیت‌ها و ۴. پیام‌ها یا شعرهای انتهایی درس‌ها.
۲. تعریف واحدهای تحلیل: بعد از آن، کوچک‌ترین بخش‌های معنادار برای تحلیل مشخص گردید. هر جمله، تصویر، یا فعالیت آموزشی، که به یکی از ارزش‌ها (مثل احترام، صداقت، یا مسئولیت و...) اشاره داشت، به‌عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد.
۳. کدگذاری داده‌ها: در این مرحله، هر واحد تحلیل با استفاده از کدهای ازپیش‌تعیین‌شده که براساس چارچوب مفهومی پنج‌مؤلفه‌ای (اهداف، محتوا و...) ساخته شده بود، برچسب خورد. برای مثال، یک تصویر که دانش‌آموزی درحال کمک به دوستش بود، با کد «همکاری» و زیرمؤلفه «محتوا» کدگذاری شد.
۴. جمع‌بندی و توصیف یافته‌ها: در نهایت، کدهای مشابه دسته‌بندی و تجمیع شد. این کار کمک کرد تا پوشش و گستردگی هر ارزش در هر بخش از کتاب‌ها (اهداف، محتوا و...) مشخص شود و توصیف دقیق و کاملی از یافته‌های پژوهش ارائه شود. برای اطمینان از اعتبار (روایی) و پایایی داده‌ها، از معیارهای رؤیا و پرتی (۲۰۰۳) و روش ضریب پایایی اسکات (۲۰۱۲) استفاده شد. ضریب توافق به‌دست‌آمده از نظر پنج متخصص، ۰/۷۸ گزارش گردید.

یافته‌های پژوهش

۱. کتاب‌های قرآن

۱-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های قرآن

اهداف برنامه درسی قرآن در درجه اول روخوانی و روان‌خوانی قرآن و هدف مهم بعدی آشنایی فراگیران با برخی از پیام‌های قرآنی است. پیام‌های قرآنی، یک آیه کوچک یا عبارت قرآنی است که معنای مهم و ارزشمند درباره ارزش‌های اخلاقی تربیتی، اجتماعی و... دارد که این پیام‌ها متناسب با درک و فهم کودکان طراحی شده است؛ از این رو، هدف آموزش ارزش‌ها در این کتاب آشنایی با پیام‌های ارزشی و تربیتی قرآن و عمل به آن است.

تحلیل محتوای اهداف آموزش ارزش در این کتاب‌ها، توزیع تدریجی ارزش‌ها را در پایه‌های مختلف نشان می‌دهد: در پایه اول تمرکز اصلی بر ارزش‌های بنیادین مانند آداب سلام کردن، سپاس‌گزاری از خدا، احترام به والدین، پرهیز از اسراف و همکاری است؛ در پایه دوم، مفاهیمی چون مهربانی، بخشندگی، شناخت اعمال مورد رضایت خداوند و سپاس‌گزاری از والدین تعمیق می‌یابند و در پایه سوم، دامنه ارزش‌ها گسترش می‌یابد و شامل مفاهیم پیچیده‌تری مانند احساس مسئولیت، بخشش، احترام به طبیعت، خوش‌زبانی، شجاعت و صرفه‌جویی می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی قرآن، با رویکردی گام‌به‌گام، به تدریج دانش‌آموزان را با طیف وسیعی از ارزش‌ها آشنا می‌سازد.

۱-۲. محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های قرآن

نتایج تحلیل نشان‌دهنده توزیع تدریجی و متناسب ارزش‌ها در هر پایه است: در پایه اول بر ارزش‌های بنیادینی مانند سپاس‌گزاری از خدا، والدین و دیگران، همکاری در خانواده و مهربانی تأکید شده است. همچنین، ارزش‌هایی مانند احترام به طبیعت و مراقبت از آن و نیز عدم حسادت به صورت ضمنی آموزش داده می‌شود در پایه دوم، مفاهیم پیشین تعمیق می‌یابند و بر ارزش‌های مهربانی، سپاس‌گزاری، همکاری و مراقبت از طبیعت دوباره تأکید می‌گردد و ارزش‌های جدیدی چون کمک به دیگران و پرهیز از ظلم به محتوا اضافه می‌شود. در پایه سوم طیف وسیعی از ارزش‌ها آموزش داده می‌شود که شامل سپاس‌گزاری، احساس مسئولیت، عذرخواهی، بخشش، دوستی، پرهیز از ظلم، خوش‌رویی، شجاعت و صرفه‌جویی

است. همچنین، بر ارزش‌های پیشین مانند مهربانی، همکاری و مراقبت از طبیعت تأکید مجدد می‌شود. در مجموع، تحلیل محتوای ارزشی این کتاب‌ها نشان می‌دهد که آنها در راستای آموزش ارزش‌های مختلفی از جمله ارزش‌های دینی و معنوی (سپاس‌گزاری)، ارزش‌های اخلاقی (مهربانی، بخشش، شجاعت)، ارزش اقتصادی (صرفه‌جویی)، ارزش‌های اجتماعی (همکاری، دوستی) و ارزش‌های زیست‌محیطی (مراقبت از طبیعت) عمل می‌کنند.

بررسی محتوا همچنین نشان می‌دهد که چهار ارزش کلیدی زیر به صورت پرتکرار و پی‌درپی در تمام پایه‌ها مورد تأکید قرار گرفته‌اند: سپاس‌گزاری از خدا، والدین و دیگران، همکاری، مهربانی، مراقبت از طبیعت. نکته حائز اهمیت دیگر این است که اغلب مضامین ارزشی به صورت ضمنی و غیرمستقیم از طریق محتوا منتقل شده‌اند و فقط تعداد محدودی از آنها به صورت صریح در پیام‌های قرآنی ذکر شده‌اند. این رویکرد ضمنی، فرصت مناسبی برای درونی‌سازی ارزش‌ها در کودکان فراهم می‌آورد.

۳-۱. شکل ارائه محتوا در آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های قرآن

بررسی شکل‌های ارائه محتوا در کتاب‌های قرآن دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که محمل‌های انتقال مفاهیم ارزشی با توجه به پایه تحصیلی متفاوت است. در پایه اول، بیشترین تأکید بر استفاده از تصویر است که پس از آن متن (در قالب شعر و آیه) قرار دارد. این رویکرد در پایه‌های دوم و سوم تغییر می‌کند و استفاده از متن (شامل آیه، شعر و داستان) بر تصویر غالب می‌شود. به طور کلی، محتوای ارزشی در این کتاب‌ها عمدتاً از طریق آیات قرآن و داستان ارائه شده و پس از آن، استفاده از تصویر و شعر در اولویت‌های بعدی قرار دارد.

۴-۱. روش تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های قرآن

بررسی روش‌های یاددهی-یادگیری در کتاب‌های قرآن نشان می‌دهد که آموزش ارزش‌ها به دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم انجام می‌شود: روش‌های مستقیم، روش اصلی و مهم در این کتاب‌ها، بحث و گفت‌وگو است. در این روش، معلم با استفاده از تصاویر، مفاهیم ارزشی را تبیین، و سپس دانش‌آموزان را به مشارکت در بحث تشویق می‌کند. این رویکرد، در تمام پایه‌ها مورد تأکید است و در پایه‌های بالاتر به شکل گفت‌وگوی گروهی و مصداق‌یابی تکامل می‌یابد. در پایه اول، روش‌های مستقیم شامل فردخوانی داوطلبانه، هم‌خوانی با نوار صوتی

و جمع‌خوانی پیام‌های قرآنی است. در پایه دوم علاوه بر روش‌های پایه اول، بر داستان‌گویی و جمع‌خوانی شعر برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان تأکید شده است و در پایه سوم با معرفی بخش «انس با قرآن»، روش‌های گفت‌وگویی گروهی و مصداق‌یابی نیز به کار گرفته می‌شوند. روش‌های غیرمستقیم شامل مضامینی است که به صورت ضمنی در متن درس، آیات، داستان‌ها و شعرها قرار داده شده‌اند. در این حالت، معلم به طور رسمی بر این مفاهیم تمرکز نمی‌کند، اما وجود آنها به صورت غیررسمی به درک ارزشی دانش‌آموزان کمک می‌کند. این رویکرد ترکیبی (مستقیم و غیرمستقیم) را نشان می‌دهد که طراحان برنامه درسی سعی کرده‌اند با استفاده از روش‌های متنوع، زمینه درونی‌سازی مفاهیم ارزشی را در دانش‌آموزان فراهم آورند.

۱-۵. ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های قرآن

ارزشیابی برنامه درسی قرآن با رویکرد توصیفی و با تأکید بر تفاوت‌های فردی، تشویق و پرهیز از ایجاد محیط‌های اضطراب‌آور طراحی شده است. با این حال، در ارزشیابی پیام‌های قرآنی، عمدتاً بر بازخوانی و یادآوری برخی از مصداق‌های پیام‌ها تأکید می‌شود که نشان‌دهنده تمرکز بر پایین‌ترین سطح یادگیری است.

۲. کتاب مطالعات اجتماعی

۲-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب مطالعات اجتماعی

در کتاب مطالعات اجتماعی، آموزش ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های ارزشی و اخلاقی به عنوان محور مهم مورد توجه است. اهداف مطالعات اجتماعی به طور کلی شکوفایی فطرت و پرورش کمالات انسانی، تربیت افراد از طریق آموزش دانش‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز، به گونه‌ای که نقش کارآمد و شایسته‌ای در زندگی فردی و اجتماعی آنان داشته باشند. تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی بر چهار ارزش مسئولیت‌پذیری، عدالت، تعاون و میهن‌دوستی تأکید می‌نماید. در کتاب مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی تأکید بر ارزش کلیدی مسئولیت‌پذیری و در درجه دوم تعاون و همکاری است. اهداف فصول در کتاب درسی مطالعات اجتماعی ذیل این ارزش‌ها تعریف شده‌اند. تحلیل محتوای این کتاب نشان می‌دهد که اهداف ارزشی به صورت تدریجی و در فصول

مختلف، بر پایه ارزش‌های کلیدی شکل گرفته‌اند. فصل‌های اول تا سوم بر ارزش‌های فردی و خانوادگی تمرکز دارند؛ اهداف در این بخش شامل احترام به هم‌نوعان، دوست داشتن آنها و پرهیز از رذایل اخلاقی است. این مفاهیم سپس به نیکی و احترام به والدین، قدردانی از بزرگ‌ترها و سپاس‌گزاری گسترش می‌یابند. فصل چهارم با تمرکز بر منابع و مصرف، ارزش‌هایی مانند قدردانی از نعمت‌های خداوند، صرفه‌جویی و حفظ منابع طبیعی را آموزش می‌دهد. این رویکرد به‌طور مستقیم به مسئولیت‌پذیری در قبال محیط زیست و منابع مربوط می‌شود. فصل پنجم با محوریت «خانه»، ارزش‌هایی نظیر ارزش قائل شدن برای خانواده و احساس تعلق را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد. فصل‌های ششم و هفتم، اهداف ارزشی را از سطح خانواده به سطح مدرسه و جامعه گسترش می‌دهند. در این فصول، بر رعایت مقررات، حفظ نظم، مشارکت و همکاری در مدرسه و احترام به حقوق دیگران در جامعه تأکید می‌شود. این توالی منطقی نشان می‌دهد که برنامه درسی مطالعات اجتماعی، با حرکت از ارزش‌های فردی به سمت ارزش‌های اجتماعی، دانش‌آموزان را برای ایفای نقشی مؤثر در جامعه آماده می‌سازد.

۲-۲. محتوای آموزش ارزش در کتاب مطالعات اجتماعی

باتوجه به رویکرد محیط‌های توسعه‌یابنده، که بر مبنای آن محتوای کتاب از محیط‌های نزدیک به دور به تناسب سن دانش‌آموزان سازمان‌دهی می‌شود، در این پایه دانش‌آموزان فقط در دو دایره اول، یعنی خانه و مدرسه و مسیر بین این دو، متوقف می‌شوند و باتوجه به سن و شرایط و ویژگی‌های روانی و عاطفی لازم است ابتدا آموزش ارزش‌ها در خانه و مدرسه شکل بگیرد و در پایه‌های بعد محیط‌های دیگر توسعه می‌یابند.

تحلیل محتوا نشان داد که این کتاب مجموعه‌ای از مضامین ارزشی را به دو شکل مستقیم و ضمنی به ارزش‌های محوری تعاون و مسئولیت‌پذیری مرتبط می‌سازد. این مضامین در قالب دسته‌بندی‌های مختلفی از جمله ارزش‌های اخلاقی (مانند مهربانی، دوستی و احترام)، ارزش‌های اجتماعی (مانند مشارکت و پیروی از مقررات)، ارزش‌های دینی و معنوی (مانند سپاس‌گزاری از خداوند) و ارزش اقتصادی (مانند عدم اسراف) ارائه شده‌اند. این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند که محتوای ارزشی کتاب مطالعات اجتماعی از الگوی مارپیچی پیروی

می‌کند؛ به این ترتیب، مفاهیم به صورت تدریجی و در یک فرایند پیوسته در طول برنامه درسی عرضه می‌شوند تا دانش‌آموزان به تدریج با ابعاد مختلف ارزش‌ها آشنا شوند و آنها را درونی کنند.

۲-۳. اشکال ارائه محتوا آموزش ارزش‌ها در کتاب مطالعات اجتماعی

در کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول ابتدایی، فعالیت به عنوان مهم‌ترین قالب ارائه محتوای ارزشی شناخته می‌شود. در این کتاب، کاوشگری به عنوان یک راهبرد کلیدی یاددهی-یادگیری به کار گرفته شده است که دانش‌آموزان را از طریق گروه‌بندی به گفت‌وگو، بحث و مشارکت در مباحث ترغیب می‌کند. در واقع، فعالیت و کاوشگری هم‌زمان به عنوان روش یادگیری و قالب ارائه محتوا برای انتقال ارزش‌هایی چون مشارکت، همکاری، ق‌ردانی و سپاس‌گزاری از والدین و خداوند، و دوستی مورد استفاده قرار می‌گیرند. علاوه بر فعالیت، از اشکال دیگری نیز برای ارائه محتوا استفاده شده است. متن در قالب‌های مختلفی مانند شعر، داستان، معما و روایت‌های تاریخی، محمل مهمی برای انتقال مضامین ارزشی محسوب می‌شود. همچنین، تصاویر نیز به عنوان ابزار پرکاربرد، نقش مؤثری در ارائه محتوا و تقویت مفاهیم ارزشی دارند. این تنوع در اشکال ارائه محتوا نشان‌دهنده رویکردی چندوجهی است که سعی دارد با استفاده از ابزارهای متفاوت و متناسب با ویژگی‌های سنی دانش‌آموزان، به درونی‌سازی ارزش‌ها کمک کند.

۲-۴. روش تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب مطالعات اجتماعی

روش اکتشافی: برای مثال، به جای آنکه مستقیم درباره فواید مشارکت و همدلی صحبت شود از دانش‌آموزان خواسته می‌شود با مشارکت همدیگر، یکی از فضاهای مدرسه را اداره کنند یا مقرراتی برای آن بنویسند؛ به این صورت دانش‌آموزان به صورت فعال درگیر می‌شوند.

روش پروژه: یکی از انواع پروژه‌ها، پروژه خدماتی است که هدف این پروژه‌ها ارائه خدمات به افراد یا گروه‌های نیازمند دریافت کمک است و ممکن است باهدف کمک به جامعه، مدرسه یا افراد اجرا شوند؛ برای مثال، در درس هفت با عنوان از بزرگ‌ترها ق‌ردانی کنیم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهیم تا یک هفته فرصت از مادر بزرگ یا یکی از افراد سال‌خورده فامیلشان هرطور که دوست دارند ق‌ردانی کنند یا کودکان را به خانه سالمندان ببریم.

آموزش براساس رویکردهای جاری: یکی از رویکردهای مؤثر و مفید و جالب آموزش براساس رویدادهای جاری است. انتخاب رویداد جاری متناسب و هماهنگ با اهداف و محتوای موردنظر در آموزش صورت می‌گیرند. مثلاً در درس هشتم کتاب معلم در قالب رویداد جاری اردوی تفریحی به دانش‌آموزان مضامین ارزشی مانند نظم و انضباط، تقسیم‌کار، وحدت و هماهنگی و... را آموزش می‌دهد.

بازدید علمی: محیط‌های واقعی بهترین مکان‌های آموزش موضوعات درس مطالعات اجتماعی‌اند؛ به همین علت، روش بازدید علمی و یکی از مؤثرترین و ارزشمندترین روش‌های تدریس مطالعات اجتماعی است. در درس هفدهم مطالعات با عنوان از خانه محافظت کنیم دانش‌آموزان همراه با معلمشان و هم‌کلاسی‌ها از ایستگاه آتش‌نشانی محل زندگی‌شان بازدید می‌کنند در این بازدید آنها به صورت غیرمستقیم با ارزش احترام به افراد، احترام به مشاغل نظم و انضباط، رعایت قوانین آشنا می‌شوند و پس از بازدید به سؤالات معلم پاسخ می‌دهند.

۲-۵. ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب مطالعات اجتماعی

در کتاب مطالعات اجتماعی در انتخاب عنصر ارزشیابی، ملاحظات ارزشی و اخلاقی مدنظر است. فرایند ارزشیابی نباید تهدیدکننده، دلهره‌آور و آسیب‌رسان برای دانش‌آموزان باشد؛ به همین جهت از روش خودسنجی در کتاب برای برخی جنبه‌های ارزشی استفاده شده است. یک نمونه از خودسنجی که در آن مؤلفه‌های کمک به اعضای خانواده، سپاس‌گزاری، مسخره نکردن، اسراف نکردن دیده می‌شود. در ارزشیابی این کتاب، مشارکت دادن والدین در ارزشیابی دانش‌آموزان مهم است تا به خصوص عملکرد دانش‌آموزان را درمورد برخی اعمال ارزشیابی کنند. معلم ابتدا یک فهرست واریسی را در اختیار والدین دانش‌آموزان قرار می‌دهد و از آنها می‌خواهد درباره عملکرد فرزندشان در منزل ارزشیابی کنند. در این فهرست به مؤلفه‌های علاقه‌مندی به پرهیز از اسراف کردن و هدر دادن مواد و وسایل، علاقه نشان دادن فرزند نسبت به مراقبت از خواهر یا برادر کوچک‌ترش (مسئولیت‌پذیری) اشاره شده است.

۳. کتاب‌های فارسی

۳-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی

اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب فارسی عبارت‌اند از: پایبندی به آموخته‌های دینی و ارزشی در مهارت‌های کلامی، در رفتارهای فردی و اجتماعی و رعایت الگوی ارزشی و اخلاقی بزرگان. کتاب فارسی در پی ایجاد شرایطی برای شکوفایی فطرت توحیدی و رشد همه‌جانبه ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان است و بر همین اساس می‌کوشد تا به این چند هدف اساسی دست پیدا کند: حاکمیت ارزش‌ها بر فضای کلاس، پرورش نسل مسئولیت‌پذیر، متفکر و خلاق، عزت‌نفس، آزاد، خودآگاه و دارای قدرت تصمیم‌گیری، ایجاد باور مثبت نسبت به مسائل اعتقادی، تربیتی، فرهنگی، هنری، اجتماعی، احترام به افکار، احساسات و عواطف دیگران، بیان مؤثر و مناسب افکار، احساسات و عواطف خود، باور به جلوه‌های ارزشمند انقلاب اسلامی.

تحلیل اهداف ارزشی به تفکیک پایه‌ها، نشان‌دهنده رویکرد تدریجی و جامع است: در پایه اول، تمرکز بر مفاهیم بنیادین و اولیه است، اهداف شامل آشنایی با نعمت‌های خدا، شناخت اولیه خود و خالق، و ایجاد نگرش مثبت نسبت به پدیده‌های زندگی است. همچنین، ارزش‌هایی مانند همکاری، مهربانی به طبیعت و انسان‌ها، و دوست داشتن خانواده و میهن نیز مطرح می‌شوند. در پایه دوم اهداف، تعمیق و گسترش می‌یابند و در کنار تقویت روحیه خداشناسی، سپاس‌گزاری و توکل به خداوند بر ارزش‌هایی مانند همکاری، مشارکت و درست‌کاری تأکید می‌شود. مفاهیم عملی‌تر مانند مدد گرفتن از خدا برای انجام کارها، محبت به دیگران و سپاس‌گزاری از خدمتگزاران جامعه نیز به اهداف اضافه می‌شوند. در پایه سوم اهداف به سوی مفاهیم عمیق‌تر و پیچیده‌تر سوق پیدا می‌کنند. این اهداف شامل تقویت حس میهن‌دوستی، شناخت ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی، و درک مفاهیمی چون فداکاری، شهادت و ایثار است. آشنایی با زندگی ائمه اطهار به‌عنوان الگوهای رفتاری و تقویت حس اتحاد و وحدت نیز از اهداف کلیدی این پایه محسوب می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی فارسی با توالی منطقی، از مفاهیم ساده و فردی در پایه‌های پایین‌تر به سمت مفاهیم پیچیده و اجتماعی در پایه‌های بالاتر حرکت می‌کند. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به تدریج ارزش‌ها را در ابعاد مختلف زندگی خود درونی کنند.

۲-۳. محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی

کتاب فارسی از هفت فصل کلی: نهادها، اخلاق فردی و اجتماعی، بهداشت، راه زندگی، هنر و ادب، ایران من و طبیعت تشکیل شده است. محتوای ارزش‌های مرتبط با ارزش‌های مطرح شده در سند برنامه درسی ملی (خود، خدا، خلق و خلقت) است. ارتباط بین مطالب کتاب‌های پایه اول و دوم و با کتاب سوم بسیار بالا و منطقی است و تدریس ارزش‌ها به پایه‌های پایین‌تر بازآموزی را در پایه‌های بالاتر و بالعکس پیش‌خوانی را در پایه‌های پایین تقویت می‌کند.

بررسی محتوای ارزش‌ها به تفکیک پایه‌ها، نشان‌دهنده روندی تدریجی است. در پایه اول، تمرکز بر مفاهیم بنیادین و درونی مانند «مهربانی» و «دوست داشتن خدا» است. این ارزش‌ها، که ارتباط مستقیم با دنیای درونی کودک دارند، به‌عنوان پایه‌های اخلاقی عمل می‌کنند. در پایه دوم، این ارزش‌ها به مفاهیم عملی و اجتماعی تبدیل می‌شوند؛ «دوست داشتن خدا» به «سپاس‌گزاری» تبدیل شده و «مهربانی» به «کمک کردن» و «راست‌گویی»، که رفتارهای قابل مشاهده‌اند، گسترش می‌یابد. «خانواده» نیز به «مشارکت» و «همکاری» در اجتماع بزرگ‌تر تبدیل می‌شود. در پایه سوم، مضامین ارزشی به سطح مفاهیم انتزاعی و والای اجتماعی و ملی ارتقا می‌یابند. «کمک کردن» به «فداکاری» و «از خودگذشتگی» تبدیل می‌شود و «مهربانی» و «احترام» به «شجاعت» در دفاع از وطن و ارزش‌های ملی گسترش می‌یابد. تحلیل محتوا نشان می‌دهد که برنامه درسی فارسی، با یک رویکرد منطقی از «خود» به «دیگری» حرکت می‌کند، پایه اول بر ارزش‌های فردی و خانوادگی (مانند مهربانی در خانواده) تمرکز دارد. پایه دوم به ارزش‌های اجتماعی نزدیک (مانند همکاری در مدرسه و جامعه) می‌پردازد و پایه سوم دامنه را به ارزش‌های ملی و فراگیر (مانند وطن‌دوستی و حفظ محیط‌زیست) گسترش می‌دهد.

۳-۳. اشکال ارائه محتوا آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی

با بررسی شکل‌های مختلف ارائه محتوا در کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی محمل‌های مضمون‌های ارزشی در این سه کتاب، بیش از همه در پایه اول نگراره و تصویر سهم بیشتری دارد و در پایه دوم و سوم شعر و داستان و فعالیت از شکل‌های مهم ارائه مضامین ارزشی

است. تأکید بر تصویر و توجه به آن، شعر و داستان برای ارائه محتوای ارزشی نشان می‌دهد که نویسندگان به ویژگی روانی دانش‌آموزان توجه کرده‌اند؛ زیرا جذابیت تصویر و شعر برای کودکان از متن و سایر شکل‌های ارائه محتوا بیشتر است.

۳-۴. روش‌های تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی

بررسی روش‌های تدریس ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که رویکردی متنوع و تدریجی برای آموزش این مفاهیم به کار گرفته شده است. این رویکرد از روش‌های ساده در پایه اول آغاز می‌شود و به سمت روش‌های پیچیده‌تر و تعاملی در پایه‌های بالاتر حرکت می‌کند. پایه اول: روش‌های تدریس بر فعالیت‌های ساده و جذاب برای کودکان تمرکز دارند. بازی، قصه‌گویی، الگوسازی و مشاهده عملی به عنوان ابزارهای اصلی برای انتقال ارزش‌هایی مانند شادی، همکاری، قدردانی و احترام استفاده می‌شوند. پایه دوم: در این پایه، روش‌ها به سمت فعالیت‌های گروهی و مشارکتی سوق پیدا می‌کنند. استفاده از روش‌هایی مانند ایفای نقش، اعضای تیم، نمایش و پرسش و پاسخ، ارزش‌هایی چون مسئولیت‌پذیری، کمک به دیگران و سپاس‌گزاری را آموزش می‌دهد. پایه سوم: روش‌های تدریس به سمت رویکردهای نوین و تحلیلی ارتقا می‌یابد. بارش فکری، پیش‌سازمان‌دهی، قضاوت عملکرد و بحث گروهی به عنوان ابزارهای اصلی برای آموزش مفاهیم عمیق‌تر مانند فداکاری، ایثار، شناخت بزرگان و وطن‌دوستی به کار گرفته می‌شوند. در مجموع، تحلیل محتوا نشان می‌دهد که کتاب فارسی، به‌ویژه در پایه سوم، بر روش‌هایی با تأکید بر فعالیت‌های گروهی و مشارکتی تمرکز دارد. این روش‌ها، که جایگاه ویژه‌ای در دوره ابتدایی دارند، فرصت مناسبی برای درونی‌سازی ارزش‌ها و پرورش مهارت‌های اجتماعی فراهم می‌آورند.

۳-۵. ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های فارسی

باتوجه به اینکه محتوای کتاب فارسی بر نگرش شبکه‌ای مبتنی است، ارزش‌یابی از ارزش‌ها نیز به شکل درهم‌تنیده و چندجانبه است؛ یعنی ارزشیابی به صورت مستمر و مشاهده مداوم در رفتار و گفتار و نگرش دانش‌آموزان و هم از طریق آزمون‌های کتبی و عملکرد انجام می‌شود. به‌طورکلی روش‌های ارزشیابی مطرح در یادگیری ارزش‌ها در کتاب‌های

فارسی دوره اول عبارت‌اند از: ۱- مشاهده رفتار؛ ۲- قرار گرفتن در میدان عمل؛ ۳- خودسنجی است. یکی از شیوه‌های کارآمد برای شناخت متربی و میزان نهادینه شدن ارزش‌ها در او، مشاهده طبیعی است. در این شیوه، مربی رفتار دانش‌آموزان را در موقعیت‌های گوناگون، در کلاس، نمازخانه، محیط مدرسه و اردوها ارزیابی می‌کند. معلم همچنین دانش‌آموزان را در موقعیت عملی قرار می‌دهد تا ارزش‌ها را در او ارزیابی کند.

۴. کتاب‌های هدیه‌های آسمان

۴-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمان

یکی از فلسفه‌ها و زمینه‌های اصلی این کتاب، آموزش ارزش‌ها، دین و اخلاق به دانش‌آموزان است. هدف غایی این کتاب، ایمان و عمل صالح و رشد و پرورش بُعد معنوی کودکان است. این کتاب، نگاهی هدف‌دار به زندگی است که زندگی افراد را از تولد تا زمان مرگ معنا دار می‌سازد. توجه این کتاب بر ایجاد نگرش‌های مطلوب و صحیح یا تغییر بعضی نگرش‌های ناصحیح است تا فراگیر براساس آموزه‌های خود بتواند به یک موضع و دیدگاه معین برسد و امکان‌پذیر و تصمیم‌گیری را داشته باشند و در نهایت به ایمان و اعتقاد برسد. تحلیل محتوای اهداف آموزشی این کتاب نشان می‌دهد که مفاهیم ارزشی به صورت تدریجی و باتوجه به اصول بنیادین دین اسلام سازمان‌دهی شده‌اند: در پایه دوم، مفاهیم اولیه خداشناسی، مانند مهربانی خداوند و دعا به عنوان ابزار ارتباطی، آموزش داده می‌شوند. این بخش شامل آشنایی با پیامبران بزرگ و ائمه معصوم (ع) به عنوان الگوهای انسانی است. در پایه سوم، این مفاهیم تعمیق می‌یابند و بخشندگی خداوند و زندگی پیامبران و ائمه (ع) به صورت جزئی‌تر معرفی می‌شوند تا دانش‌آموزان درک عمیق‌تری از ابعاد نبوت و امامت پیدا کنند. در پایه دوم، تمرکز بر آداب و اخلاق فردی و اجتماعی ساده مانند سلام کردن، بهداشت و راست‌گویی است. آشنایی اجمالی با احکام اولیه همچون وضو و نماز دورکعتی نیز در این پایه آغاز می‌شود. در پایه سوم، این مفاهیم گسترش می‌یابند و به موضوعاتی مانند حجاب، نظم و احترام به والدین می‌پردازند. احکام نیز با آموزش نماز چهاررکعتی و مفهوم روزه تکمیل می‌شوند. مفهوم معاد (دنیای آخرت) برای اولین بار در پایه سوم معرفی می‌شود که شامل آشنایی با بهشت و جهنم به عنوان پاداش و جزای اعمال است. خودشناسی نیز به صورت تدریجی در

هر دو پایه مورد توجه است؛ از شناخت خود به عنوان مخلوق خداوند در پایه دوم تا آگاهی از نیاز انسان به نعمت‌های الهی و پیامبران در پایه سوم. پیام‌های قرآنی در هر دو پایه آموزش داده و مراسم اسلامی نیز در هر پایه با تمرکز بر مناسبت‌های مهم آن سال، به دانش‌آموزان معرفی می‌شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کتاب هدیه‌های آسمان، با رویکردی ساختاریافته و گام‌به‌گام، به پرورش جامع ابعاد ارزشی دانش‌آموزان می‌پردازد.

۲-۴. محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمان

محتوای کتاب‌های هدیه آسمانی متناسب با اهداف هر بخش طراحی شده است. محتوای ارزش‌ها در این کتاب مشتمل بر خداشناسی، نبوت، امامت، معاد، قرآن، آداب و اخلاق، احکام، مراسم اسلامی و خودشناسی است. منبع ارزش‌ها در این کتاب قرآن کریم و روایات معصومین (ع) و زندگینامه آنهاست. به عنوان نمونه، در موضوع خداشناسی، به نمونه‌هایی از نعمت‌های الهی در زندگی روزمره و محیط پیرامون به عنوان رفع‌کننده نیاز موجودات اشاره شده است و همه این نعمت‌ها را موهبتی از جانب خدای بخشنده معرفی می‌کند. ب این اساس، ارزش‌هایی مانند تشکر و قدردانی و محبت ورزیدن به خداوند را نشان می‌دهد. در موضوع پیامبری و امامت، محتوای ارزش‌ها بر اساس ویژگی‌های اخلاقی پیامبران و امامان معصوم (ع) از جمله مهربانی، فداکاری، صبر، تلاش، خوش اخلاقی، دین‌داری، خداپرستی، کمک به نیازمندان و... سازمان‌دهی شده است. در موضوع معاد، محتوا، هشداردهنده و اندازدهنده و در نهایت حاکی از دیدار با خداوند است. محتوای ارزشی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان با رویکردی منسجم و هدفمند به پرورش ابعاد دینی، اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان می‌پردازد. این محتوا نه فقط فهرستی از مفاهیم دینی نیست، بلکه نظام آموزشی یکپارچه‌ای است که بر اساس قرآن و روایات، ارزش‌ها را درونی‌سازی می‌کند. محتوای این کتاب‌ها با هوشمندی، مفاهیم انتزاعی دینی را از طریق مصادیق ملموس و قابل فهم برای کودکان آموزش می‌دهد. به عنوان مثال، مفهوم انتزاعی «بخشنده‌گی خداوند» با اشاره به نعمت‌های روزمره و محسوس (مانند خوراکی‌ها و طبیعت) آموزش داده می‌شود. این رویکرد به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به جای حفظ یک مفهوم انتزاعی، آن را در زندگی روزمره خود تجربه کند. مفهوم انتزاعی «ایمان به نبوت و امامت» با تمرکز بر ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری ائمه اطهار (ع) مانند

مهربانی و فداکاری آموزش داده می‌شود. این امر، ائمه را به عنوان الگوهای عملی و قابل تقلید معرفی می‌کند و ایمان را از یک باور صرف به یک الگوی رفتاری تبدیل می‌سازد. محتوای کتاب‌ها نشان‌دهنده پیوستگی منطقی است که در آن، هر بخش به بخش بعدی وابسته است: خداشناسی به شکرگزاری منجر می‌شود؛ با آموزش نعمت‌های الهی، محتوا به صورت ضمنی دانش‌آموز را به سوی ارزش شکرگزاری هدایت می‌کند. آموزش نماز و روزه به ارزش‌های اخلاقی پیوند می‌خورد؛ احکام دینی صرفاً به عنوان یک تکلیف معرفی نمی‌شوند، بلکه با ارزش‌های اخلاقی مانند نظم و بردباری مرتبط‌اند. این ارتباط به دانش‌آموز می‌آموزد که اعمال عبادی، با رشد شخصیت و اخلاق او ارتباط مستقیم دارد.

۳-۴. اشکال ارائه محتوا آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمان

بررسی اشکال ارائه محتوای ارزشی در کتاب‌های هدیه‌های آسمان نشان می‌دهد در پایه دوم، تمرکز اصلی بر ابزارهایی است که برای کودکان ملموس و جذاب‌اند و تصویر، شعر و داستان به عنوان قالب‌های اصلی برای انتقال مفاهیم ارزشی استفاده می‌شوند. در پایه سوم، با افزایش توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان، ابزارهای ارائه محتوا نیز پیچیده‌تر می‌شوند. در کنار شعر و داستان، استفاده از آیات قرآنی نیز به عنوان یک قالب مهم به کار گرفته می‌شود. تصویر نیز همچنان به عنوان یک ابزار پشتیبان استفاده می‌شود.

۴-۴. روش تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمان

در کتاب‌های هدیه‌های آسمان، از روش‌های تدریس متنوعی برای درونی‌سازی ارزش‌ها در دانش‌آموزان استفاده شده است. این روش‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که مفاهیم انتزاعی دینی را به تجربه‌ای ملموس و قابل فهم برای کودکان تبدیل کنند:

- روش‌های تجربی و ملموس: روش‌هایی مانند گردش گروهی و مشاهده طبیعت برای آموزش مفاهیم انتزاعی مانند مهربانی و بخشندگی خداوند به کار می‌روند. این رویکرد، یادگیری را از حالت نظری خارج، و به تجربه عینی و شخصی تبدیل می‌کند.
- روش‌های فعال و مشارکتی: ایفای نقش، دانش‌آموزان را به صورت مستقیم در مراسم و آداب اسلامی (مانند اعیاد و مراسم عزاداری) درگیر می‌کند. این روش، مسئولیت‌پذیری را در آنان تقویت می‌کند و مفاهیم را از طریق تجربه عملی آموزش می‌دهد.

- روش‌های تمثیلی و روایی: استفاده از تمثیل برای امور غیبی و نامأنوس (مانند استفاده از کارنامه برای توضیح نامه اعمال) و داستان‌گویی برای مباحث نبوت و امامت، به کودکان کمک می‌کند تا مفاهیم پیچیده را به صورت ساده و جذاب درک کنند. این روش‌ها با ایجاد شخصیت‌های زیبا و قابل تقلید، تأثیر عمیقی بر رفتار و نگرش دانش‌آموزان می‌گذارند.
- روش‌های تعاملی و انگیزشی: پرسش و پاسخ، با ایجاد انگیزه و کنجکاوی در کودکان، آنها را به سوی پذیرش و عمل به احکام و ارزش‌ها هدایت می‌کند. همچنین، خاطره‌گویی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با بازنگری در تجربیات گذشته خود، به جنبه‌های مثبت و منفی رفتارهایشان پی ببرند و خودباوری‌شان را تقویت کنند.

۴-۵. ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های هدیه‌های آسمان

نباید با آزمون‌ها و امتحانات مشکل و دلهره‌آور، در دانش‌آموزان، احساس ناخوشایندی نسبت به یادگیری ارزش‌ها در کتاب هدیه‌های آسمان ایجاد شود یا تعدادی از آنها موفقیت در این زمینه را برای خود، امری دشوار یا ناممکن تلقی کنند. اگر کودکی در مورد انجام تکلیفی، خود را ناموفق و شکست‌خورده تلقی کند، نسبت به آن ارزش، احساس بدی پیدا می‌کند و چنین احساسی، حتی او را از یادگیری‌های بعدی بازمی‌دارد. مشاهده: این روش مبتنی بر بررسی فعالیت‌های مستمر روزانه در مدرسه و حتی خارج از آن است. مشاهده ممکن است در موقعیت طبیعی و وضعیت عادی دانش‌آموز انجام شود یا در موقعیت مصنوعی که برای او به وجود آمده است، بدون آنکه خود مطلع باشد، صورت پذیرد. تکمیل جملات ناقص، تفسیر تصاویر، تکمیل داستان، نوشتن جملات و عبارات ساده از دیگر شیوه‌های ارزش‌یابی ارزش‌ها محسوب می‌شوند. همچنین در کتاب فعالیت‌ها با عنوان «با خانواده» طراحی شده است که دانش‌آموزان اهداف، مفاهیم و ارزش‌هایی را که در کلاس فراگرفته‌اند در خانواده عملی نمایند.

۵. کتاب‌های علوم تجربی

۵-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های علوم تجربی

در این کتاب بین چهار عرصه اصلی یادگیری یعنی ارتباط با خالق، خود، خلق و خلقت ارتباطی منطقی، منسجم و معنادار به وجود می‌آید و موجب پرورش تفکر و ایمانی ژرف

نسبت به ارزش‌ها در فراگیر فراهم می‌گردد. هدف از آموزش ارزش‌ها در کتاب علوم به‌طورکلی عبارت است از رشد و پرورش شایستگی‌های ایمانی، عقلانی، دانشی، مهارتی، آگاهی و استفاده مسئولانه از طبیعت به‌عنوان بخشی از خلقت، تلاش مداوم و سازنده در ارتقای کیفیت سطح زندگی شخصی، خانوادگی، زمینه‌سازی برای ایمان به خداوند از طریق درک عظمت جهان هستی و درنهایت پرورش انسانی مسئولیت‌پذیر، متفکر و خلاق.

۲-۵. محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های علوم تجربی

علوم تجربی در پی دستیابی انسان جهت درک واقعیت‌های طبیعت و کشف فعل خداوند است. استفاده مسئولانه از طبیعت به‌عنوان بخشی از خلقت الهی باهدف آبادانی و تکریم و نقش سازنده در بهبود زندگی فردی، خانوادگی و... از ضرورت‌های علوم تجربی قلمداد می‌شود. به همین دلیل رویکرد تلفیقی، همه‌جانبه‌نگری، تفکر، آگاهی، توانایی، ارتباط بین آموخته‌های علمی و زندگی واقعی، کسب علم هدف‌دار، مفید و سودمند که انسان‌هایی خلاق و مسئولیت‌پذیر پرورش دهد، در سازمان‌دهی محتوا مورد توجه قرار می‌گیرد. سازمان‌دهی محتوا در این کتاب تلفیقی است که درنهایت به خودیادگیری و تعالی‌جویی منتهی می‌شود. محتوای ارزشی در کتاب‌های علوم تجربی، با رویکردی هدفمند، علم را به‌عنوان ابزاری برای درک و کشف فعل خداوند در طبیعت معرفی می‌کند. این رویکرد، فراتر از آموزش صرف مفاهیم علمی، یک جهان‌بینی معنوی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد. کتاب‌های علوم تجربی به‌صورت نظام‌مند، ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی را با مفاهیم علمی پیوند می‌زنند. برای مثال، در مباحث مربوط به گیاهان و جانوران، به‌جای صرفاً آموزش ساختار آنها، بر مراقبت و مهربانی نسبت به آنها تأکید می‌شود. این رویکرد، یک اصل اخلاقی را از دل یک موضوع علمی استخراج می‌کند. این پیوند در تمام پایه‌ها تکرار می‌شود و به‌تدریج به مفاهیم گسترده‌تر مانند مسئولیت‌پذیری و کارگروهی در سطح جامعه ارتقا می‌یابد. تحلیل محتوا نشان می‌دهد که آموزش ارزش‌ها از دایره‌ای کوچک (فرد) به دایره‌های بزرگ‌تر (محیط و اجتماع) گسترش می‌یابد. در پایه اول، تمرکز بر ارزش‌های مرتبط با خود فرد و محیط نزدیک اوست (مراقبت از خود و پاکیزگی). در پایه دوم، مفاهیم به دایره اجتماعی نزدیک منتقل می‌شوند؛ کمک به دیگران و همکاری در مباحث علمی مطرح می‌شود. در پایه

سوم، این رویکرد به ارزش‌های اجتماعی و اقتصادی بزرگ‌تر مانند پس‌انداز کردن و مسئولیت‌پذیری در قبال منابع گسترش می‌یابد. کتاب‌های علوم تجربی با آموزش مفاهیمی مانند صرفه‌جویی و درست مصرف کردن، ارزش‌های اقتصادی را به بخشی از رفتار روزمره دانش‌آموز تبدیل می‌کنند. این مفاهیم فقط به صورت نظری آموزش داده نمی‌شوند؛ بلکه به طور مستقیم با مسائل زیست‌محیطی پیوند دارند (مانند استفاده درست از آب و برق).

۳-۵. اشکال ارائه محتوا ارزش‌ها در کتاب‌های علوم تجربی

کتاب‌های علوم تجربی دوره اول ابتدایی از رویکردی تدریجی و متناسب با رشد دانش‌آموزان برای ارائه محتوای ارزشی استفاده می‌کنند. در پایه‌های اول و دوم، محتوا عمدتاً از طریق تصویر و متن ارائه می‌شود که برای درک کودکان در این سن مناسب است. در پایه سوم، با افزایش توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان، بر متن و فعالیت تأکید بیشتری می‌شود. این تغییر، نشان‌دهنده گذار از یادگیری منفعل به یادگیری فعال است و به درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند کار گروهی و مسئولیت‌پذیری کمک می‌کند.

۴-۵. روش‌های تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های علوم تجربی

در کتاب‌های علوم تجربی دوره اول ابتدایی، روش‌های تدریس متنوعی برای درونی‌سازی ارزش‌ها به کار گرفته شده است. این روش‌ها، یادگیری را از حالت نظری خارج، و به یک تجربه عملی و فعال برای دانش‌آموزان تبدیل می‌کنند.

- روش اکتشافی: این روش، دانش‌آموزان را به کاوشگری غیرمستقیم ترغیب می‌کند. با انجام آزمایش و دست‌ورزی، آنها به صورت طبیعی مفاهیمی مانند مسئولیت‌پذیری، سخت‌کوشی و بردباری را می‌آموزند.
- بازدید علمی: در این روش، یادگیری ارزش‌ها به خارج از محیط کلاس درس منتقل می‌شود. حضور در محیط‌های واقعی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارزش‌ها را به صورت عینی و ملموس درک کنند.
- بحث گروهی و الگوی همیاری: این روش‌ها بر تعامل و همکاری تأکید دارند. در جریان بحث گروهی و پروژه‌های مشترک، دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی و ارزش‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، تقسیم‌کار و هماهنگی را تجربه می‌کنند.

- روش پروژه: این روش، یادگیری را به عرصه زندگی واقعی پیوند می‌زند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در محیط‌های خارج از مدرسه به کسب ارزش‌ها بپردازند. در مجموع، این روش‌ها نشان‌دهنده یک رویکرد آموزشی نوین‌اند که بر یادگیری فعال، مشارکتی و تجربی متمرکز است و به درونی‌سازی مؤثر ارزش‌ها کمک می‌کند.

۵-۵. ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های علوم

در ارزشیابی علوم، زمان خاصی جهت ارزشیابی وجود ندارد. در فرایند ارزشیابی مستمر، رفتار هر دانش‌آموز اصل قرار می‌گیرد و از مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر پرهیز می‌شود. آنچه مهم است فراهم کردن محیطی است که اجازه دهد کودکان در حد توان ارزش‌ها را کسب کنند.

۶. کتاب‌های ریاضی

۶-۱. اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های ریاضی

کتاب ریاضی در راستای برنامه درسی ملی تألیف شده است و فراتر از آموزش صرف مفاهیم محاسباتی، به عنوان ابزاری برای پرورش تفکر، بهبود زندگی و تعالی انسان عمل می‌کند. این رویکرد بر پایه ارزش‌های اسلامی و معارف توحیدی استوار است. هدف اصلی آموزش ارزش‌ها در این کتاب، تربیت دانش‌آموزانی سالم، بانشاط، پرسشگر، فکور و پایبند به اخلاق اسلامی است. تحلیل محتوا نشان می‌دهد که ارزش‌ها به صورت ضمنی و غیرمستقیم در دروس گنجانده شده‌اند و بر ارزش‌های کلیدی مسئولیت‌پذیری، کمک کردن به دیگران، همکاری، احترام به هم‌نوعان، صداقت تأکید دارند. این رویکرد نشان می‌دهد که کتاب ریاضی، با پیوند زدن مفاهیم انتزاعی ریاضی با ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی، به صورت یکپارچه به پرورش شخصیت دانش‌آموزان کمک می‌کند.

۶-۲. محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های ریاضی

محتوای کتاب ریاضی با یک نگاه و تصویر که دربرگیرنده مضامین اصلی آن بخش است شروع می‌شود. این صفحه علاوه بر مفاهیم ریاضی، مشتمل بر یک مفهوم ارزشی نیز است. تحلیل محتوای ارزشی این کتاب‌ها نشان می‌دهد که یک روند تدریجی و هدفمند در آموزش ارزش‌ها وجود دارد؛ در پایه اول، بر ارزش‌های مرتبط با رفتارهای فردی و اجتماعی ساده

تمرکز شده است. مفاهیمی مانند رعایت مقررات، نظم و ترتیب و حفظ محیط زیست مطرح می‌شوند. همچنین، با شروع کارها با نام خداوند، یک ارزش دینی به صورت مقدماتی معرفی می‌شود. در پایه دوم، ارزش‌ها به سمت مفاهیم اجتماعی و دینی گسترده‌تر سوق می‌یابند. میهن‌دوستی و آشنایی با مسجد به عنوان مکان مذهبی، به محتوا اضافه می‌شوند و بر نظم، همکاری و کمک کردن نیز به عنوان ارزش‌های محوری تأکید می‌شود. در پایه سوم، محتوا بر ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی عمیق‌تر تأکید دارد. مفاهیمی مانند صداقت و احترام به محتوا اضافه می‌شوند. همچنین، سپاس‌گزاری از خداوند و کمک و همکاری که در پایه‌های قبل مطرح شده بودند، تعمیق می‌یابند.

۳-۶. اشکال ارائه محتوا آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های ریاضی

با بررسی شکل‌های مختلف ارائه محتوا در کتاب‌های ریاضی دوره اول ابتدایی به تفکیک پایه‌ها می‌توان بیان نمود که در پایه اول محتوا عمدتاً از طریق تصویر و متن و در پایه‌های دوم و سوم، از طریق متن و تصویر ارائه می‌شود.

۴-۶. روش‌های تدریس و بعد ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های ریاضی

تحلیل کتاب ریاضی دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که رویکرد آموزشی آن برای مفاهیم ارزشی، کاملاً غیرمستقیم و ضمنی است. این به معنای آن است که آموزش ارزش‌ها در قالب دروس و فعالیت‌های اصلی ریاضی گنجانده می‌شود و به صورت مجزا یا مستقیم به آنها پرداخته نمی‌شود. دانش‌آموزان در حین حل مسائل و انجام فعالیت‌های ریاضی، به صورت ناخودآگاه با مضامین ارزشی درگیر می‌شوند و آنها را می‌آموزند. این رویکرد در ارزشیابی نیز منعکس شده است. ارزشیابی ارزش‌ها نیز به صورت ضمنی و پیوسته در میان سایر فعالیت‌ها انجام می‌شود. به جای آزمون‌های رسمی و مستقیم، معلم از طریق مشاهده رفتار دانش‌آموزان در حین انجام فعالیت‌های گروهی و تعاملی، میزان درونی‌سازی ارزش‌هایی مانند همکاری، نظم و مسئولیت‌پذیری را می‌سنجد.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل محتوای اهداف آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی نشان داد که کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی، رویکردی جامع و چندبعدی را برای آموزش ارزش‌های دانش‌آموزان دنبال می‌کنند. این رویکرد، ارزش‌ها را نه به عنوان یک بخش مجزا، بلکه به عنوان

محور اصلی محتوا و اهداف آموزشی در تمام دروس قرار داده است. یافته‌ها نشان داد که اهداف آموزش ارزش‌ها در هر کتاب براساس یک نظام منطقی و تدریجی از مفاهیم ساده به پیچیده سازمان‌دهی شده‌اند. این نظام، باتوجه به مراحل رشد شناختی دانش‌آموزان، از ارزش‌های فردی به سمت ارزش‌های اجتماعی و ملی حرکت می‌کند. کتاب‌های هدیه‌های آسمان و قرآن بر مفاهیم بنیادین دینی و معنوی مانند خداشناسی، نبوت، امامت و شکرگزاری تمرکز دارند؛ این کتاب‌ها به دنبال ایجاد یک چارچوب اعتقادی قوی در دانش‌آموزان‌اند. کتاب‌های مطالعات اجتماعی و فارسی بر پرورش ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی مانند مسئولیت‌پذیری، تعاون، احترام و میهن‌دوستی تأکید می‌کنند. این دروس، دانش‌آموز را برای ایفای نقش مؤثر در خانواده و جامعه آماده می‌سازند و کتاب‌های علوم و ریاضی، ارزش‌ها را به صورت ضمنی و کاربردی آموزش می‌دهند. برای مثال، در علوم، ارزش‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری در قبال محیط زیست و در ریاضی، نظم و صداقت، به صورت غیرمستقیم و در قالب فعالیت‌های درسی مطرح می‌شوند. این توالی هدفمند، از یک سو به دانش‌آموز کمک می‌کند تا ارزش‌ها را به تدریج و بدون فشار درونی‌سازی کند و از سوی دیگر، نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور، پیوندی عمیق میان دانش و ارزش قائل است. این یافته همسو با مطالعات ریجال (۲۰۲۳)، ناندی (۲۰۲۴) و کایا (۲۰۱۹) است.

برخلاف رویکرد سنتی، که آموزش ارزش‌ها را به یک درس خاص (مانند هدیه‌های آسمان) محدود می‌کرد، این پژوهش نشان داد که برنامه درسی دوره اول ابتدایی رویکردی تلفیقی را اتخاذ کرده است. به عبارت دیگر، هر کتاب درسی، به صورت هم‌زمان، ابعاد مختلفی از ارزش‌های دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند: کتاب فارسی نه فقط به ارزش‌های اخلاقی، بلکه به وطن‌دوستی و معارف دینی نیز می‌پردازد؛ کتاب علوم در کنار آموزش مفاهیم زیست‌محیطی، به شناخت خداوند به عنوان خالق هستی نیز توجه دارد؛ کتاب ریاضی در حین آموزش مفاهیم عددی، بر نظم و همکاری نیز تأکید می‌کند. این رویکرد تلفیقی به تقویت و تثبیت ارزش‌ها در ذهن دانش‌آموز کمک می‌کند و آنها را به صورت یکپارچه در زندگی فردی و اجتماعی او نهادینه می‌سازد. این یافته همسو با پژوهش‌های سجادیه (۱۳۹۱)، حسنی و وجدانی (۱۳۹۶) و حسنی (۱۳۹۵) بوده است. براساس پژوهش حسنی (۱۳۹۵)، تلفیق تجارب ناظر به ارزش‌ها و اخلاق در دروس مختلفی مانند مطالعات اجتماعی و قرآن،

علوم، ادبیات فارسی، دینی و حتی هنر دیده می‌شود. همچنین براساس اسناد بالادستی حوزه تعلیم و تربیت، مانند سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، رویکرد غالب برنامه درسی در دوره ابتدایی رویکردی تلفیقی است و ارزش‌ها و اخلاق به‌عنوان شایستگی پایه باید در همه حیطه‌های محتوایی مورد تأکید قرار گیرد که نتایج این پژوهش نشان داد فرایند سازمان‌دهی اهداف و محتوا در مسیر رویکرد تلفیقی حرکت کرده است. در نهایت، این تحلیل نشان می‌دهد که اهداف آموزشی در دوره اول ابتدایی، فراتر از انتقال صرف دانش، بر تربیت نسلی فکور، مسئولیت‌پذیر و متعهد استوار است. پیشنهاد می‌شود طبق این یافته، که اهداف آموزش ارزش‌ها به‌صورت تلفیقی در دروس مختلف دنبال می‌شوند، با استفاده از یک پژوهش کیفی به بررسی این سؤال پرداخت که آیا این رویکرد واقعاً منجر به درونی‌سازی عمیق ارزش‌ها در دانش‌آموزان می‌شود یا خیر. برای این کار می‌توان از روش‌هایی مانند مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان یا مشاهده رفتار آنها در محیط کلاس و مدرسه استفاده کرد.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که محتوای ارزشی این کتب براساس یک رویکرد نظام‌مند و چندلایه سازمان‌دهی شده است. این محتوا، از طریق الگوهای مشخصی، به‌دنبال نهادینه‌سازی ارزش‌ها در ابعاد مختلف وجودی دانش‌آموزان است. یافته‌ها حاکی از آن است که محتوای ارزشی در تمام دروس (قرآن، مطالعات اجتماعی، فارسی، علوم و ریاضی) از یک توالی تدریجی و ماریپچی پیروی می‌کند. این یافته با نتایج عقیلی و علم‌الهدی و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۷) همسو بوده است. در الگوی ماریپچی، مفاهیم از پایه‌های پایین‌تر به‌صورت ساده و بنیادین معرفی می‌شوند و در پایه‌های بالاتر، تعمیق و گسترش می‌یابند. برای مثال در کتاب قرآن، مفاهیم بنیادین مانند سپاس‌گزاری و مهربانی در پایه اول مطرح شده و در پایه‌های بعدی، به مفاهیم پیچیده‌تری چون بخشندگی و مسئولیت‌پذیری گسترش یافته است. در کتاب فارسی، محتوا از ارزش‌های فردی (مانند مهربانی به خود و خانواده در پایه اول) به ارزش‌های اجتماعی نزدیک می‌شود (مانند همکاری و مشارکت در پایه دوم) و سپس به مفاهیم والای ملی (مانند فداکاری و ایثار در پایه سوم) حرکت می‌کند. این الگوی ماریپچی نشان می‌دهد که طراحان محتوا به مراحل رشد شناختی دانش‌آموزان توجه داشته و یادگیری را به فرایندی پیوسته تبدیل کرده‌اند. با توجه به الگوی ماریپچی که در سازمان‌دهی محتوای آموزش ارزش‌ها وجود دارد، می‌توان یک راهنمای

عملی برای معلمان طراحی کرد تا بتوانند به صورت آگاهانه و هماهنگ، مفاهیم ارزشی را در طول سال‌های تحصیلی به هم پیوند بزنند. این راهنما می‌تواند شامل فعالیت‌های مکمل و نمونه درس‌ها باشد.

تحلیل محتوای آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول نشان داد که هر کتاب‌درسی، براساس ماهیت خود، به پرورش مجموعه‌ای از ارزش‌ها می‌پردازد: کتاب‌های قرآن و هدیه‌های آسمان بر ارزش‌های دینی و معنوی (مانند خداشناسی و سپاس‌گزاری) تمرکز دارند و مفاهیم انتزاعی را از طریق مصادیق ملموس و قابل فهم برای کودکان آموزش می‌دهند؛ کتاب‌های علوم تجربی و ریاضی، ارزش‌ها را به صورت ضمنی و کاربردی ارائه می‌کنند. این کتب، علم و ریاضی را به عنوان ابزاری برای پرورش ارزش‌های اخلاقی و زیست‌محیطی (مانند مسئولیت‌پذیری در قبال طبیعت و نظم) معرفی می‌کنند. این رویکرد، پیوند علم با اخلاق را به صورت عملی نشان می‌دهد و کتاب‌های مطالعات اجتماعی و فارسی بر ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی مانند تعاون، دوستی، احترام و میهن‌دوستی تأکید دارند. این کتب، با حرکت از «خود» به «دیگری»، دانش‌آموزان را برای ایفای نقشی مؤثر در جامعه آماده می‌سازند.

در مجموع، محتوای ارزشی در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی، از طریق یک رویکرد جامع، تدریجی و تلفیقی سازمان‌دهی شده است. این محتوا نه فقط به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارزش‌ها را به صورت شناختی بیاموزند، بلکه با پیوند زدن آنها به زندگی روزمره، در درونی‌سازی عمیق و تبدیل آنها به بخشی از هویت فردی و اجتماعی دانش‌آموز نقش مهمی ایفا می‌کند. پیشنهاد می‌گردد با الهام از رویکرد تلفیقی موجود در کتاب‌ها، محتوای کمک‌آموزشی (مانند داستان‌های کوتاه یا بازی‌های آموزشی) را برای والدین و دانش‌آموزان طراحی کرد که به تثبیت و گسترش ارزش‌ها در محیط خارج از مدرسه کمک کند. این محتوا می‌تواند با پیوند زدن ارزش‌های اجتماعی (فارسی) با ارزش‌های اخلاقی (قرآن) و ارزش‌های زیست‌محیطی (علوم)، یک سیستم یکپارچه برای خانواده‌ها ایجاد کند.

تحلیل روش‌های تدریس آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که یک رویکرد متنوع، تدریجی و دانش‌آموز محور در این زمینه اتخاذ شده است. این رویکرد، فراتر از انتقال ساده اطلاعات، به دنبال فعال کردن دانش‌آموزان و تبدیل یادگیری

به یک تجربه عینی و شخصی است. یافته‌ها حاکی از آن است که روش‌های تدریس در تمام دروس، یک الگوی منطقی و تدریجی را دنبال می‌کنند. این الگو از روش‌های ساده و ملموس در پایه‌های پایین‌تر به سمت روش‌های پیچیده‌تر و تحلیلی در پایه‌های بالاتر حرکت می‌کند؛ در پایه‌های اول و دوم روش‌هایی مانند بازی، قصه‌گویی، مشاهده و ایفای نقش (به‌ویژه در کتاب‌های فارسی و هدیه‌های آسمان) غالب هستند. این روش‌ها با طبیعت کنجکاو و فعال کودکان در این سن هماهنگ‌اند و مفاهیم ارزشی را به صورت جذاب و غیرمستقیم منتقل می‌کنند. در پایه سوم، روش‌ها به سمت فعالیت‌های تحلیلی و مشارکتی مانند بحث گروهی، بارش فکری و پروژه ارتقا می‌یابند (به‌ویژه در مطالعات اجتماعی و فارسی). این تغییر نشان‌دهنده توجه به رشد توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان و نیاز آنها به تعامل بیشتر است. یافته‌ها نشان داد که هر کتاب درسی، با توجه به ماهیت خود، از روش‌های تدریس متفاوتی استفاده می‌کند تا آموزش ارزش‌ها را مؤثرتر سازد: کتاب‌های قرآن، هدیه‌های آسمان، فارسی و مطالعات اجتماعی بر روش‌های روایی و تعاملی مانند داستان‌گویی، گفت‌وگو و ایفای نقش تأکید دارند. این روش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا ارزش‌ها را در قالب روایت‌های اخلاقی درک کرده، آنها را در موقعیت‌های عملی تمرین کنند. کتاب‌های علوم و ریاضی، ارزش‌ها به صورت ضمنی و از طریق روش‌های فعال و تجربی آموزش داده می‌شوند؛ روش‌هایی مانند کاوشگری، پروژه، بازدید علمی و الگوی همیاری، مفاهیمی چون مسئولیت‌پذیری، نظم و همکاری را به صورت عملی به دانش‌آموزان می‌آموزند. این رویکرد، یادگیری را به یک تجربه عینی تبدیل می‌کند که در آن، دانش‌آموز با دست‌ورزی و درگیر شدن با محیط، ارزش‌ها را درونی می‌سازد. این یافته همسو با نتایج افکاری (۱۳۹۳) و عباسی (۱۳۹۶) است. در مجموع، تحلیل روش‌های تدریس نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی، با ایجاد یک نظام آموزشی یکپارچه و منعطف، تلاش می‌کند تا آموزش ارزش‌ها را از حالت دستوری خارج، و آن را به فرایندی طبیعی، فعال و ماندگار برای دانش‌آموزان تبدیل کند. با توجه به تأکید کتاب‌ها بر مشارکت و کار گروهی، پیشنهاد می‌شود که مدارس برنامه‌های مشخصی برای تقویت مهارت‌های نرم دانش‌آموزان مانند همکاری، مدیریت تعارض و حل مسئله در قالب پروژه‌های گروهی در نظر بگیرند.

محمل‌های ارائه محتوا: نتایج تحلیل محتوا در بُعد محمل‌های ارائه محتوا نشان داد که در

آموزش ارزش‌ها در پایه‌های اول بیشتر از تصاویر و نقاشی‌های مختص دوره کودکی و ارتباط هدفمند آنها با آموزش ارزش‌ها بهره گرفته شده و در پایه‌های دوم و سوم بیشتر از متن، شعر و داستان استفاده شده است که این با یافته جامخانه (۱۳۹۰) و علوی و حاج‌غلامرضایی (۱۳۹۱) و صانعی مه‌ری و رزم‌آزما (۱۳۹۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت از آنجایی که دانش آموزان دوره ابتدایی بیشتر مسائل را از طریق شعر، داستان، تصاویر بهتر می‌آموزند، استفاده از تصاویر و شعر و داستان با توجه به بُعد زیبایی‌شناسی که دارد لذت یادگیری ارزش‌ها در دانش آموزان را تقویت می‌کند. این یافته بیانگر آن است که طراحان محتوا با توجه به ویژگی‌های روانی و شناختی دانش آموزان در سنین مختلف، ابزارهای ارائه محتوا را به گونه‌ای انتخاب کرده‌اند که برای کودکان جذاب‌تر و قابل فهم‌تر باشد. این تأکید بر داستان و تصویر به خصوص در پایه‌های پایین‌تر، رویکردی هدفمند برای درونی‌سازی مفاهیم ارزشی در این گروه سنی است.

تحلیل ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در کتاب‌های درسی دوره اول ابتدایی نشان می‌دهد که رویکرد غالب، یک رویکرد کیفی، مستمر و غیردلهره‌آور است. این رویکرد، به جای تمرکز بر آزمون‌های سنتی و نمره‌دهی، بر سنجش واقعی میزان درونی‌سازی ارزش‌ها در شخصیت و رفتار دانش آموزان تأکید دارد. ارزشیابی باید روشی برای سنجش میزان دستیابی دانش آموزان به صورت عینی و واقعی به ارزش‌ها باشد، نه ابزاری برای ارتقای دانش آموزان در مقاطع مختلف (Curren & kotzee, 2014). نتایج عقیلی (۱۴۰۰) و حسنی و وجدانی (۱۳۹۵) این یافته را تأیید می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که روش اصلی ارزشیابی در تمام دروس، مشاهده رفتار و سنجش عملکرد است. این رویکرد، دانش آموز را در موقعیت‌های طبیعی و عملی قرار می‌دهد تا میزان پایبندی او به ارزش‌ها سنجیده شود. در کتاب‌های فارسی و مطالعات اجتماعی بر روش‌های مشاهده طبیعی در موقعیت‌های گوناگون (کلاس، مدرسه، اردو) و خودسنجی تأکید شده است. این روش‌ها به معلم امکان می‌دهند تا عملکرد دانش آموز را در زمینه‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، تعاون و احترام ارزیابی کند. در کتاب‌های علوم و ریاضی ارزشیابی به صورت ضمنی و پیوسته در حین فعالیت‌های گروهی و تعاملی انجام می‌شود. در این دروس، معلم میزان همکاری و نظم دانش آموزان را از طریق مشاهده درونی می‌سنجد. این رویکرد، ارزشیابی را به بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تبدیل، و از

ایجاد فشار و استرس جلوگیری می‌کند.

یافته‌ها نشان داد هر کتاب‌درسی، با توجه به ماهیت خود، از ابزارهای متفاوتی برای ارزشیابی استفاده می‌کند: در کتاب قرآن، با وجود رویکرد کلی توصیفی، در ارزشیابی پیام‌ها بر بازخوانی و یادآوری تأکید شده است. این امر نشان‌دهنده تمرکز بر ساده‌ترین سطح یادگیری است که هدف آن، آشنایی اولیه با مفاهیم ارزشی است. در کتاب هدیه‌های آسمان، از روش‌هایی مانند تکمیل جملات، تفسیر تصاویر و فعالیت‌های خانوادگی استفاده می‌شود؛ این ابزارها به معلم اجازه می‌دهند تا میزان درک و عملکرد دانش‌آموز را در خارج از محیط مدرسه نیز بسنجند. در کتاب مطالعات اجتماعی، مشارکت والدین در ارزشیابی نشان‌دهنده اهمیت پیوند یادگیری‌های مدرسه با زندگی خانوادگی دانش‌آموز است. این تنوع در روش‌های ارزشیابی، نشان‌دهنده یک سیستم انعطاف‌پذیر و چندبعدی است که تلاش می‌کند تا با استفاده از ابزارهای مختلف، تصویری جامع از میزان درونی‌سازی ارزش‌ها در دانش‌آموزان به دست آورد. در مجموع، ارزشیابی آموزش ارزش‌ها در دوره اول ابتدایی، بر صلاحیت‌های اخلاقی و رفتاری دانش‌آموزان تمرکز دارد و فراتر از سنجش صرف دانش، به دنبال بررسی تأثیر آموزش‌ها بر شخصیت و زندگی روزمره آنهاست. بر طبق این یافته که مشاهده رفتار، روش اصلی ارزشیابی است، یک پژوهش می‌تواند به صورت کیفی یا تجربی، اثربخشی این روش را در سنجش واقعی درونی‌سازی ارزش‌ها بررسی کند. برای این کار می‌توان از گروه‌های کنترل و مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان استفاده کرد تا مشخص شود آیا این روش‌ها، ابزاری دقیق برای قضاوت درباره رشد اخلاقی دانش‌آموزان هستند یا خیر.

منابع

- افتخاری، حجت؛ و افتخاری، جابر (۱۴۰۳). بررسی میزان تطابق برنامه درسی قصد شده و اجرا شده 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
- افکاری، فرشته (۱۳۹۳). *تقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی. رساله برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.*

امینی مشهدی، سمانه؛ و غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۲). تأملی بر رویکردهای تربیت ارزشی: نگاهی به جایگاه تربیت ارزشی و تحول آن در نظام آموزش و پرورش ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۶)، ۸۹-۱۰۸. doi: 10.22067/fe.v3i2.23550

جامخانه، کیوان (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بنخوانیم. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.
حسینی، محمد (۱۳۹۵). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی. تربیت اسلامی، ۱۱(۲۲)، ۵۱-۲۵.

حسینی، محمد؛ و وجدانی، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی و نقد الگوی تربیت اخلاقی در کتاب‌های آموزش قرآن دوره ابتدایی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴(۳۲)، ۱۳۷-۱۶۱.

حسینی، محمد؛ و وجدانی، فاطمه (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی. فصلنامه تربیت اسلامی، ۲۵، ۲۹-۵۴.
doi: 10.30471/edu.2017.1344

حمیدی زاده، کتایون؛ و قویدل، کیمیا (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر فضایل سه‌گانه اخلاق اسلامی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۷)، ۹۹-۱۱۹. doi: 10.30497/esi.2024.246459.1790

دادبه، اصغر (۱۳۹۲). کلیات فلسفه. تهران: پیام‌نور.
دارابی عمارتی، عابدین (۱۴۰۲). طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی ارزش‌آفرین. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۱(۲۱)، ۱۴۱-۱۶۸. doi: 10.30497/esi.2024.245269.1685

رحیمی، نرگس؛ رهنما، اکبر؛ و میرزامحمدی، محمدحسن (۱۴۰۱). دلالت‌های نظریه اعتباریات علامه طباطبایی در آموزش دادن ارزش‌ها. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۴)، ۱۶۹-۱۹۹. doi: 10.30497/esi.2022.243061.1545

جوادی، محمدجعفر (۱۳۹۱). مدرسه و تربیت اخلاقی (تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی چند کشور جهان). (سعید ضرغامی، یحیی قانلی، زهرا نیکنام، نرگس سجادی، علی زرافشان، مهین چناری، طیبه امام جمعه کاشان، محمد حسینی و اکرم دهباشی، مترجمان). انتشارات مدرسه.

سند برنامه درسی ملی. (۱۳۹۱). برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

صانعی مهری، زهره؛ و رزم‌آزما، پری (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی از نظر میزان توجه به هویت ملی و هویت دینی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۵)، ۲۵۶-۲۴۱. doi: 10.30497/edus.2020.239246.1392

عباسی، ذکیا (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم براساس تفسیر المیزان. (رساله برنامه‌ریزی درسی)، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

عقیلی، سید رمضان (۱۴۰۰). تحلیلی بر وضعیت ارزش‌های اخلاقی در کتب درسی دوره ابتدایی: روش آنتروپی شانون. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۳۵(۳)، ۱۶۴-۱۴۳. doi: 10.30471/edu.2020.5898.2276

عقیلی، سید رمضان؛ علم‌الهدی، جمیله؛ و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. تدریس پژوهی، ۶(۴)، ۱-۲۳.

علوی، حمیدرضا؛ و حاج غلامرضایی، مهناز (۱۳۹۱). روش‌شناسی آموزش ارزش‌های اخلاقی و دینی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۴(۲)، ۱۰۷-۱۳۲.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران‌زمین.
محبوبی منش، حسین (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی ارزش‌ها با تأکید بر نظم و امنیت. تهران: دانشگاه علوم انتظامی.

محمودی، سیروس. (۱۴۰۳). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول از نظر میزان توجه به مفهوم نیکوکاری. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۶)، ۱۰۱-۱۲۱. doi: 10.30497/esi.2024.245630.1724

ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات مدرسه.

Aldoosry, R. Z., Aldahmash, A. H., Alfaifi, M. S., Almutairi, A. M., Aldossari, A. S., Alshuaibi, A. A., & ALabbad, A. H. (2020). Content analysis of essential economic values in the vocational textbook as compared to the Saudi Arabian Education Policy Document. *Education Research International*, 1, 8855714. doi:10.1155/2020/8855714

Bao, X. (2024). The Value Research of Ideological and Political Education.

- World Education Forum. doi:10.18686/wef.v2i1.3624
- Berkowitz, M, W. (2011). What Works in Values Education. *International Journal of Educational Research*, 50,153–158. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.003
- Borji, V, Farsani, D. (2023). Intended mathematics curriculum in grade 1: A comparative study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. doi:10.29333/ejmste/12977
- Cheng, F. (2021). Crafting theoretical value in management research article discussion sections. *Ibérica*. doi:10.17398/2340-2784.41.61
- Craiovan, I, Cuza, B. (2022). The education system and legal values. *Supremacy of Law*. doi:10.52388/2345-1971.2021.e2.05
- Curren, R & kotzee, B. (2014). Can Virtue be measured. *Theory and Research in Education*, 12, 3, 266-282. doi:10.1177/1477878514545205
- Gatley, J. (2021). Intrinsic value and educational value. *Journal of Philosophy of Education*. doi:10.1111/1467-9752.12555
- Hunter, J. (2020). An Intersection of Mathematics Educational Values and Cultural Values: Pāsifika Students’ Understanding and Explanation of Their Mathematics Educational Values. *ECNU Review of Education*, 4, 307 - 326. doi:10.1177/2096531120931106
- Jain, P K et al. (2020). Social Value as a Mechanism for Linking Public Administrators with Society: Identifying the Meaning, Forms and Process of Social Value Creation. *International Journal of Public Administration*, 43, 876 - 889. doi:10.1080/01900692.2019.1660992
- Kaya, K. (2019). Comparison of seventh-grade Turkish and Iranian social studies textbooks in terms of value education. *Educational Research Review*, 14, 595-607. doi:10.5897/err2019.3830
- Li, D., Mach, L., T & Cornelis, G. (2025). Aligning Scientific Values and Research Integrity: A Study of Researchers’ Perceptions and Practices in Four Countries. *Science and Engineering Ethics*, 31. doi:10.1007/s11948-025-00539-y
- Liu, M et al. (2024). Extreme value analysis of the number of student absences in Jiangsu, China: Based on extreme value theory. *PLOS ONE*, 19. doi:10.1371/journal.pone.0302360
- Marwiyah, S., Dasuki, M., Zaeni, A & Alfiah, E. (2024). Penerapan nilai kesadaran dalam pendidikan bernilai di sekolah dasar [Implementation of awareness values in values-based education in elementary schools]. *Auladuna: Jurnal Prodi Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 6(1). doi: 10.62097/ad.v6i01.1899
- Mukhamedaly, S et al. (2024). The Importance of Values Education and Its Impact on Character Development. *Iasaýı ýniversitetiniń habarshysy*. doi:10.47526/2024-4/2664-0686.131

- Nandi, A et al. (2024). Values Reflected in First Language Textbooks of Primary Education in West Bengal. *Athena: Journal of Social, Culture and Society*. doi:10.58905/athena.v2i3.320
- Nugroho, A. (2020). Penanaman karakter disiplin pada siswa sekolah dasar [Cultivating discipline character in elementary school students]. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*, 3(2). doi:10.12928/FUNDADIKDAS.V3I2.2304
- Ozerbas, M A, Gul, Y. (2022). impact of values education on student achievement. *Universum: Psychology & education*. doi:10.32743/unipsy.2022.102.12.14592
- parmar, k, Jha, A. (2024). Importance of Value Education in School and Life. *International Journal For Multidisciplinary Research*. doi:10.36948/ijfmr.2024.v06i04.25160
- Rijal, A, sauri., S & kosasih, a. (2023). Curriculum Framework: The Foundation of Value Education. *Journal of College and Character*, 24, 179 - 185. doi:10.1080/2194587X.2023.2190126
- Rusmin, L., et al. (2020). The role of civic education in the student moral development in elementary school: A descriptive study. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 6405-6414. doi:10.13189/ujer.2020.081206
- Sanger, M., Osguthorpe, R (2005). Making sense of approaches to moral education. *Journal of moral education*, 34(1), 57–71. doi:10.1080/03057240500049323
- Scott, W. (2012). *Theory of financial accounting*. (Translated by: Parsaeen A). Tehran: Terme Publication.
- Tarabashkina, L, Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21, 210-231.
- Thornberg, r., Oguz, e (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A crosscultural of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Educatio*, 55, 110 – 121. doi:10.1016/j.tate.2016.01.002.
- Falkner, K, Sentence, S & Vivian, R. (2019). An International Comparison of K-12 Computer Science Education Intended and Enacted Curricula. Proceedings of the 19th Koli Calling International Conference on Computing Education Research. doi : 10.1145/3364510.3364517
- YaÅYaroÄYlu, C (2016). Cooperation and Importance of School and Family on Values Education. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 1. doi:10.26417/ejms.v1i2.p66-71.



The Mediating Role of Islamic Work Ethics in the Relationship Between Spiritual Leadership and Organizational Citizenship Behavior of Teachers¹

Siroos Ghanbari², Mohsen Ahmadi³, Razieh Nooshfar⁴

Doi:

10.30497/esi.2026.248520.1964



Abstract

The purpose of present study is investigating the relationship between spiritual leadership and teachers' organizational citizenship behavior and the mediating role of Islamic work ethics. The research method was applied in terms of purpose and descriptive correlational in terms of data collection. The statistical population of the study included all elementary school teachers in Asadabad city in the academic year 2023-2024. 201 of them were selected for the study using a stratified proportional random sampling method. The method for estimating the sample size was the Morgan table. To collect research data, three standard questionnaires were used: Frye's Spiritual Leadership (2005), Yousef's Islamic Work Ethics (2001), and Kanowski's Organizational Citizenship Behavior (1996). After collection, the research data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and path analysis in Lisrel and SPSS statistical software. The findings showed that the relationship between spiritual leadership, Islamic work ethics and organizational citizenship behavior is positive and significant. The relationship between Islamic work ethics and organizational citizenship behavior is positive and significant. The mediating role of Islamic work ethics in the relationship between spiritual leadership and organizational citizenship behavior is positive and meaningful. The results indicate that leadership combined with spirituality and Islamic work ethics will provide the basis for improving and promoting teachers' organizational citizenship behavior.

Keywords: Organizational citizenship behavior, Spiritual leadership, Islamic work ethics, Teachers

1. This article is extracted from a master's thesis entitled "An Examination of the Relationship between Spiritual Leadership and Islamic Work Ethics with Organizational Citizenship Behavior among Primary School Teachers in Asadabad County" at Bu-Ali Sina University.

2. Professor Department of Educational Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. (corresponding author). s.ghanbari@basu.ac.ir

3. PhD in Educational Administration, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. mohsenahmadi2020@gmail.com

4. Master of Educational Administration, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. raziemooshfar71@gmail.com

نقش میانجی اخلاق کار اسلامی در رابطه بین رهبری معنوی

و رفتار شهروندی سازمانی معلمان^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

سیروس قنبری^۲

محسن احمدی^۳

راضیه نوش فر^۴

Doi: 10.30497/esi.2026.248520.1964

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه رهبری معنوی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان و نقش میانجی اخلاق کار اسلامی انجام شد. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع هم‌بستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. تعداد ۲۰۱ نفر از آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی برای مطالعه انتخاب شدند. روش برآورد حجم نمونه آماری جدول مورگان بود. برای گردآوری داده‌های پژوهش از سه پرسش‌نامه استاندارد رهبری معنوی فرای (۲۰۰۵)، اخلاق کار اسلامی یوسف (۲۰۰۱) و رفتار شهروندی سازمانی کانوسکی و ارگان (۱۹۹۶) استفاده شد. داده‌های پژوهش پس از جمع‌آوری با استفاده از ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل مسیر در نرم‌افزارهای آماری SPSS و Lisrel تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که رابطه رهبری معنوی با اخلاق کار اسلامی و رفتار شهروندی سازمانی مثبت و معنادار است. رابطه اخلاق کار اسلامی با رفتار شهروندی سازمانی مثبت و معنادار است. نقش میانجی اخلاق کار اسلامی در ارتباط بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی مثبت و معنادار است. نتایج بیان‌کننده این است که رهبری توأم با معنویت همراه با اخلاق کار اسلامی زمینه‌بهبود و ارتقای رفتار شهروندی سازمانی معلمان را فراهم خواهد کرد.

واژگان کلیدی: رفتار شهروندی سازمانی، رهبری معنوی، اخلاق کار اسلامی، معلمان

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «بررسی رابطه رهبری معنوی و اخلاق کار اسلامی با رفتار شهروندی

سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد» در دانشگاه بوعلی سینا است.

s.ghanbari@basu.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول).

۳. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. mohsenahmadi2020@gmail.com

۴. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

razienooshfar71@gmail.com

بیان مسئله

یکی از مهم‌ترین، اثرگذارترین و گسترده‌ترین نهادها در میان نهادهای اجتماعی، سازمان آموزش و پرورش هر جامعه است. براساس اهمیت و جایگاه والای آموزش و پرورش در جوامع، می‌توان ادعا کرد که کلیدی‌ترین نهاد اثرگذار در تأمین و تربیت نیروی انسانی و همین‌طور سنگ بنای اعتلای فکری و اخلاقی افراد جامعه، سازمان آموزش و پرورش است و معلمان همانند قلب تپنده این نهاد اجتماعی، نقشی اساسی در تربیت نیروی انسانی کارآمد و خلاق جامعه دارند (عظیمی، ۱۴۰۲). از مهم‌ترین خصیصه‌های هر سازمان برای کار در شرایط متغیر امروزی، داشتن افرادی است که مایل‌اند در تغییرات موفق‌آمیز سازمان، بدون وجود الزامات رسمی شغل مشارکت داشته باشند (جواهری کامل، ۱۳۸۸، به نقل از دپالمه، و افضل‌قادی، ۱۳۹۵). از آنجایی که معلمان در خط مقدم تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جوامع قرار دارند و دستیابی به اهداف آموزش و پرورش به‌دست معلمان انجام می‌پذیرد، شایسته است هر آنچه سبب ارتقای معلمان و افزایش کارایی و اثربخشی آنان می‌شود، مورد مطالعه و پژوهش جدی قرار بگیرد. معلمان نقش بسیار پررنگی در تعیین سرنوشت نسل آینده کشور ایفا می‌کنند و ظرفیتی که هر معلم از توان بالقوه در راستای پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان به‌حالت بالفعل تبدیل می‌کند، از معلمی به معلم دیگر بسیار متفاوت است. به‌عبارت‌دیگر، برخی از معلمان به انجام وظایف تعیین‌شده اکتفا می‌کنند، اما در مقابل معلمانی هستند که دست به رفتارهای فرانقشی یا به‌اصطلاح رفتار شهروندی سازمانی می‌زنند و در جهت رشد دانش‌آموزان و حتی رشد همکاران خود، نقش بسزایی ایفا می‌کنند (احمد، ۲۰۲۵). لذا آموزش و پرورش باید در راستای ایجاد بستر مناسب برای بروز و ظهور رفتار شهروندی سازمانی معلمان^۱، اهتمام ویژه‌ای داشته باشد. چون می‌توان بیان داشت تحقق مطلوب اهداف آموزش و پرورش مستلزم رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان است (فوزیه، و هالی^۲، ۲۰۲۵).

مفهوم رفتار شهروندی سازمانی نخستین بار توسط بتمن و ارگان^۳ در اوایل دهه ۱۹۸۰

-
1. Ahmad
 2. Organizational citizenship behavior
 3. Fauziah & Hali
 4. Bateman & Organ

میلادی به دنیای علم معرفی شد. رفتارهای شهروندی سازمانی، رفتارهایی اند که فرد در حدی بالاتر از ادای وظیفه، آنها را انجام می‌دهد و در قبال آن توقع پاداش از سوی سازمان ندارد. ارگان (۱۹۸۸) معتقد است رفتار شهروندی سازمانی، رفتارهای فرانقشی کارمندان است که کاملاً داوطلبانه و اختیاری انجام می‌شود و در نظام رسمی سازمان پیش‌بینی نشده است، اما می‌تواند منجر به بهبود عملکرد و اثربخشی سازمان شود (نیکوکار گوهری، آهی، و اکبری، ۱۴۰۰). رفتارهای فرانقشی در اسلام را می‌توان در مفاهیمی مانند احسان، فضل و ایثار کنکاش نمود (عزتی، دیالمه، و افضل‌ی قادی، ۱۳۹۸). پنج بُعد رفتار شهروندی سازمانی از نظر ارگان عبارت‌اند از: ۱. وظیفه‌شناسی (وجدان)^۱، ۲. نوع‌دوستی^۲، ۳. فضیلت شهروندی^۳، ۴. جوانمردی^۴، ۵. احترام و تکریم^۵ (احمدی، و منصور، ۱۳۹۵). همه سازمان‌ها به‌ویژه سازمان آموزش و پرورش به‌دنبال نسل ارزشمندی از کارکنان‌اند که خود را صرفاً ملزم به الزامات و تکالیف رسمی شغلی خود ندانند، بلکه فراتر از آن بروند و اقدام به انجام رفتارهای فرانقش یا رفتارهای شهروندی سازمانی کنند. برای تحقق چنین امری ابتدا باید عوامل یا مقوله‌های مؤثر بر رفتار شهروندی سازمانی در نظام آموزش و پرورش را شناسایی کرد و سپس براساس آنها، به استخدام افرادی با ویژگی‌های شناسایی شده اقدام کرد و علاوه بر آن، به آموزش معلمان فعلی براساس آن ویژگی‌ها اهتمام ورزید (زارعان دولت‌آبادی، شاه‌طالبی، و جعفری هرندی، ۱۴۰۰).

رهبری در هر جامعه‌ای باید براساس فرهنگ آن جامعه صورت گیرد. مدیریت اعمال‌شده در غرب، متناسب با فرهنگ سازمانی حاکم بر جامعه اسلامی نیست و بنابراین، سازمان‌ها در جوامع اسلامی باید براساس اصول ارزشی خود به پایه‌ریزی نظامی مناسب برای مدیریت و رهبری سازمانی مبادرت ورزند (دیالمه، و خداوردیان، ۱۴۰۲). در سال‌های اخیر، مدیران سازمانی با مشکلاتی همچون تضعیف معنویت در جامعه، معضلات روان‌شناختی، افسردگی، احساس تنهایی و پوچی و بیهودگی، خودخواهی و بی‌اعتمادی روبه‌رو بوده‌اند که برای حل کردن آنها به‌کارگیری سبک رهبری معنوی، مفید و مؤثر است

-
1. Conscientiousness
 2. Altruism
 3. Civis Virtue
 4. Sportsmanship
 5. Courtesy

(رامرودی، و ناستی زایی، ۱۳۹۹؛ به نقل از دوستی و ناستی زایی، ۱۴۰۱). در ارتباط با رهبری معنوی می‌توان گفت یکی از سبک‌های نوین رهبری محسوب می‌شود. رهبر معنوی با ایجاد حساسیت نسبت به خود، دیگران و ماوراءالطبیعه، افراد یک سازمان را به کار خود علاقه‌مند، و به نوبه خود آنها را نسبت به وظایف خود مشتاق می‌کند و در نتیجه به آنها اجازه می‌دهد تا از نظر معنوی بقای خود را ادامه دهند (تابلی و همکاران، ۱۳۹۳). از دیدگاه فرای و ماتلری^۱، رهبری معنوی عبارت است از ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی برای انگیزش درونی خود و دیگران؛ به گونه‌ای که سبب بقای معنویت و رفاه و سعادت فردی از طریق معنا، هدفمندی و عضویت در خود و دیگران گردد (تقوایی و همکاران، ۱۳۹۸). فرای و همکاران (۲۰۰۵) رهبری معنوی را مشتمل بر هفت بُعد به این شرح بیان می‌کنند: چشم‌انداز^۲ (مقاصد و آرمان‌های سازمان)، نوع دوستی^۳ (کمک کردن به همکاران در امور مربوط به وظایف کاری)، امید / ایمان^۴ (امید شوق به چیزی است که پیش‌بینی می‌شود تحقق یابد و ایمان سبب حقیقت بخشیدن به امید می‌شود)، عضویت^۵ (ساختارهای فرهنگی و اجتماعی سازمان)، معناداری^۶ (تطابق بین الزامات نقش و شغل از یک سو و اعتقادات، ارزش‌ها و رفتار از سوی دیگر)، تعهد سازمانی^۷ (پیوند روان‌شناختی کارکنان با سازمان که سبب وفاداری آنها به سازمان می‌شود) و سرانجام بهره‌وری و بهبود مستمر^۸ (عمل بهینه به‌کارگیری منابع به‌صورت مداوم) (قنبری، و سلطانقلی، ۱۳۹۹).

از طرفی، اخلاق کار اسلامی یکی از عواملی است که احتمالاً بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان تأثیر داشته باشد. واژه اخلاق که جمع خُلُق است، معمولاً به معنای هنجارها، بایدها و نبایدها، درستی و نادرستی‌ها و نیز عادت و منش افراد در نظر گرفته می‌شود. مقدم و همکاران (۲۰۱۳) بیان داشته‌اند که اخلاق کاری موجب می‌شود فرد در سازمان با تمام وجود وظیفه‌اش را به خوبی انجام دهد و در محیط کار پرتلاش، فداکار، مسئولیت‌پذیر و دارای روابط اجتماعی

-
1. Fry & Matleri
 2. Vision
 3. Altruistic
 4. Hope/Faith
 5. Membership
 6. Meaning
 7. Organizational Commitment
 8. Productivity and Continuous Improvement

و خلاق باشد که با پیامدهایی همچون تعهد سازمانی، عملکرد شغلی و کاهش فرسودگی شغلی همراه است (به نقل از محرمزاده و همکاران، ۱۳۹۸). اخلاق کار اسلامی، ارزش‌هایی در بافت اسلامی است که خوب را از بد متمایز می‌کند (بن صلاح‌الدین^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). ابازنید^۲ (۲۰۰۹) اخلاق کار اسلامی را مجموعه اصول اخلاقی تعریف می‌کنند که درستی و نادرستی عملی را براساس قرآن و اصول شریعت می‌سنجد (منوریان، محمدی فاتح، و محمدی فاتح، ۱۳۹۷). توفایل^۳ و همکاران (۲۰۱۷) اخلاق کار اسلامی مبتنی بر قرآن و سنت پیامبر(ص) را محصول چهار نگرش می‌دانند که عبارت‌اند از: نگرش به معیشت، ثروت، زمان و اوقات فراغت (رستگار و همکاران، ۱۳۹۸). افرادی که ارزش‌ها و اصول اخلاق کار اسلامی را درون خود نهادینه می‌سازند و به آن اصول پایبندند، کار را به‌عنوان منبع استقلال و خودشکوفایی می‌دانند و این ویژگی‌ها بر انگیزش درونی فرد تأثیر دارد و باعث رغبت و تمایل فراوان برای انجام کار می‌شود (جهانشاهی، قاسمی، و احمدی، ۱۴۰۰). امروزه توجه سازمان‌ها در جوامع اسلامی به اخلاق و ارزش‌های اخلاقی معطوف شده است. این توجه به این دلیل است که کارکنانی که به اخلاق کاری اسلامی پایبندند، احتمالاً اشتیاق و انرژی بیشتری نسبت به کار نشان می‌دهند. حضور این کارکنان در هر سازمانی فرصت بسیار خوبی برای پیشبرد اهداف سازمانی ایجاد می‌کند (رستگار و همکاران، ۱۳۹۸).

با درک آنچه بیان شد، رعایت اخلاق در سازمان‌ها امری بسیار الزامی برای بقای آنها به‌شمار می‌رود. در صورتی که کارکنان اخلاق را زیر پا بگذارند، عدم مشروعیت و در نهایت عدم موجودیت، سازمان را تهدید خواهد کرد. اگر اصول اخلاقی مورد تأکید اسلام، در کار و شغل، مورد توجه و استفاده قرار بگیرد، جدیت و پشتکار، تعهد، تعاون و مسئولیت‌پذیری برای کارکنان و افزایش بهره‌وری برای سازمان به ارمغان خواهد آمد. هنگامی که افراد با توجه به آموزه‌های دین اسلام، در هر حال خود را در محضر خداوند متعال بدانند، آنگاه نه فقط در انجام وظایف محوله کوتاهی نمی‌کنند، بلکه به نیت قرب الهی به انجام فعالیت‌های فراتر از وظایف محوله مانند کمک به دیگران، گذشت، فداکاری و... روی می‌آورند و از ضرر رساندن به سازمان و کارکنان اجتناب می‌کنند. به عبارتی می‌توان گفت رعایت اخلاق کار اسلامی، رفتار

1. Bin Salahuddin
2. Abuznaid
3. Tufail

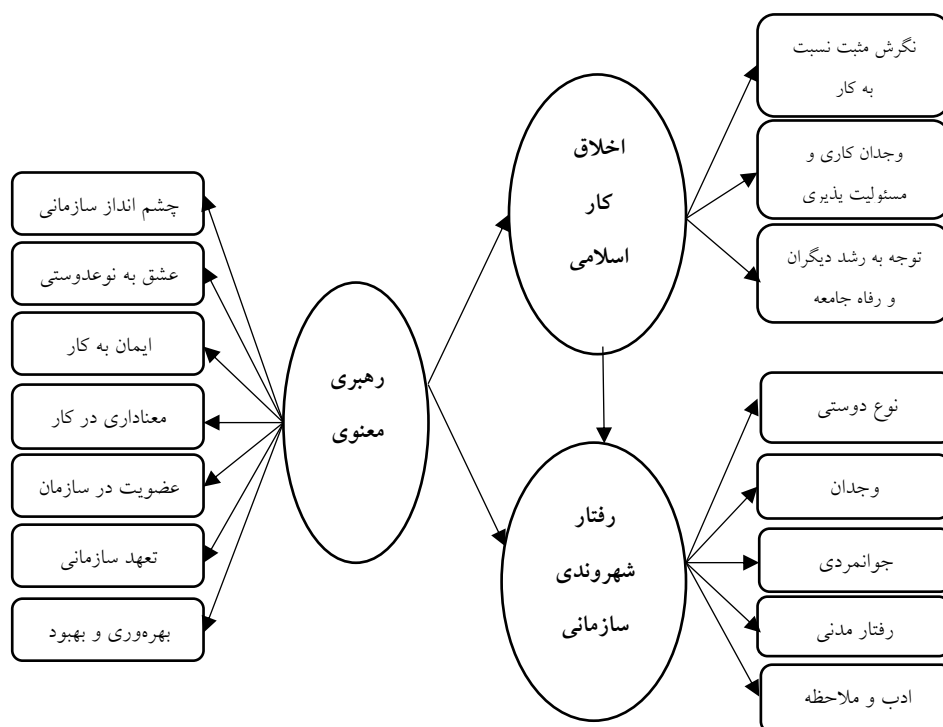
شهروندی سازمانی کارکنان را تقویت می‌کند و آن را ارتقا می‌بخشد. هرچه رفتار شهروندی سازمانی کارکنان در سطح بالاتری قرار بگیرد، سازمان نیز از جهت‌های مختلف از جمله تحقق اهداف سازمانی، مزیت رقابتی، بهره‌وری و... در سطح بالاتری خواهد بود.

همچنین براساس نتایج پژوهش‌های مختلف، نوع رهبری مدیران در بروز رفتار شهروندی سازمانی تأثیرگذار است. اگر چه مدل‌های مختلف رهبری در حوزه رفتار شهروندی سازمانی مورد مطالعه قرار گرفته است، رهبری معنوی با امید، نوع‌دوستی و ایمان قادر است انگیزه و اشتیاق لازم را برای کار داوطلبانه در کارکنان برانگیزد و با پایبندی به ایمان و نوع‌دوستی، اهداف والایی را برای کارکنان در محیط کار تعیین کند. با این نگرش نسبت به کار، کارکنان تمام تلاش خود را می‌کنند تا بهترین عملکرد خود را داشته باشند که این امر بهره‌وری‌شان را افزایش می‌دهد. بنابراین، با توجه به نقش مهم رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان در بهبود عملکرد آنها و تحقق اهداف مدارس و نظام آموزشی، مطالعه عوامل مرتبط با رفتار شهروندی سازمانی معلمان، از اهمیت و ضرورت قابل توجهی برخوردار است. نتایج و دستاوردهای این پژوهش، می‌تواند مورد استفاده مدیران مدارس، معلمان، مسئولان و کارشناسان ادارات آموزش و پرورش، به‌خصوص مدیران و معلمان قرار بگیرد.

با اینکه مطالعات زیادی رابطه بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی را به‌خصوص در صنایع و حوزه‌های مختلف بررسی کرده‌اند، با وجود این، مطالعات کمی اثر رهبری معنوی بر رفتار شهروندی سازمانی را به‌ویژه با نقش متغیر میانجی واکاوی کرده‌اند و مطالعات بیشتر در این موضوع ضروری است (چن و یانگ، ۲۰۱۲، ص. ۱۰۸). از طرفی یافته‌های احتمالی پژوهش، کمک‌های زیادی به ادبیات موجود می‌کند و همچنین با توجه به اینکه اکثر پژوهش‌های پیشین رابطه بین متغیرهای پژوهش را به‌صورت دو به دو مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند، مطالعه ترکیب این متغیرها در هیچ جامعه آماری به‌خصوص آموزش و پرورش انجام نشده است؛ لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان به‌واسطه اخلاق کار اسلامی در معلمان مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد رابطه معناداری وجود دارد؟ در راستای پاسخ به این سؤال فرضیه‌های زیر تدوین و الگوی مفهومی زیر ارائه شد:

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان رابطه وجود دارد.
۲. بین رهبری معنوی و اخلاق کار اسلامی رابطه وجود دارد.
۳. بین اخلاق کار اسلامی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان رابطه وجود دارد.
۴. بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان با میانجی‌گری اخلاق کار اسلامی رابطه وجود دارد.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از بُعد شیوه اجرا رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری ماتریس هم‌بستگی- کوواریانس محور است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از این

جامعه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی نمونه‌ای به حجم ۲۰۱ نفر انتخاب شد. برای برآورد حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش، پرسش‌نامه‌های استاندارد به این شرح است:

پرسش‌نامه رهبری معنوی: این پرسش‌نامه توسط فرای و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و اعتباریابی شده است؛ شامل ۲۵ گویه و هفت مؤلفه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت است و توسط ضیایی و همکاران (۱۳۸۷) اعتباریابی شده است. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش مذکور ۰/۹۶ گزارش شد.

پرسش‌نامه اخلاق کار اسلامی: این پرسش‌نامه توسط یوسف^۱ (۲۰۰۱) طراحی و اعتباریابی شده است؛ شامل ۱۷ گویه و ۳ مؤلفه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت است و توسط کیوانلو و همکاران (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. پایایی پرسش‌نامه در پژوهش مذکور ۰/۹۱ گزارش شد.

پرسش‌نامه رفتار شهروندی سازمانی: پرسش‌نامه رفتار شهروندی سازمانی توسط کانوسکی و ارگان^۲ (۱۹۹۶) طراحی و اعتباریابی شده است؛ پرسش‌نامه شامل ۱۷ گویه و ۵ مؤلفه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت است و توسط احمدی (۱۳۹۵) اعتباریابی شده است. در پژوهش مذکور پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۲ گزارش شد.

برای بررسی روایی پرسش‌نامه‌ها از اساتید علوم تربیتی بهره گرفته شده است. پرسش‌نامه پژوهش برای آنها ارسال و بعد از بررسی کامل با انجام اصلاحات جزئی برای هماهنگ‌سازی ابزار با جامعه آماری مورد مطالعه، روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه‌های پژوهش به تأیید رسید و برای سنجش میزان پایایی نیز از ضریب آلفا کرونباخ براساس یک مطالعه مقدماتی روی نمونه ۳۰ نفری، برای پرسش‌نامه رهبری معنوی $\alpha=0/84$ ، اخلاق کار اسلامی $\alpha=0/85$ و رفتار شهروندی سازمانی $\alpha=0/81$ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و تحلیل استنباطی (ماتریس هم‌بستگی پیرسون و تحلیل مسیر) با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL 10.30 استفاده شد.

1. Barua
2. Konovsky & Organ

یافته‌های پژوهش

براساس یافته‌های جمعیت‌شناختی و باتوجه به جدول ۱، از ۲۰۱ پاسخ‌گو، ۷۲ نفر (۳۶ درصد) مرد و ۱۲۹ نفر (۶۴ درصد) زن؛ ۶ نفر (۳ درصد) با مدرک دیپلم، ۶ نفر (۳ درصد) با مدرک کاردانی، ۱۲۲ نفر (۶۱ درصد) با مدرک لیسانس، ۶۷ نفر (۳۳ درصد) با مدرک فوق‌لیسانس و دکتری؛ ۶۶ نفر (۳۳ درصد) با سابقه کمتر از ۱۰ سال، ۸۳ نفر (۴۱ درصد) با سابقه ۱۱ تا ۲۰ سال، ۳۹ نفر (۱۹ درصد) با سابقه ۲۱ تا ۳۰ سال و ۱۳ نفر (۷ درصد) با سابقه بیشتر از ۳۰ سال هستند.

جدول ۱. جدول دموگرافی متغیرهای پژوهش

ویژگی	طبقه‌بندی	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۷۲	۳۶
	زن	۱۲۹	۶۴
مدرک تحصیلی	دیپلم	۶	۳
	کاردانی	۶	۳
	لیسانس	۱۲۲	۶۱
	فوق‌لیسانس و دکتری	۶۷	۳۳
سنوات خدمت	کمتر از ۱۰ سال	۶۶	۳۳
	۱۱ تا ۲۰ سال	۸۳	۴۱
	۲۱ تا ۳۰ سال	۳۹	۱۹
	بیشتر از ۳۰ سال	۱۳	۷

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی شامل فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. بررسی توصیفی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱ رهبری معنوی	۲۰۱	۴/۱۲	۰/۶۳	۰/۷۸۳	-۰/۴۸۶
۲ اخلاق کار اسلامی	۲۰۱	۴/۲۹	۰/۵۱	۰/۶۸۱	-۰/۳۳۰
۳ رفتار شهروندی سازمانی	۲۰۱	۴/۰۲	۰/۵۰	۰/۹۶۶	۰/۷۹۹

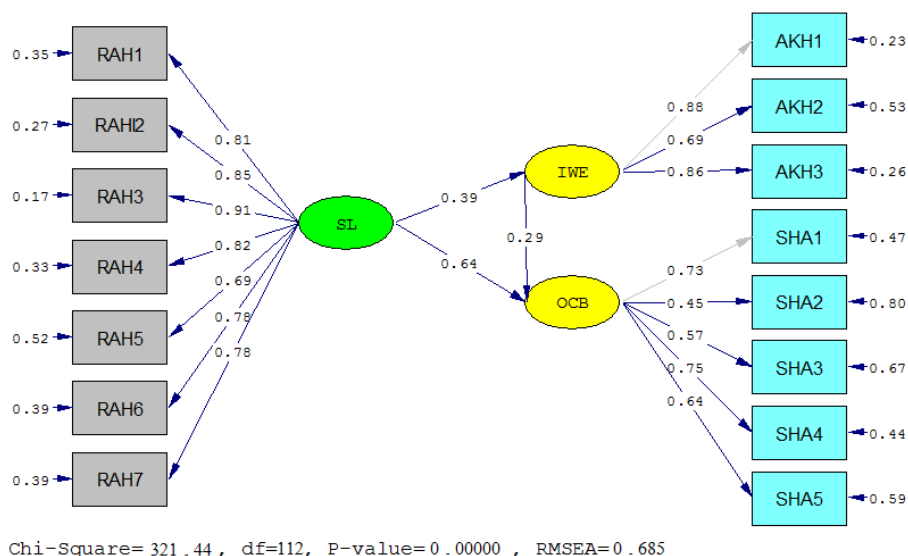
مطابق جدول ۲، باتوجه به اینکه میزان چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در دامنه (۲)

و ۲-) است، پیش فرض الگویابی علی، یعنی نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرها برقرار است.

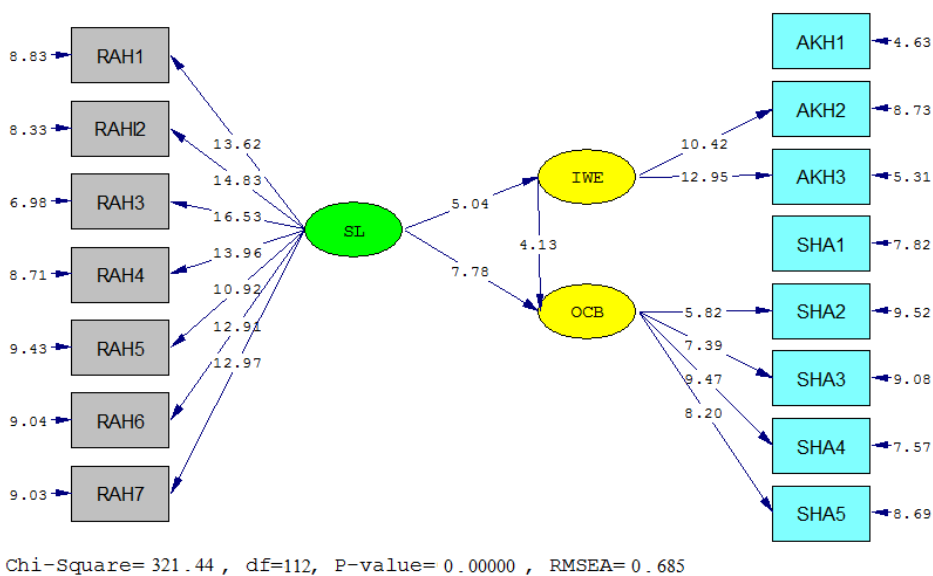
جدول ۳. ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱ رهبری معنوی	۱		
۲ اخلاق کار اسلامی	۰/۳۱۲**	۱	
۳ رفتار شهروندی سازمانی	۰/۹۵۶**	۰/۲۹۶**	۱

باتوجه به جدول ۳، ضریب هم‌بستگی متغیر رهبری معنوی با متغیرهای اخلاق کار اسلامی (۰/۳۱۲) و رفتار شهروندی سازمانی (۰/۹۵۶) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. ضریب هم‌بستگی متغیر اخلاق کار اسلامی با رفتار شهروندی سازمانی (۰/۲۹۶) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. گفتنی است، ضریب هم‌بستگی به‌تنهایی رابطه علی بین دو متغیر را اثبات نمی‌کند و حتی باوجود هم‌بستگی بسیار قوی بین دو متغیر، هرگز نمی‌توان به علیت دست یافت. اما مقدار عددی ضریب هم‌بستگی، قدرت ارتباط را نشان می‌دهد. به‌صورتی که اگر قدرمطلق آن بین ۰/۲ تا ۰/۳۵ باشد، رابطه ضعیف بین دو متغیر را نشان می‌دهد. اگر این مقدار در دامنه ۰/۳۵ تا ۰/۶۵ باشد، هم‌بستگی متوسط است و در صورتی که از ۰/۶۵ بیشتر باشد، هم‌بستگی قوی بین دو متغیر وجود دارد و با تغییر یک صفت، به‌راحتی می‌توان تغییر صفت دیگر را پیش‌بینی کرد.



شکل ۲. مدل عمومی تجربی پژوهش با ضرایب استاندارد



شکل ۳. مدل عمومی شاخص تی ضرایب مدل تجربی پژوهش

مطابق داده‌های به دست آمده از شکل‌های ۲ و ۳، رهبری معنوی با ضریب مستقیم (۰/۶۴) و مقدار تی (۷/۷۸) اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر رفتار شهروندی سازمانی و ضریب مسیر

مستقیم (۰/۳۹) و مقدار تی (۵/۰۴) اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر اخلاق کار اسلامی دارد. اخلاق کار اسلامی ضریب مسیر مستقیم (۰/۲۹) و مقدار تی (۴/۱۳) اثر مستقیم، مثبت و معنادار بر رفتار شهروندی سازمانی دارد.

جدول ۴. مسیرهای روابط مستقیم و غیرمستقیم آزمون شده در الگوی معادله‌های ساختاری

ردیف	مستقل	میانجی	وابسته	مسیر استاندارد	تی	سطح معناداری	نتیجه
۱	رهبری معنوی	-	رفتار شهروندی سازمانی	۰.۶۴	۷.۷۸	۰.۰۱	تأیید
۲	رهبری معنوی	-	اخلاق کار اسلامی	۰.۳۹	۵.۰۴	۰.۰۱	تأیید
۳	اخلاق کار اسلامی	-	رفتار شهروندی سازمانی	۰.۲۹	۴.۱۳	۰.۰۱	تأیید
۴	رهبری معنوی	اخلاق کار اسلامی	رفتار شهروندی سازمانی	۰.۱۱۳۱	۲.۶۴۴	۰.۰۱	تأیید

مطابق جدول ۴، رهبری معنوی با متغیرهای رفتار شهروندی سازمانی و اخلاق کار اسلامی در سطح ۰/۰۱ رابطه مستقیم، مثبت و معناداری دارد. اخلاق کار اسلامی با رفتار شهروندی سازمانی رابطه مستقیم، مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ دارد. رهبری معنوی از طریق اخلاق کار اسلامی رابطه غیرمستقیم، مثبت و معناداری با رفتار شهروندی سازمانی در سطح ۰/۰۱ دارد.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل تجربی پژوهش

شاخص	ملاک	برآورد	مشخصه
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۳۲۱.۴۴	۲۸۷	خی دو مدل تجربی (TEM)
درجه آزادی مدل تجربی (DFEM)	۱۱۲		
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	RMSEA < 0.08	۰.۰۶۸۵	
شاخص نکویی برازش (GFI)	GFI > 0.9	۰.۹۵	
شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش (AGFI)	AGFI > 0.9	۰.۹۴	
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	CFI > 0.9	۰.۹۵	
شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)	NFI > 0.9	۰.۹۳	

باتوجه به جدول ۵، شاخص‌های برازش مدل نشان دادند مقداری خبی دو (۳۲۱/۴۴)، درجه آزادی (۱۱۲)، نسبت خبی دو بر درجه آزادی (۲/۸۷)، $RMSEA(۰/۰۶۸۵)$ ، (۰/۹۵)، $GFI(۰/۹۴)$ ، $AGFI(۰/۹۷)$ و $CFI(۰/۹۳)$ و NFI باتوجه به نتایج حاصل از شاخص‌های برازندگی در مدل معادلات ساختاری پژوهش می‌توان گفت: نسبت خبی دو بر درجه آزادی، بیانگر برازش مناسب مدل مفهومی با مدل تجربی است. مقدار شاخص $RMSEA$ در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد. مقادیر شاخص‌های GFI ، $AGFI$ ، CFI و NFI نیز نشانگر برازش مناسب مدل ساختاری است؛ بنابراین می‌توان گفت مدل ارتباط رهبری معنوی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان با میانجی‌گری اخلاق کار اسلامی دارای اعتبار مطلوب است.

بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش می‌توان گفت، اهمیت رفتار شهروندی سازمانی در سازمان‌ها و نهادهای مختلف بر کسی پوشیده نیست، اما وقتی صحبت از مدارس و سازمان‌های آموزشی به میان می‌آید، نظرات در این زمینه دقیق‌تر و دارای درجه اهمیت بیشتری می‌شود. در واقع کارکنانی که مایل به انجام وظایف سازمانی در حدی بالاتر از وظایف رسمی شغل خود هستند، نشان‌دهنده رفتار شهروندی سازمانی بوده که این امر در سنوات اخیر مورد توجه تعداد زیادی از پژوهشگران سازمانی بوده است. با درک این مهم پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه رهبری معنوی با رفتار شهروندی سازمانی معلمان و نقش میانجی اخلاق کار اسلامی صورت پذیرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که در فرضیه اول رهبری معنوی رابطه مثبت و معناداری با رفتار شهروندی سازمانی دارد؛ این یافته پژوهش با نتیجه پژوهش پایو و تامپی (۲۰۱۸) هم‌خوانی ندارد. آنها در مطالعه تأثیر رهبری معنوی بر کیفیت زندگی کاری، رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی در کارکنان پرستاری در اندونزی به این نتیجه رسیدند که رهبری معنوی تأثیر مستقیمی روی رفتار شهروندی سازمانی ندارد. اما با نتایج پژوهش‌های دهقانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، اکبری و همکاران (۱۳۹۹)، سالارزهی و همکاران (۱۳۹۸)، زبردست و همکاران (۱۳۹۸)، هوانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، پوروانتو^۲ و همکاران (۲۰۲۱)،

1. Huang
2. Purwanto

و می و همکاران^۱ (۲۰۱۹) همسو است؛ چراکه در این پژوهش‌ها مشخص شد رهبران معنوی با القای معنا و اعتقاد به کار، انگیزه و تعهد کارکنان را افزایش می‌دهند، به طوری که کارکنان احساس می‌کنند بخشی از سازمان‌اند و به آن تعلق دارند و همین امر باعث می‌شود آنها نقش خود را در سازمان ایفا کنند و با کارکنان و سایر اعضا همکاری کنند. وجود کارکنانی که رفتار شهروندی سازمانی بالایی از خود بروز می‌دهند، سبب ارتقا سطح کیفیت خدمات و محصولات سازمان‌ها و در نهایت بهبود و افزایش اثربخشی و کارایی آنها خواهد شد.

نتایج فرضیه دوم نشان داد که رهبری معنوی رابطه مثبت و معنادار با اخلاق کار اسلامی دارد؛ یافته‌های به دست آمده همسو با نتایج پژوهش‌های بیرامی (۱۳۹۸)، رستگار و همکاران (۱۳۹۸)، حاجی‌ها و رجب‌دری (۱۳۹۶)، نیک‌نام‌جو و همکاران (۱۳۹۶)، اردلان و همکاران (۱۳۹۳) و حریری و همکاران (۱۳۹۳) بود. در تبیین این نتیجه پژوهش می‌توان گفت که احتمالاً ترویج فرهنگ از خودگذشتگی و ایثار از طریق برنامه‌هایی مانند ایجاد گروه‌های جهادی، برگزاری کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت در جهت بهبود روابط انسانی، توجه به عدالت و جوانمردی در سازمان و بها دادن به قصد و نیت کارکنان و تشویق اقدامات ایثارگرانه آنان توسط مدیران و مقامات بالاتر، از دلایل بالا بودن وضعیت اخلاق کار اسلامی است. پیامدهای اخلاق کار اسلامی در دو حوزه فردی و اجتماعی تحقق می‌یابد. در حوزه فردی، پیامدهای اخلاق کار اسلامی برای افراد یک سازمان شامل حفظ کرامت انسانی، آرامش فردی و آرامش در محیط کار است. در حوزه اجتماعی، پیامدهای اخلاق کار اسلامی برای جامعه هدف موجب تقویت روابط اجتماعی و عدالت اجتماعی می‌شود. باتوجه به این پیامدها، سازمان‌ها و به خصوص آموزش و پرورش باید برای دستیابی به رفتار شهروندی تلاش، و اخلاق کار اسلامی را تقویت کنند.

نتایج آزمون فرضیه سوم مشخص کرد که اخلاق کار اسلامی رابطه مثبت و معناداری با رفتار شهروندی سازمانی دارد. یافته‌های حاصل همسو با نتایج پژوهش‌های حمزئیان و همکاران (۱۳۹۸)، زمانی و طهماسبی (۱۳۹۸)، رمی (۲۰۲۳)، رمی و همکاران (۲۰۲۰)، مرتضی و همکاران (۲۰۱۶) و محمد و همکاران (۲۰۱۶) بود؛ چراکه در این پژوهش‌ها مشخص شد اخلاق کار اسلامی متعهد شدن توان ذهنی، روانی و جسمانی فرد یا گروه به

اندیشه جمعی در جهت اخذ قوا و استعداد درونی فرد و گروه، برای توسعه به هر نحو معرفی شده است و عبارت است از پیوند قوای ذهنی، فکری و جسمی یک فرد یا گروه با یک ذهنیت مشترک و استفاده از نیرو و استعداد درونی افراد و گروه‌ها برای پیشرفت در همه ابعاد. علاوه بر این، وقتی اخلاق کاری در سازمانی براساس موازین اسلامی برقرار شود، کارکنان آن سازمان از شغل، مدیران و همکاران خود راضی خواهند بود و رفتار شهروندی بیشتری از خود نشان خواهند داد.

در نهایت در فرضیه چهارم مشخص شد که نقش واسطه‌ای اخلاق کار اسلامی در ارتباط بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی مثبت و معنادار است؛ در واقع مدیران با اعمال سبک رهبری معنوی می‌توانند به‌طور مستقیم بر عواطف و ادراکات معلمان (اخلاق کاری) تأثیرگذار باشند و از همین طریق به‌طور غیرمستقیم بر رفتار شهروندی معلمان مؤثر واقع شوند. رفتارهای خودانگیخته، که ریشه درونی محکمی دارند، مانند رفتارهای شهروندی سازمانی به‌شکل مستقیم از احساسات و ادراکات مثبت و منفی کارکنان متأثرند و مدیران مدارس می‌توانند با استفاده از سبک رهبری معنوی به‌طور غیرمستقیم از طریق اخلاق کار اسلامی بر رفتار شهروندی معلمان مؤثر واقع شوند. بر همین اساس، معنادار بودن نقش میانجی اخلاق کار اسلامی در رابطه بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی معلمان غیرمنتظره نبوده است و این یافته می‌تواند همسو با پژوهش‌های مرادزاده و همکاران (۱۳۹۹)، ملکی و جعفری (۱۳۹۵)، ایراندوست و اسکندری (۱۳۹۴) و زین‌آبادی (۱۳۹۰) باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت هرچه کاربرد سبک رهبری معنوی و اخلاق کار اسلامی توسط مدیران و معلمان مدارس بیشتر مورد توجه قرار بگیرد، میزان رفتار شهروندی سازمانی معلمان ابتدایی شهرستان اسدآباد افزایش خواهد یافت و به‌حد مطلوب خواهد رسید و زمینه برای تحقق اهداف تعریف شده در آموزش و پرورش مهیا خواهد شد.

بنابراین در راستای نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، این پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی ارائه می‌شود:

➤ باتوجه به تأثیر مثبت و معنادار رهبری معنوی مدیران در رفتار شهروندی سازمانی معلمان به مدیران سازمان آموزش و پرورش توصیه می‌شود، دوره‌های آموزشی مناسب و کافی برای آشنا شدن مدیران مدارس با اصول و مبانی رهبری معنوی و نحوه

به‌کارگیری آن برگزار نمایند.

➤ در ارزشیابی از عملکرد، برای مدیرانی که رهبری معنوی را به کار می‌گیرند و معلمانی که اخلاق کار اسلامی را رعایت می‌کنند، امتیازاتی در نظر گرفته شود تا زمینه برای بروز رفتار شهروندی سازمانی معلمان مهیا شود.

➤ با عنایت به تأثیر مثبت و معنادار اخلاق کار اسلامی بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان، مدیران سازمان آموزش و پرورش به‌منظور استقرار جو کاری اخلاق‌مدارانه و ترغیب و تشویق معلمان به انجام فعالیت‌های شغلی مبتنی بر آمیزه‌های اسلامی تلاش نمایند تا از این طریق بتوان به بروز و افزایش رفتار شهروندی سازمانی معلمان امیدوار بود.

➤ ایجاد احساس مثبت و مهیا بودن فرصت‌های رشد و موفقیت از طریق سرمایه‌گذاری آموزشی که منجر به بروز رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان می‌شود.

➤ توجه به بهبود و توسعه رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان در برنامه‌های راهبردی و نقشه راه توسعه منابع انسانی سازمان آموزش و پرورش.

➤ از آنجایی که این پژوهش در حوزه آموزش و پرورش انجام شده است و یافته‌های آن قابل تعمیم به سایر بخش‌ها و سازمان‌ها نیست، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران این پژوهش را در سایر سازمان‌ها نیز انجام دهند.

➤ در پژوهش‌های آینده مقاطع تحصیلی دیگر نیز بررسی، و نتایج آنها با یافته‌های این پژوهش مقایسه شود.

همچنین به محققان آینده توصیه می‌شود در زمینه بررسی سبک رهبری معنوی، اخلاق

کار اسلامی و رفتار شهروندی سازمانی، پژوهش‌های کیفی و طولی انجام شود و شکل‌گیری این متغیرها در سازمان‌های آموزشی و غیرآموزشی نشان داده شود.

در انتها می‌توان گفت هر پژوهشی در مراحل مختلف خود، با محدودیت‌هایی مواجه

است؛ با شناخت و در نظر گرفتن این محدودیت‌ها و تلاش برای رفع آنها، زمینه برای

پژوهش‌های آتی شکل می‌گیرد و محقق را بر آن می‌دارد تا پژوهش‌های بعدی خود را با دید

وسیع‌تری انجام دهد. این پژوهش نیز در مسیر انجام خود با محدودیت‌های زیر روبه‌رو بوده

است:

- جامعه آماری پژوهش محدود به معلمان مدارس ابتدایی شهرستان اسدآباد بود که امکان تعمیم نتایج را محدود می‌سازد.
- محدود کردن روش جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها به پرسش‌نامه، در صورتی که استفاده از سایر ابزارهای گردآوری اطلاعات علاوه بر پرسش‌نامه، بر اعتبار نتایج تحقیق می‌افزاید.
- فرهنگ ضعیف پژوهش در جامعه آمار پژوهش و کندی روند تکمیل پرسش‌نامه‌ها.

منابع

- احمدی، پرویز؛ و منصوری، مهدیه (۱۳۹۵). رفتار شهروندی سازمانی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی: تهران.
- احمدی، مسعود (۱۳۹۵). رابطه بین رفتار شهروندی سازمانی مدیران و بهره‌وری سازمانی. نشریه مدیریت منابع در نیروی انتظامی. ۴ (۴)، ۷۸-۱۰۸.
- http://rmpjmd.jrl.police.ir/article_17812.html
- اردلان، محمدرضا؛ قنبری، سیروس؛ فیضی، کاوه؛ سیف پناهی، حامد؛ و زندگی، خلیل (۱۳۹۳). رابطه اخلاق کار اسلامی با درگیری شغلی، نشریه اخلاق زیستی. ۴ (۱۳)، ۷۵-۹۶. doi:10.22037/bioeth.v4i13.13854
- اکبری، محسن؛ همتی نژاد، مهرعلی؛ عظیمیان، امید؛ و حسین‌زاده، آرزو (۱۳۹۹). تأثیر رهبری مسئولیت‌پذیر بر رفتار شهروندی سازمانی از طریق نقش میانجی عدالت سازمانی و تعهد سازمانی (مورد مطالعه کارکنان جمعیت هلال‌احمر استان گیلان). دوفصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت. ۶ (۲)، ۳۳-۷۱. doi:20.1001.1.24764833.1399.6.2.2.8
- ایراندوست، منصور؛ و اسکندری، استیره (۱۳۹۴). رابطه اخلاق کاری و رفتار شهروندی سازمانی با عملکرد سازمانی. اخلاق در علوم و فناوری. ۱۰ (۴)، ۱۰۷-۱۱۴. <http://ethicsjournal.ir/article--۱-۱۸۳Fa.html>
- بیرامی، مینا (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین اخلاق کار اسلامی و حمایت سازمانی ادراک‌شده با بی‌تفاوتی سازمانی معلمان مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی‌سینا.

تابلی، حمید؛ دری جانی، علی؛ نادری فر، علیرضا؛ و پورشهابی، وحید (۱۳۹۳). رهبری معنوی در سازمان و مدیریت. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

تقوایی، مهدی؛ خوراکیان، علیرضا؛ رحیم نیا، فریبرز؛ و مرتضوی، سید سعید (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های رهبری معنوی و بررسی تأثیر آن بر سلامت سازمانی. نشریه علمی پژوهشی مدیریت فرد/، ۱۸، ۱۰۹-۱۲۲. <http://modiriyatfarda.ir/Article/25670>

جهانشاهی، فاطمه؛ قاسمی، مرتضی؛ و احمدی، مریم (۱۴۰۰). بررسی تأثیر اخلاق کار اسلامی بر انگیزه شغلی با نقش میانجی عدالت سازمانی، فصلنامه مدیریت پرستاری، ۱۰(۴): ۲-۱۲. www.ijnv.ir

حاجی‌ها، زهره؛ و رجب دری، حسین (۱۳۹۶). رابطه اخلاق کار اسلامی و اخلاق حرفه‌ای در مدرسان حسابداری. دوفصلنامه علمی-تخصصی اسلام و مدیریت. ۶(۱۲)، ۱۳۹-۱۵۶. doi:10.30471/IM.2018.3978.1121

حریری، نجلا؛ ابادری، زهرا؛ و روتن، سیده زهرا (۱۳۹۳). رابطه اخلاق کار اسلامی و انگیزش کارکنان؛ مطالعه موردی. فصلنامه علمی-ترویجی مطالعات منابع انسانی. ۳(۱۱)، ۶۵-۸۴. https://www.jhrs.ir/article_66011.html

حمزئیان، عظیم؛ حیدری، حمیدرضا؛ باقری قره‌بلاغ، هوشمند؛ و فهیم راد، رضا (۱۳۹۸). واکاوی نقش اخلاق کار اسلامی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان راهنمایی و رانندگی با تأکید بر نقش میانجی اشتیاق شغلی. فصلنامه علمی پژوهش‌های مدیریت انتظامی. ۱۴(۳)، ۵۶۹-۵۹۰. pmsq.jrl.police.ir

دوستی، آریان؛ و ناستی زایی، ناصر (۱۴۰۱). اثر رهبری معنوی اسلامی بر سلامت معنوی معلمان با نقش‌های میانجی سرمایه معنوی و هوش معنوی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. ۱۰(۱۹)، ۲۴۷-۲۶۸. doi:10.30497/ESI.2022.243348.1560

دهقانی‌زاده، مرضیه؛ شجاعی فرد، علی؛ و زارعی پیزادانی، سجاد (۱۴۰۲). تحلیل تأثیر رهبری تحول‌گرا بر رفتار شهروندی سازمانی؛ با توجه به نقش هویت‌یابی سازمانی تعلق خاطر کاری توانمندسازی روان‌شناختی و شخصیت‌کنش‌گرا. مطالعات مدیریت بهبود و تحول. ۳۲(۱۰۷)، ۲۲۹-۲۸۵. doi:10.22054/jmsd.2023.69307.4193

دیالمه، نیکو؛ و افضل‌قادی، مونا (۱۳۹۵). مؤلفه‌های رفتار فرانشی در سازمان‌های آموزشی

از منظر آموزه‌های اسلام. مدیریت در دانشگاه اسلامی. ۵ (۱۲)، ۴۱۷-۴۴۲.

<https://miu.nahad.ir>

دیالمه، نیکو؛ و خداوردیان، مریم (۱۴۰۲). مؤلفه‌های رهبری تحول‌گرا براساس سیره حضرت ابراهیم(ع) در قرآن کریم با ملاحظاتی در حوزه تعلیم و تربیت. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. ۱۱(۲۱)، ۵۹-۸۹. doi: 10.30497/ESI.2023.244953.1650

رستگار، عباسعلی؛ عین‌علی، محسن؛ باقری قره بلاغ، هوشمند؛ و همتی، امین (۱۳۹۸). واکاوی نقش اخلاق کار اسلامی بر تمایل به ترک خدمت کارکنان با تأکید بر میانجی‌گری درگیری شغلی، فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی. ۸ (۲)، ۱۸۹-۲۱۱.

doi: 20.1001.1.23221518.1398.8.2.8.1

زارعان دولت‌آبادی، محمد؛ شاه‌طالبی، بدری؛ و جعفری هرنندی، رضا (۱۴۰۰). ارائه مدل رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس دولتی ایران. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ۱۴(۲)، ۱۹۰-۲۰۲. <https://www.iase-jrn.ir/index.php/se/article/view/232>

زبردست، محمد امجد؛ عزیزی، سیدکریم؛ و شریعتی، امید (۱۳۹۸). جو سازمانی به‌عنوان میانجی بین رهبری خدمتگزار مدیران مدارس و رفتار شهروندی سازمانی. فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه. ۷(۱)، ۴۰-۶۳. doi:10.34785/J010.1398.864

زمانی، غلامرضا؛ و طهماسبی، سیمین (۱۳۹۸). بررسی ارتباط اخلاق کاری اسلامی و ادراک از عدالت سازمانی با رفتار شهروندی در کارکنان بیمارستان تأمین اجتماعی شهرکرد. اسلام و مدیریت. ۸ (۱۵)، ۹۳-۱۰۵. doi:10.30471/IM.2020.5988.1186

زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۰). آزمون و مقایسه الگوهای ساختاری علل رفتار شهروندی سازمانی معلمان از منظر روان‌شناسی اجتماعی. روان‌شناسی. ۱۵ (۲)، ۱۷۹-۱۹۷.

<http://www.iranapsy.ir>

سالارزهری، حبیب‌اله؛ کشته‌گر، عبدالعلی؛ آهنگ، فرحناز؛ و غفاری، حسن (۱۳۹۸). واکاوی تأثیر رهبری معنوی بر رفتار شهروندی سازمانی اعضای هیئت علمی دانشگاه باتوجه‌به نقش میانجی عزت نفس سازمانی. توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی، ۵۴، ۷۵-۵۰.

http://harold.jrl.police.ir/article_93218.html

ضیائی، محمدصادق؛ نرگسیان، عباس؛ و آبیانغی اصفهانی، سعید (۱۳۸۷). نقش رهبری معنوی در توانمندسازی کارکنان دانشگاه تهران. مدیریت دولتی. ۱(۱).

doi: 20.1001.1.20085877.1387.1.1.5.6

عزتی، میترا؛ دیالمه، نیکو؛ و افضل‌لی قادی، منا (۱۳۹۸). رفتار فرانقشی در سازمان‌های آموزشی، تحلیل تطبیقی مؤلفه‌ها با تأکید بر آموزه‌های تربیتی اسلام. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۴ (۱)، ۸۷-۱۱۶. doi: 10.29252/qaie.4.1.87

عظیمی، زهرا (۱۴۰۲). بررسی رابطه معلم رهبری با احساس خودکارآمدی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱. (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا.

قنبری، سیروس؛ و سلطانی، فرزانه (۱۳۹۹). نقش رهبری معنوی مدیران مدارس در تعلق خاطر کاری معلمان با میانجی‌گری سرمایه اجتماعی. *فصلنامه علمی مدیریت مدرسه*. ۸ (۳)، ۲۱۵-۲۴۸. doi: 20.1001.1.25384724.2020.8.3.10.3

کیوانلو، لیلی؛ رحیمی پردنجانی، طیبه؛ و محمدزاده ابراهیمی، علی (۱۳۹۴). نقش میانجی انگیزش درونی در رابطه بین اخلاق کار اسلامی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی. *نشریه ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*. ۸ (۶)، ۶۹-۸۲.

<http://ijme.tums.ac.ir/article-1-5653-fa.html>

محرم زاده، مهرداد؛ ابراهیم‌پور، حبیب؛ عزیزیان کهن، نسرین؛ و دارابی مسعود (۱۳۹۸). نقش هوش معنوی و اخلاق کاری در پیش‌بینی رفتار شهروندی سازمانی کارکنان، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. ۱۴ (۲)، ۹۹-۱۰۷.

<http://ethicsjournal.ir/article-1672-1-fa.html>

مرادزاده، عبدالباسط؛ ریگی، محب‌الدین؛ و کشته‌گر، عبدالعلی (۱۳۹۹). نقش میانجی معنویت سازمانی در رابطه بین رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی در بین کارکنان رسانه‌های ورزشی در شهرستان زاهدان. *مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی*. ۸ (۲)، ۷۹-۹۴. doi:10.30473/jsm.2019.44847.1312

ملکی، حاتم؛ و جعفری، محمد (۱۳۹۵). تحلیل رابطه رهبری معنوی و رفتار شهروندی سازمانی: نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی و فضای اخلاقی مثبت. *اخلاق در علوم و فناوری*. ۱۱ (۴)، ۷۰-۸۰.

<http://ethicsjournal.ir/article-1-440-fa.html>

منوریان، عباس؛ محمدی فاتح، عمران؛ و محمدی فاتح، علی اصغر (۱۳۹۷). تأثیر اخلاق کار اسلامی بر عملکرد شغلی فرد با در نظر گرفتن نقش میانجیگری تعهد سازمانی و رضایت شغلی. *فرایند مدیریت و توسعه*. ۳۱(۱)، ۵۷-۸۲.

<http://jmdp.ir/article-1-2583-fa.html>

نیکنام‌جو، منصور؛ شاکر اردکانی، محمد؛ و غفوری چرخابی، حسین (۱۳۹۶). تحلیل تأثیر اخلاق کار اسلامی و ادراک از عدالت سازمانی بر رفتار شهروندی. *فصلنامه علمی-*

پژوهشی مدیریت اسلامی. ۲۵(۲)، ۱۳۹-۱۶۳.

doi: 20.1001.1.22516980.1396.25.2.7.3

نیکوکار، هانی؛ آهی، پرویز؛ و اکبری، محسن (۱۴۰۰). بررسی تأثیر رهبری آینده‌نگر بر اثربخشی سازمانی: نقش میانجی رفتار شهروندی سازمانی، *مدیریت بهره‌وری*. ۱۵(۲)،

doi: 10.30495/QJOPM.2020.1879598.2632

.۱۳۸-۱۰۷

Ahmed, E. I. (2025). Principals' leadership styles and teachers' organizational citizenship behaviour: a systematic review of research. *International Journal of Educational Management*, 39(1), 219-239.

doi:10.1108/IJEM-08-2024-0508

bin Salahudin, S. N., binti Baharuddin, S. S., Abdullah, M. S., & Osman, A. (2016). The effect of Islamic work ethics on organizational commitment. *Procedia Economics and Finance*, 35, 582-590.

[https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00071-X/](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00071-X/)

Chen, C. Y., & Yang, C. F. (2012). The impact of spiritual leadership on organizational citizenship behavior: A multi-sample analysis. *Journal of business ethics*, 105(1), 107-114. doi:10.1007/s10551-011-0953-3

Fauziah, S., & Hali, A. U. (2025). The Influence of Organizational Citizenship Behavior on The Performance of Teachers in Elementary School. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 29-38. doi:10.31538/munaddhomah.v6i1.1545

Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The leadership quarterly*, 16(5), 835-862. doi:10.1016/j.leaqua.2005.07.012

Huang, N., Qiu, S., Yang, S., & Deng, R. (2021). Ethical leadership and organizational citizenship behavior: Mediation of trust and psychological well-being. *Psychology research and behavior management*, 655-664.

doi:10.2147/PRBM.S311856

Mi, L., Gan, X., Xu, T., Long, R., Qiao, L., & Zhu, H. (2019). A new perspective to promote organizational citizenship behaviour for the environment: The

- role of transformational leadership. *Journal of Cleaner Production*, 239, 118002. doi:10.1016/j.jclepro.2019.118002
- Mohammad, J., Quoquab, F., & Omar, R. (2016). Factors affecting organizational citizenship behavior among Malaysian bank employees: The moderating role of Islamic work ethic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 562-570. doi:10.1016/j.sbspro.2016.05.440
- Murtaza, G., Abbas, M., Raja, U., Roques, O., Khalid, A., & Mushtaq, R. (2016). Impact of Islamic work ethics on organizational citizenship behaviors and knowledge-sharing behaviors. *Journal of business ethics*, 133, 325-333. doi:10.1007/s10551-014-2396-0
- Konovsky, M. A., & Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of organizational behavior*, 17(3), 253-266. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199605\)17:3<253::AID-JOB747>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199605)17:3<253::AID-JOB747>3.0.CO;2-Q)
- Pio, R.J., & Tampi, J.R.E. (2018). The influence of spiritual leadership on quality of work life, job satisfaction and organizational citizenship behavior. *International Journal of Law and Management*, 60(2), 757-767. doi:10.1108/IJLMA-03-2017-0028
- Purwanto, A., Purba, J. T., Bernarto, I., & Sijabat, R. (2021). Effect of transformational leadership, job satisfaction, and organizational commitments on organizational citizenship behavior. *Inovbiz: Jurnal Inovasi Bisnis*, 9, 61-69. doi:10.35314/inovbiz.v9i1.1801
- Romi, M. V. (2023). *Model of Islamic Work Ethic to Improve Performance of Higher Education Lecturers in Indonesia*. doi:10.4108/eai.4-11-2022.2337381
- Romi, M. V., Ahman, E., Suryadi, E., & Riswanto, A. (2020). Islamic Work Ethics-Based Organizational Citizenship Behavior to Improve the Job Satisfaction and Organizational Commitment of Higher Education Lecturers in Indonesia. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 78-84. doi:10.5430/ijhe.v9n2p78
- Yousef, D. A. (2001). Islamic work ethic—A moderator between organizational commitment and job satisfaction in a cross-cultural context. *Personnel review*, 30(2), 152-169. doi:10.1108/00483480110380325



Re-reading the Economic Education Dimension of the Fundamental Reform Document of Education in Iran Based on "Treatise on Rights" and "Al-Sahifa al-Sajjadiyya"

Seyyed Aqil Nasimi¹

Doi:

10.30497/esi.2026.247244.1865



Abstract

The Iranian education system, through the formulation of a document titled the "Fundamental Reform Document of Education" as a roadmap, has endeavored to take a fundamental step toward delineating a desirable vision and realizing the foundational infrastructures for comprehensive excellence of the country across various domains. Accordingly, to achieve this objective, it has provided a comprehensive classification of the dimensions and spheres (*sahat*) of education. One of the spheres addressed in the document is education in the economic and professional domain, whose roots and precedents can be traced in Islamic texts and documents. The purpose of the present study is to re-examine the "economic education" sphere of the Fundamental Reform Document based on "Treatise on Rights" and "Al-Sahifa al-Sajjadiyya." This research has been conducted using a qualitative method through content analysis. The findings of this study indicate that the economic education system of Imam Sajjad ('A) possesses a comprehensiveness that encompasses all aspects of economic life and can serve as an effective foundation for educational reforms aligned with the objectives of the Fundamental Reform Document. It can also contribute to the development of educational approaches within Iran's education system. The results further emphasize that initiating economic education from childhood stages is essential to establish correct and sustainable financial behaviors in the future. Moreover, economic education in this system integrates spiritual, ethical, and economic dimensions, and possesses the capability for implementation and application in the areas of production, distribution, and consumption through cognitive (*binishi*), attitudinal (*negāreshi*), competency-based (*tavāneshi*), and value-oriented (*arzeshi*) approaches. This research suggests that integrating religious and educational teachings with modern educational approaches can play an effective role in enhancing the quality of economic education within the education system.

Keywords: Economic education, Fundamental Reform Document, Treatise on Rights, Al-Sahifa al-Sajjadiyya

Assistant Professor Department of Theology Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
sa.nasimi@cfu.ac.ir

بازخوانی ساحت تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مبثنی بر «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه»

سیدعقیل نسیمی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

Doi: 10.30497/esi.2026.247244.1865

چکیده

نظام آموزش و پرورش ایران با تدوین سندی تحت عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به عنوان نقشه راه تلاش نموده است تا گامی اساسی در راستای ترسیم چشم‌اندازی مطلوب و تحقق زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور در عرصه‌های مختلف بردارد. لذا جهت نیل به مقصود، تقسیم‌بندی جامعی از ابعاد و ساحت‌های تربیت نموده است. یکی از ساحت‌های مطمح‌نظر سند، تربیت در ساحت اقتصادی و حرفه‌ای است که ریشه و سابقه آن را در اسناد و متون اسلامی می‌توان یافت. هدف از پژوهش حاضر بازخوانی ساحت «تربیت اقتصادی» سند تحول بنیادین مبتنی بر «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» است که با روش کیفی و به صورت تحلیل محتوا صورت پذیرفته است. دستاوردهای این پژوهش نشان می‌دهد که نظام تربیت اقتصادی امام‌سجاد(ع) از جامعیتی برخوردار است که تمامی ابعاد زندگی اقتصادی را پوشش می‌دهد و می‌تواند به عنوان مبنایی کارآمد برای اصلاحات آموزشی در راستای اهداف سند تحول بنیادین مورد استفاده قرار گیرد و به توسعه رویکردهای تربیتی در نظام آموزشی ایران کمک کند. نتایج همچنین تأکید دارند که آغاز تربیت اقتصادی از مقاطع کودکی ضروری است تا رفتارهای مالی صحیح و پایدار در آینده شکل گیرد. افزون بر این، تربیت اقتصادی در این نظام، تلفیقی از ابعاد معنوی، اخلاقی و اقتصادی است و در حوزه‌های تولید، توزیع و مصرف با رویکردهای بینشی، نگرشی، توانشی و ارزشی قابلیت اجرا و کاربرد دارد. این پژوهش پیشنهاد می‌دهد که ادغام آموزه‌های دینی و تربیتی با رویکردهای نوین آموزشی می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای کیفیت تربیت اقتصادی در نظام آموزش و پرورش ایفا کند.

واژگان کلیدی: تربیت اقتصادی، سند تحول بنیادین، رساله حقوق، صحیفه سجادیه

بیان مسئله

نقش تربیت اقتصادی در پیشرفت فردی و اجتماعی مورد توجه پژوهشگران داخلی و بین‌المللی قرار گرفته است. مطالعه ادبیات پژوهشی این حوزه نشان می‌دهد، آموزش سواد مالی و مهارت‌های اقتصادی از سنین پایین نه فقط توانمندی افراد را در مدیریت بهینه منابع مالی و اتخاذ تصمیمات آگاهانه افزایش می‌دهد، بلکه زمینه‌ساز مشارکت فعال و پایدار در اقتصاد می‌شود. به همین دلیل، نظام‌های آموزشی پیشرفته در سراسر جهان، با برنامه‌ریزی منسجم و هدفمند، تربیت اقتصادی را از دوره ابتدایی به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی خود گنجانده‌اند. همچنان که گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (۲۰۲۴) و مؤسسه سرمایه‌گذاری^۲ (۲۰۲۵) تأکید می‌کنند که شروع آموزش اقتصادی از سنین پایین موجب ارتقای توانمندی شهروندان در مدیریت منابع مالی، تصمیم‌گیری‌های اقتصادی آگاهانه و مشارکت فعال در اقتصاد پایدار می‌شود. در مقابل، غفلت از آموزش اقتصادی در سنین اولیه به ضعف در سواد مالی، ناتوانی در مدیریت سرمایه و فقدان نگرش نقادانه نسبت به مسائل اقتصادی منجر می‌شود (قندهاری و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۵۹؛ هنینگ^۳، ۲۰۱۷؛ یانگ‌کیم^۴، ۲۰۱۶).

در سطح بین‌المللی، کشورهایی مانند ژاپن با تأسیس سازمان J-FLEC^۵ و ادغام آموزش مالی در برنامه‌های درسی مدارس، نمونه‌های موفق در تربیت اقتصادی ارائه داده‌اند. بررسی تجارب جهانی نشان می‌دهد کشورهایمانند آمریکا، آلمان، انگلستان، اردن، امارات متحده عربی، اندونزی و مالزی اهمیت خاصی به تربیت اقتصادی در سنین مختلف یادگیری به‌طور هدفمند، نظام‌مند و مستمر قائل‌اند و این موضوع را در برنامه‌های درسی و ساختار نظام آموزشی به‌صورت رسمی جای داده‌اند (سیدی و همکاران، ۱۳۹۰؛ Faulkner, 2018). پژوهش‌های متعددی نیز اهمیت فراگیری سواد مالی را برای توانمندسازی دانش‌آموزان و جوانان در

1. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): OECD. (2024). Financial literacy and inclusion: Results from the OECD/INFE 2023 survey. Paris: OECD Publishing.

2. ICI (Investment Company Institute): ² Investment Company Institute. (2025). *The role of early financial education in long-term wealth accumulation*. Washington, DC: ICI Research.

3. Henning

4. Young Kim

5. Japan Financial Literacy and Economic Education Promotion Corporation (J-FLEC)

تصمیم‌گیری‌های اقتصادی اثبات کرده‌اند (هنینگ^۱، ICI؛۲۰۱۷، ۲۰۲۴) پژوهش‌هایی مانند کرش^۲ (۲۰۱۴) در بررسی اثربخشی آموزشی سواد مالی برای کودکان مدرسه ابتدایی، و کاروناراتن^۳ و همکاران (۲۰۱۶) در طراحی برنامه درسی اقتصاد در آموزش عالی، به ضرورت بسترسازی علمی و برنامه‌ریزی دقیق توجه داشته‌اند. آماگیر^۴ و همکاران (۲۰۱۸) نیز به تربیت مالی کودکان و نوجوانان پرداخته‌اند و واتر^۵ (۲۰۰۵) به بررسی دستاوردهای آموزش اقتصادی قبل از دوره آموزش عالی اشاره کرده است. گرومان، کاونبرگ و منکوف^۶ (۲۰۱۵) نیز ریشه‌های سواد مالی را در کودکی بررسی کرده‌اند و اهمیت آموزش در دوران ابتدایی را مورد تأکید قرار داده‌اند. جولیا گیلارد^۷، آموزش اصول اقتصادی را ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای نسل امروز می‌داند که باید با استانداردهای مالی و اقتصادی آشنا باشند (اسماعیلی، ۱۳۹۱، ص. ۱۲۱). کانگ (۲۰۰۷) نیز به اهمیت شروع زودهنگام آموزش اقتصاد و پرهیز از به تعویق انداختن آن تا سال‌های پایانی مدرسه اشاره می‌کند. پژوهشگران دیگری مانند یانگ‌کیم و میلر، سواد اقتصادی را یکی از بایسته‌های آموزش عمومی شهروندان تلقی می‌کنند و سالمی و زیگفرید هدف از آموزش اقتصادی را پرورش افراد مولد، مشارکت‌جو، مصرف‌کننده آگاه و مدافع فرهنگ اقتصادی مطلوب می‌دانند. همچنین ساپر و والستاد^۸ نشان داده‌اند کودکان دوره ابتدایی نیز توان یادگیری مفاهیم اقتصادی را دارند (شادفر، ۱۳۹۶، ص. ۸۰).

در ایران، باوجود پیشینه غنی و فرهنگی که آموزه‌های اقتصادی و تربیت اقتصادی را به‌روشنی بیان کرده و در اسناد بالادستی نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) به این موضوع توجه کافی شده است، نظام آموزشی کشور همچنان نتوانسته است این ظرفیت‌ها را به‌صورت عملی و متناسب با نیازهای فرهنگی و اجتماعی در برنامه‌های درسی به‌ویژه در دوره ابتدایی نهادینه کند (قندهاری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۶۵؛ محمدی‌پویا، ۱۳۹۷). مطالعاتی مانند قندهاری و همکاران (۱۳۹۷، ۱۳۹۸) نشان می‌دهند برنامه‌های درسی تربیت

-
1. Henning
 2. Kirsch
 3. Karunaratne
 4. Amsgir
 5. Watts
 6. Grohmann, Kouwenberg & Menkhoff
 7. Julia Gillard
 8. Saper and Walstad

اقتصادی دوره ابتدایی فاقد سازوکارهای کاربردی و مدل‌های بومی متناسب با فرهنگ و نیازهای جامعه ایرانی‌اند. تأکید محمدی‌پویا (۱۳۹۷) بر تطبیق آموزه‌های امام‌سجاد(ع) با سند تحول بنیادین، نمونه‌ای از تلاش برای پیوند نظریه و عمل در این حوزه است. مطالعات موسی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) مهجور (۱۴۰۱) کشانی و همکاران (۱۴۰۳) که معطوف به تحلیل ابعاد رفتاری، اخلاقی و ساختاری تربیت اقتصادی شده است. علی‌رغم تلاش‌های بسیار، خلأ ملموس بین دانش نظری عملی در نظام آموزشی کماکان در این مطالعات مشهود است (قندهاری و همکاران، ۱۳۹۸؛ موسی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶؛ شادفر، ۱۳۹۶؛ کشانی، ۱۴۰۳) و رویکرد آموزشی غالب در ایران بیشتر بر تبیین نظری مفاهیم اقتصادی متمرکز است و به پرورش مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اقتصادی عملی که از اهداف اصلی تربیت اقتصادی به‌شمار می‌رود، توجه کافی نشده است، (شادفر، ۱۳۹۶؛ قندهاری و همکاران، ۱۳۹۸). بررسی انتقادی پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که بسیاری از آنها با وجود قوت‌های نظری، کمتر به بسترها و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی ایران توجه کرده و در ارائه راهکارهای کاربردی برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی نیز دچار کاستی‌هایی‌اند (قندهاری، ۱۳۹۸، ص. ۷۷؛ شادفر، ۱۳۹۶). با توجه به تجارب موفق جهانی و تأکیدات متعدد پژوهشگران داخلی و خارجی بر ضرورت آموزش اقتصادی از سنین پایین (کانگ، ۲۰۰۷؛ یانگ‌کیم؛ میلر؛ سالمی و زیگفرید؛ پریسیانی و همکاران ۲۰۲۱؛ لوساردی^۱، ۲۰۱۹، آماگیر و همکاران ۲۰۱۷، لطفی، و علیان، ۱۴۰۰، جوانشیر، و بیانی، ۱۴۰۰) و همچنین پیشینه غنی دینی و فرهنگی ایران، مسئله اصلی این پژوهش «فاصله و ناهماهنگی میان قابلیت‌ها و آموزه‌های غنی تربیت اقتصادی در متون دینی اسلامی با وضع موجود نظام آموزشی رسمی کشور» است. به همین منظور، این پژوهش با بازخوانی نظام‌مند آموزه‌های صحیفه سجادیه و رساله حقوق و تطبیق آنها با اهداف سند تحول بنیادین، به دنبال ارائه چارچوبی بومی و کارآمد برای تقویت تربیت اقتصادی و ارائه راهکارهای عملیاتی جهت پر کردن این شکاف است. بنابراین، ضرورت دارد که تربیت اقتصادی در نظام آموزشی ایران به شکلی منسجم، جامع و متناسب با فرهنگ دینی و بومی طراحی و اجرا شود. موضوعی که به دلیل فقدان پژوهش‌هایی که به‌طور هم‌زمان به بررسی این دو اثر دینی و ارتباط آنها با تربیت اقتصادی

در نظام آموزشی بپردازند، از جنبه نوآورانه برخوردار است. با ترکیب آموزه‌های «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه»، این تحقیق درصدد ارائه چارچوبی جامع‌تر برای «تربیت اقتصادی» مبتنی بر متون دینی است؛ چارچوبی که نسبت به تحقیقات پیشین، که عمدتاً بر یک منبع یا جنبه خاص تمرکز داشته‌اند، رویکردی فراگیرتر را دنبال می‌کند. علاوه بر تأکید بر بنیان نظری، این اثر پیشنهادهایی عملیاتی را نیز برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی فراهم می‌آورد تا امکان پیاده‌سازی مؤثر مفاهیم اقتصادی در کلاس‌های درس فراهم گردد. این پژوهش تلاش دارد به غنای ادبیات موجود در زمینه تربیت اقتصادی بیفزاید و مبنایی برای اصلاحات آموزشی متناسب با اهداف سند تحول بنیادین باشد. در نهایت، این مطالعه با بررسی چگونگی بهره‌گیری از آموزه‌های امام سجاده (ع) در قالب «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» برای آموزش مفاهیم اقتصادی و تقویت تربیت اقتصادی در نظام آموزشی می‌پردازد و سعی دارد ارتباطی مؤثر میان منابع دینی و نیازهای تربیتی جامعه در زمان حاضر برقرار نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی با روش توصیفی-تحلیلی به شیوه قیاسی-استقرایی انجام شد. مطالعات کیفی معمولاً به منظور کشف معنای عمیق، تبیین فرایندها و استخراج مفاهیم و مؤلفه‌ها در بافت داده‌های غیرعددی انجام می‌شود (مؤمنی‌راد، ۱۳۹۲). در این پژوهش، به منظور استخراج مؤلفه‌های تربیت اقتصادی در حوزه‌های تولید، توزیع و مصرف براساس متون «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه»، از تحلیل محتوای کیفی به شیوه ترکیبی قیاسی-استقرایی استفاده شده است و واحد تحلیل در صحیفه سجادیه هر «بند» از دعاها (مثلاً دعای ۳۰، بند ۳) و در رساله حقوق: هر «حق» به صورت مستقل (حق مال، حق شریک، حق طلبکار) است. براساس مطالعات نظری و پیشینه پژوهش و با اتکا به چارچوب‌های نظری (از جمله دانش متعارف تربیت اقتصادی و اسناد ملی)، مقوله‌ها و طبقات اصلی اولیه به صورت قیاسی استخراج شد. سپس، عبارات و نشانه‌های مربوط به مفاهیم اقتصادی از متون رساله حقوق و صحیفه سجادیه استخراج و کدگذاری (باز) گردید. با غوطه‌وری در داده‌ها و بررسی عمیق محتوای متون، کدها و مضامین جدیدی که خارج از تقسیم‌بندی اولیه بودند، شناسایی

و به صورت استقرایی مقوله‌بندی شدند. این مقوله‌بندی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا بر حسب تعامل با متن و شرایط فرهنگی-دینی، مفاهیم تازه و بومی را به طبقات پیشین بیفزاید یا اصلاح کند (موسی‌زاده، ۱۳۹۴). پس از استخراج کدهای اولیه، آن دسته از کدهایی که ارتباط مستقیم‌تر و روشن‌تری با مباحث اقتصادی (تولید، توزیع، مصرف) و قابل بهره‌برداری تربیتی داشتند، انتخاب و در ذیل مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها طبقه‌بندی شدند. جامعه پژوهش متن «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» و نمونه پژوهش، گزاره‌ها و مولفه‌های مرتبط با موضوع تحقیق است. انتخاب نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری هدفمند ناهمگن (حداکثر تنوع)^۱ انجام شد؛ یعنی گزاره‌هایی انتخاب شدند که بیشترین ارتباط و غنای اطلاعاتی درباره تربیت اقتصادی (مستقیم، نهادی-اجتماعی و زیربنایی) را داشته‌اند (Patton, 2015). نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع مفهومی پیش رفته است. اشباع مفهومی، مرحله‌ای است که در آن تحلیل داده‌های جدید، به ظهور مقوله، کد یا زیرمقوله جدیدی منجر نمی‌شوند و داده‌ها صرفاً تکرار کدهای قبلی را تأیید می‌کردند. این روش توضیحی و منعطف است و امکان پالایش یا گسترش نمونه طی فرایند تحلیل داده‌ها را به پژوهشگر می‌دهد. در نهایت، مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها و مفاهیم غالباً با تحلیل استقرایی از متون و بر پایه تعامل مستمر با داده‌ها استخراج شده‌اند تا چارچوبی غنی، بومی و علمی برای تربیت اقتصادی ارائه شود.

یافته‌های پژوهش

هدف این پژوهش بازخوانی ساحت تربیت اقتصادی مبتنی بر «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» بود که مطالعات صورت‌گرفته در این متون نکات ارزشمندی ارائه می‌کند که در حوزه تعلیم و تربیت، در مرحله عمل و اجرا می‌تواند مفید واقع شود. این پژوهش، تربیت اقتصادی را با توجه به نیازهای جامعه اسلامی و با استناد به آموزه‌های تربیتی و اخلاقی موجود در «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» بررسی کرده است و کمک می‌کند تا مؤلفه‌های کلیدی و اصول تربیتی اقتصادی را شناسایی و تحلیل شود. همچنین به تبیین چگونگی ادغام ارزش‌های اسلامی در تربیت اقتصادی می‌پردازد و به مرئیان و برنامه‌ریزان آموزشی این امکان را می‌دهد که برنامه‌های تربیتی متناسب با نیازهای جامعه را طراحی کنند. در اینجا به سه

مؤلفه حدود و قلمرو تربیت اقتصادی، رویکرد و اصول تربیت اقتصادی خواهیم پرداخت.

۱. حدود و قلمرو تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین

این مؤلفه به تعیین دامنه و حوزه‌های مختلف تربیت اقتصادی می‌پردازد. در این بخش، مشخص می‌شود که تربیت اقتصادی شامل چه ابعاد و جنبه‌هایی است و چگونه می‌تواند به توسعه فردی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کند. در متون «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق»، این ابعاد به‌طور واضح و نظام‌مند بیان شده‌اند و می‌توانند به‌عنوان مبنای تربیتی مورد استفاده قرار گیرند. حدود و قلمرو بعد اقتصادی، «ناظر به رشد توانایی‌های متربیان در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای و ناظر به اموری نظیر؛ درک فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار، احکام معاملات، التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی است» (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). حدود و قلمرو (مفاهیم اقتصادی، اخلاق و ارزش‌های اقتصادی، ویژگی‌های فردی در عرصه اقتصاد و ویژگی‌های اجتماعی) که در قالب جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. حدود و قلمرو تربیت اقتصادی در سند تحول

سند تحول	رساله حقوق	صحیفه سجادیه
درک مفاهیم اقتصادی	مال و ثروت، مالکیت، کار، تولید، توزیع، مصرف، معامله، صرفه‌جویی، ابزار تولید، منابع تولید، طلبکار، بدهکار، سود و زیان	دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۲۹ دعای ۱ بند ۵، دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۲۲ بند ۴، دعای ۴۵ بند ۵۰، دعای ۳۰ بند ۱ و ۲، دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۲۲، دعای ۱۱ بند ۲۵، دعای ۳۰ بند ۲، دعای ۴۸ بند ۴، دعای ۱۹ بند ۵، دعای ۸ بند ۷، دعای ۲۰ بند ۱۸، دعای ۲۰ بند ۲۳، دعای ۶ بند ۲۳، دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۴۷ بند ۹۱، دعای ۴۵ بند ۱۸-۲۶-۱۴، دعای ۳۶، دعای ۳۹ بند ۱۳ و ۱۴، دعای ۴۷
اخلاق	حلیت، عدالت،	حقوق مال،

سند تحول	رساله حقوق	صحیفه سجادیه
اقتصادی	شریک، صدقه، همنشین، همسایه، شکم، نفس و خداوند	۴۵ بند ۴، دعای ۳۹ بند ۱۳، دعای ۲۹ بند ۴، دعای ۸ بند ۱، دعای ۱۴ بند ۱۲، دعای ۲۱ بند ۵، دعای ۳۸ بند ۱، دعای ۲۶ بند ۲، دعای ۲۰ بند ۳، دعای ۲۱ بند ۸، دعای ۲۰ بند ۲۲، دعای ۲۸ بند ۶، دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۸ بند ۸، دعای ۱ بند ۵، دعای ۲۲ بند ۵، دعای ۲۹ بند ۲ و ۳، دعای ۳۲ بند ۸، دعای ۱ بند ۷-۲۰-۲۱-۳۶، دعای ۳۶ بند ۴، دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۶ بند ۱۸، دعای ۲۰ بند ۱۸
ویژگی فردی و شخصی	مراعات حقوق شخصی و فردی	دعای ۴۵ بند ۲۳، بند ۱۶، دعای ۲۰ بند ۳، دعای ۵۲ بند ۸، دعای ۷ بند ۱، دعای ۲۰ بند ۱۲، دعای ۱۶ بند ۲۳، دعای ۳۴ بند ۴، دعای ۱۷ بند ۷
ویژگی اجتماعی	مسئولیت، تجارب، روحیه کار جمعی، همدلی، کرامت انسانی، تعهد وفاداری و...	دعای ۴۴ بند ۱۰، دعای ۳۰ بند ۴، دعای ۴۵ بند ۱۶، دعای ۵۱ بند ۲ بند ۵، دعای ۸ بند ۳، دعای ۱۳ بند ۱۷ و ۲۲-۲۱ بند ۵، دعای ۲۶ بند ۳ و ۲

۲. رویکرد ساحت تربیت اقتصادی سند تحول

رویکرد این ساحت جهت گیری کل نگر و تلفیقی در چارچوب نظام معیار اسلامی است که در جدول ۲ ارائه گردیده است و مشخصه آن توسعه متوازن و متعادل ابعاد و ساحت های وجودی فرد در راستای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی، درونی سازی ارزش های اصیل دینی و اخلاقی در زمینه اقتصادی و حرفه ای، گرایش به ایجاد و توسعه شایستگی های متریبان برای یادگیری مادام العمر و... است.

جدول ۲. رویکرد ساحت تربیت اقتصادی سند تحول

سند تحول	
نگرش	رویکردی کل نگر در چارچوب نظام معیار
توسعه متوازن	توسعه متعادل ابعاد وجودی فرد در راستای تحقق زندگی شایسته در ابعاد فردی و اجتماعی
درونی سازی ارزش ها	درونی سازی ارزش های دینی و اخلاقی در زمینه اقتصادی و حرفه ای، (ارزش کار، تلاش، انصاف، عدالت، تعاون، و پرهیز از اسراف)
توسعه شایستگی ها	توسعه شایستگی های دانش آموزان برای یادگیری مادام العمر
توجه به الگوی مصرف	توجه به شکل گیری و توسعه الگوی مصرف مبتنی بر نظام معیار
رفع موانع	رفع موانع بین مراحل تربیت رسمی و عمومی و نیازهای جامعه، از طریق تلفیق مناسب تربیت اقتصادی با تربیت رسمی و عمومی، توجه به نیازهای فردی و تحولات مشاغل، و توجه به تجربه کاری
انعطاف پذیری	انعطاف پذیری در ساختار نظام تربیت رسمی و عمومی و در برنامه درسی، از طریق هماهنگی با ساختار اقتصادی کشور و ایجاد شایستگی های جدید
تأکید بر تربیت مستمر	تأکید بر تربیتی که دانش آموزان شایستگی های لازم را با خودآموزی مستمر به دست آورد

۳. رویکرد ساحت تربیت اقتصادی مبتنی بر «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق»

رویکردهای موجود در «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» به ما این امکان را می دهند که شیوه های مؤثری برای تربیت اقتصادی در نظام آموزشی شناسایی کنیم. مهم ترین جهت گیری ساحت تربیت اقتصادی و حرفه ای در «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» جهت گیری کل نگر و تلفیقی است که در ابعاد اقتصادی به ابعاد فردی، اجتماعی، ارزشی و اخلاقی هم زمان توجه شده است و به توسعه متوازن و متعادل ساحت های وجودی در راستای تحقق حیات طیبه توجه دارد؛ لذا «درونی سازی ارزش های اصیل دینی و اخلاقی در زمینه اقتصادی و حرفه ای (ارزش کار و تلاش، کسب حلال، انصاف و عدالت، تعاون، وفای به عهد، پرهیز از اسراف و تبذیر) توجه به الگوی مصرف و پرهیز از اسراف و تبذیر، به حساب آوردن نیازهای فردی،

سند تحول	مصادیق رساله حقوق
	حق معاشر: صداقت، خوش رفتاری، پرهیز از فریب و خیانت در روابط اقتصادی.
درونی سازی ارزش‌ها	تأکید بر امانت‌داری، صداقت، عدالت، سپاس‌گزاری از نعمت‌ها، رعایت حق سائل و مسئول (احسان و صدقه)، پرهیز از اسراف و تبذیر، و توجه به نیت الهی.
توسعه شایستگی‌ها	تشویق به کسب روزی حلال، مهارت در مدیریت مال، مشورت در امور اقتصادی، رعایت حقوق دیگران در معاملات و شراکت‌ها، و ارتقای مسئولیت‌پذیری.
توجه به الگوی مصرف	مصرف حلال، پرهیز از اسراف و تبذیر، رعایت اعتدال در هزینه‌کرد، استفاده از مال در مسیر الهی و برای رفع نیازهای مشروع خود و دیگران.
رفع موانع	توصیه به رفع نیاز نیازمندان، تسهیل در پرداخت بدهی‌ها (حق طلبکار)، پرهیز از ظلم و اجحاف در معاملات و شراکت‌ها، و ایجاد فضای اعتماد و امانت در روابط اقتصادی.
انعطاف‌پذیری	توصیه به مشورت در شراکت‌ها، پذیرش عذر دیگران در تعاملات مالی، رعایت انصاف و مدارا در روابط اقتصادی و اجتماعی.

ساحت تربیت اقتصادی در متون اسلامی، به‌ویژه در رساله حقوق و صحیفه سجادیه، صرفاً به معنای مجموعه‌ای از روش‌ها و شیوه‌های تربیتی نیست، بلکه نگاهی کل‌نگر و تلفیقی به تربیت دارد. در این رویکرد، تربیت اقتصادی به‌عنوان بخشی از منظومه تربیت اسلامی، در تعامل و پیوند با سایر ساحت‌ها و ابعاد تربیتی (اخلاقی، عبادی، اجتماعی، علمی و...) دیده می‌شود و هدف آن رشد متوازن و همه‌جانبه انسان است. در این پژوهش، رویکرد^۱ به معنای «نگرش کلان و چارچوب نظری» است که تعیین می‌کند، تربیت اقتصادی چگونه باید در کنار سایر ابعاد تربیتی قرار گیرد و با آنها تعامل داشته باشد. رویکرد، مبانی، اهداف و جهت‌گیری‌های کلان تربیت اقتصادی را مشخص می‌کند، نه فقط روش‌ها و تکنیک‌های اجرایی. روش‌ها و شیوه‌های تربیتی^۲ نیز بخشی از رویکرد هستند، اما رویکرد فراتر از روش است و شامل مبانی معرفتی، اهداف غایی، و ارتباطات میان‌ساحتی نیز می‌شود. به بیان دیگر، روش‌ها ابزار تحقق رویکرد هستند، اما خود رویکرد، افق و جهت حرکت را تعیین می‌کند.

1. (Approach)
2. (Methods)

۴. اصول تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین

اصول مطمئن نظر سند تحول بنیادین شامل انعطاف‌پذیری، تأکید بر تربیت مستمر و مداوم، توجه به کارآفرینی، توجه به تفاوت‌های فردی و تنوع علایق و استعدادها، متریبان در تولید برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس، پویایی و خردورزی، استمرار، عدالت‌تربیتی و... است

جدول ۵. اصول تربیت اقتصادی سند تحول

سند تحول بنیادین	سند تحول بنیادین	سند تحول بنیادین	سند تحول بنیادین
۱	۹	۱۷	محبت
۲	۱۰	۱۸	مالکیت
۳	۱۱	۱۹	مسئولیت‌پذیری
۴	۱۲	۲۰	صداقت
۵	۱۳	۲۱	همه‌جانبه‌نگری
۶	۱۴	۲۲	استمرار
۷	۱۵		
۸	۱۶		

۵. اصول تربیت اقتصادی رساله حقوق و صحیفه سجاده

اصول تربیتی استخراج‌شده از متون دینی می‌توانند به مریبان کمک کنند تا فرایند تربیت اقتصادی را به‌طور مؤثرتر و با توجه به ارزش‌های اسلامی انجام دهند. این اصول شامل مفاهیم اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی‌اند که در «صحیفه سجاده» و «رساله حقوق» به‌طور جامع و عمیق مورد بحث قرار گرفته‌اند. اصولی همچون: امنیت، کارآفرینی، وسع، خردورزی، کرامت، عدالت، انصاف، اعتدال، محبت، مسئولیت، استمرار، صداقت، انطباق، حلیت، همه‌جانبه‌نگری، مشارکت، مالکیت، قناعت، عزت، احسان، توکل، شکر، کفایت و... که مصادیق آن در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. اصول تربیت اقتصادی رساله حقوق و صحیفه سجاده

اصول	مصادیق در رساله	مصادیق در صحیفه سجاده	سند تحول
امنیت (مالی)	حق مال، سائل، شریک، طلبکار	دعای ۲۰ بند ۱، دعای ۳۰ بند ۵	تأکید بر امنیت اقتصادی، حفظ حقوق مالی، رعایت عدالت در

اصول	مصادیق در رساله	مصادیق در صحیفه سجادیه	سند تحول
	معاشر		معاملات، استقلال و خودکفایی، رعایت وجدان و..
کسب ثروت جهت کارآفرینی	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۱۹ بند ۴، دعای ۲۰ بند ۲۵، دعای ۳۰ بند ۲، دعای ۲۹ دعای ۴۷	توانایی و توسعه کارآفرینی، مهارت‌آموزی، ایجاد فرصت‌های شغلی و تولید ثروت حلال
خردورزی	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۰ بند ۲۲، دعای ۸، دعای ۲۸	درک مسائل اقتصادی، تصمیم‌گیری درست و آینده‌نگری در مصرف و تولید، تقویت تفکر انتقادی و عقلانی در تصمیمات اقتصادی، آموزش تحلیل مسائل مالی
کسب شایستگی	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۰، دعای ۱۰، دعای ۳۷	ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و اقتصادی، یادگیری مادام‌العمر، مهارت‌آموزی
عدالت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۴۴ بند ۱، دعای ۱۶، دعای ۳۵، دعای ۴۶	رعایت عدالت اقتصادی، انصاف در توزیع منابع، مقابله با فقر و تبعیض
کرامت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۸ بند ۶، دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۸ بند ۷، دعای ۴۷	حفظ کرامت انسانی در فعالیت‌های اقتصادی، پرهیز از تحقیر و استثمار
محبت	حق مال- سائل- شریک- طلبکار معاشر	دعای ۱، دعای ۱۳، دعای ۳۲	تقویت روحیه تعاون، مشارکت و همدلی در اقتصاد
مسئولیت	حق مال- سائل- شریک- طلبکار معاشر	دعای ۶ بند ۱۸، دعای ۲۰ بند ۱۸، دعای ۲۷ بند ۱۳	مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در قبال جامعه و محیط زیست
استمرار	حق مال، سائل،	دعای ۳۵	استمرار در یادگیری و به‌روزرسانی

اصول	مصادیق در رساله	مصادیق در صحیفه سجادیه	سند تحول
	شریک، طلبکار معاشر		مهارت‌های اقتصادی، پایداری در کسب و کار و فعالیت
صداقت	حق شریک	دعای ۵۴ بند ۴، دعای ۳۹ بند ۱۳، دعای ۲۹ بند ۴	صداقت، امانت‌داری و شفافیت در معاملات و روابط اقتصادی
اعتدال	حق مال، شکم	دعای ۳۰ بند ۳	اعتدال در مصرف و تولید، پرهیز از اسراف و تبذیر
انطباق با نظام معیار، حلّیت	حق خداوند، مال	دعای ۲۰ بند ۳، دعای ۴۴ بند ۱۱، دعای ۶، دعای ۱۵، دعای ۲۲، دعای ۳۰، دعای ۳۷، دعای ۴۴، دعای ۴۷	رعایت قوانین شرعی و انطباق با ارزش‌های اسلامی در فعالیت‌های اقتصادی
همه‌جانبه‌نگری	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۵، دعای ۹ و دعای ۳۸	توجه به ابعاد فردی و اجتماعی، پیوند با سایر ساحت‌های تربیت
مشارکت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۱ بند ۵، دعای ۳۸ بند ۱، دعای ۲۶ بند ۲، دعای ۲۰ بند ۳	مشارکت فعال در اقتصاد، کار گروهی، تعاون با رعایت نظام معیار اسلامی
مالکیت خداوند	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۱ بند ۵، دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۲۷	باور به مالکیت حقیقی خداوند، امانت‌داری در مصرف و تولید، رعایت حق الناس
قناعت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۸ بند ۱، دعای ۱۴ بند ۱۲، دعای ۵	ترویج قناعت، ساده‌زیستی و رضایت
احسان	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۱۳، دعای ۲۵، دعای ۲۱ بند ۸، دعای ۴۹، دعای ۵۱	احسان و انفاق، کمک به نیازمندان، مسئولیت اجتماعی

اصول	مصادیق در رساله	مصادیق در صحیفه سجادیه	سند تحول
		۴۵، دعای ۳۷، دعای ۳۶، دعای ۱	
عزت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۸ بند ۶، دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۸ بند ۷	حفظ عزت نفس در فعالیت‌های اقتصادی، استقلال مالی
توکل	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۲۹ بند ۳ و ۲، دعای ۳۲ بند ۸، دعای ۵۴	توکل، امید و اعتماد در فعالیت اقتصادی
شکر	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۱ بند ۷-۲۰، ۲۱-۳۶ دعای ۳۶، بند ۴، دعای ۳۲، دعای ۳۵	شکرگزاری، مصرف مسئولانه و قدردانی از نعمت
کفایت	حق مال، سائل، شریک، طلبکار معاشر	دعای ۵	تأمین نیازهای اساسی و کفایت در مصرف، پرهیز از حرص و طمع
مشورت	حق معاشر، حق شریک	دعای ۸	مشورت در امور اقتصادی، تصمیم‌گیری جمعی

۶. اهداف تربیت اقتصادی در «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق»

«اسلام دینی است که با تنظیم امور مادی، مسیر اعتلای معنوی انسان را هموار می‌کند و مردم را به گونه‌ای تربیت می‌کند که مادیات در خدمت معنویات قرار گیرد» (خمینی، ۱۳۸۵). در نگرش اسلامی دنیا و آخرت همزمان مورد توجه قرار می‌گیرند و فعالیت‌های اقتصادی بر مبنای جهان‌بینی معنویت‌گرا، کمال و قرب‌الهی تنظیم می‌شوند. انسان کامل از ارتباط متعادل با خدا، خود، دیگران و طبیعت برخوردار است که به شکل‌گیری نگرش و رفتار اقتصادی صحیح منجر می‌شود. امام‌سجاد(ع) مسیر رسیدن به قرب‌الهی را از طریق «بیشینه‌سازی مطلوبیت اخروی همراه با حد معقول مطلوبیت دنیوی» معرفی می‌کند تا اهداف کلان اقتصادی چون رشد، توسعه و رفاه اجتماعی محقق شود. در این دیدگاه، اقتصاد وسیله‌ای

برای دستیابی به اهداف عالی است، نه هدفی مستقل. بازخوانی اهداف تربیت اقتصادی در سند تحول مبتنی بر رساله حقوق و صحیفه سجادیه، بر تربیت انسانی متعادل، مسئول، عدالت‌محور و توانمند در چارچوب نظام معیار اسلامی تأکید دارد که مفاهیمی همچون «قرب»، «حیات طیبه» و «تقوا» به‌عنوان اهداف غایی در رساله حقوق، صحیفه سجادیه مطرح شده‌اند. در سند تحول بنیادین نیز به‌صورت ضمنی و صریح در قالب نظام معیار اسلامی، اخلاق اقتصادی و تربیت متعادل انسانی لحاظ شده‌اند.

جدول ۷. اهداف تربیت اقتصادی از منظر امام سجاد در «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق»

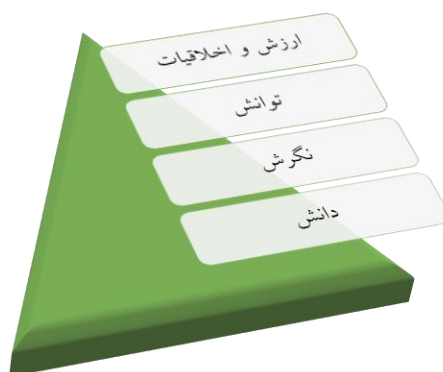
نوع هدف	اهداف غایی و واسطه‌ای در سند تحول بنیادین	مصادیق در رساله حقوق (حقوق مرتبط)	مصادیق در صحیفه سجادیه (دعای مربوطه)
غایی	قرب‌الهی: تقرب به خداوند از طریق طریق رعایت نظام معیار اسلامی در زندگی اقتصادی تربیت اقتصادی باید زمینه‌ساز تقرب به خداوند باشد؛ -تحقق حیات طیبه مبتنی بر ایمان و عمل صالح -پرورش تقوا، قناعت، عدالت، و اخلاق اقتصادی تربیت انسان متعادل، مسئول و عدالت‌محور در عرصه اقتصاد فردی و اجتماعی با رعایت کسب حلال، انفاق و احسان، عدالت و اخلاق	حق مال، حق احسان‌کننده، حق خداوند	دعای ۱ بند ۱۳، ۱ بند ۱۶، ۴۸ بند ۱۲۵، ۴۴ بند ۱۱، ۵۴ بند ۴، ۵ بند ۱۵، ۶ بند ۲۳، ۱ بند ۲۹، ۱ بند ۳۰، ۳۰ بند ۳۰، ۵۰ دعای ۴۷ بند ۷۲، دعای ۴۵ بند ۵۰، دعای ۴۷ بند ۱۲۶
عبودیت	پرورش روح بندگی و عبودیت و در فعالیت‌های اقتصادی و التزام به احکام شرعی در کسب و کار	حق مال، احسان‌کننده، حق خداوند	دعای ۴۵ بند ۴۹، دعای ۱۰ بند ۲۴، دعای ۱ بند ۲۹، دعای ۱۱ بند ۱، دعای ۲۰ بند ۵، دعای ۲۱ بند ۹، دعای ۲۲ بند ۶، دعای ۳۲ بند ۱۰، دعای ۳۲ بند ۲۸، دعای ۴۷ بند ۷۱

نوع هدف	اهداف غایی و واسطه‌ای در سند تحول بنیادین	مصادیق در رساله حقوق (حقوق مرتبط)	مصادیق در صحیفه سجادیه (دعای مربوطه)
حیات طیبه	زندگی پاک و با کرامت، مبتنی بر ایمان و عمل صالح	حق مال	دعای ۱ بند ۱۷، دعای ۱ بند ۲۰، ۴۷ دعای بند ۱۱۷، دعای ۱۵ بند ۳۰، دعای ۲۲ بند ۶
تقوا	پرورش تقوا در مصرف، کسب و کار و روابط اقتصادی، پرهیز از حرام و مفسد اقتصادی	فاتق الله (تقوای الهی)	دعای ۲۱ بند ۹، دعای ۲۱ بند ۱۱، دعای ۲۰ بند ۱۶، دعای ۶ بند ۱۵، دعای ۲۰ بند ۱، دعای ۲۲ بند ۱۲، دعای ۲۵ بند ۱۱
<p>-اهداف واسطه‌ای: درک و فهم مسائل اقتصادی در چارچوب نظام معیار اسلامی، کسب شایستگی‌های حرفه‌ای و مهارت‌های اقتصادی</p> <p>- رعایت عدالت، انصاف و اخلاق حرفه‌ای در روابط اقتصادی</p> <p>- مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مشارکت فعال اقتصادی</p>			
ارتباط با خدا	باور به مالکیت، خالقیت، مدیریت، رازقیت، عدالت، ازلیت، ابدیت، قدرت و فطرت خداجویی انسان باور به مالکیت حقیقی خداوند، امانت‌داری، شکرگزاری و رعایت احکام شرعی در اقتصاد	حق خداوند، احسان‌کننده، صدقه، نماز، روزه، قربانی	دعاهای ۱ بند ۱، ۱ بند ۵، ۱ بند ۷، ۱ بند ۸، ۱ بند ۲۶، ۶ بند ۱۰، ۶ بند ۱۷، ۲۹ بند ۳، ۲۸ بند ۱۰، ۳۲ بند ۲، ۳۲ بند ۳، ۳-۴-۵-۸-۳۷ بند ۱۶، ۴۷ بند ۱ تا ۵۲ بند ۱، دعای ۵۱ بند ۱۰، ۲۱ بند ۱۳، ۲۱ بند ۱۰، ۵۲ بند ۲
خود	حفظ کرامت فردی، تلاش، کسب شایستگی، مدیریت مالی و اقتصادی اعتدال، قناعت،	حق مال، شکم، نفس	دعای ۷ بند ۱، ۲۰ بند ۱۲، ۱۶ بند ۲۳، ۳۴ بند ۴، ۱۷ بند ۷
دیگران	رعایت عدالت، انصاف، مسئولیت‌پذیری، مشارکت، تعاون، حمایت از دیگران، وفای به عهد، توزیع عادلانه	حق شریک، طلبکار، همسایه، سائل و مسئول	دعای ۴۴ بند ۱۰، ۳۰ بند ۴، ۴۵ بند ۱۶، ۵۱ بند ۲، ۵، ۸ بند ۳، ۱۳ بند ۱۷ و ۲۲، ۲۱ بند ۵، ۲۶ بند ۲ و ۳
طبیعت	توجه به حفظ منابع طبیعی و	-	دعای ۱۹ بند ۱-۵، دعای ۳۶ بند

نوع هدف	اهداف غایی و واسطه‌ای در سند تحول بنیادین	مصادیق در رساله حقوق (حقوق مرتبط)	مصادیق در صحیفه سجادیه (دعای مربوطه)
	محیطزیست در فعالیت‌های اقتصادی		۴، دعای ۶ بند ۶

۷. دلالت‌های برنامه درسی تربیت اقتصادی با توجه به صحیفه سجادیه و رساله حقوق

در نظام تربیتی انتظار می‌رود متریان با تولید، توزیع و مصرف در حوزه‌های دانشی، نگرشی و توانشی (مهارتی) آشنا شوند و به درک مفاهیم اقتصادی در حوزه دانشی نائل گردند. در مرحله نگرش متریان از توانایی و نگرش اقتصادی در ارتباط با خود، خانواده، جامعه و خداوند متعال برخوردار گردند و در مرحله توانش باید مهارت مکتسبه اقتصادی را به صورت عملی به مرحله اجرا در بیاورند و در مرحله ارزش‌های دینی و اخلاقی مرتبط با عرصه اقتصاد، به توانایی درونی‌سازی دست یابند و در مرحله آخر آن را به عنوان مهارت به کار بندند.



۷-۱. دانش و بینش اقتصادی: آشنایی و درک مفاهیم اقتصادی

بینش، «نوعی آگاهی عمیق و گسترده است که آدمی را با واقعیت مورد نظر کاملاً درمی پیوندد. و سعی بر آن دارد تا تلقی آدمی از امور دگرگون شود. بینش‌های عمده‌ای وجود دارد که در قرآن برای تغییر تلقی انسان از امور مطرح شده است» (باقری، ۱۳۸۲). در نگرش امام سجاده (ع)

بینش مزین به ارزش‌ها و اخلاقیات است و محاسبات عقلانی در خصوص مال و ثروت و در نظر گرفتن پیامد دنیوی و اخروی آن یکی از ضروریات است که امام سجاد (ع) در بحث مال با کمک سه واژه تولید، توزیع و مصرف اشاره نموده است و بینشی خاص را فراروی مخاطب قرار می‌دهد. امام سجاد (ع) از طریق بیدار کردن فطرت آدمیان، به آنها بینش می‌دهند و با تکیه بر بینش‌های اعطا شده، سعی دارند جنبشی در عزم آنها پدید آورده و «بینش» را به «عقیده» مبدل سازند. و عزم و اراده‌ای بر انجام لوازم عملی آن اتخاذ کنند. در مبحث اقتصاد، بینشی درباره مالک حقیقی هستی، بینشی درباره دنیا و تمنیات دنیا، حقیقت اصلی انسان، عبرت‌گیری از مال‌اندوزان، و معاد و زندگی پس از مرگ، ارائه می‌دهند. پرواضح است انسان به مال و دارایی علاقه دارد و شواهد قرآنی و روایی بسیاری تأییدکننده این مدعاست.^۱ ایشان سه واژه تولید، توزیع و مصرف را در سرتاسر بیانات با یک نکته کلیدی و محوری «حلال و طیب بودن» مقید می‌سازد. به عبارتی اتخاذ رویکرد معنوی و الهی در اقتصاد وجهه همت ایشان است. به‌عنوان مثال ایشان در آشنا کردن با واژه و مفهوم مال و ثروت می‌فرمایند: حقیقت مال و ثروت چیست؟ ایشان در این زمینه، ضمن پذیرش و مشروع دانستن نیاز انسان به مال‌اندوزی، توصیه‌ها و ضوابطی در خصوص مال، کسب‌کننده مال و مالک مال کسب‌شده دارند. ایشان کسب‌مال و ثروت، را امری مشروع و معقول دانسته و از عوامل ادامه زندگی و وسیله‌ای برای تعامل با جامعه، به حساب می‌آورند. که راه‌های کسب آن باید تابع ضوابط و معیارهایی باشد که مهم‌ترین آن ضوابط، این است که کسب مال باید از راه حلال صورت پذیرد. این تأکید امام (ع) در چهارچوب بخش وسیعی از احادیث می‌گنجد که در آنها نسبت به تخطی از روش‌های مشروع کسب مال هشدار داده شده است. از نظر ایشان مال و ثروت از ارزش ذاتی برخوردار نیست، بلکه ارزش آن به اعتبار بهره‌گیری برای سعادت ابدی و رضایت خداوند است. پس مالی که در راستای اهداف آفرینش به کار گرفته شود، امری ارزشمند است؛ وگرنه فی‌ذاته هیچ ارزشی نخواهد داشت. همان‌طور که مستندات قرآنی در سوره‌های بقره / ۲۱۵ و ۲۷۲ و ۲۷۳؛ کهف / ۹۵؛ حج / ۱۱؛ قصص / ۲۴ به آن اشاره کرده‌اند.

۱. (و تُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا) (وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ) (الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا)

جدول ۸. ابعاد بینشی و شناختی اقتصادی

		بینشی و شناختی
دعای ۵۱ بند ۱۰، دعای ۲۱ بند ۱۳، دعای ۲۱، بند ۱۰ دعای ۵۲ بند ۲، دعای ۱۱ بند ۱، دعای ۲۰ بند ۲، دعای ۵ بند ۱۴ و..... حق خداوند ص ۲۸، ص ۴۲۱ و حقوق مندرج در رساله حقوق	خدا:	
دعای ۷ بند ۱، دعای ۲۰ بند ۱۲، دعای ۱۶ بند ۲۳، دعای ۳۴ بند ۴، دعای ۱۷ بند ۷	خود:	
حق دیگران: همسایه خویشاوندان ص ۴۹۱. حق شریک ص ۵۲۶۴۴ بند ۱۰-۳۰، بند ۴-۴۵، بند ۱۶، دعای ۵۱ بند ۲ بند ۵، دعای ۸ بند ۳، دعای ۱۳ بند ۱۷ و ۲۱-۲۲ بند ۵، دعای ۲۶۲ و ۳	دیگران:	
دعای ۳-۲۹-۵۴، دعای ۲۰ بند ۲۹، دعای ۲۰ بند ۳۰، دعای ۴۷ بند ۱۰۹، دعای ۲۰ بند ۲۴، دعای ۲۲ بند ۸، دعای ۳۰ بند ۵-۶، دعای ۲۰ بند ۲۴، دعای ۲۱ بند ۹، دعای ۹ بند ۲	دنیا:	

۲-۷. گرایشی و نگرشی: برخورداری از توانایی و نگرش اقتصادی در ارتباط با خانواده، جامعه و محیط کار

بینش و شناخت به تنهایی نمی‌تواند انگیزه عمل انسان شود، بلکه شناخت، کمک و هدایت‌کننده‌ای برای انگیزه‌های عمل است؛ در حقیقت انگیزه‌های عمل چیزی غیر از بینش‌ها و شناخت‌هاست (منصوری، ۱۳۸۶). «انگیزه انسان در تلاش‌ها و کوشش‌ها، تمایلات و خواست‌های درونی انسان است. انگیزه و خواست، او را به حرکت و عمل برمی‌انگیزد؛ خواست‌ها و گرایش‌های انسان دو دسته است. به عبارتی انسان دو رویه و دو جنبه دارد: از سویی دارای گرایش‌های متعالی و برتر است (خداپرستی، حقیقت‌جویی،...) و از سوی دیگر، تمایلات فروتر حیوانی دارد (حب دنیا، خودپرستی، جاه‌طلبی، ثروت‌طلبی و...). در حقیقت، انسان مجمع گرایش‌های متضاد است. انسان دارای دو من است: من سفلی و من علوی» (مطهری، ۱۳۹۰). میل و گرایش به مالکیت در آموزه‌های اسلامی ناپسند نیست؛ اما اگر از حد بیرون رود و هدف انسان شود و جای گرایش‌های متعالی را بگیرد، از صفات و امیال مذموم شمرده می‌شود و با خود، خسران و زیان می‌آورد. در راهبرد گرایشی سعی بر آن دارد تا گرایش‌های متعالی مجدداً در انسان بیدار شود، گرایش‌ها که انسان فطرتاً متمایل به آن است،

ولی به بوتاه فراموشی سپرده و گاهی نزد انسان بی‌خاصیت شده است؛ بنابراین بازگو نمودن همراه با برانگیختن موجب می‌گردد. ایمان به خدایش بیشتر و عمیق‌تر، و با انگیزه و شوق بیشتری عمل صالح را انجام دهد. گرایش به ثروت و تولید در رویکرد اسلامی، دارای ارزش و وسیله‌ای برای رسیدن به حیات طیبه است (مهدوی‌کنی، ۱۳۸۷، ص. ۷۰). امام‌سجاد (ع) با توجه به اینکه این گرایش، گرایشی طبیعی در انسان است آن را به رسمیت می‌شناسند.

جدول ۹. گرایش‌ها و نگرش‌های اقتصادی در دعا‌های صحیفه سجادیه و رساله حقوق

گرایش	دعای ۱ بند ۱۷، دعای ۱ بند ۲۰، دعای ۴۹ بند ۱۱، دعای ۱ بند ۸ و ۹ رساله حقوق حق مال
گرایش به ثروت، تجملات	

۳-۷. مهارتی: داشتن صلاحیت و مهارت اقتصادی به منظور کارآفرینی

رویکرد رفتاری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بینش و گرایش باید به وادی رفتار درآید و شیوه و سبک صحیح زندگی متناسب با آن نهادینه‌سازی گردد. راهبردهای رفتاری در آموزه‌های امام‌سجاد در سه قسم اجتناب، توسعه‌ای و اصلاحی قابل ارائه‌اند.

جدول ۱۰. راهبردهای رفتاری در آموزه‌های امام سجاد (ع)

رفتاری	دعای ۲۶ بند ۲، دعای ۲۶ بند ۳، دعای ۲ بند ۹
اجتناب	حق مال، طلبکار، شریک، سائل و مسئول، همسایه
توسعه‌ای	
اصلاحی	

۳-۷. ۱-۳. اجتناب

اجتناب از تولید، توزیع و مصرف مال حرام، اجتناب از بیکاری و سربرار دیگران بودن، اجتناب از اسراف و تبذیر، اجتناب از وابستگی به‌غیر، اجتناب از خیانت در اموال، اجتناب از مفاسد اقتصادی، اجتناب از رفاه‌زدگی، تفاخر و... درخصوص اجتناب از مال حرام که بیشترین فراوانی و تأکید حضرت را در بیانات به خود اختصاص داده است، می‌توان گفت. اگر انسان با کیفیت و کمیت ظاهری و باطنی مطلوب، به خودسازی بپردازد، قادر خواهد بود همه اعضا و جوارحش را در مسیر طاعت و رضایت الهی پشتیبانی کند. زیرا انسان مؤمن هر لقمه‌ای را که استفاده می‌کند، هم جسم و هم روحش بهره‌مند می‌شود. بدیهی است تغذیه حرام می‌تواند انسان را تا مرز رویارویی با حجت خدا پیش ببرد.

۲-۳-۷. توسعه‌ای

در راهبرد توسعه‌ای به ضرورت توسعه اقتصادی اشاره شده، به‌عنوان نمونه می‌فرماید: «وَأَغْنِي وَأَوْسِعَ عَلَيَّ فِي رِزْقِكَ» (صحیفه/۲۰) «وَأَرْزُقُنِي مِنْ غَيْرِ احْتِسَابٍ»؛ «أَنَّ مِنْ أَخْلَاقِ الْمُؤْمِنِ... التَّوَسُّعَ عَلَيَّ قَدْرَ التَّوَسُّعِ»؛ «اسْتِنْمَاءُ الْمَالِ تَمَامُ الْمَرْوَةِ» (صحیفه/۳۰). ایشان در بُعد توسعه‌ای، توسعه را منوط به رویکرد دینی و اخلاقی می‌دانند و ضرورت اشتغال‌زایی و تولید را جهت توسعه و رشد اقتصادی و عدم وابستگی و رسیدن به خودکفایی (قناعت و اعتدال در مصرف) و تأمین رفاه (رفاه خود، جامعه، خانواده) و بالا بردن سطح و کیفیت زندگی، سفارش می‌کنند.

۳-۳-۷. اصلاحی

(إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ...) خداوند حال قومی را تغییر نمی‌دهد تا آنان حال خود را تغییر دهند. پرواضح است، برای اصلاح رفتار اقتصادی، سیره رفتاری امام سجاد (ع) بهترین الگو برای پیشبرد اهداف اقتصادی است، و محقق شدن این امر نیازمند اتخاذ بازننگری و اصلاح در رفتارهای اقتصادی است که در ذیل به آن خواهیم پرداخت.

۱-۳-۳-۷. اصلاح الگوی مصرف

براساس روایات و آیات صریح قرآن (هود/۸۸، انعام/۵۸، قصص/۱۱۶)، علت اصلی هلاکت بسیاری از جوامع شیوه ناصحیح معیشت (رفاه‌زدگی، تجمل، اسراف، و...) معرفی شده است. امام (ع) در شیوه صحیح زندگی به میانه‌روی، بخشندگی، برنامه‌ریزی درست در زندگی، انفاق و دوست داشتن مصاحبت با فقرا تأکید می‌کنند. از نظر امام سجاد (ع) اصل حاکم بر مصرف اموال رویکرد دینی و معنوی است و آنهم دوری از هرگونه استفاده ناصحیح و مخالف شرع است. ایشان مکرراً به اتخاذ رویکرد صحیح در مصرف با واژگان قناعت، دوری از تجمل‌گرایی و اسراف، اعتدال در مصرف، و... سخن به میان آورده‌اند. (نراقی، ۱۳۸۹، ص. ۵۴۸) «وَاحْجِبْنِي عَنِ السَّرْفِ وَاللَّازِدِيَادِ، وَ قَوْمُنِي بِالْبَدْلِ وَالْاِفْتِصَادِ، وَ عَلَّمْنِي حُسْنَ التَّقْدِيرِ، وَأَقْبِضْنِي بِطُفْئِكَ عَنِ التَّبْذِيرِ وَ أَجْرٍ مِنْ أَسْبَابِ الْحَلَالِ أُرْزَاقِي» (صحیفه/۳۰). در زمینه مصرف ضوابط خاصی چون حلال و طیب بودن، پرهیز از اسراف، تبذیر و تجمل‌گرایی بر اموال و تملک بر آن حاکم می‌کنند.

۲-۳-۳-۷. کار و ارزش افزوده: ثروت در کنار عمل اقتصادی

اقتصاد سالم باید براساس «کار» بنیان شود، نه حکومت سرمایه! (مکارم شیرازی، ۱۳۹۷). وقتی همه افراد جامعه با توجه به استعداد، ذوق، سلیقه، توان علمی و سایر شرایط فردی و اجتماعی خود کار و شغلی را در پیش گرفتند و مسئولیتی را پذیرفتند، ضمن تأمین منافع خود و خانواده‌هایشان نیازهای جامعه نیز برطرف می‌گردد. (خلیلیان اشکذری، ۱۳۸۱). در دیدگاه امام(ع)، ثروت به‌تنهایی نمی‌تواند تولید ثروت کند، مگر آنکه عمل اقتصادی در کنار آن قرار گیرد. لذا بر عنصر کار و عمل اقتصادی و نقش آن در تولید ثروت و افزایش قدرت اقتصادی تأکید شده است. «وَ خَلَقَ لَهُمُ النَّهَارَ مُبْصِرًا لِيَتَّعُوا فِيهِ مِنْ فَضْلِهِ، وَلِيَتَسَبَّوْا إِلَىٰ رِزْقِهِ، وَ يَسْرَحُوا فِي أَرْضِهِ، طَلَبًا لِمَا فِيهِ نَيْلُ الْعَاجِلِ مِنْ دُنْيَاهُمْ، وَ دَرَكُ الْأَجَلِ فِي آخِرَاهُمْ» (صحیفه ۶).

۲-۳-۳-۷. اصلاح نگرش برون‌زا به نگرش درون‌زا

نظام تربیت دینی باید به خود متکی باشد. همان‌طور که در دعاهای امام‌سجاد ۷ در صحیفه بیان شد هر جامعه‌ای دارای منابعی طبیعی منحصر به موقعیت جغرافیای آن سرزمین توسط خداوند متعال در اختیار آن جامعه قرار داده‌است و آن جامعه قادر خواهد بود با این منابع به رشد و شکوفایی برسد. خداوند جهان خلقت و نعمات آن را مسخر انسان نمود تا بتواند نیازهای اقتصادی خویش و دیگران را برآورده سازد. لذا شایسته است در مبحث اقتصادی به درون‌نگریست و از امکانات و ظرفیت‌های در اختیار بهره‌لازم را ببرد. خوداتکایی و نگاه درون‌زا نسبت به دگراتکایی و نگاه بیرون‌زا ارجحیت بخشد.

۲-۳-۳-۷. نقش اصلاحی انفاق

مسئله انفاق و هزینه کردن مال از نظر امام‌سجاد باید تابع ضوابط شرعی، اخلاقی و عرفی باشد؛ به این معنا که صاحب مال حق ندارد آزادانه و بدون قید و شرط اموال خود را مصرف کند. انفاق هوشمندانه شامل حقوق مشروع است که هم به صلاح جامعه و حمایت از طبقات ضعیف مربوط می‌شود و هم باید موجب رشد، توسعه و سعادت فرد و جامعه گردد. همچنین، مصرف مال باید توجیه‌پذیر و مطابق راه‌های صحیح و علل معتبر صورت گیرد. بنابراین، مال و ثروت پس از تحصیل حلال باید در جایگاه مناسب و با رعایت موازین شرعی هزینه شود.

انفاق به عنوان یک حکم عبادی و دستور اقتصادی اسلام، نقش مهمی در نظام اقتصادی و اجتماعی دارد. خداوند می‌فرماید: «وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَأَنْفُسِكُمْ» (بقره/۲۷۲) با انفاق از پیدایش اختلافات طبقاتی و اجتماعی جلوگیری به عمل می‌آید و در جامعه ایجاد محبت می‌گردد (قرائتی، ۱۳۸۶). امام(ع) در بند ۳ از دعای ۳۰، می‌فرماید: «وَقَوْمِنِي بِالْبَدْلِ وَالْاِقْتِصَادِ... وَوَجَّهُ فِي ابْوَابِ الْاِبْرَارِ اِنْفَاقِي» در این فراز امام(ع) بر دو نکته تأکید دارند. ۱. توفیق انفاق و ۲. بذل و بخشش را به نحو صحیح و احسن و در کارهای مثبت و سازنده خواستار می‌شوند؛ بنابراین در انفاق، استواری، اراده قوی و تصمیم‌گیری برای انفاق و حمایت مالی از مستضعفان ضروری است.

۷-۳-۴. ارزشی و اخلاقی: درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی در عرصه اقتصادی

زیرساخت فکری یا مبانی در جهان‌بینی اسلامی و غیراسلامی متفاوت است. برخلاف جوامع لیبرال، اقتصاد در اسلام با ارزش‌های اخلاقی و معنوی پیوندی ناگسستنی دارد. جامعه اسلامی هم به اقتصادی پویا برای تأمین نیازها و رفاه نسبی مردم نیازمند است و هم به تقویت ارزش‌های اعتقادی و اخلاقی برای سالم‌سازی فعالیت‌ها و مقابله با مفسدات اقتصادی، که این دو جنبه در رشد اقتصادی و تحکیم ارزش‌های دینی تأثیری متقابل دارند و به سعادت اخروی افراد می‌انجامد (میرمعزی، ۱۳۹۱). از منظر امام سجاد(ع) دین و دنیا در پیوند با هم هستند و اعتقاد به تأثیر امور معنوی در اقتصاد، هرگز به معنای انکار یا کم‌رنگ جلوه دادن نقش اسباب مادی نیست. بلکه در کنار عناصر و اسباب و علل مادی، عوامل معنوی مانند اعتقادات دینی صحیح، اخلاق و اعمال نیک نیز در رشد اقتصادی مؤثر است (ایروانی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۹). برای دستیابی به اقتصادی سالم و مطلوب، تقویت ارزش‌های معنوی ضروری است؛ زیرا ایمان و معنویت نگرشی ویژه نسبت به خدا، مخلوقات و ارتباط انسان با جهان ایجاد می‌کند و رفتار فرد را در رابطه با خدا، خود و دیگران شکل می‌دهد. گرچه میل به حقیقت و لذت‌جویی ذاتی انسان است، اما شناخت ایمانی آن را به مسیر خاصی هدایت و بر نحوه تأمین نیازهای درونی اثر می‌گذارد. بر این اساس، امام سجاد(ع) در رساله حقوق، اولین حق را «حق خداوند متعال» دانسته‌اند. «فَأَمَّا حَقَّ اللَّهِ الْأَكْبَرُ فَإِنَّكَ تَعْبُدُهُ لِأَنْتَ شَرِكُ بِهِ شَيْئًا فَإِذَا فَعَلْتَ ذَلِكَ بِإِخْلَاصٍ جَعَلَ لَكَ عَلَى نَفْسِهِ أَنْ يَكْفِيكَ أَمْرَ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَ يَحْفَظَ

لَكَ مَا تُحِبُّ مِنْهَا» (نراقی، ۱۳۸۹). ایمان به حیات دیگر سبب می‌شود تا هدف انسان تنها تحصیل مطلوبیت‌ها و سودهای صرفاً مادی و محدود این جهان نباشد، بلکه سعی می‌کند به هدف‌ها و مطلوبیت‌های بالاتر و والاتر خود نیز بیندیشد (هاشمی، ۱۳۸۱). امام (ع) این اهداف والا را پیوستن به مقام قرب خداوند و دستیابی به بهشت برین معرفی می‌کند. وقتی فعالیت‌های اقتصادی رنگ معنوی پیدا کند، معنویت هم مشوق و هم بازدارنده می‌شود؛ پاداش‌های اخروی انگیزه را افزایش و عقوبت‌های اخروی افراد را از تعرض به حقوق دیگران و جرائم اقتصادی بازمی‌دارد. بنابراین فرد خود را ملزم به رعایت حقوق دیگران می‌داند. همچنین، آموزه‌های امام سجاده (ع) قواعد مهمی مثل قاعده لاضرر و قاعده نفی سبیل را بیان کرده‌اند که اهمیت ویژه‌ای دارند.

۷-۳-۱. قاعده لاضرر

«ضرر به معنای وارد شدن نقصان در مال، جان و آبرو است» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۶۲۲). این قاعده، بر نفی ضرر و زیان زدن به خود و دیگران در دین اسلام و حرمت آن دلالت می‌کند. امام سجاده (ع) در رساله حقوق بابی درباره حق شریک دارند که در آن به صراحت به این قاعده اشاره می‌کنند. «وَأَمَّا حَقُّ الشَّرِيكِ فَإِنْ غَابَ كَفَيْتَهُ وَ إِنْ حَضَرَ سَأَوَيْتَهُ لَأَتَعَزَّمُ عَلَى حُكْمِكَ دُونَ حُكْمِهِ وَ لَأَتَعَمَّلُ بِرَأْيِكَ دُونَ مَنَظَرَتِهِ تَحْفَظُ عَلَيْهِ مَالَهُ وَ تَنْفِي عَنْهُ خِيَانَتَهُ فِي مَا أَوْ هَانَ فَإِنَّهُ بَلَّغْنَا أَنْ يَدَالَ اللَّهُ عَلَى الشَّرِيكَيْنِ». امام سجاده (ع) به مواردی چون جلوگیری از خیانت و آسیب رساندن، حفظ اموال دیگران، احترام به شریک، حفظ کرامت، رعایت عدالت، امانت‌داری، مشورت، وجدان‌کاری، رعایت حقوق و وفای به عهد تأکید دارند. رعایت این موارد به ایثار، فداکاری، تقویت روابط و ایجاد اعتماد متقابل منجر می‌شود. امانت‌داری که در این فراز به آن اشاره شده است به معنای حفظ و سالم نگاه داشتن مال از خطر و آسیب است. امام (ع) در بیان حقوق شریک بر مذمت خیانت‌ورزی به حدیث قدسی اشاره می‌کنند. خداوند می‌فرماید: «مادام که دو شریک نسبت به دیگری خیانت نکرده، من سومین آنها هستم.» ایشان تصریح کرده‌اند: «اگر قاتل پدرم شمشیری را که با آن پدرم را به شهادت رساند نزد من امانت می‌گذاشت آن‌را به صاحبش برمی‌گرداندم» (مجلسی، ۱۳۶۱، ص ۳۱). این قاعده، قوام‌بخش زندگی اجتماعی نیز خواهد بود.

۷-۳-۲. قاعده نفی سیل

«قاعده‌ای فقهی که براساس آن در دین حکمی تشریح نمی‌شود که باعث تسلط کافر بر مسلمان شود. این قاعده را از پرکاربردترین و مهم‌ترین قواعد فقه و احکام ثانویه می‌دانند؛ در این قاعده، مسلمانان دارای احترام و عزت نفس هستند و نباید تن به ذلت کفار و سلطه آنان دهند. البته صرف ارتباط با کفار منفی نیست». مطابق دیدگاه متعالی امام سجاد(ع) از شاخصه‌های اقتصاد مطلوب، بی‌نیازی از دیگران است. استقلال و بی‌نیازی از دیگران، حفظ آبرو و شخصیت، عزت نفس، بهداشت روانی را برای فرد و جامعه به ارمغان می‌آورد. امام سجاد(ع) می‌فرماید: «خداوندا! آبرویم را در میان مردم نگهدار و ارزشم را بر اثر نیازمندی به خلق، کم مکن تا از روزی خوارانت روزی بخواهم و دست نیاز به سوی آفریدگان فرودست دراز کنم...». امام سجاد(ع) قرض گرفتن و مقروض بودن، ریختن آبرو، آشفتگی ذهن، پریشانی فکر، غم و اندوه، دل‌مشغولی و بی‌خوابی شب را به همراه دارد (صحیفه/۳۰). «وَتَعُوذُ بِكَ مِنْ شِمَاتِهِ الْأَعْدَاءِ. وَ مِنْ الْفَقْرِ إِلَى الْأَكْفَاءِ. وَ مِنْ مَعِيشَةٍ فِي شِدَّةٍ» (صحیفه/۸)، «طَلَبُ الْحَوَائِجِ إِلَى النَّاسِ مَذَلَّةٌ لِلْحَيَاةِ وَ مَذْهَبَةٌ لِلْحَيَاءِ، وَ اسْتِخْفَافٌ بِالْوَقَارِ وَ هُوَ الْفَقْرُ الْحَاضِرُ»، «وَ قَلَّةُ طَلَبِ الْحَوَائِجِ مِنَ النَّاسِ هُوَ الْغِنَى الْحَاضِرُ» (حرانی، ۱۳۸۴، ص. ۴۵۳؛ مجلسی، ۱۳۶۱، ج ۳۸، ص. ۵۰۶). امام سجاد(ع) بیکاری و عدم خودکفایی را به دلیل آثار منفی اقتصادی و روانی مذمت کرده‌اند. بیکاری علاوه بر ضربه اقتصادی، موجب آسیب‌های روانی و نقصان حیثیت فرد می‌شود. بنابراین، تلاش برای کسب روزی و تأمین معیشت نه فقط مورد تأیید است، بلکه به‌عنوان عاملی برای حفظ آرامش روانی، ارتقای عزت نفس و کاهش وابستگی به دیگران شناخته می‌شود. این نگرش با رویکردی جامع، اهمیت هم‌زمان ابعاد اقتصادی و روانی را در رفتار اقتصادی فرد به رسمیت می‌شناسد.

جدول ۱۱. ابعاد کلیدی تربیت اقتصادی: دانش، نگرش، توانش و ارزش

دانش	آشنایی با مفاهیم اقتصادی و درک مفاهیم اقتصادی
نگرش	برخورداری از توانایی و نگرش اقتصادی در ارتباط با خانواده جامعه و محیط کار
توانش	داشتن صلاحیت و مهارت اقتصادی
ارزش	درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی در عرصه اقتصادی

۴-۷. محتوای تربیتی

با مطالعه «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» می‌توان گفت. محتوای تربیتی باید به صورت تلفیقی مورد بررسی نظام تربیت قرار گیرد و همه ساحت‌ها و ابعاد وجودی را فراگیرد و در کلیه برنامه‌های درسی و آموزشی امر تربیت اقتصادی مورد توجه و مذاقه قرار گیرد و این مهم منوط به ادوار پیش‌رو و دروس خاص نگردد.

۱-۴-۷. تولید

در دروس آموزشی هدف کسب آگاهی متربیبان با واژه‌ها و مفاهیم کلیدی عرصه اقتصاد اعم از تولید، توزیع و مصرف است. در مبحث تولید، شناخت منابع انسانی، منابع مادی و مدیریت این منابع، اهمیت کار و تلاش، تربیت تولیدکننده و کارآفرین وجهه همت باشد. متربی با انواع کسب و کارها و منابع در اختیار عوامل مادی و معنوی (رازقیت، مالکیت، خالقیت، مدیریت، ایمان، زهد، انفاق و موارد دیگر) نحوه بهره‌برداری آشنا گردد.

۲-۴-۷. توزیع

هدف توزیع عدالت توزیعی و رویکرد توسعه‌ای و متعالی است که با ابزارهایی مانند انفاق، خمس، صدقه، زکات و قرض قابل اجراست و لازم است نسبت به آسیب‌های حوزه توزیع نیز آگاهی‌های لازم داده شود. در رساله حقوق، عدالت توزیعی به‌ویژه در حقوق مالی و اجتماعی افراد (مانند حق مال، حق سائل، حق طلبکار و حق معاشر) تأکید شده و مبتنی بر رعایت استحقاق‌ها و حقوق افراد است، نه فقط برابری مطلق.

در صحیفه سجادیه نیز دعاها و آموزه‌های اخلاقی، ارزش‌های عدالت، انصاف و مسئولیت‌پذیری اجتماعی را برای تحقق عدالت توزیعی تقویت می‌کنند. کدگذاری‌های رساله حقوق شامل مفاهیمی چون «حق برابر»، «رعایت استحقاق»، «توزیع عادلانه بیت‌المال» و «مسئولیت حاکمیت در توزیع» و در صحیفه سجادیه شامل «احسان»، «صدقه»، «عدالت»، «مسئولیت اجتماعی» و «کرامت انسانی» است.

جدول ۱۲. مصادیق عدالت توزیعی در صحیفه سجادیه و رساله حقوق

مصادیق	عدالت توزیعی
احسان، صدقه، عدالت، مسئولیت اجتماعی، کرامت انسانی؛ تأکید بر رعایت حق دیگران و پرهیز از ظلم	صحیفه سجادیه
حقوق مالی و اجتماعی: حق مال، سائل، طلبکار، معاشر؛ مفاهیمی مانند حق برابری، استحقاق، توزیع عادلانه بیت‌المال، مسئولیت حاکمیت در توزیع	رساله حقوق

۷-۴-۳. مصرف

در زمینه مصرف آگاهی‌های لازم درخصوص مصرف هوشمندانه با رعایت اولویت‌بندی و رتبه‌بندی نیازها کسب نموده و شرایط مهم مصرف که شامل حلال و طیب بودن، تعادل در مصرف، رعایت ممنوعیت‌های مصرف (مال حرام، اسراف، تبذیر و...) است، رعایت گردد.

جدول ۱۳. مؤلفه‌ها و مصادیق تولید توزیع و مصرف در سند تحول، رساله حقوق

و صحیفه سجادیه

مصادیق رساله حقوق و صحیفه سجادیه	مؤلفه‌ها	سند تحول
دعای ۲۰ بند ۳، دعای ۲۰، بند ۲۶ و ۲۸ دعای ۲۸ بند ۲، دعای ۲۹ بند ۳، دعای ۳۶ بند ۲، دعای ۴۸ بند ۴	کسب معیشت	تولید
دعای ۱۹ بند ۴، دعای ۲۰ بند ۲۵، دعای ۳۰ بند ۲	حفظ و توسعه ثروت	
دعای ۲۰ بند ۲۶، دعای ۲۵ بند ۱۱، دعای ۳۰ بند ۳	کسب درآمد حلال	
دعای ۳۰ بند ۳، دعای ۴۴ بند ۱۱	بسط عدالت	توزیع
دعای ۸ بند ۶، دعای ۲۰ بند ۲۰، دعای ۲۰ بند ۲۳	پرهیز از اسراف و تبذیر	مصرف

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بازخوانی ساحت تربیت اقتصادی سند تحول بنیادین مبتنی بر آموزه‌های «صحیفه سجادیه» و «رساله حقوق» و با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام شد. وجه تمایز

اصلی این مطالعه نسبت به پژوهش‌های پیشین، بررسی دقیق‌تر مؤلفه‌های تربیت‌اقتصادی و ارائه چارچوبی جامع‌تر مبتنی بر متون دینی است که رویکردی فراگیر و تلفیقی را نسبت به تحقیقات پیشین که عمدتاً به یک منبع یا جنبه خاص پرداخته‌اند، دنبال می‌کند. همچنین، این پژوهش تلاش دارد تا پیشنهادهای عملی و راهکارهای مؤثری برای تقویت ساحت تربیت اقتصادی در نظام آموزشی ارائه دهد که بتواند به بهبود برنامه‌های درسی و فرایندهای آموزشی یاری رساند. یافته‌ها نشان دادند که توجه پیشوایان معصوم(ع) به فعالیت‌های اقتصادی سالم، ارزش‌مند و اخلاق‌محور، یکی از بارزترین شاخصه‌های نگرش متعالی آنهاست؛ به گونه‌ای که کار و تلاش اقتصادی در دیدگاه معصومین(ع) ضامن سلامت فرد و جامعه به‌شمار می‌آید. رهنمودهای معصومین به‌ویژه در ادعیه امام سجاد(ع)، افق‌های نوینی در عرصه اقتصادی به روی جامعه بشری باز می‌کند که نظام تربیتی می‌تواند به‌عنوان یک منبع الهام‌بخش از آن بهره‌گیرد.

مطابق با پیشینه پژوهشی، لزوم پرداختن به تربیت اقتصادی از دوران کودکی مورد تأکید بسیاری از محققان است و این پژوهش نشان داد. امام سجاد(ع) نیز در «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» اهمیت ویژه‌ای به آموزش مفاهیم اقتصادی از سنین پایین قائل است. این نتایج با مطالعات مختلف مانند پژوهش‌های قندهاری (۱۳۹۷) سیدی (۱۳۹۸) موسی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) ادیب (۱۳۹۵) پیغامی و تورانی (۱۳۹۰) بردلی^۱ (۲۰۱۹) زیگرس و کلارک^۲ (۲۰۱۴) باچر^۳ (۲۰۱۷) همسو است و ازسویی دیگر در تعارض با برخی دیدگاه‌های رایج که تربیت اقتصادی را محدود به دوره ابتدایی می‌دانند، تأکید دارد که آموزش‌های اقتصادی و اخلاقی باید از پیش از آغاز دوران ابتدایی آغاز شود تا رفتارهای مالی صحیح در آینده شکل گیرد. به‌عبارتی وجه تمایز این پژوهش در تأکید ویژه بر تربیت اقتصادی پیش از ورود به دوران ابتدایی و در سنین پایین است، زیرا آموزش مفاهیم اقتصادی و اخلاقی از دوران کودکی به شکل‌گیری رفتارهای مالی صحیح در آینده کمک مؤثری می‌کند.

یافته‌ها نشان داد نظام تربیت اقتصادی امام سجاد(ع) نظامی جامع است که به همه شئون لازم در حیات دنیوی و اخروی توجه دارد. این یافته با پژوهش‌های رجائی و همکاران

1. Bradley

2. Zeegers & Clark

3. Butcher

(۱۴۰۳) بنی‌اسدی و همکاران (۱۴۰۱) شریفی (۱۳۹۴) همسو است. تربیت اقتصادی در «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» دارای حدود و قلمرو، رویکرد و اصولی متمایز است که آن را از دیگر متون و پژوهش‌ها متمایز می‌سازد. به طوری که این نوع تربیت اقتصادی نه فقط بر مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی تمرکز دارد، بلکه ارتباط عمیق با خدا و رعایت حقوق الهی و انسانی را نیز دربرمی‌گیرد که وجهی بی‌نظیر و تمایز آفرین برای آن محسوب می‌شود و راهکارهای مؤثرتری برای ادغام این آموزه‌ها در نظام آموزشی ارائه می‌دهد که می‌تواند به تربیت نسلی مسئول و توانمند در زمینه اقتصادی و مالی کمک کند و به بهبود کیفیت آموزش و پرورش منجر شود (متکی بر اصول و ارزش‌های اسلامی و بر مبانی اخلاقی و معنوی در عرصه‌های تولید، توزیع و مصرف بنا شده است و توحید نقش محوری را در این آموزه‌ها ایفا می‌کند).

راهکارهای ارائه‌شده، قابلیت ادغام آموزه‌های یادشده در نظام آموزشی را دارند و می‌توانند به تربیت نسلی مسئول و توانمند در عرصه‌های اقتصادی و مالی منجر شوند و کیفیت آموزش و پرورش را ارتقا بخشند. این چارچوب بر اصول و ارزش‌های اسلامی مبتنی است و نقش محوری توحید را در تمامی عرصه‌های تولید، توزیع و مصرف تأکید می‌کند. حدود و قلمرو این نظام، مفاهیم اقتصادی، شخصی، اجتماعی و اخلاقی را دربرمی‌گیرد که با یافته‌های مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۷)، قندهاری و همکاران (۱۳۹۷) همسویی دارد. رویکرد کل‌نگر و تلفیقی آن متکی بر اصولی نظیر امنیت، صداقت، عدالت، کرامت، کفایت، مشورت، کارآفرینی، خردورزی، مسئولیت و استمرار است و دلالت‌های تربیتی آن حوزه‌های دانش، بینش، توانش و ارزش را شامل می‌شود که این همسویی با پژوهش‌های مهرمحمدی (۱۳۹۷)، سیدی و همکاران (۱۳۹۸) تأیید شده است.

یافته‌ها نشان می‌دهد مبانی دینی ما ظرفیت قابل توجهی برای تدوین برنامه‌های عملیاتی آموزش و پرورش اقتصادی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی دارند و بهره‌برداری تلفیقی و هماهنگ از این آموزه‌ها، می‌تواند به غنای محتوای آموزشی و تربیت اقتصادی با رویکرد مهارتی، نگرشی و رفتاری در نظام تعلیم و تربیت کشور کمک نماید که علاوه بر تأمین پشتوانه نظری، بستر تدوین مدل‌های اجرایی جدید را برای آموزش اقتصاد اسلامی فراهم می‌آورند. به‌عنوان مثال در بحث اصول، که در جدول ۶ آمد، نشان می‌دهد ادغام اصول مشترک این منابع و

توجه به تفاوت‌های آنها، امکان بازنگری محتوای درسی و به‌روزرسانی رویکرد نظام آموزشی برای پرورش نسلی با سواد اقتصادی، هویت‌محور و عمل‌گرا را فراهم می‌آورد. مطابق اطلاعات جدول ۶، اصول اقتصادی همچون امنیت مالی، خردورزی، عدالت، عزت، کارآفرینی، کرامت، قناعت، صداقت، توکل، شکرگزاری، کفایت، مسئولیت و... ضمن هم‌پوشانی چشمگیر، در هریک از دو منبع از زبان و تأکید خاص مطرح شده‌اند. این وجه مشترک، نشانگر ظرفیت عظیم منابع دینی در تولید الگو و راهبرد عملیاتی برای تربیت اقتصادی است. از سوی دیگر، مفاهیمی مانند مسئولیت اجتماعی، مشورت، احسان و نگاه همه‌جانبه‌نگر به اقتصاد که در هر دو منبع به روش‌های مختلف بیان شده‌اند، فرصت معتنمی برای تدوین بسته‌های آموزشی جامع‌نگر در ساحت اقتصادی مدارس محسوب می‌شود. به‌عبارتی می‌توان علاوه بر پوشش ابعاد معرفتی و مهارتی، تعادل لازم میان ساحت‌های شناختی و رفتاری فردی و اجتماعی را نیز در الگوسازی تربیت اقتصادی آینده‌نگر و اثربخش برقرار نمود. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود: اصول مشترک این منابع به‌عنوان مبنای بازطراحی برنامه‌درسی اقتصاد در مدارس مورد توجه قرار گیرد؛ همچنین آموزش اقتصاد اسلامی در مدارس با تمرکز بر مهارت‌های رفتاری و عملیاتی، و مبتنی بر ارزش‌های دینی اجرایی شود؛ بسته‌های تربیتی اقتصاد اسلامی ویژه مربیان و معلمان با الهام از آموزه‌های عمیق «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» توسعه یابد. این پژوهش، گامی در راستای تحول کیفی آموزش تربیت اقتصادی در نظام آموزش و پرورش ایران است و بستر غنی نظری و اجرایی را به‌منظور پاسخ به نیازهای فوری حوزه تعلیم و تربیت در جامعه اسلامی فراهم می‌کند.

تربیت اقتصادی در «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» با تأکید بر درهم‌تنیدگی تربیت دینی و معنوی در کنار تربیت اقتصادی هم‌راستا با اهداف سند تحول بنیادین است. یکی از اهداف کلیدی سند تحول بنیادین، تربیت جامع و همه‌جانبه دانش‌آموزان در ابعاد مختلف (فکری، اخلاقی، اجتماعی و اقتصادی) است. شناسایی و تحلیل اصول و الگوهای تربیتی اقتصادی موجود در «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» که شامل بررسی مفاهیم اقتصادی، اخلاقی و اجتماعی است می‌تواند به تقویت ساحت تربیت اقتصادی در نظام آموزشی کمک کند.

دعاهای «صحیفه سجادیه» بازتاب‌دهنده اهداف تربیتی مطلوبی‌اند که سیاستگذاران نظام آموزشی باید در جهت دستیابی به آنها گام بردارند (کیانی، ۱۴۰۲، ص. ۸۵). این اهداف می‌تواند به شناسایی نیازهای اقتصادی جامعه و ارائه راهکارهایی برای پاسخ به این نیازها بپردازد. این پژوهش می‌تواند به تربیت نسلی کمک کند که بتواند در بهبود وضعیت اقتصادی جامعه نقش مؤثری ایفا کند.

همچنین پژوهش حاضر تأکید می‌کند که توسعه مهارت‌های زندگی و تفکر انتقادی، از مطالبات اصلی سند تحول بنیادین است و بررسی الگوهای تربیت اقتصادی در متون دینی به پرورش این مهارت‌ها کمک می‌کند. به این ترتیب دانش‌آموزان می‌توانند با رویکردی دینی و اخلاقی، با مهارت‌های مالی و اقتصادی بهتری مجهز شوند و در مواجهه با چالش‌های اقتصادی تصمیمات بهینه‌تری اتخاذ نمایند. این مسئله به‌ویژه در شرایط اقتصادی کنونی کشور اهمیت مضاعف دارد و می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود. از آنجا که «رساله حقوق» و «صحیفه سجادیه» از متون معتبر اسلامی‌اند و سند تحول بر ترویج ارزش‌های اسلامی و ملی در آموزش و پرورش تأکید دارد، بازخوانی الگوی تربیت اقتصادی در این متون می‌تواند به ارتقای آموزش مبتنی بر ارزش‌های اسلامی کمک کند و معلمان و برنامه‌ریزان را در طراحی محتوا و شیوه‌های آموزشی اخلاقی و دینی یاری رساند. این یافته‌ها با نتایج محمدی‌پویا (۱۳۹۷)، وفائی، قمشی و طالع‌فر (۱۳۹۶) نیز همسویی دارد.

ساحت اقتصادی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در سطح تبیین چرایی و اهداف کلان است؛ اما پژوهش حاضر با استناد به متون دینی، چگونگی و مصادیق عملی (How) برای تحقق آن اهداف را استخراج کرده است. به عبارت دیگر، پژوهش نشان می‌دهد که مفاهیمی مانند «توکل»، «عدالت» و «کارآفرینی» در سند تحول به‌عنوان اهداف ذکر شده‌اند، اما در صحیفه و رساله حقوق، این مفاهیم به آموزه‌های رفتاری و قابل‌آموزش (مانند نحوه معاشرت اقتصادی، دعا برای روزی حلال، یا توصیه به انفاق) تبدیل شده‌اند. بنابراین، مرز روشن این است که سند «مقصد» را تعیین و این پژوهش «مسیر» را بر اساس متون دینی تبیین کرده است. وجه تمایز در این است که پژوهش حاضر، اهداف کلی سند را به عناصر محتوایی قابل تدریس تبدیل کرده است. به عبارت دیگر، سند «ساحت تربیت اقتصادی» را

ابداع کرده، اما این پژوهش بار علمی و معنایی این ساحت را براساس گنجینه امام سجاده(ع) تبیین کرده است. بنابراین رابطه‌ای تکمیلی و تبیینی بین آنها برقرار است. در نهایت، با توجه به محدودیت‌های پژوهش و کاستی‌های موجود، توصیه می‌شود نظام آموزشی به طراحی و توسعه محتوای آموزشی مبتنی بر الگوی تربیت اقتصادی اسلامی- ایرانی اقدام کند و مطالعات بیشتری درباره تأثیر این نوع تربیت بر رفتارهای مالی دانش‌آموزان و بررسی تطبیقی الگوهای تربیت اقتصادی در متون دینی مختلف انجام شود. همچنین تحلیل چالش‌ها و موانع پیاده‌سازی تربیت اقتصادی و نقش آموزه‌های «رساله حقوق» و «صحیفه سجاده» در رفع این موانع ضروری است.

منابع

قرآن کریم

اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۱). رادیو و ضرورت ترویج سواد اقتصادی، ماهنامه صدای جمهوری اسلامی، ۱۰(۵۹)، ۱۱۴-۱۲۱. <https://ensani.ir/fa/article/339688>
ایروانی، جواد (۱۳۹۱). اخلاق اقتصادی از دیدگاه قرآن و حدیث (چاپ ۲)، مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

ادیب، یوسف؛ ابراهیمی هرستانی، اصغر؛ رضاپور، یوسف؛ و طغیانی، مهدی (۱۳۹۵). بررسی مبانی دینی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اقتصادی مبتنی بر اقتصاد مقاومتی. فصلنامه رهیافت انقلاب اسلامی، ۱۰(۳۶)، ۴۱-۵۷.

https://www.rahyaftjournal.ir/article_46878.html

باقری، خسرو (۱۳۸۲). نگاهی نوبه تربیت اسلامی. (جلد ۱). تهران: انتشارات مدرسه. بنی‌اسدی، رضا؛ و غفاریا، فاطمه (۱۴۰۱). سبک زندگی اسلامی در اقتصاد خانواده با تکیه بر کلام و سیره امام سجاده(ع). <https://civilica.com/doc/1712169>

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 برنامه‌درسی مغفول. فصلنامه نورآوری‌های آموزشی، ۹(۳۷)، ۳-۵۲.

<https://www.noormags.ir/view/fa/keyword>

جمعی از نویسندگان (۱۳۸۹). اصول فقه (جلد ۱). قم: مرکز اطلاعات و اسلامی.

جوانشیر، عباس؛ و بیانی، محمدحسین (۱۴۰۰). اصول تربیت اقتصادی و اشتغال زایی برای فرزندان با محوریت سبک زندگی اسلامی، دومین کنفرانس بین‌المللی دین، معنویت و کیفیت زندگی، تهران.

حرانی، محمدبن حسن (۱۳۸۴). *تحف‌العقول*. (چاپ ۵). قم: مؤسسه نشر اسلامی.
خلیلیان اشکذری، محمدجمال (۱۳۸۱). *فرهنگ اسلامی و توسعه اقتصادی*. قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام‌خمينی (ره).
خمينی، روح‌الله (۱۳۸۵). *صحیفه امام* (جلد ۲۲). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام‌خمينی (ره).

رجائی، محمدهادی؛ امامقلی‌زاده، سعید؛ رضوی، حمیدرضا؛ رجائی، هاجر؛ و هاشم‌پور، محمدمبین (۱۴۰۳). گزارشی از اخلاق و مفاهیم اقتصادی در رساله حقوق امام سجاد (ع).
<https://civilica.com/doc/2239746>

رساله حقوق (مجموعه آثار امام سجاد). مقدمه و پژوهش سید محمدباقر موسوی همدانی. (۱۳۹۴). قم: انتشارات دارالحدیث.

سیدی، بتول؛ و احمدی، پروین (۱۳۹۸). تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اقتصادی در دوره آموزش عمومی. *مطالعات برنامه درسی*، (۱۴). ۵۵-۴۴.

<https://www.magiran.com/paper/2112086>

شادفر، حوریه؛ و نیلی، محمدرضا (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)، ۳۹-۶۲.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=360371>

شریفی‌اسدی، زینب؛ و ناصح ستوده، منیره (۱۳۹۴). تحلیل گفتمانی اقتصاد مقاومتی در سیره امام سجاد (ع) با تأکید بر صحیفه سجادیه. *کنفرانس جهانی افق‌های نوین در علوم انسانی، آینده‌پژوهی و توانمندسازی*.
<https://civilica.com/doc/485879>

صحیفه سجادیه (۱۴۰۱). مقدمه و تصحیح: سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: انتشارات دارالحدیث.

قرائتی، محسن (۱۳۸۶). *معاد. اصول عقاید*. تهران: مؤسسه فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
قندهاری، آزاده؛ مهرمحمدی، محمود؛ طلائی، 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. تعلیم و تربیت، ۳۵(۳) (پیاپی ۱۳۹)، ۵۹-۷۷.
<https://sid.ir/paper/87660/fa>
کشانی، مهدی (۱۴۰۳). گونه‌شناسی و مدل‌یابی اقتصاد قرآنی و دلالت‌های تربیتی آن برای تربیت اقتصادی. *اقتصاد اسلامی*، ۲۴(۹۳)، ۶۴-۴۱.

doi: 10.22034/iec.2024.2025712.273

کیانی، معصومه؛ و خدابنده‌لو، رؤیا (۱۴۰۲). بررسی ابعاد معرفتی مفهوم قناعت از منظر صحیفه سجادیه. *فصلنامه علمی تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۲۵)، ۷۹-۹۸.

doi: 10.30497/esi.2024.246052.1759

لطفی، محسن؛ و علیان، زهرا (۱۴۰۰). بررسی تأثیر وضعیت فرهنگی اقتصادی خانواده در کسب مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی در دوران همه‌گیری کرونا. هشتمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی، تهران. مجلسی، محمدباقر (۱۳۶۱). *بحارالانوار* (جلد ۸). بیروت.

محمدی‌پویا، فرامرز (۱۳۹۷). تبیین سیره تربیتی امام سجاد در صحیفه سجادیه با تأکید بر سند تحول بنیادین. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ۲۷(۴۲)، ۲۷-۵۳.

<https://www.sid.ir/paper/243363/fa>

مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *فلسفه اخلاق* (چاپ ۸). تهران: انتشارات صدرا.
مکارم‌شیرازی، ناصر (۱۳۹۷). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب‌الاسلامیه.
منصوری، خلیل (۱۳۸۶). *قرآن و نقش شناخت در عمل انسان*. سایت قرآن و عترت.
موسی‌زاده، زهره؛ عظیم‌زاده اردبیلی، فائزه؛ و صنعتی، فاطمه (۱۳۹۴). کاربست مؤلفه‌های حوزه توزیع تربیت اقتصادی در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر آموزه‌های اسلامی. *مجله علمی تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۳(۵)، ۶-۲۰.

doi: 10.30497/edus.2016.57797

موسی‌زاده، زهره؛ و صنعتی، فاطمه (۱۳۹۶). تبیین مؤلفه‌های تربیت اقتصادی براساس آموزه‌های اسلامی. *دو فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۲(۲۴)، ۷۳-۹۷.

<https://www.magiran.com/paper/1679128>

مؤمنی‌راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فردانش، هاشم؛ و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴(۴)، ۱۸۷-

مهدوی کنی، محمدسعید (۱۳۸۷). مفهوم «سبک زندگی» و گستره آن در علوم اجتماعی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۱(۱) (پیاپی ۱)، ۱۹۹-۲۳۰.

<https://sid.ir/paper/433894/fa>

مهرمحمدی، محمود؛ و فرجی دیزجی، سجاد (۱۳۹۷). تبیین اهداف اقتصادی دوره ابتدای در ایران مبتنی بر سنتز پژوهی. مطالعات برنامه درسی، ۱۳(۴۸)، ۳۹-۶۲.

<https://www.magiran.com/p1945681>

مهجور، حمید (۱۴۰۱). تربیت اقتصادی در نظام معیار اسلامی از منظر قرآن کریم. قرآن و علوم/اجتماعی، ۲(۴)، ۸.

<https://civilica.com/doc/1706860>

میرمعزی، حسین (۱۳۹۱). نظام اقتصادی/اسلامی و مبانی اهداف، مبانی رهبری و اخلاق. (چاپ ۲). تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

نراقی، علی محمد (۱۳۸۹). شرح رساله حقوق. (چاپ ۲۵). قم: انتشارات مهدی نراقی.

وفائی، رضا؛ فضل‌اللهی قمشی، سیف‌اله؛ 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. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۲)، ۱۳۱-۱۵۴.
doi:10.29252/qaie.2.2.131

هاشمی، محمود (۱۳۸۱). ویژگی‌های اقتصاد اسلامی. مجموعه مقالات فارسی دومین مجمع مطالعات اقتصاد اسلامی. زیر نظر محمد واعظزاده خراسانی. مشهد. آستان قدس رضوی.

Amagir, A. Groot, W. Maassen van den Brink, H & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economic Education*, 17(1), 56-80.

Bradley, P. (2019). Integrating sustainable development into economics curriculum: A case study analysis and sector wide survey of barriers. *Journal of Cleaner Production*, 209, 333-352.

Butcher, J. (2017). The educational value of political economy. *Publications of the American Economic Association* .6, 465-502.

Faulkner, A. E. (2017). Financial literacy education in the United States: Exploring popular personal finance literature. *Journal of Librarianship and Information Science*. 49(3), 287-29.

Henning, M. B., & Lucey, T. A. (2017). Elementary Preservice Teachers' and Teacher Educators' Perceptions of Financial Literacy Education. *The Social Studies*. doi:10.1080/00377996.2017.1343792

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 & M University.
- Kirsch, S. W. (2014). An analysis of the efficacy of financial literacy education for elementary school children. MSc. thesis, California State University, Fullerton.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Lusardi Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155:1. doi:10.1186/s41937-019-0027-5
- Patton, M.Q. (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications
- Pristiani, R., Wahyono, H., Witjaksono, M., Nirbito, J. (2021). Study of Economic Literacy Level Among Primary School Students. *Elementary Education*, 20(1), 1408-1413, doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.143
- Salemi, M. K. (2005). Teaching Economic Literacy: Why, What and How. *International Review of Economics Education*. doi:10.1016/S1477-3880(15)30132-8
- Siegfried, J. & Meszaros, B. (1998), Voluntary Economics Content Standards for America's Schools: Rationale and Development. *The Journal of Economic Education*, 9(92), 139-149.
- Tiongson, Erwin (2003). Income inequality and redistributive government spending. IMF Working Paper, No. 03/14.
- Young Kim, C. (2000). Comparative study on economic education: Korean and Japanese school, <http://www.NIra.Jp/publ/review/2000/spring/pdf/>
- Zeegers, Y., & Clark, I. F. (2014). Students' perceptions of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2), 242-253.



The Significance of Fallacy Recognition in Social Education and Its Implications for Civic Ethics¹

Hanieh Usefi², Maryam Banahan³, Afsaneh Naraghizadeh⁴

Doi:

10.30497/esi.2026.247463.1883



Abstract

This article examines the significance of the recognition of logical fallacies in social education and in the formation of ethical citizenship, with particular attention to the consequences arising from their neglect. Adopting an explanatory–analytical approach, the study argues that the capacity to identify and critically assess fallacious reasoning plays a fundamental role in achieving sound understanding of social phenomena, preventing premature judgments, and fostering responsible civic dispositions.

The findings indicate that the recognition of logical fallacies strengthens independent and critical thinking, enhances constructive communication and dialogue, and promotes social responsibility. By identifying and evaluating flawed arguments, individuals become better equipped to resist misinformation and avoid cognitive biases, thereby improving the quality of public discourse and reinforcing social cohesion. Moreover, reducing bias through the critical examination of arguments contributes to the development of a more reflective and ethically grounded citizenry. Ultimately, cultivating the recognition of logical fallacies supports the improvement of social conduct, the prevention of misunderstandings, and the creation of a positive and constructive social environment.

Keywords: Social Education, Fallacy, Logical Fallacies, Cognitive Biases, Civic Ethics, Critical Thinking

1. *This Article is extracted from a thesis titled: "The Significance of Fallacy Recognition in Social Education with an Emphasis on Civic Ethics" at AlZahra University.*

2. Graduate in History and Philosophy of Education, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University, Tehran, Iran. yousefi8998@yahoo.com

3. Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University, Tehran, Iran (Corresponding author). banahan@alzahra.ac.ir

4. Assistant professor, Department of Educational Administration and Planning, Alzahra University, Tehran, Iran. anaraghi@alzahra.ac.ir

جایگاه شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی و نتایج آن در اخلاق شهروندی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۷

هانیه یوسفی^۲

مریم بناهان^۳

افسانه نراقی زاده^۴

Doi: 10.30497/esi.2026.247463.1883

چکیده

مقاله حاضر در راستای هدف تبیین اهمیت شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی و شکل‌گیری اخلاق شهروندی با نظر به پیامدهای ناشی از عدم شناخت آنها تدوین شده است. این مقاله با روش تبیینی - تحلیلی انجام شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که آگاهی از مقوله مغالطه در کسب شناخت صحیح از جریان‌های اجتماعی و دور شدن از نتیجه‌گیری‌های عجولانه و زمینه‌سازی تربیت اجتماعی مطلوب شهروندان نقش مهمی دارد؛ همچنین شناخت مغالطات می‌تواند به تقویت تفکر انتقادی و مستقل، بهبود ارتباطات و گفت‌وگوهای سازنده، و افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی منجر شود. با شناسایی و تحلیل مغالطات، افراد قادر خواهند بود استدلال‌های نادرست را شناسایی و از پذیرش اطلاعات نادرست پرهیز کنند که این امر به ارتقای آگاهی اجتماعی و بهبود کیفیت بحث‌ها کمک می‌کند. همچنین، با کاهش تعصبات و تقویت هم‌بستگی اجتماعی، جامعه‌ای آگاه‌تر و مسئول‌تر شکل می‌گیرد که در آن افراد با احترام به یکدیگر به حل مسائل مشترک می‌پردازند. در نهایت، این فرایند به ایجاد فضایی مثبت و سازنده در جامعه منجر می‌گردد. شناخت مغالطات و خطاهای شناختی ناشی از آن می‌تواند به بهبود رفتارهای اجتماعی و پیشگیری از سوءتفاهم‌ها کمک کند.

واژگان کلیدی: تربیت اجتماعی، مغالطه، مغالطات منطقی، خطای شناختی، اخلاق شهروندی، تفکر انتقادی

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «تبیین جایگاه شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی با تأکید بر اخلاق شهروندی» در دانشگاه الزهراء (س) است.

۲. دانش‌آموخته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران. yousefi8998@yahoo.com

۳. دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

banahan@alzahra.ac.ir

anaraghi@alzahra.ac.ir

۴. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران.

بیان مسئله

بحث زبان، کلام و وقوع خطا در اندیشه از موضوعات کلیدی و مورد توجه پژوهشگران پس از عصر یونان باستان بوده است. پژوهشگران بسیاری به بررسی و تحلیل عوامل مؤثر بر زبان پرداخته‌اند؛ عوامل مختلفی موجب شده است کلام و تأثیرات آن، از دوران قبل از میلاد مسیح تا به امروز، به موضوعی حیاتی در محافل علمی تبدیل شود؛ این عوامل به اهمیت تفکر و استدلال صحیح و عاری از خطا و همچنین جلوگیری از سوءاستفاده از اشتباهات فکری، به‌ویژه مغالطات، برای دستیابی به قدرت فریب دیگران در عرصه اندیشه اشاره دارند. به‌طور کلی، «زبان نقش مهمی در شکل دادن به افکار و رفتار انسان دارد و به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای ارتباطات و انتقال دانش عمل می‌کند. زبان نه تنها افکار ما را منعکس می‌کند، بلکه بر نحوه درک و تعامل ما با دنیای اطرافمان نیز تأثیر می‌گذارد» (Altarriba & Basnight, 2022, P. 860). «بنابراین، زبان به‌عنوان ابزاری در جهت بیان و تجلی افکار و احساسات درونی انسان عمل می‌کند و هرگونه اشتباه یا انحراف در این ابزار می‌تواند منجر به انحراف در فرایند تفکر گردد» (قائمی‌نیا، و کامرانی، ۱۳۸۹، ص. ۷۸). خطا در زبان، از طریق اشتباهات دستوری، انتخاب نادرست واژه‌ها یا ساختار نامناسب جملات، می‌تواند منجر به سوءتفاهم و برداشت‌های نادرست از مفاهیم شود؛ این شناخت‌های نادرست در نهایت می‌توانند تصمیم‌گیری‌ها و رفتارهای نامناسبی را به‌دنبال داشته باشد. بنابراین، دقت در استفاده از زبان و توجه به صحت آن ضروری است تا از بروز خطاهای شناختی و رفتاری جلوگیری شود و مسیر اندیشه‌ورزی به‌درستی طی گردد. علاوه بر این، «یکی از تحولات اساسی در عصر معاصر که تأثیرات عمیق و گسترده‌ای بر ابعاد اجتماعی و فرهنگی جامعه داشته، توسعه فناوری‌های نوین رسانه‌ای است؛ ورود یک پدیده نوین به جامعه، در شرایطی که زیرساخت‌های اجتماعی برای پذیرش آن به‌طور کامل فراهم نیست و با هنجارهای موجود در تضاد قرار دارد، می‌تواند منجر به بروز آسیب‌هایی جدی در ساختار اجتماعی گردد؛ این تضاد ممکن است فرایندهای اجتماعی را مختل کرده و به ناهنجاری‌های فرهنگی و اجتماعی منجر شود» (جانفشان، فتحی، و سلیمی، ۱۳۹۰). هرچند که این رسانه‌ها به‌عنوان پل‌هایی میان فرهنگ‌ها و اقوام مختلف عمل می‌کنند و اطلاعات را در کسری از ثانیه به مخاطبان می‌رسانند؛ با این حال، دسترسی سریع به اطلاعات، چالش‌های جدیدی را به‌همراه خواهد

داشت؛ درحالی که فناوری‌های نوین می‌توانند به ارتقای آگاهی عمومی و تسهیل ارتباطات کمک کنند، اما هم‌زمان زمینه‌ساز گسترش اطلاعات نادرست و رواج مغالطات نیز شده‌اند. این «مغالطات می‌توانند بر نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی تأثیر منفی بگذارند و در نهایت به تضعیف اصول اخلاقی و اجتماعی منجر شوند» (Wynn, 2022, P.29). شناسایی مغالطات به‌عنوان یکی از مهارت‌های بنیادی در زندگی روزمره و تعاملات اجتماعی به‌شمار می‌آید. با این حال، اهمیت این مهارت هنوز به‌طور کامل در جامعه تبیین و روشن نشده است. به همین دلیل، بسیاری از افراد از تأثیرات قابل توجه آن بر روابط اجتماعی و کیفیت تعاملات خود آگاهی ندارند.

در تعریف، «مغالطه به‌معنای یک استدلال نامعتبر است که نمی‌تواند نتیجه‌ای صحیح و منطقی به دست دهد؛ استدلال‌های مغالطه‌ای به‌عنوان استدلال‌های نادرست و غیرقابل قبول شناخته می‌شوند؛ چراکه هدف اصلی آنها پنهان کردن حقیقت و ترویج نظرات نادرست است. این نوع استدلال‌ها می‌توانند موجب پوشاندن حقایق واقعی با ظواهر نادرست شوند و به تباهی حق و نمایان شدن باطل کمک کنند» (خوانساری، ۱۳۸۶، ج ۱، ص. ۳۸۸). بنابراین تعریف، مغالطات می‌توانند تأثیرات عمیقی بر رفتارهای اخلاقی شهروندان به‌ویژه در تعامل با یکدیگر داشته باشند.

در این خصوص، بریگانت تأکید می‌کند که استدلال‌های مغالطه‌آمیز نه فقط بنیان استدلال‌های فردی را سست می‌کنند، بلکه به روابط اجتماعی سالم نیز آسیب می‌زنند، هنجارهای حاکم بر تعاملات میان افراد را تضعیف می‌کنند و می‌توانند به اختلال در پایداری اجتماعی دامن بزنند. چنانچه شهروندان برای تشخیص استدلال‌های نادرست تربیت نشوند، ممکن است ادعاهایی را بپذیرند که ملاک پذیرش آنها صرفاً مقبولیت اجتماعی یا تحریک عواطف است، نه شواهد مستدل؛ امری که در نهایت به انسجام اجتماعی و داوری اخلاقی شهروندان آسیب می‌رساند (Bregant, 2014, pp. 18-2).

یکی از شایستگی‌های اساسی برای شهروندان که امکان مشارکت فعال، مسئولانه و اخلاقی در جامعه را فراهم می‌کند، تفکر انتقادی است. «شهروندان امروزی نباید صرفاً به شناسایی جایگاه خود در جامعه اکتفا کنند، بلکه لازم است بتوانند موقعیت خود را نیز مورد تحلیل قرار داده، تصمیم‌های آگاهانه بگیرند، دلایل انتخاب‌های خود را ارزیابی کنند و این

دلایل را با دیگران به اشتراک بگذارند (Ten dom & Volman, 2004, p. 360). آموزش تفکر انتقادی باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموزان فرصت تجربه، تمرین و مشاهده فعالیت‌های نقادانه را داشته باشند و بتوانند مسئولیت کیفیت اعمال اجتماعی خود را درک کنند (Ten dom & Volman, 2004, p. 368). چنین آموزش‌هایی به پرورش شهروندان اخلاق‌مدار، آگاه و توانمند در تحلیل و مشارکت اجتماعی کمک می‌کند. بنابراین، «تفکر انتقادی نه تنها مهارت شناختی است، بلکه هسته تربیت شهروندی و اخلاق شهروندی را شکل می‌دهد و زیربنای مشارکت مسئولانه در جامعه مدرن و دموکراتیک محسوب می‌شود (Ten dom & Volman, 2004, p. 372). گیت تن‌دام و مونیک ولمن تأکید می‌کنند که محیط‌های آموزشی باید مهارت‌هایی مانند تحلیل استدلال، ارزیابی شواهد و تأمل در دیدگاه‌های متنوع را پرورش دهند تا دانش‌آموزان را برای مشارکت معنادار در زندگی اجتماعی آماده کنند (Ten dom & Volman, 2004, p. 368). از آنجا که مغالطات منطقی استدلال را تحریف می‌کنند، مستقیماً این شایستگی‌های دموکراتیک را تضعیف می‌کنند؛ شهروندی که نمی‌تواند استدلال صحیح را از مغالطه تشخیص دهد، در برابر دست‌کاری آسیب‌پذیر است، کمتر قادر به قضاوت منصفانه است و کمتر آماده مشارکت اخلاقی در گفتمان اجتماعی است.

توجه به مبحث مغالطات نه تنها در فلسفه و علم، بلکه در حوزه‌های اجتماعی و سیاسی نیز اهمیت ویژه‌ای یافته است؛ حوزه‌ای که ممکن است از اندیشه آغاز شده باشد، اما تأثیرات آن بر رفتار و گفتار انسان‌ها، علایق و سلیقه‌های آنان و در نهایت در تصمیم‌گیری‌های کلی و دموکراتیک آنها نمایان می‌شود. لذا، تفکر صحیح و عاری از خطا نه تنها بر کیفیت ارتباطات انسانی تأثیر می‌گذارد، بلکه به تقویت اصول اخلاقی و اجتماعی نیز کمک می‌کند و به ایجاد یک جامعه سالم و متعادل می‌انجامد.

از این رو در بیان ضرورت نظری این پژوهش باید خاطر نشان کرد که شیوع خطاهای شناختی ناشی از مغالطات منطقی می‌تواند به مثابه یک پدیده همه‌گیر، زمینه‌ساز بروز ناهنجاری‌ها و تنش‌های اجتماعی گردد. به همین دلیل تکرار و گسترش این خطاها در میان افراد جامعه، به شکل‌گیری باورهای نادرست و غیرمنطقی درباره مسائل مختلف منجر می‌شود و فرایند تصمیم‌گیری را با چالش‌های جدی مواجه می‌سازد. افرادی که از آگاهی لازم نسبت

به هیجان‌ها و شناخت‌های خود برخوردار نیستند و توانایی بهره‌برداری مؤثر از کارکردهای اجرایی را ندارند، در موقعیت‌های تصمیم‌گیری، بیشتر با تعلل، شک و تردید روبه‌رو می‌شوند. این وضعیت نه تنها بر تصمیم‌گیری‌های فردی تأثیرگذار است، بلکه می‌تواند به ایجاد اختلافات و تنش‌های اجتماعی میان گروه‌ها و اقشار مختلف جامعه منجر شود.

از این رو، آشنایی با انواع مغالطات به‌عنوان خطاهای رایج در تفکر، که ممکن است منجر به انحراف در اندیشه و عمل گردد، به‌عنوان یکی از اصول بنیادین در تربیت شهروندی ضروری است. تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و ارتقای سواد استدلالی در افراد، می‌تواند در پیشگیری از گسترش این خطاها و در نتیجه، کاهش تنش‌های اجتماعی و ارتقای اخلاق شهروندی نقش مؤثری ایفا نماید.

اما ضرورت عملی این پژوهش ناظر بر این نکات است که چنانچه اصل تفکر انتقادی و شناخت خطاهای استدلالی، همراه با حس مسئولیت‌پذیری متقابل در میان شهروندان نهادینه شود، افراد جامعه خواهند توانست خود را در جایگاهی اجتماعی ببینند که در آن دارای حقوق و مسئولیت‌های مشخصی در قبال یکدیگرند. چنین رویکردی بستر لازم را برای شکل‌گیری توافق بر سر مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها در روابط اجتماعی فراهم می‌آورد و زمینه‌ساز بهبود تعاملات و تحقق منافع جمعی می‌شود. در نتیجه، جامعه به سوی ساختاری هماهنگ‌تر و هدفمندتر حرکت خواهد کرد. در چنین شرایطی، شهروندان نسبت به رشد اخلاقی یکدیگر حساسیت نشان می‌دهند و پیش از پذیرش یا رد نظرات و دیدگاه‌ها، تلاش می‌کنند تا با تکیه بر تحلیل منطقی و تفکر نقادانه، داوری‌هایی عقلانی و مسئولانه داشته باشند. این روند نه تنها از گسترش رفتارهای ناپسند سیاسی و اجتماعی جلوگیری می‌کند، بلکه به تقویت بنیان‌های اخلاقی و انسجام اجتماعی کمک می‌کند.

از این رو، آموزش و فرهنگ‌سازی برای توسعه چنین مهارت‌هایی در بستر تربیت اجتماعی، ضرورتی عملی و انکارناپذیر تلقی می‌شود؛ ضرورتی که می‌تواند به ارتقای کیفیت روابط انسانی، کاهش سوءبرداشتها و تقویت هویت شهروندی عقلانی و اخلاق‌مدار بینجامد.

بنابراین، سؤال محوری این پژوهش، که مترصد تبیین و تحلیل مغالطات و خطاهای شناختی ناشی از آن است، از این قرار است: جایگاه و اهمیت شناخت مغالطات در تربیت

اجتماعی و اخلاق شهروندی چیست؟

منظور از خطای شناختی^۱ در این پژوهش، خطاهای شناختی ناشی از مغالطه است که به اشتباهات منطقی و استدلالی اشاره دارد و می‌تواند در فرایند تفکر و تصمیم‌گیری افراد ایجاد شوند. این خطاها معمولاً به دلیل استفاده نادرست از استدلال‌ها یا اطلاعات نادرست شکل می‌گیرند و می‌توانند به نتیجه‌گیری‌های نادرست منجر شوند. در نهایت این پژوهش مترصد آن است که تصریح کند آیا شناخت مغالطات می‌تواند به تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بهتر و بهبود موضع‌گیری‌های اجتماعی شهروندان کمک نماید.

به جهت اهمیت آگاهی از مغالطات، روش‌های آموزش و افزایش این آگاهی، در سال‌های اخیر تحقیقاتی صورت گرفته است. از جمله کشاورز و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «واکاوی نقش خطاهای شناختی در ایجاد خط‌مشی‌های زهرآگین» به بررسی اهمیت آشنایی با خطاهای شناختی پرداخته‌اند. این پژوهش تأکید می‌کند که وجود خطاهای شناختی در تصمیم‌گیرندگان کلان یک جامعه می‌تواند به بروز بی‌قانونی، هرج و مرج و ازهم‌گسیختگی منجر شود. در نهایت، این وضعیت می‌تواند به ایجاد بی‌عدالتی، تبعیض و فساد در میان شهروندان بینجامد. بنابراین، با تأکید بر ضرورت آموزش و تسلط تصمیم‌سازان کلان بر درک و شناخت صحیح خطاهای شناختی، امکان یکپارچه‌سازی منافع ملی و حرکت متناسب و همسو با قوانین اساسی و کلان کشور فراهم می‌شود.

همچنین میرکمالی و گودرزی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی خطاوارگی در تبلیغات و ظرفیت‌های پوستره‌های هنری در توسعه فرهنگی»، به روش مطالعه اسنادی و با استفاده از مصاحبه‌های هدفمند و نیمه‌ساختاریافته، به تحلیل پیامدهای ناشی از ایجاد ضدتبلیغ‌ها، به‌ویژه در زمینه تبلیغات فرهنگی، می‌پردازند. این پژوهش بیان می‌کند که گسترش خطاوارگی‌ها، شامل زیرمجموعه‌هایی همچون مغالطه‌های زبانی، مفهومی، عملکردی و ذهنی در تبلیغات، می‌تواند آثار مخرب و جبران‌ناپذیر بر جامعه و فرهنگ حاکم بر آن داشته باشد. بنابراین، شناخت و بررسی ضدتبلیغ‌ها و مغالطه‌های مرتبط با آنها در این

۱. خطاهای شناختی (Cognitive Bias)، به مجموعه‌ای از الگوهای فکری نادرست و تحریف‌شده اشاره دارد که می‌تواند بر ادراک، تفکر و تصمیم‌گیری افراد تأثیر بگذارد. این خطاها اغلب بدون آگاهی خودمان رخ می‌دهند و می‌توانند منجر به برداشت‌های نادرست و نتیجه‌گیری‌های اشتباه شوند.

پژوهش ضروری تلقی می‌شود.

خندان (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «قیاس ضمیر، کلید طلایی مغالطات»، پس از مرور تعاریف و طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده توسط منطق‌دانان و فیلسوفان، تلاش می‌کند طبقه‌بندی جدیدی از مغالطات ارائه دهد. هدف این طبقه‌بندی، تسهیل فرایند تشخیص خطاهای شناختی برای افراد است؛ به گونه‌ای که آنها بتوانند در مباحث استدلالی با سرعت بیشتری این موارد را شناسایی کنند و کمتر در دام تله‌های شناختی و ادراکی گرفتار شوند.

شهسواری فرد (۱۳۹۹) در مقاله‌ای با عنوان «دست‌کاری افراطی ذهن: ابزار تبلیغات سیاسی»، با رویکردی توصیفی-تحلیلی، ابتدا به تعریف مفهوم تبلیغات می‌پردازد و بیان می‌کند که تبلیغات به معنای تحت‌تأثیر قرار دادن انسان از طریق دست‌کاری تصورات است. در ادامه، به بررسی تبلیغات سیاسی می‌پردازد و ادعا می‌کند که اگر قدرت رسانه و تبلیغات در انحصار حکومت قرار گیرد و آن حکومت به خوبی درک کند که مخاطب «به چه چیزی نیاز دارد»، «به چه چیزی می‌اندیشد» و «چه واکنشی نشان می‌دهد»، می‌تواند اهداف موردنظر خود را در نگرش‌های مخاطب پیاده‌سازی کرده و به نوعی ذهنش را مخدوش کند. در نهایت، با تأکید بر این نکته که کنترل ذهن افراد توسط قدرت‌ها، رسانه‌ها و تبلیغات نمی‌تواند به طور مطلق صورت گیرد، افراد را به پیروی از منابع اطلاعاتی متنوع و گسترده، گسترش ارتباطات به منظور دریافت اطلاعات صحیح و مقایسه تمام اطلاعات هدایت می‌کند تا در فضای بسته اخبار گزینش‌شده قرار نگیرند.

در پژوهشی دیگر با عنوان «فلسفه رسانه و نقش آن در تربیت اجتماعی با تأکید بر نظریه دریافت»، پورمراد و محمودنیا (۱۳۹۹) با تأکید بر نظریه دریافت، به بررسی تعریف، انواع و ماهیت رسانه و مسائل مرتبط با آن می‌پردازند و رابطه بین تربیت اجتماعی و رسانه را در چارچوب نظریه دریافت ترسیم می‌کنند. در این پژوهش، بر اولویت انتخاب، شعور، آزادی و فهم انسان به عنوان مخاطب رسانه‌ها تأکید شده و به اهمیت نقش نظام تعلیم و تربیت در ارتقای سطح تربیت اجتماعی صحیح و تربیت انسان‌های توسعه‌یافته اشاره شده است.

مرادی مخلص و همکاران (۱۳۹۷) در تحقیقی با عنوان «رشد تربیت اخلاقی با تلفیق مؤلفه‌های تفکر انتقادی»، به بررسی ضرورت تربیت اخلاقی در مواجهه با چالش‌های دنیای معاصر پرداخته‌اند. آنان با توجه به پیشرفت سریع علم و انفجار اطلاعاتی که ناشی از تفکر

بشر است، بر این نکته تأکید می‌کنند که برای رویارویی با این چالش‌ها، افراد باید به مهارت‌های تفکر انتقادی مجهز شوند. در این راستا، ادغام تفکر انتقادی با یادگیری مادام‌العمر- در آن افراد به حفظ و گسترش دانش و مهارت‌های خود اهتمام دارند و همچنین از تمام فرصت‌های زندگی برای یادگیری بهره می‌برند- می‌تواند به تحقق اهداف تربیت اخلاقی کمک کند.

علی‌رغم تحقیقات صورت‌گرفته در زمینه اهمیت آگاهی‌بخشی در حوزه مغالطات، باتوجه به جست‌وجوهای صورت‌گرفته در منابع مختلف، پژوهشی که در آن، ضمن بررسی جایگاه و اهمیت شناخت مغالطات، نتایج آن در اخلاق شهروندی را بررسی کرده باشد، یافت نشد. لذا در پژوهش حاضر سعی شده است تا نقش مستقیم مغالطات بر کیفیت استدلال‌های اخلاقی را روشن کند و ضمن ارائه تفاسیر رویکردهای مختلف اخلاقی از مغالطات، به روشنگری ارتباطات پیچیده‌ای که بین مغالطات و اخلاق شهروندی وجود دارد بپردازد. این مقاله با ترکیب این عناصر، سعی دارد تصویری کلی از اهمیت شناخت مغالطات و نتایج و پیامدهای آن در اخلاق شهروندی ارائه دهد و به خوانندگان کمک کند تا به درک بهتری از این موضوع برسند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع پژوهش‌های بنیادی است و با رویکرد کیفی و روش تبیینی- تحلیلی انجام شده است. پژوهش بنیادی به توسعه دانش و معارف بشری در موضوع مورد مطالعه و توسعه نظریه‌هایی در ارتباط با رفتار آدمی و تدوین نظریه‌هایی درباره رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی می‌انجامد (کاردان، ۱۳۸۳، ص. ۸۶). در این پژوهش تلاش شده است با بهره‌گیری از منابع مکتوب و متون نظری در حوزه منطق، اخلاق و تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت شناخت مغالطات در تقویت اخلاق شهروندی و تربیت اجتماعی تبیین گردد. منظور از تحلیل در این پژوهش تحلیل عقلانی و فلسفی است. «اولین قدم برای آغاز هر پژوهش فلسفی، نیازسنجی است؛ یعنی پژوهش باید براساس نیازی باشد و نیاز را هم مسئله تعریف می‌کند. در حقیقت باید مسئله‌ای در ذهن شکل گرفته باشد تا پژوهشی مسئله‌محور رخ دهد (جعفری ولنی، ۱۳۹۷، ص. ۱۰۳). روش‌شناسی پژوهش فلسفی سبب

تقویت انگیزه، افزایش توانایی درک مفاهیم، تفکر خلاق و مهارت‌های تحلیل داده‌ها با هدف تقویت فرایند تفکر استدلالی برای انجام پژوهش فلسفی می‌شود (جعفری ولنی، ۱۳۹۷، ص. ۸۹). به این معنا که بررسی مسئله به صورت منطقی، نظام‌مند و بر پایه استدلال صورت گرفته و تلاش شده است که با تحلیل عقلانی، بررسی‌ها و استدلال‌ها از خطاهای فکری و تعصبات به دور باشد و براساس تفکر منطقی شکل بگیرد و بر پایه تحلیل فلسفی دستیابی به درک عمیق‌تر، و تحلیل نظری و انتقادی مسئله مدنظر بوده است، تحلیل عقلانی - فلسفی این امکان را فراهم می‌سازد تا مفاهیم کلیدی (مانند مغالطه، استدلال، اخلاق شهروندی) با رویکردی انتقادی و عقلانی بررسی شوند و پیوند میان آنها تحلیل گردد.

این پژوهش به صورت کتابخانه‌ای و اسنادی و با فیش برداری به عنوان ابزار گردآوری اطلاعات در پی بررسی و تبیین محتوای متون نظری (کتب و مقالات علمی معتبر در حوزه منطق و اخلاق و تربیت شهروندی) است. جامعه پژوهش، شامل آثار علمی و نظری داخلی و خارجی در دسترس است. از میان این منابع، مجموعه‌ای از آثار مرتبط با مغالطات، منطق و فلسفه اخلاق انتخاب شده است. تحلیل داده‌ها به روش استدلال عقلانی و تحلیل فلسفی صورت گرفته است. در این فرایند، تلاش شده مفاهیم اصلی شناسایی، و رابطه آنها با اخلاق شهروندی و تربیت اجتماعی تبیین شود و از خلال آن سؤال اصلی پژوهش پاسخ داده شود. این تحلیل شامل بررسی پیش‌فرض‌ها، نقد دیدگاه‌های موجود، و تبیین جایگاه نظری مغالطات در تربیت اجتماعی است. لذا بخش اول سؤال محوری این پژوهش با روش تبیین انجام شده است تا اهمیت شناخت مغالطات برای تربیت اجتماعی را برجسته نماید؛ پس از آن با استفاده از روش تحلیل تلاش شده است تا جایگاه شناخت مغالطات در تقویت اخلاق شهروندی و بهبود تربیت اجتماعی به عنوان هدف نهایی این پژوهش تصریح شود. به این ترتیب آشکار می‌شود که چگونه مغالطات بر اخلاق شهروندی به عنوان بخشی از تربیت اجتماعی تأثیر می‌گذارد.

یافته‌های پژوهش

علم منطق به بررسی اصول و قواعد استدلال صحیح می‌پردازد. در تعریف علم منطق آمده است: «علم منطق قواعد تفکر درست را به تو می‌آموزد تا ذهن و اندیشه‌ات در تمام علوم به

افکار و نتایج درست منتهی شود و نیز می‌آموزد که چگونه و با کدام روش فکری، از صورت‌ها و علوم حاضر در اندیشه‌ات برای دانستن آنچه که نمی‌دانی، استفاده کنی، به همین علت این علم را «علم میزان و معیار» نامیده‌اند»^۱ (مظفر، ۱۳۵۷، ج ۱، ص. ۸). این علم کمک می‌کند تا ساختار استدلال‌ها تحلیل، و تفاوت میان استدلال‌های معتبر و نامعتبر شناسایی شود. مغالطات، که به‌عنوان خطاهای منطقی یا شناختی در استدلال شناخته می‌شوند، زیرمجموعه‌ای از علم منطق به‌شمار می‌آیند. آنها به‌طور خاص به مواردی اشاره دارند که در آنها استدلال‌ها به‌طور نادرست یا فریبنده‌ای ارائه می‌شوند و می‌توانند منجر به نتیجه‌گیری‌های نادرست شوند. شناخت و تحلیل مغالطات نه‌تنها به بهبود توانایی‌های استدلالی ما کمک می‌کند، بلکه در فهم بهتر اصول اخلاقی و بهبود رفتارها و روابط اجتماعی نیز نقش مؤثری دارد. بدین ترتیب، مغالطات به‌عنوان خطاهای منطقی، در قلب علم منطق قرار دارند و مطالعه آنها برای تقویت تفکر انتقادی و اخلاقی ضروری است.

ازسوی دیگر، در حوزه تربیت اجتماعی یکی از محورهای مهمی که زمینه‌ساز تعاملات مثبت و سازنده اجتماعی می‌تواند باشد، شناخت مغالطات و تشخیص کژفهمی‌های شناختی ناشی از آن و توجه به تبعات اجتماعی و فردی آن است. لذا یافته‌های این پژوهش در دو بخش مجزا ارائه می‌شود: ابتدا با هدف تبیین اهمیت شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی به نقش منطق در کم کردن مغالطات می‌پردازد، سپس مغالطات اجتماعی را از منظر برخی از رویکردهای غربی به اخلاق و پس از آن از منظر سه رویکرد عمده کلامی در اسلام که مستقیماً به‌عنوان مکتب اخلاقی شناخته نمی‌شوند، اما تأثیرات عمده‌ای در این زمینه داشته‌اند، بررسی می‌نماید. سپس در ادامه نتایج مغالطات اجتماعی را در اخلاق شهروندی مورد تحلیل قرار می‌دهد.

۱. جایگاه و اهمیت شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی

جایگاه و اهمیت شناخت مغالطات در تربیت اجتماعی در این است که مغالطات، به‌عنوان خطاهای استدلالی و فکری، می‌توانند منجر به گمراهی فردی و اجتماعی شوند و زمینه‌ساز

۱. علم المنطق القواعد العامه للتفکر الصحیح حتی ینتقل ذهنک إلى الأفكار الصحیحه فی جمیع العلوم فیعلمک علی آیه هیئة و ترتیب فکری تنتقل من الصور الحاضرہ فی ذهنک إلى الأمور الغائبہ عنک ولذا سموها هذا العلم المیزان والمعیار من الوزن و العیار.

بحران‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی گردند. شناخت و آموزش مغالطات باعث تقویت تفکر عقلی و سواد رسانه‌ای می‌شود و افراد را قادر می‌سازد تا از تأثیرات نادرست تبلیغات و استدلال‌های مغالطه‌آمیز در جامعه جلوگیری کنند. این امر مستلزم توجه به منطق به‌عنوان زمینه‌ساز رشد تفکر نقادانه، گفت‌وگوهای سازنده و استدلال‌های سنجیده در عرصه‌های مختلف اجتماعی است. همچنین، بررسی مغالطات از منظر رویکردهای اخلاقی حائز اهمیت است؛ زیرا اخلاق چارچوبی برای ارزیابی صحیح و ناصحیح فراهم می‌آورد و تضمین می‌کند که استدلال‌ها و رفتارها براساس صداقت، عدالت و مسئولیت‌پذیری صورت گیرد. از این رو، تربیت اجتماعی بدون توانمندی تشخیص و مقابله با مغالطات، ناقص و آسیب‌پذیر است و توانمندسازی در این حوزه، اساس تحقق یک جامعه آگاه و عادلانه است. در نهایت، در بستر مکاتب فلسفی اسلامی، توجه به شناخت مغالطات به‌عنوان بخشی از تربیت عقلانی و اخلاقی به‌منظور تأکید بر حکمت و پرهیز از خطاهای فکری جایگاه ویژه‌ای دارد که می‌تواند به‌شکل مؤثری در اصلاح و تربیت اجتماعی نقش‌آفرینی کند. به‌منظور تبیین این جایگاه در ادامه به نقش منطق در کاهش مغالطات اجتماعی از منظر برخی از رویکردهای اخلاقی و در نهایت بررسی مغالطه در بستر مکاتب اسلامی پرداخته می‌شود:

۱-۱. نقش منطق در کاهش مغالطات اجتماعی

منطق به‌عنوان ابزاری برای ایجاد نظم و انسجام در فرایند تفکر، نقش بسزایی در شفاف‌سازی و تقویت توان استدلال و نقادی دارد؛ این علم نه‌تنها به حل مسائل کمک می‌کند، بلکه با ارتقای انضباط ذهنی، افراد را از آشفتگی و ابهام رها می‌سازد. باین‌حال، صرف وجود استدلال‌های منطقی در بیان و گفتار کافی نیست؛ بلکه این استدلال‌ها باید با ویژگی‌های اخلاقی چون صداقت و انصاف همراه باشند تا شاهد تأثیرات مثبت آنها باشیم. «پیوند میان منطق و اخلاق به بهبود تعاملات اجتماعی و تصمیم‌گیری‌های جمعی کمک می‌کند و استفاده از مغالطات، نه‌تنها از منظر منطقی، بلکه از جنبه اخلاقی مردود هستند» (حسینی، و حسینی، ۱۳۹۰)؛ حال سؤال این است که مغالطات چگونه می‌توانند در شناخت صحیح جریان‌ات اجتماعی و تصمیم‌گیری‌های منطقی و اخلاقی اختلال ایجاد کنند؟ مغالطات می‌توانند در تصمیم‌گیری‌ها اختلال ایجاد کنند؛ زیرا معمولاً به‌ظاهر منطقی به

نظر می‌رسند. درحالی‌که واقعیت‌ها را تحریف می‌کنند و موجب سوء تفاهم می‌شوند، افراد را به سمت تصمیمات نادرست سوق می‌دهند. این تحریف می‌تواند به انتخاب‌های غیرمنطقی منجر شود. برخی مغالطات با پررنگ کردن احساسات و تعصبات، افراد را وادار می‌کنند به جای تحلیل منطقی، براساس احساسات خود تصمیم‌گیری کنند. در نهایت، استفاده از مغالطات می‌تواند توانایی تفکر انتقادی را کاهش دهد و افراد را از تحلیل و ارزیابی صحیح گزینه‌های بازدارد. همه این عوامل می‌تواند به انتخاب‌های نادرست و برخلاف اخلاق عملی منجر شود.

به‌منظور تقریب به ذهن، تصور کنید در یک مدرسه، معلمی در کلاس درس درباره انتخاب رشته تحصیلی به دانش‌آموزان مشاوره می‌دهد. او به‌جای ارائه اطلاعات دقیق و منطقی درباره رشته‌ها و بازار کار، از مغالطه در بیان خود استفاده کرده و چنین می‌گوید: «همه کسانی که رشته پزشکی را انتخاب کرده‌اند، به موفقیت‌های بزرگ دست یافته‌اند و زندگی بسیار خوبی دارند. بنابراین، شما هم باید پزشکی را انتخاب کنید تا به موفقیت برسید». در این بیان که به‌جای ارائه تحلیل‌های منطقی درباره انتخاب رشته و نیازهای بازار کار، به‌طور کلی به موفقیت افرادی اشاره دارد که رشته پزشکی را انتخاب کرده‌اند، این نوع استدلال نمی‌تواند به‌درستی وضعیت هر فرد را منعکس کند؛ همچنین این مغالطه که از نوع مغالطه تعمیم شتاب‌زده^۱ است، باعث می‌شود که دانش‌آموزان به‌جای ارزیابی علایق و توانمندی‌های خود، فقط براساس موفقیت‌های دیگران تصمیم بگیرند و در نتیجه، دانش‌آموزانی که تحت‌تأثیر این مغالطه قرار می‌گیرند، ممکن است رشته‌ای را انتخاب کنند که با علایق و توانمندی‌هایشان هم‌خوانی ندارد و در نهایت به نارضایتی و شکست تحصیلی ایشان منجر می‌شود. این مثال نشان می‌دهد که چگونه مغالطات می‌توانند در فرایند تصمیم‌گیری‌های آموزشی اختلال ایجاد کنند و دانش‌آموزان را به سمت انتخاب‌های نادرست سوق دهند.

لذا در بستر تربیت اجتماعی، ترویج منطق و اهمیت کاربست منطق در انتخاب‌ها می‌تواند از انحراف‌های شناختی و پیامدهای آن جلوگیری نماید. علم منطق می‌تواند با تحلیل استدلال‌ها، زمینه شناخت صحیح را فراهم آورد. ازسوی دیگر، درک بهتر اصول اخلاقی نیز بی‌ارتباط با شناخت ساختار استدلال‌های اخلاقی و شناسایی نقاط قوت و ضعف آنها نیست.

1. Hasty Generalization (Friedman & Kaganovskiy, 2024)

با استفاده از منطق و توسعه تفکر انتقادی، می‌توان به درک بهتر و عمیق‌تری از اصول اخلاقی دست یافت و روابط میان آنها را شناسایی نمود و در نهایت به تصمیم‌گیری‌های بهتر در موقعیت‌های اخلاقی پیچیده نائل شد.

در نتیجه، برای دستیابی به نتایج مطلوب در جامعه، لازم است که آموزش تفکر منطقی هم‌زمان با ترویج فضایل اخلاقی صورت گیرد. این رویکرد جامع به انسجام عقلانی و عاطفی افراد منجر می‌شود و مقدمات درک عمیق‌تری از اخلاق و تأثیر آن بر رفتارهای انسانی را فراهم می‌آورد. گفتنی است که اخلاق هم از بُعد فردی و هم از بُعد اجتماعی حائز اهمیت است؛ اما عبارت «اخلاق شهروندی»، در درون خود دارای مضمونی اجتماعی است؛ لذا در بررسی مغالطات، در بستر اخلاق شهروندی، مغالطات مدنظر قرار می‌گیرند که دایره اثرگذاری آنها مربوط به حوزه اجتماع است.

باتوجه به مباحث مطرح شده و درک اهمیت رعایت اصول اخلاقی در فرایند تفکر منطقی، در ادامه به بررسی زوایای مختلف رویکردهای اخلاقی و چارچوب‌های نظری آنها در ارتباط با مغالطات و خطاهای شناختی پرداخته می‌شود. براساس این رویکردها، نحوه استنتاج و تفسیر رفتارهای اخلاقی به‌طور مستقیم تحت تأثیر تعریف و مفهوم‌سازی هر رویکرد از اخلاق قرار دارد. چارچوب مفهومی که هر پارادایم اخلاقی ارائه می‌دهد، دیدگاه کلی آن را نسبت به مسائل اخلاقی متنوع شکل می‌دهد. تفاوت‌های موجود در مبانی و ساختار مفهومی هر رویکرد اخلاقی، استفاده آنها از دانش مغالطات شناختی را نیز متمایز می‌سازد. این امر نشان‌دهنده آن است که تحلیل و بررسی مغالطات مستلزم درک عمیق‌تری از ماهیت و زاویه‌نگاه رویکردهای مختلف اخلاقی است. بنابراین، در این بخش، ارتباط میان برخی از عمده‌ترین رویکردهای اخلاقی (فضیلت‌گرا، وظیفه‌گرا، فایده‌گرا) و نیز رویکردهای کلامی (اشاعره، معتزله و شیعه) را در زمینه مغالطات تحلیل، و نظرات هر یک در مواجهه با این پدیده بررسی می‌شود.

۱-۲. مغالطات اجتماعی از منظر برخی از رویکردهای اخلاقی

نخست به رویکرد فضیلت‌گرا پرداخته می‌شود؛ طبق این رویکرد، تمرکز بر پرورش شخصیت و فضایل اخلاقی نظیر شجاعت، عدالت، عقل، صداقت و مسئولیت‌پذیری می‌تواند به تحقق

رفتارهای اخلاقی صحیح در زندگی منجر شود. «متفکران اخلاق مدار فضیلت‌گرا بر این باورند که فضایل اخلاقی ذاتاً ارزشمند هستند و بر اهمیت پرورش این فضایل در درون افراد تأکید می‌کنند» (Carr, 2023, p. 72). این رویکرد اخلاقی به جای تبعیت صرف از قواعد و اصول بیرونی، بر ایجاد انگیزه‌های درونی برای رفتار اخلاقی تأکید دارد؛ همچنین، این رویکرد بر ارائه الگوهای عملی از افراد دارای فضایل اخلاقی، و بر آموزش و تمرین فضایل اخلاقی در نهادهای اجتماعی مختلف و ایجاد محیط‌هایی که تقویت‌کننده فضایل اخلاقی باشند، تأکید می‌کند. هدف اصلی این رویکرد ارتقای شخصیت افراد و جامعه از طریق پرورش فضایل اخلاقی است؛ به گونه‌ای که شهروندان برخوردار از فضایل اخلاقی درونی، زمینه شکل‌گیری جامعه‌ای اخلاقی‌تر را فراهم آورد.

اخلاق فضیلت‌گرا به بررسی مغالطات در جامعه از زاویه‌ای متفاوت می‌پردازد. «این رویکرد توجه را از ساختار منطقی استدلال‌ها به سمت شخصیت و نیت فردی که استدلال را مطرح می‌کند، معطوف می‌سازد. اخلاق فضیلت‌گرا بر اهمیت شخصیت اخلاقی افراد و تعقیب فضایل اخلاقی به‌عنوان راهی برای دستیابی به رفتار اخلاقی تأکید دارد» (Wang, Cheney & Roper, 2016, p. 70). به عبارت دیگر، براساس رویکرد فضیلت‌گرا، درگیر شدن در استدلال‌های مغالطه‌آمیز می‌تواند نشانه‌ای از عدم تجلی فضایل شناختی نظیر صداقت و یکپارچگی فکری باشد.

به‌طور کلی، از دیدگاه اخلاق فضیلت‌گرا، استفاده از استدلال‌های مغالطه‌آمیز می‌تواند نشان‌دهنده فقدان فضیلت معرفتی باشد؛ این رویکرد اخلاقی از افراد می‌خواهد تا شخصیت خود را به گونه‌ای پرورش دهند که موجب ترویج استدلال‌های صادقانه و مستحکم شود و اجتناب از مغالطات را نه به‌عنوان یک ضرورت منطقی، بلکه به‌عنوان تلاشی اخلاقی و فکری در نظر گیرند. طبق این رویکرد، ارتقای سطح استدلال شهروندان، به‌عنوان یک پیشرفت در زمینه فضایل اخلاقی تلقی می‌شود و در نهادینه‌سازی فضایل و اتخاذ تصمیمات اخلاقی صحیح به آنان کمک می‌کند.

اخلاق وظیفه‌گرا یکی دیگر از مکاتب اخلاقی است که به‌جای تأکید صرف بر پیامدهای اعمال، بر انجام وظایف و تکالیف اخلاقی تأکید دارد؛ در این دیدگاه، اعمال اخلاقی باید براساس اقتدار و قواعد اخلاقی معتبر و الزام‌آور صورت گیرد، نه فقط با هدف دستیابی به

نتایج مطلوب، افراد نباید تکالیف اخلاقی خود را براساس تمایلات و خواسته‌های شخصی انجام دهند، بلکه باید آنها را براساس عقل و اختیار خود شناسایی و به آنها عمل کنند. این اصول اخلاقی باید جهان‌شمول بوده و برای تمام افراد الزام‌آور باشند. این رویکرد در مقابل رویکردهای پیامدگرا، مانند اخلاق فایده‌گرایی، قرار می‌گیرد که تنها به نتایج اعمال توجه دارند.

از منظر اخلاق وظیفه‌گرا، «شناسایی مغالطه‌ها برای حفظ تمامیت اخلاقی و پایبندی به اصول اخلاقی ضروری است. اخلاق وظیفه‌گرا بر اهمیت درستی اقدامات مبتنی بر پایبندی به قوانین یا وظایف، به جای پیامدهای آن اعمال تأکید می‌کند» (Micewski 2007, p. 22). بنابراین، طبق این رویکرد، شناسایی و اجتناب از مغالطات از این نظر حائز اهمیت است که موجب می‌شود وظیفه اخلاقی فرد به خطر نیفتد و او از قوانین عدول نکند. همچنین، «اخلاق وظیفه‌گرا مستلزم به‌کارگیری منطقی و منسجم اصول اخلاقی است و مغالطات نشان‌دهنده شکست در قوام عقلانی هستند» (Sourati et al., ۲۰۲۳). به همین دلیل، این رویکرد بر اهمیت تفکر روشن و منطقی به‌عنوان بخشی از فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی و انجام وظایف اخلاقی تأکید می‌کند. لذا پیروی از این رویکرد، موجب می‌شود تا در فعالیت‌های اجتماعی و مسئولیت‌های شهروندی، افراد، به حفظ اصول مردم‌سالارانه‌ای همچون محافظت از حقوق و آزادی‌های فردی، برابری سیاسی، حاکمیت قانون و مشارکت مدنی کمک کنند و با دستیابی به مشورت‌های آگاهانه و منطقی، سطح مشارکت سیاسی و اجتماعی را افزایش دهند.

در اخلاق فایده‌گرایانه، معیار تعیین‌کننده اخلاقی بودن یک عمل، افزایش فایده یا سود و کاهش آسیب و زیان برای همه افراد است. «نظریه‌های فایده‌گرا، برخلاف رویکرد وظیفه‌گرا که بر عمل تأکید دارد و همچنین برخلاف اخلاق فضیلت‌گرا که به ویژگی‌های اخلاقی فرد عامل تمرکز می‌کند، بر ماهیت و نتایج اعمال متمرکز است؛ در این دیدگاه، نتیجه هر عمل، صحت و اعتبار هر حکم اخلاقی را تعیین می‌کند» (خوانساری، جوادی، و صادقی، ۱۳۹۸، صص. ۱۲۹-۱۳۱).

از منظر رویکرد فایده‌گرایی اخلاقی، آگاهی نسبت به مغالطات به‌معنای مهارت شناخت مغالطات، به‌عنوان یک مهارت اخلاقی و شهروندی، توانایی تشخیص استدلال‌های نادرست و مغالطه‌آمیز را در افراد افزایش می‌دهد و بر بهبود تصمیم‌گیری‌های شهروندان و ارتقای

مشارکت آگاهانه و مسئولانه در فرایندهای مردم‌سالارانه، تأثیرگذار است. از این رو، از دیدگاه فایده‌گرایان، شناخت مغالطات می‌تواند به حداکثر کردن فایده برای همه منجر شود و بنابراین، آگاهی‌بخشی در این زمینه از منظر اخلاق فایده‌گرایانه، مطلوب و اخلاقی محسوب می‌شود. فایده‌گرایان اخلاقی، به‌ویژه پیامدگرایان کلاسیک مانند جان استوارت میل و ریچارد مروین هیر، معیار اصلی ارزیابی اخلاقی را پیامدهای اعمال می‌دانند؛ اما برخلاف تصور عمومی، استفاده از مغالطات به‌عنوان ابزاری برای دستیابی به خیر بیشتر، معمولاً از نظر آنها قابل توجیه نیست. میل (۱۸۶۳) بر اهمیت عقلانیت و صداقت در استدلال‌های اخلاقی تأکید دارد و معتقد است که مغالطات، حتی اگر در کوتاه‌مدت به سودی منجر شوند، به دلیل تضعیف اعتماد اجتماعی و فرایندهای عقلانی، در بلندمدت پیامدهای زیان‌آور دارند که با هدف فایده‌گرایی یعنی بیشینه کردن خوشی و کاهش درد در تضاد است (Mill, 1863, pp. 19-21). هیر (۱۹۸۱) نیز ضمن تأکید بر اهمیت شفافیت و صداقت در تفکر اخلاقی، استفاده از مغالطات را به دلیل پیامدهای منفی اجتماعی مانند کاهش همکاری و اعتماد، مردود می‌داند و معتقد است پیامدهای کلان اجتماعی باید مبنای قضاوت اخلاقی باشد، نه صرفاً نتایج کوتاه‌مدت (Hare, 1981, pp. 48-50). بنابراین، فایده‌گرایان، گرچه معیار نتایج و پیامدهای عمل را محور اخلاق می‌دانند، استفاده از مغالطات را فقط در صورتی قابل قبول می‌دانند که پیامدهای آن واقعاً بیشینه‌کننده فایده باشد که در اغلب موارد چنین نیست. این رویکرد فایده‌گرایی با برخی از اصول اخلاق اسلامی، که بر صداقت مطلق و حرمت هر نوع دروغ و فریب تأکید دارند، تفاوت بنیادینی دارد. به این ترتیب، فایده‌گرایی یک نظریه پیامدگرا و قاعده‌مند است که نگاهی نسبی به اخلاق دارد، اما نسبی‌گرایی آن کاملاً تابع تحلیل پیامدهای بلندمدت و کلان است، نه پذیرش صرفاً هر راهکار غیراخلاقی به بهانه پیامدهای کوتاه‌مدت.

۱-۳. بررسی مغالطه در بستر مکاتب اسلامی

مکاتب مطرح در جهان اسلام، اشاعره، معتزله و شیعه‌اند که هر یک دیدگاه‌های خاصی در زمینه کلام، فلسفه و اخلاق دارند. این مکاتب به‌طور مستقیم به‌عنوان رویکردهای اخلاقی شناخته نمی‌شوند، بلکه به‌عنوان مکاتب کلامی در اسلام مطرح می‌گردند؛ اما تأثیر عمیقی بر فهم و تعریف اخلاق در این دین دارند. این مکاتب با ارائه نظرات متفاوت در خصوص اراده

الهی و عقل، تبیین خاص خود را از اصول اخلاقی ارائه می‌دهند. ملاحظه زوایای مختلف فلسفی این رویکردها برای دستیابی به درک صحیحی از دیدگاه اخلاقی مدنظر آنها ضروری است. هر مکتب با مبانی خاص خود به مسائل اخلاقی می‌نگرد و اصولی متناظر و متناسب با مبانی فلسفی خود در حوزه ارزش‌ها و اخلاق ارائه می‌نماید. لذا تصریح سخت هسته اعتقادی این مکاتب می‌تواند به روشن شدن مفهوم و ویژگی‌های اخلاق از منظر آن مکتب و چگونگی تأثیر آن بر رفتارهای انسانی در جامعه اسلامی یاری رساند.

اشاعره بر این باورند که اراده الهی بر تمام امور حاکم است و خداوند قادر است هر آنچه بخواهد، به انجام رساند؛ «این مکتب به‌طور کلی معتقد است که اعمال و افعال انسانی ذاتاً خوب یا بد نیستند، بلکه این امر و نهی الهی است که به آنها صفت خوب یا بد می‌بخشد. در این نظریه، بر نقش خداوند در تعیین ارزش‌های اخلاقی تأکید شده و معیارهای درست و نادرست یا حُسن و قبیح افعال انسانی، خواست و قوانین الهی در نظر گرفته می‌شود. به همین دلیل، این رویکرد به‌عنوان «نظریه امر الهی» شناخته می‌شود (مصباح، ۱۳۹۲، ص. ۱۱۹). از سوی دیگر، «اشاعره بر محدودیت‌های عقل انسان تأکید می‌کنند و معتقدند که عقل به‌تنهایی قادر به درک حقایق دینی و اخلاقی نیست. آنها بر این باورند که شناخت حقایق دینی عمدتاً از طریق وحی و متون دینی به‌دست می‌آید و عقل انسانی در این زمینه محدود است» (کریم‌پور قراملکی^۱، ۲۰۲۴). به همین دلیل، اشاعره تأکید دارند که انسان‌ها باید به دستورات الهی و وحی اعتماد کنند و عقل را به‌عنوان ابزاری مکمل در نظر بگیرند، نه به‌عنوان منبع مستقلی برای شناخت حقایق. در نتیجه، در این دیدگاه، اخلاق به‌شدت وابسته به اراده و دستورات الهی است و انسان‌ها باید براساس این دستورات عمل کنند.

در مقابل، معتزله به‌عنوان یکی از مکاتب کلامی در اسلام، بر اهمیت عقل تأکید ویژه‌ای دارند و آن را منبع اصلی شناخت حقیقت و تشخیص خوبی و بدی می‌دانند. «این مکتب بر این باور است که عقل بشری توانایی درک حقایق را دارد و می‌تواند به شناخت صحیح از مسائل اخلاقی و غیراخلاقی نائل شود». به‌علاوه، معتزله معتقدند که خوب و بد اخلاقی ذاتی‌اند و به همین دلیل، خداوند به‌خوبی امر کرده و از بدی نهی فرموده است (مدرسی، ۱۳۷۶، صص. ۲۸۲-۳۰۳).

1. Karimpoor Qaramaleki, 2024.

معتزله بر این اعتقادند که خداوند دارای اراده‌ای عادلانه است و هرگز مرتکب بی‌عدالتی نمی‌شود. «آنها تأکید می‌کنند که خداوند به انسان‌ها آزادی اراده بخشیده و هرچه از انسان صادر می‌شود، به واسطه مقدمات اختیاری است و مخلوق خود آدمی است و خداوند را هیچ دخالتی در افعال انسان نیست» (سید هاشمی، و موسوی، ۱۳۹۰)؛ بدین ترتیب، انسان‌ها مسئول اعمال خود هستند و این دیدگاه بر مفهوم اختیار و مسئولیت انسانی تأکید دارد و نشان می‌دهد که انسان‌ها می‌توانند با بهره‌گیری از عقل خود، انتخاب‌های اخلاقی صحیح یا ناصحیح داشته باشند.

معتزله معتقدند: «عقل به‌تنهایی می‌تواند به شناخت صحیح از اراده خدا کمک کند. از این رو، اخلاق به‌عنوان مفهومی مستقل از اراده الهی مطرح می‌شود؛ به‌گونه‌ای که خوبی و بدی به‌عنوان مفاهیم مستقل شناخته می‌شوند و انسان‌ها با استفاده از عقل قادر به شناسایی آن‌ها هستند» (قاسمیان رکنی، کریمی‌نیا، و انصاری مقدم، ۱۴۰۰). این رویکرد نشان می‌دهد که اخلاق نمی‌تواند فقط به دستورات الهی محدود شود، بلکه می‌تواند از طریق عقل و تفکر انسانی نیز قابل فهم باشد. بنابراین، اگرچه خداوند منبع هدایت است، انسان‌ها با توانایی عقلانی خود می‌توانند به درک عمیق‌تری از مفاهیم اخلاقی دست یابند و مسئولیت اخلاقی خود را بر اساس عقل و استدلال تعریف کنند.

بر اساس رویکردهای اشاعره و معتزله در دنیای اسلام، نقش و جایگاه خداوند و نسبت آن با اخلاق به‌طور مشخصی تعریف می‌شود. هریک از این رویکردها، شناخت مغالطات در بستر مباحث اخلاقی را به شیوه‌ای خاص ارائه می‌دهند.

با توجه به آنچه گفته شد، چنین به نظر می‌رسد که از منظر اشاعره، مغالطات به‌عنوان نوعی انحراف از حقیقت الهی تلقی می‌شوند که ناشی از اعتماد بیش از حد به عقل و تکیه بر قیاس‌های منطقی است. در نتیجه، شناخت و تشخیص مغالطات در این رویکرد بر اساس تطابق یا عدم تطابق آنها با اصول عقیدتی اسلامی صورت می‌گیرد.

در مقابل، به نظر می‌رسد معتزله بر این باورند که شناخت و تشخیص مغالطات از طریق به‌کارگیری صحیح قواعد منطقی و استدلال عقلی امکان‌پذیر است. بنابراین، آنها مغالطات را امری عقلانی و قابل شناسایی می‌دانند که از حقایق و اصول معرفت‌شناختی و عقلی نشئت می‌گیرد و نمی‌توان آنها را با معیارهای دینی یا وحیانی سنجید.

در این راستا، دیدگاه شیعه نسبت به جایگاه اراده الهی و عقل بشری، نگاهی متعادل و متوازن است. این رویکرد نه مانند معتزله، به عقل بشری بیش از حد توان آن بها می‌دهد و نه مانند اشاعره، نافی اختیار و اراده انسانی و تأکید بر جبری دیدن امور است. شیعه بر اعتدال در استفاده از عقل و پیشروی بر اساس آن تأکید می‌ورزد و بهره‌مندی از عقل سلیم را در راستای اراده الهی می‌داند.

به‌طور کلی، اشاعره، معتزله و شیعه، وقوع مغالطات و استفاده عمدی از آنها در گفتار و رفتار انسان را قبیح می‌شمارند. با این حال، خاستگاه هر یک از آنها در این زمینه متفاوت است. اشاعره مغالطات را قبیح می‌دانند، اما این قبح ناشی از اراده و خواست خداوند است و نه از اراده و اختیار انسان. در مقابل، معتزله بر این باورند که خداوند هیچ‌گاه عملی قبیح انجام نمی‌دهد و انسان‌ها باید با اراده و اختیاری که خداوند به آنها عطا کرده است، به انجام اعمال نیک و اجتناب از قبايح بپردازند تا به کمال اخلاقی دست یابند. بنابراین، از منظر معتزله، مغالطات نیز به‌عنوان امری قبیح و ناشایست در رفتار انسان‌ها تلقی می‌شود.

اشاعره نیز اگر برای فعلی حسن یا قبح قائل باشند، به این دلیل است که خداوند آن را چنین تعیین کرده است: «بدون اراده الهی، فعل‌ها به خودی خود نه حسن هستند و نه قبیح. این دیدگاه بر این باور است که معیارهای اخلاقی وابسته به دستورات الهی هستند و خارج از این دستورات، معیار مستقلی برای حسن و قبح وجود ندارد» (ملک مکان، ۱۳۹۲، ص. ۷۱)؛ لذا بر مبنای نظر کلی ایشان می‌توان چنین تعبیر کرد که وقوع مغالطات را نیز می‌توان به اراده مطلق الهی نسبت داد.

در این میان، شیعه به اراده و اختیار انسان باور دارد و معتقد است که انسان در انتخاب افعال خود آزاد است؛ این آزادی به انسان این امکان را می‌دهد که مسئولیت اعمال خود را برعهده بگیرد. همچنین است که «شیعه، قائل به واقع‌گرایی اخلاقی است و حسن و قبح افعال را ذاتی می‌داند؛ به این معنا که برخی افعال ذاتاً خوب (حسن) و برخی ذاتاً بد (قبیح) هستند؛ این حسن و قبح مستقل از خواست، احساسات یا قراردادهای وجود دارند و اعتباری نیستند» (مصباح، ۱۳۹۲، ص. ۴۸). شیعه با اذعان به محدودیت‌های عقل و امکان خطا در آن، اختیار انسان را مطلق و بی‌حدومرز نمی‌داند، بلکه آن را در چارچوب سنت‌های الهی تفسیر می‌کند. از نگاه شیعی، ارتکاب مغالطات در حوزه اختیارات انسان قرار دارد و به همین

دلیل، به لحاظ اخلاقی قبیح شمرده می‌شود؛ زیرا این استدلال‌ها ذاتاً گمراه‌کننده‌اند و معمولاً به صورت ارادی انجام می‌گیرند. بنابراین، برای پیشگیری از افتادن به دام مغالطات، باید حسن فعلی همراه با حسن فاعلی تحقق یابد.

۴-۱. نتایج شناخت مغالطات برای اخلاق شهروندی

توجه به جایگاه شناخت مغالطات در زمینه اخلاق شهروندی، این امکان را می‌دهد که علاوه بر ارتقای رفتارهای اخلاقی و اجتماعی، به افزایش سطح آگاهی و تفکر مستقل در شهروندان نیز توجه شود. در ادامه به برخی از برجسته‌ترین نتایج حاصل از شناخت مغالطات برای اخلاق شهروندی در راستای تربیت اجتماعی مطلوب اشاره می‌شود:

۱-۴-۱. تقویت تفکر انتقادی و ترویج تفکر مستقل

شناخت مغالطات و تسلط بر تفکر انتقادی و مستقل به بهبود اخلاق شهروندی کمک می‌کند. «چراکه با شناسایی و درک مغالطات رایج، افراد قادر خواهند بود از خطاهای فکری که ممکن است به موضع اخلاقی آنها آسیب بزنند، پرهیز کنند (Romanus Cessario, ۲۰۰۸). این امر موجب می‌شود تا افراد به تحلیل و ارزیابی استدلال‌های مختلف بپردازند و توانایی شناسایی خطاهای منطقی را در خود تقویت کنند و از پذیرش اطلاعات نادرست خودداری نمایند. «تقویت تفکر انتقادی و مستقل به ارتقای آگاهی و تصمیم‌گیری آگاهانه می‌انجامد» (Shutaleva, 2023, p. 16)؛ لذا با افزایش آگاهی از مغالطات، افراد می‌توانند به‌طور مؤثرتری در مباحث اجتماعی شرکت، و نظرات خود را با دلایل مستند و منطقی بیان کنند. تربیت اجتماعی مطلوب باید بتواند تفکر انتقادی را در بین شهروندان رواج دهد تا با دقت و حساسیت بیشتری به مسائل و جریان‌های اجتماعی توجه، و نتیجه‌گیری‌های مبتنی بر خطاهای شناختی ناشی از مغالطات را درک کنند. در نهایت، با افزایش آگاهی از مغالطات و توانایی تحلیل منطقی، افراد به درک بهتری از مسائل اجتماعی و اخلاقی دست می‌یابند و به ارزش‌های اخلاقی و مسئولیت‌های اجتماعی خود پایبندتر خواهند بود و در نتیجه، اخلاق شهروندی بهبود می‌یابد. اساساً «تأکید اسلام هم بر ضرورت تفکر و انتخاب آگاهانه، نشانی است بر تأیید ضرورت تفکر انتقادی. شهروندان یک فرهنگ با بهره‌گیری از تفکر انتقادی، از انفعال در برابر جریان‌های اجتماعی رها می‌شوند. تفکر انتقادی نشانه بهره‌گیری از اراده

آزاد انسانی، همراه با حکمت و اندیشه است. هر قدر تفکر انتقادی در بین اعضای یک جامعه رشد نماید، انتخاب‌های شهروندان آگاهانه‌تر و به همان نسبت منحرف ساختن اذهان عمومی به ترفندهای مختلف کم‌اثرتر می‌شود» (بناهان، و فخار، ۱۴۰۲، صص. ۱۰۵ و ۱۰۶).

فرض کنید در یک بحث عمومی درباره حقوق زنان، فردی ادعا کند که «زنان باید در خانه بمانند چون کار کردن آنها باعث مشکلات خانوادگی می‌شود»؛ اگر فردی که به تفکر انتقادی تسلط دارد، این ادعا را مورد بررسی قرار دهد، می‌تواند به راحتی «مغالطه تعمیم شتاب‌زده» را شناسایی کند. او می‌تواند با ارائه شواهدی از زنانی که هم‌زمان هم شاغل‌اند و هم خانواده‌های موفق‌تری دارند، نشان دهد که این ادعا نادرست است. این فرد نه تنها با استدلال‌های منطقی به بحث ادامه می‌دهد، بلکه با به چالش کشیدن نظرات غلط، به دیگران نیز کمک می‌کند تا به تفکر انتقادی روی آورند و از پذیرش اطلاعات نادرست خودداری کنند. این نوع تحلیل و ارزیابی به ارتقای آگاهی اجتماعی، که بخشی از اخلاق شهروندی محسوب می‌شود، کمک می‌کند و افراد را به سمت مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال در مباحث اجتماعی سوق می‌دهد. در حالی که رواج مغالطات در سطح اجتماع، مانع درک درست از مسائل اجتماعی است.

۱-۴-۲. بهبود ارتباطات و تشویق به گفت‌وگوهای سازنده

هرچه شناخت افراد از مغالطات بیشتر باشد، بحث و گفت‌وگوهایی که بینشان شکل می‌گیرد، سازنده‌تر خواهد بود و از حواشی نادرست و احساسی مصون خواهند ماند. «توانایی شناسایی و تحلیل مغالطه‌ها، جنبه‌ای مهم از مهارت استدلال و تفکر منطقی است؛ این مهارت برای تفکر انتقادی ضروری است، زیرا استدلال‌های مغالطه‌آمیز که در گفتمان استدلالی به‌وفور مشاهده می‌شوند، می‌توانند فریبنده، دغل‌کارانه^۱ به قصد فریب ذهن مخاطب یا حتی باعث کشاندن بحث به سمت نتیجه‌گیری‌های نادرست باشند» (Habernal et al., 2017, p. 7).

به عبارت دیگر، درک و شناسایی مغالطه‌ها کمک می‌کند تا از دام‌های منطقی که ممکن است در گفت‌وگوها و مباحثات به وجود آید، اجتناب ورزیم و توانایی‌مان در تحلیل دقیق‌تر و منطقی‌تر استدلال‌ها افزایش یابد. این امر نه تنها به بهبود کیفیت بحث‌ها کمک می‌کند، بلکه

موجب می‌شود تا بتوان به شکل مؤثرتری نظرها و دیدگاه‌های خود را بیان، و در مواجهه با استدلال‌های نادرست، قاطع‌تر عمل کرد. این مهارت می‌تواند به تقویت و بهبود روابط اجتماعی و افزایش فهم متقابل میان افراد منجر شود و این امر به حرکت به سمت گفت‌وگوهای سازنده کمک خواهد نمود؛ در این صورت است که افراد نظرات خود را با دلایل منطقی و شفاف بیان می‌کنند؛ این امر موجب کاهش تنش و سوءتفاهم در مباحث می‌شود. در نهایت، این آگاهی و شناخت با بهبود مهارت‌های ارتباطی و ایجاد فضایی محترمانه و سازنده برای گفت‌وگو، به رشد اجتماعی و مدنی افراد کمک می‌کند.

فرض کنید در یک جلسه درباره افزایش مالیات صحبت می‌شود. یکی از افراد می‌گوید: «اگر شما از افزایش مالیات حمایت کنید، پس حتماً قصد دارید که مردم را به خیابان‌ها بکشانید و آشوب درست کنید!». این جمله یک «مغالطه حمله به شخص»^۱ است؛ زیرا به جای اینکه به دلایل علمی و منطقی برای افزایش مالیات بپردازد، فقط به یک نتیجه منفی و احساسی اشاره می‌کند و در این صورت، به جای یک گفت‌وگوی سازنده، بحث از مسیر اصلی خارج، و تنش و بی‌احترامی جایگزین آن می‌شود. اگر دیگران در جلسه از مغالطات آگاهی داشته باشند، می‌توانند بگویند: «افزایش مالیات ممکن است به تأمین خدمات عمومی مثل آموزش و بهداشت کمک کند و لزوماً به اعتراضات منجر نمی‌شود». این نوع پاسخ به مباحث کمک می‌کند تا منطقی‌تر و سازنده‌تر پیش برود و افراد بتوانند نظرهای خود را بهتر بیان کنند.

۱-۴-۳. تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی

یکی از مؤلفه‌های اخلاق شهروندی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. وقتی مغالطات در تصمیم‌گیری‌ها و تحلیل‌های اجتماعی نفوذ کند، افراد ممکن است مسئولیت‌های خود را به‌درستی نشناسند یا از انجام آنها شانه خالی کنند. در دنیای امروز، جایی که چالش‌های اجتماعی، اقتصادی و محیطی به‌طور فزاینده‌ای در حال افزایش‌اند، مشارکت فعال شهروندان در فرایندهای اجتماعی و سیاسی اهمیت بیشتری پیدا کرده است. اینجاست که مفهوم شهروندی فعال^۲ مطرح می‌گردد؛ «شهروندی فعال به معنای قابلیت برای مشارکت در گونه‌های مختلف کنش‌های اجتماعی و سیاسی با انگیزه تصمیم‌سازی و تأثیرگذاری و بر

1. Ad Hominem (Friedman & Kaganovskiy, 2024).

2. Active Citizenship

مبنای فضایل اخلاقی، مانند احترام متقابل و پرهیز از خشونت است» (امین آقایی، زاهدی، و شیانی، ۱۳۹۶، ص. ۴). شناخت مغالطات در بستر اخلاق شهروندی می‌تواند به تقویت شهروندی فعال و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، افزایش مشارکت سیاسی و ایجاد فرهنگ مدنی منجر شود. با توانایی شناسایی استدلال‌های نادرست، افراد به درک بهتری از مسائل اجتماعی و سیاسی دست می‌یابند و این امر آنها را به اتخاذ تصمیمات آگاهانه‌تر ترغیب می‌کند؛ این آگاهی باعث می‌شود که افراد احساس مسئولیت بیشتری نسبت به جامعه خود داشته باشند و از تأثیرات منفی استدلال‌های نادرست بر جامعه آگاه شوند و در نتیجه، تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی نشان دهند تا به بهبود سیاست‌های جاری در جامعه خود کمک کنند. همچنین، با ترویج گفت‌وگوهای منطقی و سازنده، فرهنگ مدنی تقویت می‌شود و افراد به‌طور فعال‌تر در فرایندهای دموکراتیک شرکت می‌کنند؛ زیرا افراد یاد می‌گیرند که نظرهای مختلف را با احترام و دقت بررسی کنند و به تبادل نظر بپردازند.

به‌عنوان مثال، در یک جلسه عمومی با مسئولین آموزشی کشور، درباره اصلاحات آموزشی صحبت می‌شود و یکی از مسئولین می‌گوید: «اگر ما به این اصلاحات رأی ندهیم، مدارس ما به‌زودی به مکان‌هایی ناامن تبدیل خواهند شد و دانش‌آموزان ما در معرض آسیب‌ها و انحرافات جدی اخلاقی قرار می‌گیرند. آیا شما واقعاً می‌خواهید که فرزندانمان در چنین وضعیتی بزرگ شوند؟» این جمله یک «مغالطه توسل به ترس»^۱ است؛ زیرا به‌جای ارائه شواهد علمی یا منطقی برای حمایت از اصلاحات آموزشی، سعی دارد با ایجاد ترس از آینده‌ای نامطلوب، افراد را به رأی دادن به آن اصلاحات وادار کند. این نوع استدلال نه تنها منطقی نیست، بلکه به‌جای تشویق به بحث و گفت‌وگو، باعث ایجاد اضطراب و نگرانی در میان افراد می‌شود و ممکن است آنها را به اتخاذ تصمیماتی براساس احساسات و ترس، نه براساس اطلاعات و تحلیل‌های منطقی، سوق دهد. اگر فردی که به تفکر انتقادی تسلط دارد، این مغالطه را شناسایی کند، می‌تواند با ارائه داده‌های علمی و آمارهای دقیق نشان دهد که نبود اصلاحات مناسب، پیامدهای جدی به‌همراه دارد، اما نه به‌صورت افراطی و ترسناک؛ این نوع تحلیل به دیگران کمک می‌کند تا به درک بهتری از مسائل آموزشی برسند و براساس اطلاعات صحیح، تصمیم‌های آگاهانه‌تری برای اصلاحات مورد نیاز بگیرند.

1. Appeal to Fear (Friedman & Kaganovskiy, 2024).

۱-۴-۴. کاهش تعصبات و تقویت هم‌بستگی اجتماعی

هنگامی که افراد به توانایی شناخت مغالطات دست پیدا کنند، به راحتی می‌توانند استدلال‌های نادرستی را که براساس تعصبات و پیش‌داوری‌ها شکل گرفته‌اند، شناسایی نمایند. اخلاق شهروندی مستلزم دوری از تعصبات است؛ چراکه پیش‌داوری‌ها زمینه عدم اعتماد و شکاف و تفرقه در جامعه را فراهم می‌آورد. تعصبات باعث می‌شود که شهروندان اطلاعات غلط دریافت کنند و به سمت بی‌اعتمادی، بی‌تفاوتی و تصمیم‌گیری‌های نادرست سوق پیدا کنند. در واقع، «به دست آوردن توانایی تشخیص مغالطات، می‌تواند به شناسایی استدلال‌های نادرست کمک کند؛ یادگیری مغالطات می‌تواند توانایی افراد را برای شناسایی استدلال‌های غلط و افزایش امکان تشخیص آنها بین اخبار واقعی و جعلی افزایش دهد» (Hruschka & Appel, 2023). این آگاهی باعث می‌شود که افراد به جای قضاوت‌های سطحی، به تحلیل منطقی و انتقادی مسائل پردازند و از نگرش‌های بسته و تعصب‌آمیز فاصله بگیرند و تصمیم‌گیری‌های عادلانه‌تری داشته باشند. نتیجه این فرایند، افزایش همدلی و درک متقابل میان افراد مختلف جامعه است. هنگامی که افراد به جای تمرکز بر تفاوت‌ها، بر نقاط مشترک و ارزش‌های انسانی تمرکز کنند، هم‌بستگی اجتماعی تقویت می‌شود. این امر نه تنها به ایجاد فضایی مثبت و سازنده در جامعه کمک می‌کند، بلکه به تقویت روابط اجتماعی و همکاری میان گروه‌های مختلف نیز منجر می‌شود. عدم قضاوت سطحی به افراد این امکان را می‌دهد که تعصبات و پیش‌داوری‌ها را شناسایی کنند و از نظرهای نادرست فاصله بگیرند که این امر به تحلیل عمیق‌تر اطلاعات و اخبار منجر می‌شود. با دوری از قضاوت‌های سطحی، افراد قادر به درک بهتر احساسات و تجربیات دیگران می‌شوند و این همدلی به ایجاد ارتباطات مثبت و مؤثر کمک می‌کند. همچنین، این رویکرد فضایی برای گفت‌وگوهای سازنده فراهم می‌آورد که موجب تقویت روابط و همکاری‌ها می‌شود. در نتیجه، تمرکز بر درک متقابل و احترام به تفاوت‌ها، تنش‌ها و تضادهای اجتماعی را کاهش می‌دهد و در نهایت، این فرایند به ایجاد جامعه‌ای متعادل‌تر و هم‌بسته‌تر کمک می‌کند که در آن افراد با احترام به یکدیگر به حل مسائل مشترک می‌پردازند و در این صورت، تنش‌ها و تضادهای اجتماعی به حداقل ممکن خواهد رسید. در مجموع، شناخت مغالطات می‌تواند به شکل‌گیری جامعه‌ای آگاه‌تر، پایدارتر و مسئول‌تر منجر شود.

یک مثال مناسب در این زمینه می‌تواند به این صورت باشد که در یک بحث درباره حقوق اقلیت‌ها، فردی می‌گوید: «چرا باید به حقوق اقلیت‌ها احترام بگذاریم وقتی که آنها رفتارهای غیرقابل قبول دارند؟» این جمله یک «مغالطه سیاه و سفید»^۱ است که به‌طور نادرست رفتار چند نفر را به‌کل اقلیت نسبت می‌دهد. این مغالطه زمانی اتفاق می‌افتد که فردی فرض می‌کند فقط دو گزینه وجود دارد: یا باید به‌کل اقلیت‌ها احترام بگذاریم یا آنها را به‌طور کامل رد کنیم، بدون در نظر گرفتن گزینه‌های میانه یا پیچیده‌تر. اگر افراد توانایی شناخت این مغالطه را داشته باشند، می‌توانند به این نکته پی ببرند که رفتار نادرست چند نفر نمی‌تواند نمایانگر تمام یک گروه باشد. با درک این موضوع، آنها می‌توانند به‌جای قضاوت‌های تعصب‌آمیز، به همدلی و درک متقابل پردازند. این آگاهی باعث می‌شود که افراد به تنوع فرهنگی و اجتماعی احترام بگذارند و به تقویت هم‌بستگی اجتماعی کمک کنند. در نتیجه، جامعه‌ای با درک بهتر از حقوق یکدیگر و کاهش تعصبات شکل می‌گیرد که در آن شهروندان به‌عنوان اعضای یک جامعه همدل و همکار عمل می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

باوجود تحقیقات گسترده در حوزه تعریف، طبقه‌بندی و اهمیت مغالطات، متأسفانه در بسیاری از مطالعات، توجه کافی به رواج و کاربرد مغالطات در زندگی اجتماعی و به‌ویژه در حوزه شهروندی به چشم نمی‌خورد. بیشتر تحقیقات در چهارچوب‌های تخصصی و منطقی باقی مانده‌اند و کمتر به تأثیر مستقیم این مغالطات بر رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های اخلاقی شهروندان پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی موجب شده است که نقش شناخت مغالطات در شکل‌دهی اخلاق شهروندی، که به‌عنوان مجموعه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و رفتارهای مسئولانه در جامعه تعریف می‌شود، به‌طور قابل توجهی مغفول بماند یا به‌صورت غیرمستقیم بیان شود.

مطالعه حاضر نشان داد که آگاهی نسبت به مغالطات منطقی و عاطفی، فراتر از یک مهارت صرفاً شناختی، به‌مثابه یک نیاز اخلاقی و اجتماعی در بستر شهروندی است. اخلاق شهروندی، که بر مشارکت فعال، صداقت، عدالت‌خواهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأکید

1. False Dilemma (Friedman & Kaganovskiy, 2024).

دارد، در واقع نیازمند ابزاری است که شهروندان را در مقابل استدلال‌های نادرست، اطلاعات تحریف شده و پیام‌های مغالطه‌آمیز مقاوم سازد. این ابزار همان شناخت مغالطات و پرورش تفکر انتقادی است که می‌تواند مانع از گسترش باورهای غلط و تصمیم‌گیری‌های ناپایدار شود.

از منظر فلسفه اخلاق، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در شرایط کنونی که حجم عظیمی از اطلاعات و پیام‌ها در فضای عمومی منتشر می‌شود، توانایی شناخت مغالطات نه فقط ضرورتی اخلاقی و اجتماعی است، بلکه به ارتقای مطلوبیت رفتارهای بین فردی نیز کمک می‌کند. افراد دارای این توانایی نه فقط در مباحث اجتماعی و سیاسی فعال‌تر و آگاه‌تر خواهند بود، بلکه قادر خواهند بود نقش مؤثرتری در حفظ سلامت گفت‌وگوهای مدنی، پیشگیری از خشونت‌های روانی و ایجاد هم‌بستگی اجتماعی ایفا کنند. این امر به بهبود اخلاق شهروندی و تقویت اعتماد اجتماعی و مشارکت مسئولانه منجر می‌شود. بنابراین، آموزش شناخت مغالطات و تقویت مهارت تفکر انتقادی باید به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های تربیت اجتماعی و اخلاق شهروندی در نظر گرفته شود.

با این حال، یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، فاصله‌ای است که میان نظام آموزشی موجود و نیاز واقعی به شناخت مغالطات در تربیت شهروندی وجود دارد. اگرچه هدف تربیت اجتماعی آماده‌سازی فرد برای ایفای نقش در جامعه است، در عمل، مهارت‌های استدلالی و تشخیص مغالطه معمولاً در سرفصل‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی، به‌جز برخی از رشته‌ها مانند رشته منطق و فلسفه و مانند اینها، جایگاهی ندارند یا صرفاً به‌شکلی نظری آموزش داده می‌شوند. همین امر موجب شده است که مغالطه به‌عنوان مسئله‌ای فرعی تلقی شود، نه ابزاری کلیدی در تحقق اخلاق شهروندی.

چالش دیگر، انتقال مهارت شناخت مغالطات از سطح فردی به سطح اجتماعی و نهادی است. اگرچه آموزش مغالطات به شهروندان می‌تواند آنان را در مواجهه با اطلاعات نادرست توانمند سازد، بدون حمایت ساختاری از این آموزش‌ها در نهادهای آموزشی، رسانه‌ای و سیاست‌گذاری عمومی، اثربخشی آن محدود خواهد بود. همچنین مقاومت برخی از جریان‌های قدرت در برابر رواج تفکر انتقادی، به‌دلیل تهدید مشروعیت آنان توسط افشای مغالطات، یکی دیگر از موانع جدی است. از این رو، گسترش آگاهی عمومی نسبت به

مغالطات نیازمند اراده سیاسی و نهادینه‌سازی این آموزش‌ها در فرهنگ عمومی است. هرچند پژوهش حاضر در زمینه توجه به آسیب‌هایی که مغالطات در صورت‌های مختلف، بر افکار اجتماعی وارد می‌سازد، همسو با پژوهش‌های مطرح‌شده همچون پژوهش کشاورز و همکاران (۱۴۰۲)، میرکمالی و گودرزی (۱۴۰۲)، و خندان (۱۳۹۹) است، در جهت‌گیری محوری، این پژوهش کاملاً زمینه و بستر خاصی را مورد توجه قرار داده و آن، توجه ویژه به اهمیت شناخت مغالطات و نقش آن در اخلاق شهروندی و تا حد امکان، تصریح ارتباطات پیچیده بین مغالطات و اخلاق شهروندی بوده است و از منظر توجه به اهمیت تقویت تفکر انتقادی و پیوند آن با اخلاق مطلوب شهروندی که از افتادن به دام مغالطات می‌تواند پیشگیری نماید، با مقاله مرادی مخلص و همکاران (۱۳۹۷) هم‌راستایی موضوعی بیشتری دارد. با این حال، تفاوت پژوهش حاضر در تمرکز ویژه بر پیوند مستقیم شناخت مغالطات با اخلاق شهروندی است؛ به این معنا که نشان داده شد این شناخت نه فقط یک مهارت شناختی، بلکه پیش‌نیازی برای تحقق ارزش‌هایی چون صداقت، عدالت‌خواهی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی به‌شمار می‌آید.

از منظر تربیت اجتماعی، شناخت مغالطات نقش تعیین‌کننده‌ای در گذار از «شهروند منفعل» به «شهروند مسئول و کنشگر» ایفا می‌کند. تربیت اجتماعی زمانی به تحقق واقعی خود نزدیک می‌شود که فرد بتواند روابط قدرت، پیام‌های عمومی و هنجارهای مسلط را نه فقط دریافت، بلکه تحلیل و ارزیابی کند. مغالطات، به‌مثابه سازوکارهای پنهان انحراف دآوری، در صورت ناشناخته ماندن، فرایند جامعه‌پذیری را به سمت انقیاد فکری، تبعیت غیرانتقادی و پذیرش هنجارهای ناعادلانه سوق می‌دهند. از این رو، آموزش تشخیص مغالطات، بُعد شناختی تربیت اجتماعی را به سطحی ارتقا می‌دهد که در آن، شهروند توانایی بازاندیشی در باورهای جمعی، مقاومت در برابر اقناع‌های غیرعقلانی و مشارکت آگاهانه در عرصه عمومی را کسب می‌کند؛ امری که شرط لازم برای پایداری نظم اجتماعی اخلاق‌محور است.

شناخت مغالطات به‌طور مستقیم با مسئولیت اخلاقی فرد در قبال حقیقت، دیگری و خیر عمومی گره می‌خورد. شهروندی اخلاقی صرفاً مستلزم نیت خیر نیست، بلکه نیازمند توان دآوری درست در موقعیت‌هایی است که تصمیم‌های فردی پیامدهای اجتماعی گسترده دارند.

مغالطات، با مخدوش کردن مرز میان استدلال موجه و اقناع فریبنده، امکان مسئولیت‌گریزی اخلاقی را فراهم می‌کنند. از این منظر، ناتوانی در تشخیص مغالطه نه فقط یک ضعف شناختی، بلکه کاستی در ایفای تعهد اخلاقی شهروند نسبت به گفت‌وگوی صادقانه، انصاف در قضاوت و احترام به عقلانیت جمعی محسوب می‌شود. بنابراین، تقویت این توانایی، اخلاق شهروندی را از سطح توصیه‌های هنجاری فراتر می‌برد و آن را به کنشی آگاهانه، پاسخ‌گو و مبتنی بر عقلانیت ارتباطی تبدیل می‌کند.

در مجموع، شناخت مغالطات نه فقط همسو با اصول و اهداف اخلاق شهروندی است، بلکه به مثابه یک پیش‌نیاز اساسی برای تحقق آن عمل می‌کند. این شناخت به شهروندان کمک می‌کند تا در برابر فریب‌های رسانه‌ای، تبلیغاتی و سیاسی ایمن بمانند و نقش فعالی در تحقق گفت‌وگوی عقلانی، احترام متقابل و رفتار اخلاقی ایفا کنند. از این رو، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های تربیت اجتماعی به صورت ساختاریافته و هدفمند، شناخت مغالطات و مهارت‌های تفکر انتقادی را در بطن آموزش‌های اخلاق شهروندی جای دهند. همچنین توسعه آموزش‌های سواد رسانه‌ای، تصویب قوانین مرتبط با شفافیت و مقابله با انتشار اطلاعات نادرست، و حمایت نهادهای حکومتی از پژوهش‌های علمی در این حوزه می‌تواند به تقویت این روند کمک کند.

منابع

- امین آقایی، مهرناز؛ زاهدی، محمدجواد؛ و شبانی، ملیحه (۱۳۹۶). بررسی ابعاد و تحلیل شهروندی فعال. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. ۱۸(۳)، صص ۳-۳۷.
- http://www.jsi-isa.ir/article_33144_en.html
- بداشتی، علی‌الله (۱۳۷۴). اراده مطلقه خدا و آزادی اراده انسان، *کیهان/اندیشه*، ۶۳.
- بناهان، مریم؛ و فخار، فائزه (۱۴۰۲). نقش بازی‌های گروهی در ارتقای فرهنگ شهروندی، *مبتنی بر اصول تربیت اجتماعی اسلامی؛ مطالعه موردی: بازی شهروند و مافیا، علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۱(۲۳)، ۹۵-۱۲۴. doi:10.30497/esi.2024.245648.1728
- پورمراد، حامد؛ و محمودنیا، علیرضا (۱۳۹۹). فلسفه رسانه و نقش آن در تربیت اجتماعی با تأکید بر نظریه دریافت. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۷(۴۱)، ۱-۲۳.
- <https://ensani.ir/file/download/article/1621412603-10111-41-1.pdf>

- جانفشان، کامران؛ فتحی، رقیه؛ و سلیمی، رضا (۱۳۹۰). نقش رسانه‌ها (تلویزیون و اینترنت) در بروز آسیب‌های اجتماعی. همایش هجوم خاموش.
- جعفری ولنی، علی اصغر (۱۳۹۷). منطق به مثابه روش‌شناسی پژوهش‌های فلسفی، دو فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های معرفت‌شناختی، ۱۵، ۸۹-۱۱۵.
- https://journals.iau.ir/article_540977_74b83d5532774dfe9226f035f9cff1a0.pdf
حسینی، مالک؛ و حسینی، سیدحسین (۱۳۹۰). اخلاق تفکر انتقادی. پژوهش‌های فلسفی (نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز)، ۵(۸)، ۱-۱۳.
- https://philosophy.tabrizu.ac.ir/article_173_1fced94a81fee8865e1fb258dd5e622b.pdf
خندان، علی اصغر (۱۳۹۹). مغالطات، چاپ ۱۷، قم: مؤسسه بوستان کتاب (مرکز چاپ و نشر دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم).
- خوانساری، محمد (۱۳۸۶). منطق صوری. ج ۱ و ۲، چاپ ۳۳، انتشارات آگاه.
- خوانساری، محمد امین؛ جوادی، محسن؛ و صادقی، هادی (۱۳۹۸). ارزیابی رویکرد فایده‌گرایی کلاسیک به مسئولیت اخلاقی در قبال دیگری. فصلنامه علمی پژوهشی فلسفه و الهیات، ۲۴(۹۶)، ۱۲۷-۱۵۲. doi:10.22081/jpt.2020.6816
- قاسمیان رکنی، سیده مریم؛ کریمی نیا، محمد مهدی؛ و انصاری مقدم، مجتبی (۱۴۰۰). واکاوی نگاه انتقادی معتزله به جایگاه عقل در فهم دین. دستاوردهای نویسنده در مطالعات علوم انسانی، ۴(۶۶)، ۱-۱۱.
- <https://www.ensani.ir/file/download/article/1651466165-10144-46-1.pdf>
سید هاشمی، سید محمد اسماعیل؛ و موسوی، سید صفی‌اله (۱۳۹۰). اراده الهی و نسبت آن با اختیار انسان از دیدگاه امام خمینی ره. آینه معرفت، ۱۱(۴).
- https://jpt.sbu.ac.ir/article_95331_73457d02f26ec3ad17e56fa963c20911.pdf
قائم‌نیا، علی‌رضا؛ و کامرانی، سمیه (۱۳۸۹). بحث ظهور و اهمیت زبان‌شناختی آن. ذهن، ۱۱(۴۳)، ۷۷-۹۴.
- https://zahn.iict.ac.ir/article_16296_e634049c03e28b417afb5c6eba635b4a.pdf
کاردان، علی محمد (۱۳۸۳). علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن، انتشارات سمت، تهران.
- کشاوری، محمد؛ مرادیان، فاطمه؛ و رضای کاشانی، ابوالفضل (۱۴۰۲). واکاوی نقش خطاهای شناختی در ایجاد خط‌مشی‌های زهرآگین، نهمین کنفرانس بین‌المللی و ملی مطالعات مدیریت، حسابداری و حقوق، تهران. <https://civilica.com/doc/1896904>

- مدرسی، سید محمدرضا (۱۳۷۶). *فلسفه اخلاق*، تهران: انتشارات سروش
- مصباح، مجتبی (۱۳۹۲). *بنیاد اخلاق: روشی نو در آموزش فلسفه اخلاق*، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- مظفر، محمدرضا (۱۳۵۷). *المنطق*. بی‌جا: مؤسسه الإمام المنتظر (عج).
- ملک مکان، حمید (۱۳۹۲). اخلاق از دیدگاه اشاعره و معتزله. *اخلاق و حیاتی*، ۳(۱)، ۶۳-۹۳
doi:20.1001.1.23833025.1391.2.2.3.5
- میرکمالی، الهام؛ و گودرزی، مصطفی (۱۴۰۲). بررسی خطاوارگی در تبلیغات و ظرفیت‌های پوسترهای هنری در توسعه فرهنگی. *مطالعات هنر اسلامی*، ۲۰(۱۵)، ۶۸۱-۷۰۵
doi:10.22034/ias.2023.414556.2295
- Altarriba, J., & Basnight-Brown, D. (2022). The psychology of communication: The interplay between language and culture through time. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7-8), 860-874.
doi: 10.1177/00220221221114046
- Bregant, J. (2014). Critical thinking in education: why to avoid logical fallacies? *Problems of Education in the 21st Century*, 61(1), 18-27.
doi:10.33225/pec/14.61.18
- Carr, D. (2023). The hazards of role modelling for the education of moral and/or virtuous character. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(1), 68-79.
doi: 10.7202/1099903ar
- Friedman, H. H., & Kaganovskiy, L. (2024). Logical fallacies: How they undermine critical thinking and how to avoid them. *SSRN Electronic Journal*.
doi:10.2139/ssrn.4794200
- Habernal, I., Hannemann, R., Pollak, C., Klamm, C., Pauli, P., & Gurevych, I. (2017). Argotario: Computational argumentation meets serious games. *Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: System Demonstrations*, 7-12.
doi:10.18653/v1/D17-2002
- Hare, R. M. (1981). *Moral thinking: Its levels, method, and point*. Oxford: Clarendon Press. ISBN 0198246609. doi:10.1093/0198246609.001.0001
- Hruschka, T. M. J., & Appel, M. (2023). Learning about informal fallacies and the detection of fake news: An experimental intervention. *PLOS ONE*, 18(3), e0283238.
doi:10.1371/journal.pone.0283238
- Karimpoor Qaramaleki, A. (2024). Applications of intellect as a source in the interpretation of the Qur'an with emphasis on its scope. *Journal of Contemporary Islamic Studies*, 6(1)73-83.
doi:10.22059/jcis.2023.354380.1315

- Micewski, E. R., & Troy, C. (2007). Business ethics—deontologically revisited. *Journal of Business Ethics*, 72(1)17-25. doi: 10.1007/s10551-006-9152-z
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/11224>
- Romanus Cessario, O. P. (2008). *The moral virtues and theological ethics*. University of Notre Dame Press.
- Shutaleva, A. (2023). Ecological Culture and Critical Thinking: Building of a Sustainable Future. *Sustainability*, 15(18), 13492. doi:10.3390/su151813492
- Sourati, Z., Venkatesh, V. P. P., Deshpande, D., Rawlani, H., Ilievski, F., Sandlin, H. Â., & Mermoud, A. (2023). Robust and explainable identification of logical fallacies in natural language arguments. *Knowledge-Based Systems*, 266, 110418. doi: 10.1016/j.knosys.2023.110418
- Ten Dam, G., & Volman, M. L. L. (2004). *Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies*. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131. doi:10.1126/science.185.4157.1124
- Wang, Y., Cheney, G., & Roper, J. (2016). Virtue ethics and the practice–institution schema: An ethical case of excellent business practices. *Journal of Business Ethics*, 138, 67-77. doi: 10.1007/s10551-015-2579-3
- Wynn, M. (2022). Recognising logical fallacies in nursing practice to support effective clinical decision-making. *Nursing Standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*, 37(6), 29-33. doi:10.7748/ns.2022.e11665

In The Name of God

**Quarterly Journal
Islamic Perspective on Educational
Science**

Women's Collage of the University of Imam Sadiq

Volume 13 / Autumn 2026 / NO. 31

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>