شاپا: ۲۴۲۳_۷۳۹۶

انجمن تعلیم و تربیت اسلامی

دانشگاه امام صادق(ع) پردیس خواهران

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

۳۳ فصلنامه علمی دانشگاه امام صادق(ع) پردیس خواهران ـ سال چهاردهم ـ تابستان ۱۴۰۵

شماره ۳۳

■ **اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی- ریاضی در نظام تربیتی قرآن کریم..... ۵**
زهرا رحمتی، سهراب مروتی، مجتبی محمدی انویق

■ **آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت ازنظرِ والدین و مربیان.....۳۵**
مهدی بنیابادی، محمد اکبری بورنگ، محسن آیتی

■ **واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن کریم و بازنمایی آن در ادبیات کودک ۷۳**
زهرا صالحی متعهد، سارا طوسیان خلیل آباد، سمانه موسوی فضیلت

■ **تبیین و نقد نظریهٔ تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی، با رویکرد نخبه‌گرایی.. ۱۲۱**
شهین ایروانی

■ **شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظر آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکور فازی.....۱۵۵**
علی شاکر، حمید رضا کمالی اردکانی، حمید مرتضوی، مهدی قانعی

■ **حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه‌های دینی.....۱۸۹**
محمد جعفرزاده، سید عباس موسوی، مریم پاک منش

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام دانشگاه امام صادق (ع) پردیس خواهران سال چهاردهم ـ تابستان ۱۴۰۱

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق(ع)- پردیس خواهران

سال چهاردهم ـ تابستان ۱۴۰۵ـ شماره ۳۳

فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام در آخرین ارزیابی کمیسیون نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در رتبه "الف" را اخذ نموده و در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (isc) در لیست "نشریات هسته "قرار گرفته است.

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

پایگاه دوعاج:	https://www.doaj.org
پایگاه گوگل اسکالر:	https://www.scholar.google.com
پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC):	https://www.isc.gov.ir
مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری:	https://www.ricest.ac.ir
پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی:	https://www.sid.ir
پایگاه مجلات تخصصی نور:	https://www.noormags.ir
پایگاه اطلاعات نشریات کشور:	https://www.magiran.org
پایگاه مرجع دانش:	https://www.civilica.com
پرتال جامع علوم انسانی:	https://www. Ensani.ir

نشانی: تهران: میدان صنعت ـ بلوار شهید فرحزادی ـ خیابان شهید طاهرخانی دانشگاه امام صادق(ع)- پردیس خواهران
تلفن۴ ـ۲۲۰۹۴۹۰۱ نمابر ۲۲۰۶۵۴۳۷ صندوق پستی ۱۱۱ـ ۱۴۶۵۵
https://isuw.ac.ir
آدرس اختصاصی سامانه نشریه: https://esi.isu.ac.ir
Email(1): esi@isu.ac.ir Email(2):esi@isu.ac.ir

Quarterly Journal Islamic Perspective on Educational Science	فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام
Vol.14/ Autumn 2026/ No.32 **Under the direction of the research vice president** **Director-in-change: Imam Sadiq(P.) University, Girls' College** **In collaboration with The Islamic Education and Training Association**	**شماره ۳۳/ سال چهاردهم/ تابستان ۱۴۰۵** **صاحب‌امتیاز: دانشگاه امام صادق(ع)ـ پردیس خواهران** **با همکاری "انجمن علمی تعلیم و تربیت اسلامی"**
Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh **Editor-in-chief:** Dr. Saeed Beheshti **Associate Editor:** Dr. Naira Rahmani	**مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالمه** **سردبیر: دکتر سعید بهشتی** دبیر و مدیر داخلی: دکتر نیره رحمانی
Editorial Board: **Khadijeh Abolmaali,** Professor of Educational Psychology, Azad University Beheshti University **Masoome 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 **Rahmatolah Marzooghi,** Professor of Curriculum Studies, Shiraz University **Abbas Mossalaee Pour,** Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq(P.) University **Zohre Moossazadeh,** Associate Professor of Developmental Psychology and Educational Development, Imam Sadiq(P.) University **AhmadReza Nasr Esfahani,** Professor of Curriculum Studies, University of Isfahan **Abdorrahim Nave Ebrahim,** Professor of Education Management, Kharazmi University **International Editorial Board** **Yosof Abo Khalil**, Associate Professor of Educational Philosophy, Lebanese University **Haydar. H .A .Al-Ya'qubi**, Professor of Educational Psychology, University of Karbala	**هیئت تحریریه (به ترتیب رتبهٔ علمی و حروف الفبا)** **خدیجه ابوالمعالی**/ استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران شمال **معصومه اسماعیلی**/ استاد روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی **حسنعلی بختیار نصرآبادی**/ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان **نیکو دیالمه**/ دانشیار الهیات و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق(ع) **منیجه شهنی ییلاقی** / استاد روان‌شناسی بالینی دانشگاه شهید چمران **فائزه 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 مصلایی‌پور** / دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع) **زهره موسی‌زاده** / دانشیار روان‌شناسی رشد و توسعه تحصیلی دانشگاه امام صادق(ع) **احمدرضا نصر اصفهانی**/ استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان **عبدالرحیم نوه ابراهیم** / استاد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی **هیئت تحریریهٔ بین‌المللی** **یوسف ابوخلیل**/ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه لبنان **حیدر حسن الیعقوبی**/ استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه کربلا
Contributing Advisors: Arezou Esfa, Samad Barzooian, Mohammad Reza Behrangi, Maryam Banahan Qomi, Javad Pourkarimi, Maryam Jafari, Zahra Rasti, Zeinab Rabbani, Shirin Rashidi, Sadegh Rezaei, Naser Shirbagi, Mohammad Mehdi Alishiri, Mohammad Reza Karamati, Sousan Keshavarz, Zahra Salehi Mottahed, Fazeleh Mirghafourian, Saeed Mazboohi, Parasto Mosbahi-Jamshid, Zahra Niknam, Abdolrahim Noweh-Ebrahimaveh Ebrahim.	**منتخب هیئت داوران (به ترتیب حروف الفبا):** آرزو اصفا، صمد برزوئیان، محمدرضا بهرنگی، مریم بناهان قمی، جواد پورکریمی، مریم جعفری، زهرا راستی، زینب ربانی، شیرین رشیدی، صادق رضایی، ناصر شیربگی، محمدمهدی علیشیری، محمدرضا کرامتی، سوسن کشاورز، زهرا صالحی متعهد، ، فاضله میرغفوریان، سعید مذبوحی، پرستو مصباحی‌جمشید، زهرا نیکنام، عبدالرحیم نوه‌ابراهیم
Executive Manager: Zahra Mahmoudi **Editor:** Mohammad Yahya Ghafoori	**مدیر اجرایی: زهرا محمودی** **ویراستار ادبی: محمد یحیی غفوری**
The author(s) are responsible for the accuracy and completeness of the content. **The journal reserves the right to reject, accept, and edit articles.**	مسئولیت صحت و سقم مطالب بر عهدهٔ نویسنده یا نویسندگان است. فصلنامه حق رد یا قبول و ویراستاری مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد.
Email:esi@isu.ac.ir, ipes@ isu.ac.ir	**Site:**https://esi.isu.ac.ir https://isuw.ac.ir

راهنمای نگارش مقالات

۱- مقالات ارسالی باید در گسترهٔ 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 مسـألله 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[1] 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.

---

1. Page Setup: left, top, right: 4.25, Bottom: 7.27.

فهرست مطالب

■ **اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی- ریاضی در نظام تربیتی قرآن کریم.....۵**
زهرا رحمتی، سهراب مروتی، مجتبی محمدی انویق

■ **آموزش های پیش دبستانی با توجه به ساحت های تربیت از منظر والدین و مربیان.....۳۵**
مهدی بنیابادی، محمد اکبری بورنگ، محسن آیتی

■ **واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن کریم و بازنمایی آن در ادبیات کودک.....۷۳**
زهرا صالحی متعهد، سارا طوسیان خلیل آباد، سمانه موسوی فضیلت

■ تبیین و نقد نظریهٔ تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی، با رویکرد نخبه‌گرایی..... ۱۲۱
شهین ایروانی

■ **شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکور فازی.....۱۵۵**
علی شاکر، حمید رضا کمالی اردکانی، حمید مرتضوی، مهدی قانعی

■ **حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه‌های دینی.....۱۸۹**
محمد جعفرزاده، سید عباس موسوی، مریم پاک منش

Table of Contents

■**Persuasion of the Audience through the Application of Logical-Mathematical Intelligence in the Educational System of the Holy Quran.....5**
Zahra Rahmati, Sohrab Morovati , Mojtaba Mohammadi Anvigh

■**Preschool Education Based on the Educational Dimensions from the Perspectives of Parents and Preschool Teachers 35**
Mahdi Bonyabadi , Mohammad Akbari Borang , Mohsen Ayati

■ **Exploring the Characteristics of the Ideal Citizen in Qur'anic Narratives and Their Representation in Children's Literature.....73**
zahra salehi motaahed, Sara Tusian Khalilabad, Samane Mousavi Fazilat

■**An Explanation and Critique of the Educational Theory of Ali Asghar Karbaschian, the Founder of Islamic Schools with an Elite-Oriented Educational Approach.....121**
Shahin Iravani

■**Identifying Factors Affecting Managers' Accountability from the Perspective of Islamic Teachings and Ranking Them Using the Fuzzy VIKOR Technique.....155**
Ali Shaker, Hamidreza Kamali Ardakani, Hamid Mortazavi, Mahdi Ghanei

■**The Wisdoms and Educational Implications of the Enactment of Promise-Related Rulings in Religious Teachings.....189**
Mohammad Jafarzadeh, Seyyed Abbas Mosavi, Maryam Pakmanesh

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

Persuasion of the Audience through the Application of Logical-Mathematical Intelligence in the Educational System of the Holy Quran[1]

Zahra Rahmati[2], Sohrab Morovati[3] , Mojtaba Mohammadi Anvigh[4]

Doi:
10.30497/esi.2026.249697.2058

Introduction

The Holy Quran, a book of guidance and education, employs a variety of methods to engage its audience and influence their intellectual and emotional responses. Gardner's theory of multiple intelligences places a particular emphasis on the application of logical-mathematical intelligence as one of the dimensions of intelligence. Abilities such as classification, inference, generalization, calculation, pattern recognition, and understanding causal relationships are all part of logical-mathematical intelligence. The Holy Quran, through the intelligent application of this mental capacity, not only endeavors to substantiate fundamental doctrinal concepts, including monotheism and resurrection, but also strives to advance the intellectual and moral development of humanity. With an emphasis on the utilization of logical-mathematical intelligence, the objective of this investigation is to elucidate the rational and educational mechanisms of the Holy Quran in its capacity to persuade the audience. By examining Quranic methods across five primary axs (posing rational questions and logical challenges, expressing causal relationships, presenting mathematical and quantitative examples, inductive reasoning, and deductive reasoning), this research aims to produce a systematic model of Quran-based intellectual education. This model can be used as a basis for the development of modern educational systems.

Methodology

A descriptive-analytical methodology was implemented in this investigation. The data collection method was library-based, and the necessary data were obtained through a thorough and systematic examination of the text of the Holy Quran and the most important authoritative Shia and Sunni commentaries (including Al-Mizan, Majma' al-Bayan, Al-Kashshaf, Fi Zilal al-Quran, and Nemuneh). The data analysis process was

---

1 .The present study is derived from a doctoral dissertation entitled "The Function of Types of Intelligence in Persuading the Audience in the Holy Quran" at Ilam University.

2. PhD Student in Quranic and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Ilam, Ilam, Iran. zahrarahmati367@gmail.com

3. Professor, Department of Quranic and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Ilam, Ilam, Iran (Corresponding Author). s.morovati@ilam.ac.ir

4. Assistant Professor, Department of Quranic and Hadith Sciences, Faculty of Theology, University of Ilam, Ilam, Iran. mo.mohammadi@ilam.ac.ir

divided into three stages: the first stage involved the identification and extraction of verses that were associated with the components of logical-mathematical intelligence. The second stage involved the categorization of the verses within the five main axs of the research. The third stage involved the conduct of a qualitative content analysis of each category of verses in relation to the opinions of commentators. This analysis was conducted to extract the persuasion mechanisms, the manner of influencing the audience, and the educational dimensions of each method.

Findings and Discussion

The research results suggest that the Holy Quran not only successfully persuades the audience intellectually but also establishes a systematic paradigm for intellectual education by utilizing five primary mechanisms of logical-mathematical intelligence:

1) Posing Rational Questions and Logical Challenges: The Quran, through a variety of questions (e.g., “Is He who creates like one who does not create?", "Do you enjoin righteousness upon people and forget yourselves?,” “Did you think that We created you in vain?”), urges the audience to engage in logical thinking and challenges their mind. These queries frequently have an argumentative structure, which activates the process of self-persuasion by generating cognitive dissonance, rational admonishment, and delegating the conclusion to the audience's conscience. Abstract thinking, the development of a critical spirit, and the awakening of the rational innate nature are the educational outcomes of this approach.

2) Expressing Causal Relationships: The Quran explicitly describes the causal connections between human actions and their worldly and transcendent repercussions. The relationship between piety and ease in affairs (Talaq: 2-3), the relationship between charity and divine multiplied compensation (Baqarah: 261), and the relationship between the remembrance of God and serenity of heart (Ra'd: 28) are among the most notable examples. These relationships enable the audience to anticipate the outcomes of their actions and elevate faith from a mere emotional experience to a rational decision and a cost-benefit analysis. The educational result of this approach is the development of a sense of control over one's destiny, the reinforcement of responsibility, and the optimism for virtuous action.

3) Presenting Mathematical and Quantitative Examples: The Quran employs numerical examples and quantitative concepts to underscore educational points and bring matters closer to the mind. Examples include the precise calculation of inheritance shares using a fractional system (Nisa: 11-12), the exact counting of the sacred months (Tawbah: 36), and the quantification of the reward for good deeds (one to ten and beyond, An'am: 160). This mechanism facilitates the comprehension of abstract concepts by offering a tangible and objective calculative framework. The cultivation of precision, intellectual discipline, justice-seeking, and orderliness is the educational outcome.

4) Inductive Reasoning (Argument from Design): The Holy Quran repeatedly encourages humans to contemplate and observe the awe-inspiring order of the universe (horizons) and their own selves (souls). The audience is guided from observing details to discovering the general pattern of order and, as a result, the existence of a Wise Creator by verse 164 of Surah Al-Baqarah, which presents eight examples of order in creation (night and day, ships, rain, earth, winds, and clouds), and verse 21 of Surah Adh-Dhariyat, which pertains

to the wonders within the human being. The constant divine patterns in societies are also revealed through the study of history and the fate of past peoples (Al-Imran: 137). The educational result of this approach is the development of a scientific mindset, the pursuit of truth, and the acquisition of knowledge through lessons.

5) Deductive Reasoning (Logical Syllogism): Deductive arguments have been implemented in the Quran to substantiate fundamental concepts. The argument of Tamanu' (Anbiya: 22), which is structured as "If there were multiple gods, the order of the universe would collapse; but the order is established; therefore, there are not multiple gods," validates monotheism. The syllogism of priority (Rum: 27), which posits that "If God is capable of the first creation, He is a fortiori capable of re-creation," demonstrates the resurrection. Additionally, the exceptive syllogism has been employed to refute the authority of entities other than God (Ma'idah: 50). The educational result of this approach is the development of logical thinking, systematic reasoning, and an understanding of the importance of monotheism.

Discussion and Conclusion

The fundamental distinctions of this research are summarized as follows after a systematic review of the research background: Primarily, an integrated and systematic approach, as opposed to scattered studies that have only been sufficient to identify instances. Secondly, a detailed examination of the educational impact and persuasion mechanism of each method, rather than merely referencing Quranic examples. Third, elucidating the educational outcomes of each method in conjunction with its persuasive function. Fourth, offering an educational model that is applicable to modern educational systems. In conclusion, the Quran's educational paradigm has utilized logical-mathematical intelligence as its primary axis for the purpose of persuading the audience, as has been previously discussed. The Holy Quran offers a comprehensive and systematic model that can provide a convincing response to doubts regarding the conflict between religion and rationality by incorporating logical persuasion and intellectual education. This paradigm transitions the audience from imitative acceptance to reasoned belief and from intellectual passivity to critical agency. Consequently, it is recommended that religious education be structured in a manner that is not imposing or purely emotional in modern educational systems, This should take the form of challenging questions, the analysis of causal relationships, objective examples, and logical arguments, in order to foster a stable and insightful faith in the audience while respecting their rationality. The rational innate nature of humanity is in perfect harmony with religion, as evidenced by these discoveries.

Keywords: Audience Persuasion, Causal Relationships, Deductive Reasoning, Educational Function, Holy Quran, Inductive Reasoning, Logical-Mathematical Intelligence.

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، مقاله پژوهشی، دورهٔ ١٤، شمارهٔ ٣٣، تابستان ١٤٠٥، صص. ٣٤-٥

اقناع مخاطب ازطریق به‌کارگیری هوش منطقی-ریاضی در نظام تربیتی قرآن کریم[1]

زهرا رحمتی[2]
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶
سهراب مروتی[3]
مجتبی محمدی انویق[4]
Doi: 10.30497/esi.2026.249697.2058

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین سازوکارهای عقلانی و تربیتی قرآن کریم در فرایند اقناع مخاطب انجام شده است و به‌روش توصیفی-تحلیلی و با استناد به آیات قرآن و تفاسیر معتبر، به بررسی جامع روش‌های به‌کارگیری هوش منطقی-ریاضی در قرآن می‌پردازد. پژوهش حاضر در پنج محور اصلی طراحی شده است: استدلال‌های قیاسی، استدلال‌های استقرایی، بیان روابط علّی-معلولی، ارائهٔ مثال‌های ریاضی و کمّی‌سازی و در نهایت طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد قرآن کریم از این سازوکارها نه‌تنها برای اقناع فکری، بلکه به‌عنوان یک الگوی تربیتی نظام‌مند استفاده می‌کند که در آن، به‌طور خاص: تبیین روابط علّی-معلولیْ حس مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کند، طرح پرسش‌های منطقیْ روحیهٔ انتقادی را پرورش می‌دهد، و ارائهٔ مثال‌های ریاضی ذهنیت نظام‌مند را پرورش می‌دهد. در نهایتْ پژوهش حاضر به این نتیجه دست یافته است که قرآن کریم با تلفیق اقناع منطقی و تربیت عقلانی، الگوی جامعی ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای مناسبی برای طراحی نظام‌های آموزش[5]ی معاصر باشد. این یافته‌ها همسویی کامل دین با فطرت عقلانی انسان را نشان می‌دهند و پاسخ‌های قانع‌کننده‌ای به شبهات تعارض دین و عقلانیت ارائه می‌دهند.

واژگان کلیدی: قرآن کریم، هوش منطقی-ریاضی، اقناع مخاطب، کارکرد تربیتی

---

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری با عنوان «کارکرد انواع هوش در اقناع‌سازی مخاطب در قرآن کریم» در دانشگاه ایلام است.

۲. دانشجوی دکترای علوم قرآن و حدیث، دانشکده الهیات، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران. zahrarahmati367@gmail.com

۳. استاد، گروه علوم قرآن و حدیث، دانشکده الهیات، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران (نویسنده‌مسئول). s.morovati@ilam.ac.ir

٤. استادیار، گروه علوم قرآن و حدیث، دانشکده الهیات، دانشگاه ایلام، ایلام، ایران. mo.mohammadi@ilam.ac.ir

بیان مسئله

قرآن کریم به‌عنوان کتاب هدایت و تربیت، از شیوه‌های متعددی برای ارتباط با مخاطب و اقناع فکری و قلبی او بهره می‌برد. در این میان به‌کارگیری هوش منطقی‌ـریاضی به‌عنوان یکی از ابعاد هوش، در نظریهٔ هوش‌های چندگانهٔ گاردنر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. «هوش» به‌عنوان مفهومی بنیادین در روان‌شناسی و علوم تربیتی تعاریف گسترده‌ای را دربَرمی‌گیرد؛ از تعریف لغوی آن نزد دهخدا (۱۳۷۷) که مفاهیمی چون «زیرکی، آگاهی، عقل و فهم» را شامل می‌شود (ذیل «هوش») تا تعریف عملیاتی برونو (۱۳۸٤) که آن را «توانایی یکپارچهٔ فرد در عمل عامدانه، تفکر منطقی و سازگاری مؤثر با محیط» می‌داند (ص. ٤۹٦).

در نظریهٔ هوش‌های چندگانه گاردنر[1] (۱۳۹٦) تمایزی روشن میان انواع هوش قائل می‌شود و آن را به هشت نوع مستقل ازجمله هوش منطقی‌ـریاضی تقسیم می‌کند (ص. ۲٦). او این نوع هوش را مبنایی برای علوم سخت و تمام گرایش‌های ریاضی می‌داند و معتقد است افرادِ دارای این هوش، بر استدلال منطقی و خردورزی تأکید دارند و الگوها و روابط علّی‌ـمعلولی را به‌خوبی درک می‌کنند (به‌نقل از هاروی اف. و دیگران، ۱۳۸۷، ص. ۱۳).

از دیدگاه آرمسترانگ[2] (۱۳۸۷) مؤلفه‌های این هوش شامل طبقه‌بندی، رده‌بندی، استنباط، تعمیم، محاسبه، آزمون و فرضیه می‌شود (ص. ۱۳). پیش از گاردنر، ترسون[3] نیز به شناسایی هفت استعداد نخستین روان‌سنجی پرداخته بود که شامل ادراک کلامی، سیال بودن واژگانی، حافظه، استعداد عددی، استعداد فضایی، سرعت ادراک و استدلال بوده است (به‌نقل از بردبار، ۱۳۸۵، ص. ۱٤).

این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که هوش سازه‌ای واحد نیست، بلکه مجموعه‌ای از توانایی‌های نیمه‌مستقلّ است که در افراد مختلف به‌صورت‌های گوناگون تجلّی می‌یابد. اهمیت این نگرش در به رسمیت شناختن تنوع استعدادها و قابلیت‌های انسانی نهفته است. قرآن کریم با بهره‌گیری

---

1. Gardner
2. Armstrong
3. Thurston

هوشمندانه از این ظرفیت ذهنی نه‌تنها درصدد اثبات گزاره‌های اعتقادی محوری مانند توحید (طبرسی، ١٤٠٨، ج ٧، ص. ٧٠) و معاد (زمخشری، ١٤٠٧، ج ٣، ص. ٤٧٦) است، بلکه هدف والای تربیت عقلانی و اخلاقی انسان را دنبال می‌کند.

در این مسیر اقناع به‌عنوان فرایندی کلیدی تنها به‌معنای قانع‌کردن لحظه‌ای نیست؛ بلکه در قرآن کریم بخشی از یک الگوی تربیتی جامع و عمیق است که هدف آن هدایت انسان به‌سوی کمال و سعادت می‌باشد. «اقناع» در لغت به‌معنای «قانع‌کردن» است (دهخدا، ١٣٧٧، ذیل «اقناع»). در اصطلاح علم منطق اقناع به‌عنوان یکی از اهداف صنعت جدل و خطابه شناخته می‌شود که ازطریقِ آن، پذیرش عمومی در زمینه‌های مختلف ممکن می‌گردد (صدر حاج سید جوادی، ١٣٧٥، ج ٢، ص. ٣٥٢).

در حوزهٔ علوم ارتباطات و روان‌شناسی اجتماعیْ «اقناع» فرایندی ارتباطی تعریف می‌شود که هدف آن نفوذ در گیرندهٔ پیام و تغییر داوطلبانهٔ نگرش، باور یا رفتار او است (مرادی، ١٣٨٩، ص. ٢١). به‌بیان‌دیگر پیام‌دهنده ازطریقِ دست‌کاری در شناخت، برانگیختن عواطف و نمایش رفتار سعی در اثرگذاری بر مخاطب دارد (حکیم‌آرا، ١٣٨٤، ص. ١٠).

قرآن با در نظر گرفتن عناصر سه‌گانهٔ اقناع (پیام‌رسان، پیام و مخاطب) (فتح‌الهی و کاملی، ١٣٩٤، ص. ٧٨) و با به‌کارگیری سازوکارهای زبانی، ادبی و به‌ویژه عقلی ضمن خطاب قرار دادن هم‌زمان بُعد شناختی و عاطفی انسان، او را به‌سوی انتخاب آزادانه و مسئولانه سوق می‌دهد. این فرایند پایدار که به تغییر نگرش و رفتار می‌انجامد، با روش‌هایی چون طرح پرسش‌های عقلانی، بیان روابط علّی‌ـمعلولی، ارائهٔ تمثیل‌های ریاضی‌وار و استفاده از استدلال‌های استقرایی و قیاسی محقق می‌شود؛ برای نمونه آیاتی که بیانگر نظم آفرینش‌اند، ازجمله آیهٔ ١٦٤ بقره، با فعال‌سازی هوش منطقی‌ـریاضی مخاطب را از باور تقلیدی، به باور استدلالی دربارهٔ وجود خالق حکیم رهنمون می‌سازد (قطب، ١٤٠٨، ج ١، ص. ١٥٢).

با توجه به اهمیت موضوع مذکور هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین سازوکارهای عقلانی و تربیتی قرآن کریم در فرایند اقناع مخاطب با محوریّت به‌کارگیری هوش منطقی‌ـریاضی است.

این پژوهش درپی آن است که با تحلیل روش‌های قرآنی در پنج محور اصلیِ استدلال قیاسی، استدلال استقرایی، بیان روابط علّی-معلولی، ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار و کمّی‌سازی، و طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقیْ الگویی نظام‌مند از تربیت عقلانی مبتنی‌بر قرآن ارائه دهد تا بتواند مبنایی برای طراحی نظام‌های آموزشی معاصر قرار گیرد. در این مسیرْ پژوهش حاضر به پرسش‌های اصلی زیر پاسخ می‌گوید:

۱- قرآن کریم چگونه از طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی برای اقناع مخاطب و تربیت ذهن نقّاد استفاده می‌کند؟

۲- بیان روابط علّی-معلولی در قرآن چه نقشی در تقویت مسئولیت‌پذیری و انتخاب آگاهانهٔ مخاطب ایفا می‌کند؟

۳- ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار و کمّی‌سازی چگونه به عینی‌سازی مفاهیم تربیتی و پرورش ذهن نظام‌مند کمک می‌کند؟

٤- قرآن کریم با چه سازوکارهایی از استدلال استقرایی برای هدایت مخاطب به‌سمت کشف قوانین الهی در آفرینش و تاریخ بهره می‌برد؟

۵- استدلال‌های قیاسی در قرآن چگونه به اثبات گزاره‌های بنیادین اعتقادی مانند توحید و معاد می‌پردازند و چه تأثیری بر تربیت عقلانی دارند؟

فرضیهٔ اصلی تحقیق حاضر این است که قرآن با تلفیق اقناع منطقی و تربیت عقلانیْ الگویی جامع ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای نظام‌های تربیتی معاصر قرار گیرد و گامی چشمگیر در جهت پرورش انسان‌هایی خردورز، نقّاد و مسئول باشد.

پیشینه

مرور پیشینهٔ پژوهش‌های مرتبط نشان می‌دهد اگرچه مطالعات ارزشمندی در حوزه‌های روش‌های اقناع و تربیت در قرآن و نیز هوش‌های چندگانه انجام شده است، خلأهای قابل‌توجهی وجود دارد. در حوزهٔ هوش و هوش منطقی-ریاضیْ آرمسترانگ (۱۳۸۷) کاربرد نظریهٔ هوش‌های چندگانه در آموزش را تبیین کرده است. در حوزهٔ تربیت با رویکرد

روان‌شناختیْ بهشتی و شکری‌نیا (۱۳۹۰) به کاربست هوش طبیعت‌گرا پرداخته است. کاکاوندی (۱۳۹۲) به شناسایی مصادیق هوش منطقی‌ـریاضی در آیات پرداخته است. فتحی و طاهری (١٣٩٤) به استفاده از هوش تصویری‌ـفضایی در قرآن پرداخته‌اند. در حوزهٔ روش‌های اقناع قرآنیْ مناقب و زاهدی‌فر (۱۳۹۸) بر شیوه‌هایی چون برهان، موعظهٔ حسنه و جدال احسن تمرکز داشته‌اند. غلامی و دیگران (١٤٠١) با طراحی محتوای چندرسانه‌ایْ الگویی برای بهبود یادگیری مفاهیم قرآنی ارائه داده‌اند. حلیمی و یعقوبی (١٤٠٣) بر اهمیت زبان مشترک و همدلی در فرایند اقناع تأکید کرده‌اند؛ بااین‌همه سه خلأ عمده در ادبیات موضوع مشهود است: ۱) کلی‌نگری یا تمرکز صِرف بر شناسایی مصادیق، بدون تبیین سازوکارهای اقناع‌سازی و اثرگذاری تربیتی هر روش، ۲) عدم‌الگوسازی نظام‌مند تربیتی از این سازوکارها و تحلیل یکپارچهٔ ارتباط آن‌ها با پرورش تفکر نقّاد، مسئولیت‌پذیری و نظام‌مندسازی ذهن و ۳) کمبود پژوهش‌های تحلیل‌ـتوصیفی که با استناد گسترده به تفاسیر معتبرْ پنج محور اصلی یادشده را به‌طور هم‌زمان و عمیق بررسی کنند؛ بنابراین پژوهش حاضر با هدف پُر کردن این خلأها درصدد است نه‌تنها مصادیق را شناسایی کند، بلکه با تحلیل چگونگی اقناع و تربیت در هر محور، الگویی یکپارچه و نظام‌مند از تربیت عقلانی قرآن مبتنی‌بر هوش منطقی‌ـریاضی ارائه دهد و ظرفیت آن را برای نظام‌های تربیتی معاصر آشکار سازد.

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش توصیفی‌ـتحلیلی انجام شده است. شیوهٔ گردآوری اطلاعاتْ کتابخانه‌ای است و داده‌های موردنیاز ازطریقِ مطالعهٔ عمیق و نظام‌مند متن قرآن کریم و همچنین مهم‌ترین تفاسیر معتبر شیعه و سنّی (همچون المیزان، مجمع البیان، الکشاف، فی ظلال القرآن و تفسیر نمونه) گردآوری شده‌اند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها فیش‌برداری ساختاریافته با محورهای ازپیش‌تعیین‌شده است.

فرایند تحلیل داده‌ها به‌این‌ترتیب بود: در مرحلهٔ اول با مراجعهٔ مستقیم به قرآن آیات مرتبط با مؤلفه‌های هوش منطقی‌ـریاضی (مانند پرسش‌های استفهامی، گزاره‌های شرطیِ بیانگر رابطهٔ

علت و معلول، اصطلاحات عددی و کمّی، و آیات حاوی استدلال) شناسایی و استخراج شدند. در مرحلهٔ دومْ این آیات در چارچوب پنج محور اصلیِ پژوهش (طرح پرسش‌های عقلانی، بیان روابط علّی‌ـمعلولی، ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) دسته‌بندی و سازماندهی گردیدند. سپس هر دسته از آیات با استناد به آراء و تحلیل‌های مفسّران نامبرده ازلحاظِ کیفی تحلیل و بررسی شد. در این تحلیلْ سازوکارهای اقناع‌سازی، چگونگی اثرگذاری بر مخاطب و ابعاد تربیتی هر روش استخراج شد. در نهایت برای نظام‌مندسازی یافته‌ها و نمایان‌سازی ارتباط بین محورها نتایج تحلیل در قالب جداول تلفیقی ارائه گردید. به‌جهت رعایت اعتبار درونی پژوهش استنادات به گستره‌ای از تفاسیر گوناگون محدود نشد و تلاش گردید تا تحلیل‌ها با حفظ چارچوب مفهومی هوش منطقی‌ـریاضی با سیاق کلی آیات و اهداف تربیتی قرآن همسو باشد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد قرآن کریم با به‌کارگیری پنج سازوکار اصلی هوش منطقی‌ـریاضی نه‌تنها اقناع فکری مخاطب را محقق می‌سازد، بلکه الگویی نظام‌مند برای تربیت عقلانی، تقویت حسّ مسئولیت‌پذیری، پرورش تفکر نقّاد و ایجاد ذهنیت منطقی ارائه می‌دهد.

۱. سازوکارهای به‌کارگیری هوش منطقی‌ـریاضی در قرآن برای اقناع‌سازی

قرآن کریم با شناخت عمیق از ساختار ذهن انسان، از قابلیت‌های هوش منطقی‌ـریاضی بهره می‌برد تا فرایند اقناع را به تجربه‌ای عقلانی و نظام‌مند تبدیل کند. این رویکردْ پایه‌های تربیت دینی را از تقلید صرف به باور استدلالی ارتقا می‌دهد. در این بخش پنج سازوکار اصلی قرآن در این زمینه بررسی می‌شود که هریک به گونه‌ای متفاوت ذهن منطقی مخاطب را هدف گرفته است و او را به تأمل و پذیرش آگاهانه دعوت می‌کند. این سازوکارها عبارت‌اند از: طرح پرسش‌های عقلانی، بیان روابط علّی‌ـمعلولی، ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی.

۱-۱. طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی

قرآن با پرسش‌های متعددْ ذهن مخاطب را به چالش می‌کشد و او را به تفکر منطقی وامی‌دارد. این پرسش‌ها اغلب ساختاری استدلالی دارند.

۱-۱-۱. پرسش از منشأ آفرینش و هدایت موجودات

﴿أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ (نحل، ۱۷)

تحلیل پرسش منطقی: این آیه با بهره‌گیری از قیاس منطقیِ فشرده اساس شرک را به چالش می‌کشد. این پرسش با مقایسهٔ دو طرف قیاس ـیعنی خالق (الله) و غیر خالق (بُت‌ها)ـ در ساختار استفهام انکاریْ پاسخی قاطعانه از مخاطب طلب می‌کند. علامه طباطبایی (۱۳۵۲) این مقایسه را نشان‌دهندهٔ نابرابری ذاتی در «صفات» و درنتیجه «شایستگی پرستش» می‌داند (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۲، ص. ۲۱۸). طبرسی (١٤٠٨) با اشاره به کاربرد «مَن» برای غیرعاقل، بر گستردگی دایرهٔ خلقت الهی در مقابل عجز مطلق بت‌ها تأکید می‌ورزد (ج ۱۳، ص. ۲۳۹). پایان آیه نیز با دعوت مخاطب به تذکرْ او را به فعال‌سازی حافظه و قوهٔ تعقل فرا می‌خواند.

سازوکار اقناع‌سازی: این آیه با به کارگیریِ یک راهبرد روان‌شناختی عمیق ازطریقِ طرح پرسش، پاسخ را به وجدان بیدار مخاطبان می‌سپارد و احساس خودجوشی را در آنان برمی‌انگیزد تا حقیقت را امری درونی و برآمده از جان خود بپندارند و با تمام وجود آن را بپذیرند (مکارم، ١٣٧٤، ج ١١، ص. ١٨٥). سید قطب (١٤٠٨) بر جنبهٔ عاطفی و تکان‌دهندهٔ آیه تأکید کرده است و آن را فریادی می‌داند که مخاطب را به ارزیابی مجدد وادار می‌کند (ج ٤، ص. ٢١٦٤). در تفسیر این آیه آمده است: این پرسشْ ردّی آشکار بر پرستش بت‌ها است. آیا آنکه آسمان‌ها و زمین و ماه و خورشید و ستارگان و دیگر عجایب را می‌آفریند، همانند کسی است که مانند این اصنامِ جمادْ هیچ چیزی نمی‌آفریند؟ پس چگونه عبادت متوجه آن‌ها می‌شود و آنان را همتای خداوند قرار می‌دهند؟ آیا دراین‌باره نمی‌اندیشند و عبرت نمی‌گیرند؟ این از خطاهای فاحش است (طوسی، بی‌تا، ج ٦، ص. ٣٦٨). این فرایند نوعی سرزنش و سرکوب

منطقی است که بطلان پرستش غیرخدا را ازطریقِ توبیخ نشان می‌دهد (صابونی، ۱٤۲۱، ج ۲، ص. ۱۱۳).

ترکیب خودکاوی عقلانی و انگیزش وجدانیْ مخاطب را در مسیر خوداکتشافی قرار می‌دهد و با خلق نگارهٔ ذهنیِ روشن از تقابل خالق و غیرخالق، بار پردازش منطقی به ذهن مخاطب محوّل می‌شود. فراخوانی به تذکر در پایان آیه داده‌های پیشینی عقل سلیم را فعال می‌کند و مخاطب را به نتیجه‌گیریِ ناگزیر می‌رساند. این روشْ اقناعی پایدار می‌آفریند که محصول تعامل فعال فرد با حقیقت است.

۱-۱-۲. پرسش از سازگاری ایمان و گناه

﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (بقره، ٤٤)

تحلیل پرسش منطقی: این آیه با بهره‌گیری از ساختار منطقی کشف تناقضْ نظام فکری مخاطب را هدف می‌گیرد. قراردادن دو گزارهٔ متضادّ «امر به نیکی» و «فراموشی خود» در کنار هم، ناهماهنگی شناختی آشکاری ایجاد می‌کند. مذمّت آیه متوجه نسیان نفس است، نه اصل امر به بِر که هر خردمندی زشتی آن را درک می‌کند. تداوم این غفلت از خودْ همراه با تلاوت کتابْ شخص را در جایگاه کسی قرار می‌دهد که گویی تعقل از او سلب شده است (ابن‌عاشور، ۱٤۲۰ق، ج ۱، ص. ٤٦۰). در تفسیر این آیه تصریح شده است: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ یعنی آیا عقلی ندارید که زشتی عملتان را دریابد و شما را از آن بازدارد، یا اینکه شما را از کاری که به وخامت عاقبتش آگاهید، منع کند؟ «عقل» در اصل به‌معنای «بازداشتن» است و به «درک انسانی» ازآن‌رو «عقل» گفته می‌شود که انسان را از کار زشت بازمی‌دارد و بر کار شایسته استوار می‌سازد (بیضاوی، ۱٤۱۸، ج ۱، ص. ۷۷). دفع طبیعی چنین رفتاری توسط عقل بر فجیع بودن این تناقض تأکید دارد (زمخشری، ۱٤۰۷ق، ج ۱، ص. ۱۳۳). پایان آیه با فراخوانی به عقل ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ بر بدیهی بودن این حکم عقلی صحّه می‌گذارد.

سازوکار اقناع‌سازی: این آیه برای ایجاد تأثیر عمیق در مخاطب از ترکیب سازوکارهای روان‌شناختی و اجتماعی بهره می‌برد. پیامدهای عملی تضادّ بین گفتار و کردارْ بی‌اثر شدن

سخن واعظ و حتی نتیجهٔ معکوس داشتن آن است؛ به‌همین‌دلیل وقتی واعظی خود به گفته‌هایش عمل نمی‌کند، سخنانش از دل او برون نمی‌آید تا بر دل شنوندگان بنشیند (امین، بی‌تا، ج ۱، ص. ۳۰٤). اشاره به قید ﴿وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ﴾ این تناقض را عجیب‌تر می‌خواند؛ چرا که تلاوت کتاب باید بیش از هر چیز خودِ تلاوت‌کننده را به یاد نیکویی‌ها بیندازد (ابن‌عاشور، ١٤٢٠، ج ۱، ص. ٤٦٠).

این پرسش سرزنشی بزرگ است که مخاطب را وادار می‌کند متوجه زشتی عمل خود شود. این فراخوانی برای درک زشتی عملْ نوعی توبیخ عقلانی است که فرد را به‌سوی اصلاح رفتار سوق می‌دهد (زمخشری، ١٤٠٧، ج ۱، ص. ۱۳۳)؛ بنابراین تبیین این نکته که عقوبت عالِم از جاهل سخت‌تر است، مخاطب عالِم را با عواقب اخروی این رفتار مواجه می‌سازد (طیب، ۱۳۷۸ش، ج ۲، ص. ۱۸). این ترکیب از توبیخ عقلی و ترسیم پیامدهای اجتماعی و اخرویْ مخاطب را از درون تحت فشار قرار می‌دهد تا رفتار خود را اصلاح کند. سپس با ایجاد شرمساری عقلانی ازطریقِ نشان‌دادن تناقض، یادآوری مسئولیت اجتماعی و در نهایت فراخوانی به عقلْ یک الگوی اقناعی چندبُعدی ارائه می‌دهد. این روش مخاطب فرهیخته را با استانداردهای خودش محکوم می‌کند و راه گریز را بر او می‌بندد.

۱-۱-۳. پرسش از هدف و غایت آفرینش

﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ (المؤمنون، ۱۱۵)

تحلیل پرسش منطقی: این آیه با طرح بنیادی‌ترین پرسش فلسفیْ فرضیهٔ «آفرینش بیهوده» را به چالش می‌کشد. این پرسش نوعی توبیخ است که با نسبت عبث دادن به خداوند مقابله می‌کند (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۵، ص. ۷۳). با تمثیل دنیا به‌مثابهٔ مدرسه می‌توان استدلال کرد همان‌گونه که تأسیس مدرسه هدفمند است و برای آماده‌سازی دانش‌آموز در جهت ورود به مرحلهٔ بالاتر صورت می‌گیرد، آفرینش جهان نیز نمی‌تواند بی‌هدف باشد (طیب، ۱۳۷۸، ج ۹، ص. ٤٨١)؛ بلکه هدف آن، پرورش و آزمون انسان برای بازگشت به‌سوی خداوند و ورود به سرای آخرت (معاد) است. فخر رازی (١٤٢٠) تأکید می‌کند بدون قیامت تمایز میان مطیع و

عاصی ناممکن، و خلقت عبث خواهد بود (ج ۲۳، ص. ۳۰۰)؛ بنابراین افعال الهی معلّل به غرض است و صدور فعل «عبث» از ذات حکیم محال است (شاه عبدالعظیمی، ۱۳٦۳، ج ۹، ص. ۱۸۸). این ساختار استدلالیْ ذهن مخاطب را به‌سوی پذیرش ناگزیر هدفمندی آفرینش و معاد سوق می‌دهد.

سازوکار اقناع‌سازی: این آیه از سه سازوکار اقناعی بهره می‌برد: ۱- توبیخ عقلانی: مقابله با جسارت نسبت‌دادن عبث به خداوند (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۵، ص. ۷۳)؛ ۲- تمثیل ملموس: تشبیه دنیا به مدرسه برای درک هدفمندی؛ ۳- ترسیم پیامدها: نشان‌دادن حسرت ابدی در صورت غفلت (طیب، ۱۳۷۸، ج ۹، ص. ٤۸۱). طبرسی (۱٤۰۸) با بیان اینکه «فایدهٔ خلقت باید به خود انسان بازگردد.» ، غایت‌مندی آفرینش را به‌نفع انسان جلوه می‌دهد (ج ۷، ص. ۱۹۳). این ترکیب از توبیخ، استدلال فلسفی و تمثیل ملموسْ مخاطب را از درون متقاعد می‌سازد که پذیرش معادْ تنها انتخاب عقلانی دربَرابر پوچی و بی‌معنایی است. آیه با بهره‌گیری از اقناع وجودی مستقیماً با حسّ معناجویی انسان سخن می‌گوید. این پرسشْ مخاطب را با دو گزینهٔ پذیرش معاد یا قبول پوچی مطلق روبرو می‌سازد. ازآنجاکه ذهن انسان به‌طور فطری از خلأ معنایی گریزان است، این روش او را ناگزیر به‌سوی پذیرش هدفمندی سوق می‌دهد.

جدول ۱- طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی

شماره	آیه و موضوع	نوع پرسش	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی-ریاضی	دستاورد تربیتی
۱	منشأ خلقت انسان (واقعه، ۵۹)	پرسش هستی‌شناختی	«آیا شما را آفریدیم یا خود آفرینندهٔ خویش‌اید؟». با این پرسش ادعای خودبسندگی بشر به چالش کشیده می‌شود.	استفهام انکاری	اعتراف به فقر وجودی
۲	دلیل شرک (طور، ۳٤)	پرسش استنادی	«آیا دلیل آشکاری بر این ادعا دارید؟». با این پرسش بار اثبات بر دوش مدعی شرک گذاشته می‌شود.	الزام به برهان	بی‌اساس دانستن شرک

شماره	آیه و موضوع	نوع پرسش	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی-ریاضی	دستاورد تربیتی
۳	نفی فرزند برای خدا (صافات، ۱۵۰)	پرسش توبیخی	«آیا خدا دختران را برای خود برگزیده و شما را به پسران؟!» این پرسشْ تناقض در باور مشرکان را با طنز منطقی نشان می‌دهد.	برجسته‌سازی تناقض	شرمساری از عقیدهٔ باطل
٤	نقد پرستش بت‌ها (انبیاء، ٦٦)	پرسش استعجابی	ابراهیم(ع) می‌پرسد: «اُف بر شما! چنین چیزهایی را می‌پرستید که نه سود می‌رسانند و نه زیان؟». این پرسشْ پوچی پرستش غیرخدا را عریان می‌کند.	تحلیل سود و زیان	بیداری فطرت خردورز
۵	مالکیت جهان (مؤمنون،۸٤)	پرسش سلسله‌مراتبی	با پرسش «مالک زمین و آسمان‌ها کیست؟» و تأکید بر پاسخ «الله» ذهن مخاطب به‌صورت مرحله‌ای به‌سمت پذیرش ربوبیت او هدایت می‌شود.	استدلال قیاسی پلّکانی	تسلیم دربَرابر ربوبیت خدا

۱-۲. بیان روابط علّی-معلولی

قرآن به‌روشنی پیوندهای علّیِ بین اعمال انسان (علت) و نتایج اُخروی و گاه دنیوی آن‌ها (معلول) را بیان می‌کند. این بیانْ ساختاری منطقی و قابل‌درک برای ذهن ریاضی‌اندیش دارد. این روابط به مخاطب امکان می‌دهد تا نتایج اعمال خود را تا حدّ زیادی پیش‌بینی کند. «اگر این کار را بکنی، این نتیجه را می‌بینی». این پیش‌بینی‌پذیریْ احساس امنیت و کنترل عقلانی به فرد می‌بخشد. سازوکار مذکور ایمان را از یک حسّ صرفاً عاطفی به انتخابی عقلانی و محاسبهٔ سود و زیان تبدیل می‌کند. مخاطب با محاسبه‌ای منطقی درمی‌یابد که پیروی از دستورات قرآن، حتی از نظر مادی و روانی، به‌نفع او است.

۱-۲-۱. رابطهٔ علّی بین تقوا و گشایش در امور (فرج)

﴿... وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا * وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ... ﴾ (طلاق: ۳-۲)

تحلیل رابطهٔ علّی‌ـمعلولی: این آیات رابطهٔ علّی میان تقوای الهی (علت) و گشایش در امور زندگی (معلول) را نشان می‌دهد. این وعده‌ای الهی در قالب یک قانون ثابت است. تقوا به‌عنوان متغیر مستقل همواره نتیجه‌ای به شکل راه نجات و رزق غیرمنتظره به دنبال خواهد داشت.

ـ علت: تقوا (پرهیزگاری، عمل به واجبات و ترک محرّمات) (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۹، ص. ۳۱٤).

ـ معلول: گشایش، راه نجات و رزق غیرمنتظره (قطب، ۱٤۰۸، ج ٦، ص. ۳٦۰۱).

سازوکار اقناع: این آیه وعده‌ای الهی را در قالب یک قانون علّی بیان می‌کند. این یک رابطهٔ علّی روان‌شناختی‌ـحیاتی است. تقوا موجب می‌شود فرد تصمیمات عاقلانه‌تری بگیرد، برکات الهی شامل حالش شود و درهای جدیدی به رویش گشوده شود. مخاطب با آزمایش این قانون در زندگی خود به‌صورت عملی اقناع می‌شود. هرکس از خدا بترسد و حدودش را رعایت کند، به هنگام رویارویی با مشکلاتْ پروردگار برایش فرج و گشایش قرار می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۹، ص. ۳۱۳) یعنی خداوند از طُرُق و راه‌هایی روزی می‌رساند که در محاسبات و پیش‌بینی‌های بندگان نمی‌گنجد (ابن‌عاشور، ۱٤۲۰، ج ۲۸، ص. ۲۸۰).

این رویکرد قرآن «تقوا» را به‌عنوان یک عامل علّی مؤثر در گسترش روزی و گشایش امور معرفی می‌کند و با طرح این رابطه مخاطب را به آزمایش عملی این قانون در زندگی شخصی دعوت می‌کند. تجربهٔ موفقیت‌آمیز «تقوا» و مشاهدهٔ «مخرج» در بحران‌ها قوی‌ترین دلیل برای اقناع فردی و عقلان شدن ایمان است. این فرآیند پایهٔ ایمان را از احساس به تجربه تغییر می‌دهد.

۱-۲-۲. رابطهٔ علّی بین انفاق و جبران مضاعف الهی

﴿مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّائَةُ حَبَّةٍ... ﴾ (بقره، ۲٦۱)

تحلیل رابطهٔ علّی‌ـمعلولی: قرآن با به‌کارگیری یک تمثیل ریاضی دقیق (۷۰۰ ⟵ ۱) رابطهٔ کمّی بین علت و معلول را شفاف می‌سازد. این تشبیهْ افزایش تصاعدی و هندسی پاداش الهی

را به‌شکلی ملموس و قابل‌محاسبه برای ذهن منطقی ترسیم می‌کند.

ـ علت: انفاق در راه خدا (طبرسی، ۱٤۰۸، ج ۲، ص. ٦٤٦)

ـ معلول: جبران مضاعف مادی و معنوی (با تشبیه ریاضی: ۷۰۰ ← ۱) (امین، بی‌تا، ج ۲، ص. ٤۱۸)، شرافت و برتری یافتنِ نفس انسان (ثعالبی، ۱٤۱۸، ج ۱، ص. ۵۱۵) ، گسترش وجود انسان به‌تناسب گسترش عمل (آلوسی، ۱٤۱۵، ج ۲، ص. ۳۲)

سازوکار اقناع: قرآن کریم با به‌کارگیری سازوکارهای چند لایهٔ اقناعیْ زمینهٔ پذیرش این فریضهٔ الهی را در مخاطب فراهم می‌سازد. نخست ازطریقِ تمثیل ریاضی ﴿كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ﴾ پاداش انفاق را در قالب محاسبه‌ای ملموس و قابل‌درک برای ذهن منطقی ارائه می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که مخاطب نتیجه می‌گیرد انفاق یک سرمایه‌گذاری سودآور است، نه هزینه‌ای بی‌پاسخ (آلوسی، ۱٤۱۵، ج ۲، ص. ۳۲). سپس با ارائهٔ تحلیلی وجودشناختیْ عمل انفاق را از حوزهٔ مبادلات مادی خارج، و آن را «گسترش وجود انسان» و «نموّ معنوی» معرفی می‌کند؛ براین‌اساس انفاق‌کننده در حقیقت با عمل خود بر گسترهٔ وجود خود می‌افزاید، نه اینکه مالی را از دست دهد (مکارم شیرازی، ۱۳۷٤، ج ۲، ص. ۳۱٤). همچنین با تشبیه انفاق به بذر پرباری که به‌طور مستمر ریشه و شاخه می‌گستراند، درک این مفهوم را برای همهٔ سطوح فکری ممکن می‌سازد. در پایان با تأکید بر «شرافت و عزت» ناشی از انفاق در راه خدا (ثعالبی، ۱٤۱۸، ج ۱، ص. ۵۱۵)، نیاز فطری انسان به کرامت و احترام را هدف می‌گیرد و او را به‌سوی این عمل نیک سوق می‌دهد. این ترکیب منحصربه‌فرد از استدلال ریاضی، تبیین فلسفی، تمثیل عینی و ترغیب عاطفی سبب می‌شود مخاطبْ انفاق را نه به‌عنوان زیان، بلکه به‌عنوان فرصتی برای توسعهٔ وجودی و کسب شرافت بپذیرد و آن را در چارچوب معامله‌ای منطقی با پروردگار در نظر بگیرد.

۱-۲-۳. رابطهٔ علّی بین ذکر خدا و آرامش قلب

﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (رعد، ۲۸)

تحلیل رابطهٔ علّی‌ـمعلولی: رابطهٔ علّی روشنی بین ذکر خدا و طمأنینهٔ قلبی ترسیم شده

است. این رابطه به شیوه‌های متعددی در تفاسیر بررسی شده‌اند:

ـ علت: ذکر خدا که دربَرگیرندهٔ مفاهیمی چون «حضور قلبی، توجه به نعمت‌های الهی، توکل و ایمان به وعده‌های خداوند» است (طوسی، بی‌تا، ج ٦، ص. ٥٠).

ـ معلول: طمأنینهٔ قلبی که به‌معنای «سکون، آرامش و اطمینان درونی» است (مکارم شیرازی، ١٣٧٤، ج ٧، ص. ٢٠٩).

سازوکار اقناع: قرآن کریم با بهره‌گیری از سه سازوکار اثربخش به اقناع مخاطب دربارهٔ رابطهٔ علّی بین ذکر خدا و آرامش قلب می‌پردازد. نخست با برهان فلسفیِ وجودشناختی تبیین می‌کند که توجه قلب به حضور الهی موجب دریافت نور ذات ابدی و رسیدن به سکون و آرامش می‌گردد؛ درحالی‌که توجه به عالم اجسام همواره موجب اضطراب است (فخر رازی، ١٤٢٠، ج ١٩، ص. ٤٠). این تحلیل فلسفیْ ذکر خدا را به‌عنوان تنها مسیر رسیدن به آرامش پایدار معرفی می‌کند. طبرسی (١٤٠٨) نیز بر جنبهٔ ترغیبیِ آیه تأکید می‌کند و می‌فرماید: «هیچ چیز برای آرامش دل‌های مضطرب بهتر از نویدهای صادق نیست.» (١٤٠٨، ج ٦، ص. ٤٤٧).

این بیانْ نیاز روان‌شناختی انسان به اطمینان و آرامش را هدف می‌گیرد و ذکر خدا را به‌عنوان بهترین پاسخ به این نیاز فطری معرفی می‌کند و سرانجام، با تحلیل مفهومیِ «ذکر» تمایزی روشن بین ذکر پاداش و نعمت‌های الهی که موجب سکون می‌شود و ذکر عقاب و انتقام که موجب خوف می‌گردد (طوسی، بی‌تا، ج ٦، ص. ٥٠)، به اقناع مخاطب می‌پردازد. این ترکیب جامع از استدلال عقلی، ترغیب عاطفی و تحلیل مفهومیْ سازوکار اقناع کاملی را شکل می‌دهد که مخاطب را به‌صورت چندبعدی به پذیرش و تحقق این رابطهٔ علّی سوق می‌دهد.

جدول ٢- بیان روابط علّی‌ـمعلولی

شماره	آیه و موضوع	نوع رابطه	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی‌ـریاضی	دستاورد تربیتی
١	تغییر نعمت با تغییر حال مردم	رابطهٔ اجتماعی	بیان می‌کند که خداوند نعمت قومی را تغییر نمی‌دهد، مگر آنکه آنان	رابطهٔ (اگر-آنگاه)	احساس کنترل بر سرنوشت

شماره	آیه و موضوع	نوع رابطه	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی‌ـریاضی	دستاورد تربیتی
	(رعد، ۱۱)		خود تغییر کنند. این رابطهٔ علّیْ مسئولیت‌پذیری مخاطب را افزایش می‌دهد.		
۲	تغییر امداد الهی با تغییر مردم (انفال، ۵۳)	رابطهٔ تاریخی	بیان می‌کند که سنت الهی بر این است که نعمت را تا زمانی که مردم تغییر نکنند، تغییر نمی‌دهد. این رابطه تاریخ را قابل پیش‌بینی می‌کند.	استدلال مبتنی‌بر الگوی تکرارشونده	عبرت‌گیری از تاریخ
۳	تقوا و گشایش روزی (طلاق، ۳-۲)	رابطهٔ روان‌شناختی	وعدهٔ گشایش روزی از راه‌های غیرمنتظره در ازای تقوا، مخاطب را به آزمایش این رابطه در زندگی ترغیب می‌کند.	رابطهٔ عمل و پاداش	امیدواری و انگیزه برای عمل صالح
٤	تقوا و برکات آسمانی (اعراف، ۹٦)	رابطهٔ طبیعی‌ـاجتماعی	بیان می‌کند که اگر مردم اهل تقوا باشند، برکات آسمان و زمین را به‌سویشان می‌گشاییم. این رابطه ایمان را عینی و ملموس می‌کند.	رابطهٔ نظام‌مند	درک اثرگذاری ایمان در جهان مادی
۵	نیکی و پاداش الهی (زلزال، ۷)	رابطهٔ اخلاقی	هر نیکی‌ای که انجام دهی، خداوند آن را می‌داند و پاداش می‌دهد. این رابطه حسّ پاسخ‌گویی دربَرابر اعمال را تقویت می‌کند.	رابطهٔ مستقیم عمل و نتیجه	تقویت مسئولیت‌پذیری اخلاقی

۱-۳. ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار و کمّی‌سازی

قرآن گاهی از مفاهیم کمّی و مثال‌های عددی برای تقریب به ذهن و تأکید بر نکته‌ای استفاده می‌کند؛ مثلاً استفاده از مضرب عددی برای بیان کَرَم الهی و تشویق به عمل صالح. هرچند پاداش اُخروی محدود به اعداد نیست، قرآن برای درک بهتر مخاطب به‌این‌شکل بیان می‌کند.

۱-۳-۱. کمّی‌سازی پاداش عمل خیر، یک به ده و فراتر از

﴿مَن جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَن جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا... ﴾ (انعام، ۱٦۰)

تحلیل ریاضی‌وار: این آیه با بیان کمّیْ نسبت ده‌برابری را حداقل پاداش اعمال نیک تعیین می‌کند. این الگوی ریاضی در آیات دیگر تکمیل می‌شود؛ چنانکه در آیهٔ ۲٦۱ بقره پاداش انفاق به هفتصد برابر و در آیهٔ ۱۰ زمر پاداش صابرانْ بی‌حساب اعلام شده است (مکارم شیرازی، ۱۳۷٤، ج ٦، ص. ٥٦). این طیف عددی نشان می‌دهد پاداش الهی تابع تصاعد هندسی است که با عواملی مانند اخلاص و اهمیت عمل تشدید می‌شود (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۷، ص. ۵۳۸). این عدد (ده) نشانهٔ انحصار نیست، بلکه نماد کَرَم الهی و نگاه کمّی نمادین برای تقریب به ذهن است.

سازوکار اقناع: قرآن با این بیانیهٔ ریاضی از منطق محاسباتی ذهن انسان به‌عنوان اهرم اقناع استفاده می‌کند. ارائهٔ معامله سودآور با ضریب سود قطعی ده‌برابری برای اعمال نیک در مقابل زیان متناسب برای اعمال بد، انگیزهٔ عقلانی قدرتمندی ایجاد می‌کند (امین، بی‌تا، ج ۵، ص. ١٦٥). این نگاه اقتصادیْ عمل خیر را از هزینهٔ محض به سرمایه‌گذاری پُربازده تبدیل می‌کند. تأکید بر عدالت محاسباتی خداوند به‌عنوان ضمانت اجراییْ اطمینان لازم را در مخاطب ایجاد می‌نماید (طبرسی، ١٤١٢، ج ۹، ص. ۳۳). ترکیب استدلال ریاضی، ترغیب اقتصادی و تضمین عدالتْ سازوکار اقناع جامعی را شکل می‌دهد که هم برای عقل‌گرایان قابل‌پذیرش است و هم برای عموم مردم انگیزه‌بخش. این روشْ انگیزه‌ای منطقی و حساب‌شده برای گرایش به نیکی‌ها ایجاد می‌کند.

۱-۳-۲. محاسبهٔ دقیق سهم‌های ارث

﴿يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ فَإِن كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ...﴾ (نساء، ۱۱)

تحلیل ریاضی‌وار: آیات ارث با ارائهٔ چارچوب کسری دقیق مبتنی‌بر نسبت‌های ثابت ($\frac{1}{2}$، $\frac{1}{3}$، $\frac{2}{3}$، $\frac{1}{6}$، $\frac{1}{8}$) یک الگوریتم محاسباتی جامع برای توزیع ارث طراحی می‌کند. این نظام که پایه و ستون فرائض خوانده شده (نظام بین پسر و دختر و والدین) (طالقانی، ١٣٦٢، ج ٤، ص. ۳۱) با تعیین سهم هر وارث براساس نسبت‌های ریاضی ثابتْ هرگونه اجتهاد شخصی و اختلاف‌نظر را منتفی می‌سازد؛ برای مثال نسبت سهم پسر به دختر به‌صورت $\frac{1}{2}$ تعیین شده و سهم والدین درصورتِ حیات اولاد به $\frac{1}{6}$ محدود گردیده است (طبرسی، ١٤١٢، ج ۱، ص. ٢٤٠). این محاسبات دقیق نظام ارث را به یک مسئلهٔ ریاضی کاملاً ساختاریافته تبدیل می‌کند.

سازوکار اقناع: قرآن از سه سازوکار برای اقناع مخاطب استفاده می‌کند: ۱- ارجاع به علم الهی با تأکید بر ناتوانی عقل بشر از درک مصالح دقیق ارث (مغنیه، ١٤٢٤، ج ۲، ص. ٢٦٦)؛ ۲- ترسیم عدالت به‌عنوان ترازویی متعادل که حقوق همهٔ اقشار را تأمین می‌کند (حقی، بی‌تا، ج ۲، ص. ۱۷۲)؛ ۳- توجه به پیشینهٔ تاریخی با اشاره به نظام ظالمانهٔ جاهلیت در محروم ساختن زنان و کودکان (فضل‌الله، ١٤٣٩، ج٤، ص۸۹). ترکیب استناد به علم الهی، تضمین عدالت ریاضی و توجه به کارکرد اجتماعیْ سازوکار اقناع کاملی را شکل می‌دهد که نظام ارث را هم برای عقلانیت ریاضی‌پسند و هم برای احساس عدالت‌طلبیِ بشری قابل‌پذیرش می‌سازد.

۱-۳-۳. شمارش دقیق ماه‌های حرام (تقویمی کمّی‌شده)

﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِندَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ... ﴾ (توبه، ٣٦)

تحلیل ریاضی‌وار: این آیه با ارائهٔ نظام طبقه‌بندی عددی دقیقْ دوازده ماه در سال را با چهار ماه حرام مشخص می‌کند (طبرسی، ١٤٠٨، ج ۵، ص. ٤٢). این چارچوب کمّی دقیق برای نظام تقویمی احکام شرعی، مبتنی‌بر گردش طبیعی ماه و تطابق با فصول چهارگانه است (طباطبایی،

۱۳۵۲، ج ۹، ص. ۲٦٦). تقویم قمری با دوره‌های ۲۹ و ۳۰روزه و سال ۳٥٤روزه در مقابل تقویم‌های شمسی قرار می‌گیرد (حقی، بی‌تا، ج ۳، ص. ٤۲۰). سید قطب (۱٤۰۸) بر ثبات عددی این نظام تأکید می‌کند و آن را قانون هستی می‌خواند که از آغاز خلقت آسمان‌ها و زمین برقرار بوده است (ج ۳، ص. ۱٦٥۱).

سازوکار اقناع: قرآن با سه رویکرد به اقناع مخاطب می‌پردازد: ۱- استناد به منشأ الهی: ثبت این نظام در لوح محفوظ و کتاب تکوین (آلوسی، ۱٤۱٥، ج ٥، ص. ۲۸۱)؛ ۲- تأکید بر کارکرد اجتماعی: نظم‌بخشی به زندگی و تنظیم دقیق محاسبات تاریخی (مکارم شیرازی، ۱۳۷٤، ج ۷، ص. ٤۰٦)؛ ۳- بیان هماهنگی ریاضی: اشاره به حرکت دقیق ماه و خورشید در آیات دیگر (طوسی، بی‌تا، ج ٥، ص. ۲۱٤). ترکیب قِداست دینی، کاربرد اجتماعی و دقت ریاضیْ سازوکار اقناع کاملی را شکل می‌دهد. این نظام عددی ثابت هم از تحریف احکام شرعی پیشگیری می‌کند و هم عدالت الهی را در قالب نظام زمانی تجلّی می‌بخشد.

جدول ۳- ارائهٔ مثال‌های ریاضی‌وار و کمّی‌سازی

شماره	آیه و موضوع	نوع کمّی‌سازی	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی‌ـریاضی	دستاورد تربیتی
۱	اصحاب کهف و ۳۰۹ سال (کهف، ۲٥)	محاسبهٔ زمانی	اشارهٔ دقیق به ۳۰۹ سال هم اعجاز عددی را نشان می‌دهد و هم بر دقیق بودن محاسبات الهی تأکید می‌کند.	دقت محاسباتی	اعتماد به صحّت گزارش‌های قرآنی
۲	چهار پرنده و زنده‌سازی (بقره، ۲٦۰)	شمارش و تقسیم	دستور به گرفتن چهار پرنده و قطعه‌قطعه کردن آنان به‌جهت استفاده از اعداد برای عینی‌سازی معاد و قدرت الهی است.	کاربرد عدد در تمثیل	درک ملموس معاد
۳	سهم ارث والدین و همسر (نساء، ۱۲-۱۱)	محاسبهٔ کسری	تعیین سهم ارث به‌صورت کسری (مثلاً یک‌ششم) هرگونه اجتهاد شخصی را حذف و	الگوریتم توزیع	احساس عدالت در احکام

شماره	آیه و موضوع	نوع کمّی‌سازی	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی‌ـریاضی	دستاورد تربیتی
			عدالت ریاضی را تجلّی می‌بخشد.		
٤	دوازده ماه و چهار ماه حرام (توبه، ٣٦)	طبقه‌بندی عددی	تقسیم سال به دوازده ماه و مشخص کردن چهار ماه حرام چارچوبی کمّی برای تقویم عبادی ارائه می‌دهد.	نظام دسته‌بندی	نظم‌پذیری در عبادات
٥	نسبت یک روز خدا به هزار سال (حج، ٤٧)	مقایسهٔ نسبتی	بیان اینکه یک روز نزد خدا مانند هزار سال است، درک مخاطب را از زمان گسترده می‌کند.	نسبت‌سازی زمانی	درک عظمت الهی ورای ابعاد مادی

١-٤. استدلال استقرایی (برهان نظم)

قرآن کریم بارها انسان را به مشاهده و تأمل در نظام شگفت‌انگیز و هدفمند جهان (آفاق) و نفس خود (انفس) دعوت می‌کند تا ازطریقِ استقراء به وجود خالق حکیم پی‌ببرد. همچنین با به‌کارگیری روش استدلال استقراییْ مخاطب را به مشاهدهٔ نظام‌مند پدیده‌های جهان و استنتاج قوانین کلی از مشاهدات جزئی فرا می‌خواند. این رویکرد مبتنی‌بر فعال‌سازی هوش منطقی‌ـریاضی است.

١-٤-١. استقراء ازطریقِ نظام شب و روز و خورشید و ماه

﴿إِنَّ فِی خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّیْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْکِ الَّتِی تَجْرِی فِی الْبَحْرِ بِمَا یَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْیَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِیهَا مِن کُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِیفِ الرِّیَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَیْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآیَاتٍ لِّقَوْمٍ یَعْقِلُونَ﴾ (بقره، ١٦٤)

مشاهده‌های جزئی: در این آیه خداوند متعال هشت نمونه از موارد نظم و هماهنگی در جهان آفرینش را که از آیات دالّ بر توحید و قدرت او است، ذکر کرده است (شاه عبدالعظیمی، ١٣٦٣، ج ١، ص. ٣٠٥)؛ نمونه‌هایی مانند آفرینش آسمان‌ها و زمین، آمد و شد شب و روز،

حرکت کشتی‌ها در دریاها، آبی که از آسمان نازل می‌کند و به‌وسیلهٔ آن زمین را زنده می‌دارد (طبرسی، ۱٤۱۲، ج ۱، ص. ۹٤).

تشخیص الگو و نظم (تعمیم استقرایی): ذهن انسان با تأمل در این پدیده‌های به‌ظاهر پراکنده، به الگوی واحدی از نظم و حکمت دست می‌یابد. سید قطب (۱٤۰۸) با تأکید بر ضرورت نگریستن به جهان با نگاهی تازه این فرایند را بیداری حواسّ و شعور می‌داند و می‌نویسد: «این روش برای بیداری حواس و شعور شایان توجه است و دریچهٔ چشم و دل را به‌سوی شگفتی‌های هستی باز می‌کند.» (ج ۱، ص. ۱۵۲). در واقع انسان خردمند می‌تواند از این امور عظیم و منظّم، نظامی کامل را استنباط کند که به مدبّری حکیم اشاره دارد؛ یعنی برای قومی که عقل پویا و بصیرتی جویا دارند، این دلایل و براهین عظیم‌اند و بر قدرت بی‌نقص و حکمت درخشان و رحمت بی‌کران خالقِ با تدبیر دلالت دارند (صابونی، ۱٤۲۱، ج ۱، ص. ۹۸)؛ بنابراین همهٔ این نظام‌های پیچیده، منظم و سودمند نمی‌توانند محصول تصادف یا فاقد ناظم باشند.

سازوکار اقناع: این استدلال با خطاب قرار دادن «قوم یعقلون»، فرایند استنتاج را به عقل انسان می‌سپارد. حسینی همدانی (۱۳۸۰) با اشاره به تشابه گواهی کوچک‌ترین ذرّات و بزرگترین کرات بر وحدانیت خدا، نتیجه می‌گیرد نظام شگفت‌انگیز جهان مستلزم وجود مدبّر حکیمی است که تمام گردش جهان به مشیّت او است (ج ۲، ص. ۷٤). در همین راستا طبرسی (۱٤۱۲ق) نیز این پدیده‌ها را نشانه‌ای برای کسانی می‌داند که با دیدهٔ عقل به این امور بنگرند و به آن‌ها استدلال کنند؛ زیرا هریک از این پدیده‌ها از نشانه‌های عظمت قدرت و شگفتی حکمت و تدبیر پروردگار است (ج ۱، ص. ۹٤). این روش استدلالیْ مخاطب را مستقیماً در فرآیند کشف حقیقت مشارکت می‌دهد.

٤-۲- استقراء ازطریقِ آفرینش خود انسان

﴿وَ فِی أَنفُسِکُمْ أَفَلَا تُبصِرُونَ﴾ (ذاریات، ۲۱)

مشاهده‌های جزئی: این آیه توجه را به شگفتی‌های درون انسان معطوف می‌دارد. در وجود انسان ازلحاظِ ترکیب اعضا، تقسیم قوا و منافع هر بخش از وجودش نشانه‌های روشنی از صنعتگریِ

آفریدگار حکیم وجود دارد؛ بنابراین باید انسان مراتب سیر خود را از اول خلقت تا آخرین مرتبهٔ کمالش در نظر بگیرد تا با شناسایی خود، مجموعهٔ عالم خلقت را بشناسد (امین، بی‌تا، ج ۱۲، ص. ۳۱۳). آیات انفسی بیانگر مراحل آفرینش انسان‌اند؛ از آفرینش او از خاک و تبدیل‌شدنش به نطفه گرفته تا رسیدن به مراحل علقه، مضغه، عظام، لحم، شکل‌گیری اعضاء و جوارح، رسیدن به‌صورت نباتی، «خلقاً آخر» و افاضهٔ روح و تولد انسان (طیب، ۱۳۷۸، ج ۱۲، ص. ۲۷۲).

تشخیص الگو: انسان با تأمل در این ساختار پیچیده به‌طور طبیعی به وجود ناظمی دانا پی‌می‌برد. مغنیه (١٤٢٤) این پرسش را فرایندی طبیعی می‌داند که در پاسخ به این پرسشْ وجود نیرویی دانا و هدایتگر را می‌یابد (ج ۷، ص. ١٤٦). قرشی (۱۳۷۷) نیز با بیان اینکه آیات توحید در وجود انسان عبارت‌اند از اعضای ظاهری و باطنی بدن و جزئیات اعضاء مانند تشکیل خون، گردش آن در بدن، لوله‌کشی عجیب بدن به‌وسیلهٔ رگ‌ها و مویرگ‌ها، دستگاه گوارش و تناسل و هزاران مانند آن ـکه همه از غایت و هدف به‌خصوصی حکایت دارندـ بر وجود الگوی منظم در خلقت انسان تأکید می‌ورزد (ج ۱۰، ص. ٣٤٠)؛ بنابراین وقتی انسان در خود تأمل می‌کند، نظامی دقیق می‌یابد که نمی‌تواند تصادفی باشد و نشانه‌هایی در نفس او است که بر کمال علم و قدرت صانع آن دلالت دارد (اشکوری، ۱۳۷۳، ج ٤، ص. ۲۵۸). مشاهدهٔ این شگفتی‌های بی‌شمار در درون خودْ انسان را به این نتیجه می‌رساند که وجود او تصادفی و بی‌نظم نیست.

سازو کار اقناع: این استدلال به‌دلیل جنبهٔ شخصی و مستقیم برای هر فردی قابل‌درک و انکارناپذیر است. مکارم شیرازی (١٣٧٤) با توصیف انسان به‌عنوان «اُعجوبهٔ عالم هستی» استدلال مبتنی‌بر نفس را قوی‌تر از استدلال آفاقی می‌داند و می‌نویسد: «آنچه در عالمِ کبیر است، در این عالم صغیر نیز وجود دارد، بلکه عجایبی در آن است که در هیچ جای جهان نیست.» (ج ۲۲، ص. ۳۳۲). این ویژگیْ براهین نفسانی را به ابزاری قوی در اقناع مخاطب تبدیل می‌کند.

٤-۳- استقراء ازطریقِ مطالعهٔ تاریخ و سرنوشت اقوام گذشته

﴿قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ﴾ (آل عمران، ۱۳۷)

مشاهده‌های جزئی: آیهٔ مذکور با دعوت به سیاحت در زمین و مطالعهٔ عاقبت مکذّبان، به

نمونه‌های تاریخی متعددی اشاره دارد. «سُنن» روش‌هایی الهی است که مطابق آن، امّت‌های گذشته‌ای که پیامبرشان را تکذیب می‌کردند، بیچاره و نابود می‌شدند؛ البته خدا آثاری از آنان باقی می‌گذاشت تا موجب عبرت و پند دیگران شود (طبرسی، ۱٤۰۸، ج ۲، ص. ۸٤۱)؛ مانند قوم عاد، ثمود، قوم صالح و قوم لوط که خداوند آن‌ها را با انواع عذاب نابود کرد؛ بااین‌حال آثاری از آن‌ها در سرزمین‌هایشان باقی ماند که بزرگ‌ترین درس و پند را ارائه می‌دهد (طوسی، بی‌تا، ج ۲، ص. ۵۹۷).

تشخیص الگو (استقراء تاریخی): قرآن کریم در آیهٔ ۱۳۷ سوره آل عمران با اشاره به سُنن الهی در تاریخ، از انسان می‌خواهد با مطالعهٔ سرنوشت اقوام پیشین مانند عاد، ثمود و اصحاب کهف به الگوی ثابت الهی در برخورد با جوامع تکذیب‌کننده پی‌ببرد. این آیه با تشویق به سیر و سیاحت در زمین، اعمّ از سفر فیزیکی و مطالعهٔ تاریخی، بر آن است که عاقبت‌شناسیِ تمدن‌های گذشته زمینه‌ای برای درک قوانین الهی حاکم بر تاریخ و عبرت‌گیری از سرنوشت گذشتگان باشد (ابن‌عاشور، ۱٤۲۰، ج ۳، ص. ۲۲۷). وقتی ده‌ها نمونه از این دست در تاریخ بررسی شود، قانونی کلی و سنّتی الهی استخراج می‌شود: ﴿سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلُ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتَ اللَّهِ تَبدِيلًا﴾ (احزاب، ٦۲).

سازوکار اقناع: این سنت تاریخی به‌عنوان قانونی ثابت برای مخاطبان قرآن جنبهٔ هشداردهنده دارد. تاریخ مستلزم پایبندی به قوانین ابدی خداوند است و در سنت خدا هیچ تغییری نخواهی یافت (ابن‌عجیبه، ۲۰۱۰، ج ۱، ص. ۳۷٦). این قوانین تاریخیْ قانون جامعی برای حرکت ملت‌ها و ظهور و سقوط آن‌ها است و برای هر قومی اهمیت حیاتی دارد؛ به‌گونه‌ای که خصوصیات اخلاقی و کارهای نیک و بد و تفکرات گذشتگان را برای ما بازگو می‌کنند، علل سقوط، سعادت، کامیابی و ناکامی جوامع را در اعصار و قرون مختلف نشان می‌دهند. در حقیقتْ تاریخ گذشتگانْ آینهٔ زندگی روحی و معنوی جوامع بشری و نیز هشداری است برای آیندگان (مکارم شیرازی، ۱۳۷٤، ج ۳، ص. ۱۰۲). این استدلالی استقرایی برای هشدار به مخاطبان قرآن است. ویژگی هشداردهنده و عبرت‌آموز بودنْ استدلال تاریخی را به ابزاری مؤثر

در اقناع مخاطبان تبدیل می‌کند.

جدول ٤- استدلال استقرایی (برهان نظم)

شماره	آیه و موضوع	نوع استدلال	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفهٔ هوش منطقی-ریاضی	دستاورد تربیتی
۱	آفرینش آسمان‌ها و زمین (نمل، ٦۰)	استقراء طبیعی	اشاره به عظمت و نظم آسمان‌ها و زمین و نزول باران برای زندگی‌بخشی، ذهن را از جزء به کل هدایت می‌کند.	مشاهده و تعمیم	درک وجود خالق حکیم
۲	مراحل آفرینش انسان (حج، ۵)	استقراء تکوینی	توصیف مراحل خلقت انسان از خاک تا حیاتْ مخاطب را به استنتاج حکمت و برنامه‌ریزی در آفرینش سوق می‌دهد.	استدلال از جزء به کل	باور به هدفمندی آفرینش
۳	نشانه‌های آفاقی و انفسی (روم، ٢٤-٢۰)	استقراء تطبیقی	ارائهٔ چندین نمونه از نشانه‌ها در آسمان‌ها، زمین و نفس انسان الگویی واحد از نظم و تدبیر را نمایان می‌کند.	الگویابی	کشف سنت‌های الهی در طبیعت
٤	نظم در آفرینش آسمان و زمین (ق، ۱۱-٦)	استقراء ساختاری	توصیف دقیق آفرینش آسمان بلند و زمین استوارْ مخاطب را به استنتاج وجود ناظمی حکیم وامی‌دارد.	استدلال از نظم به ناظم	تقویت ایمان به خداوند
۵	نظم در آفرینش کوه‌ها و رودها (ملک، ٤-۳)	استقراء زمین‌شناختی	اشاره به استواری کوه‌ها و جاری شدن رودها ذهن را به‌سمت درک طراحی هوشمندانه در نظام زمین هدایت می‌کند.	استنتاج علّی	درک ربوبیت خداوند

۱-۵. استدلال قیاسی (قیاس منطقی)

قرآن کریم برای اثبات مفاهیم بنیادینی مانند توحید، معاد و نفی شرک به‌کرّات از استدلال‌های

قیاسی بهره برده است که مستقیماً با هوش منطقی-ریاضی مخاطب ارتباط برقرار می‌کند. این استدلال‌ها در اَشکال مختلفی ازجمله قیاس استثنائی، قیاس اقترانی و برهان خلف ارائه شده‌اند. در ادامه به تحلیل پنج نمونهٔ برجسته و سازوکار اقناعی هریک می‌پردازیم

۵-۱- قیاس برای ردّ شرک (برهان تمانع)

﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا فَسُبْحَانَ اللَّهِ... ﴾ (انبیاء، ۲۲)

تحلیل قیاسی: برهان تمانع از متقن‌ترین براهین فلسفی است. ساختار قیاس به‌صورت دو مقدمه و یک نتیجه می‌باشد. این آیه برهان تمانع را که ساختاری قیاسی دارد، مطرح می‌کند و به اثبات توحید می‌پردازد که مبتنی‌بر این اصل منطقی است که درصورتِ تعدّد خدایان، تعارض اراده‌ها موجب اختلال در نظام جهان می‌شود؛ اما ازآنجاکه نظم واحدی بر جهان حاکم است، تنها یک مدبّر حکیم وجود دارد. استدلال مذکور دلیلی فلسفی است بر نفی شرک و اثبات یگانگی خداوند (طبرسی، ۱٤۰۸، ج ۷، ص. ۷۰). شیخ طوسی (بی‌تا) نیز با توضیح لوازم منطقی تعدّد آلهه محال بودن اجتماع نقیضین را درصورتِ تعدّد خدایان تشریح می‌کند (ج ۷، ص. ۲۳۹). این تحلیل نشان می‌دهد قرآن با برهان تمانع، وجود هرگونه شریک برای خداوند را با استدلالی منطقی و مبتنی‌بر مشاهده به‌طور قطعی نفی می‌کند.

سازوکار اقناع: این آیه از قوی‌ترین و ملموس‌ترین داده‌ها ـیعنی «نظم مشاهده‌پذیر حاکم بر جهان»ـ به‌عنوان نقطهٔ آغاز استدلال خود بهره می‌برد. ما در سراسر جهان به‌وضوح نظام واحد و هماهنگی را مشاهده می‌کنیم که در سراسر آسمان و زمین ثابت و یکسان است (مکارم، ۱۳۷٤، ج ۱۳، ص. ۳۸۱). قرآن در این آیه از یک واقعیت مشهود و تجربی ـیعنی نظم و هماهنگی حاکم بر جهانـ به‌عنوان مقدمهٔ قطعی استدلال خود استفاده می‌کند. ازآنجاکه هیچ خردمندی نمی‌تواند وجود این نظم را انکار کند، ناچار است نتیجهٔ منطقی مستتر در آن، یعنی وحدت خالق، را بپذیرد. این روشْ اقناع را بر پایهٔ مشاهدات عینی و عقل سلیم استوار می‌سازد.

۵-۲- قیاس اقترانی برای اثبات معاد

﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ... ﴾ (روم، ۲۷)

تحلیل قیاسی: این آیه استدلال قیاسی را به‌این‌صورت ارائه می‌دهد که اگر خداوندْ قادر بر فعل بزرگ‌تر (آفرینش نخستین مسبوق به عدم) باشد، به‌طریق اولی بر فعل کوچک‌تر (بازآفرینی) نیز قادر است. این ساختارْ در منطق به «قیاس اولویت» معروف است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص. ۵۱۹). زمخشری (١٤٠٧) در کشّاف نیز بر این جنبهٔ قیاسی آیه تأکید کرده است و آن را از براهین عقلی محکم برای معاد می‌داند. ساختار قیاس بدین‌صورت است: مقدمهٔ کبری: هرکس که توانایی انجام‌دادن کار بزرگ‌تر و پیچیده‌تر را دارد، به‌طریق اولی توانایی انجام‌دادن کار کوچک‌تر و ساده‌تر را نیز دارد (ج ۳، ص. ٤٧٦)؛ البته تعبیر «آسان‌تر» از دیدگاه ادراک انسانی است؛ چراکه برای قدرت نامحدود الهی سخت و آسان مفهومی ندارد. این تعبیر برای درک بهتر مخاطب انسانی به کار رفته است (مکارم شیرازی، ١٣٧٤، ج ١٦، ص. ٤١١). این تحلیل نشان می‌دهد قرآن با زبان منطق و متناسب با درک انسانیْ استدلالی قاطع بر معاد ارائه می‌دهد که هم عقلانی است و هم اقناع‌کننده.

سازوکار اقناع: قرآن در این آیه از واقعیتی انکارناپذیر (آفرینش نخستین) به‌عنوان پایهٔ استدلال خود استفاده می‌کند و به شبههٔ مخالفان دربارهٔ معاد با زبانی کاملاً منطقی و قیاسی پاسخ می‌گوید. این روشْ مخاطب عقل‌گرا را قانع می‌کند که اعاده و حیات بعد از مرگْ برای مخلوقاتْ آسان‌تر از ابتداء خلقت آن‌ها است؛ زیرا در اعاده خداوند می‌گوید ﴿كُنْ فَيَكُونُ﴾ : باش، پس می‌شود؛ درحالی‌که در جریان عادی آفرینش باید انسان ابتداء علقه شود، سپس مضغه و عظام و بعد گوشت روئیده شود، سپس روح دمیده شود. در روند معمول و طبیعی خلقت انسان تا این مراحل در رحم مادر نگذرد، هرگز فرزندی به دنیا نخواهد آمد (طبرسی، ١٤٠٨، ج ۸، ص. ٤٧٣)؛ البته استثنائاتی مانند آفرینش حضرت آدم و حوا(ع) وجود دارد که خارج از این جریان عادی، و خودْ دلیلی مضاعف بر قدرت مطلق الهی است. بنابراین خدایی که می‌تواند این نظام عظیم را با سابقهٔ عدم خلق کند، بازآفرینی موجوداتی که قبلاً الگو و مادهٔ اولیه‌شان را می‌داند، به‌مراتب برایش ساده‌تر است. این استدلال برای انسان‌های عاقل و خردمند بسیار قناع‌کننده است. این امر استدلال را برای مخاطب ملموس و عینی می‌سازد.

۵-۳- قیاس استثنائی برای نفی ولایت غیرخدا

﴿أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا... ﴾ (مائده، ۵۰)

تحلیل قیاسی: این آیه یک قیاس استثنائی فشرده و قدرتمند ارائه می‌دهد که در ساختار استفهام توبیخی طرح شده است. علامه طباطبایی (۱۳۵۲) این آیه را نتیجه‌گیری از مقدمات پیشین می‌داند و آن را «استفهام توبیخی» می‌خواند که در مقام بیان این مطلب است که وقتی احکام و شرایع حق از ناحیهٔ خدا نازل شده است و غیر از این احکام، هیچ حکم حقی وجود ندارد، پس این کسانی که از حکم حق اعراض می‌کنند، به‌دنبال چه حکمی می‌گردند؟ (ج ۵، ص. ۳۵٦) فخر رازی (۱٤۲۰) با استفاده از قیاس منطقی نتیجه می‌گیرد طلبیدن هر چیزی غیر از حکم خدا، طلبیدن حکم جاهلیت است (ج ۱۲، ص. ۳۷٤). ساختار قیاسی آیه بدین‌صورت است: مقدمهٔ کبری (امر بدیهی): هر حکمی که از حکم خدا بهتر نباشد، طلبیدن آن باطل و ناروا است. مقدمهٔ صغری (اثبات‌شده با پرسش انکاری): هیچ‌کس از خدا بهتر حکم نمی‌کند: ﴿وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا﴾. نتیجه: طلبیدن هر حکم دیگری مانند ﴿حُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ﴾ باطل است.

سازوکار اقناع: این آیه با طرح پرسشی انکاریْ مخاطب را در یک دوگانهٔ منطقی قاطع قرار می‌دهد. به‌بیان‌دیگر این پرسشْ مخاطب را به مقایسهٔ بین حکم الهی و حکم جاهلیت وادار می‌کند (طبرسی، ۱٤۰۸، ج ۳، ص. ۱٦). ساختار آیهٔ مذکور ذهن مخاطب را به‌صورت ناخودآگاه وادار می‌کند تا با مقایسهٔ این دو گزینه ناپایداری و بی‌اساسی گزینهٔ مقابل را دریابد و به‌ناچار گزینهٔ منطقی و برتر (حکم خدا) را بپذیرد. این فرایندْ اقناعی درونی و مبتنی‌بر عقلانیت محض ایجاد می‌کند.

جدول ۵- استدلال قیاسی (قیاس منطقی)

شماره	آیه و موضوع	نوع استدلال	سازوکار اقناع	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستاورد تربیتی
۱	نفی شریک برای خدا (اسراء، ٤۲)	قیاس استثنائی	با فرض‌گرفتن وجود شریک نتایج نامعقول (پر شدن آسمان‌ها از خدایان) بیان	استدلال شرطی منفی	درک ضرورت توحید

شماره	آیه و موضوع	نوع استدلال	سازوکار اقناع	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستاورد تربیتی
			می‌شود تا فرض اولیه باطل گردد.		
۲	نفی فرزند برای خدا (صافات، ١٤٩-١٥٥)	برهان خلف	با حذف گزینه‌های محالْ مخاطب را به پذیرش تنها گزینهٔ معقول وامی‌دارد.	استدلال قیاسی ازلی	ردّ ادعای شرک
۳	بطلان پرستش ساختهٔ دست (صافات، ٩٥-٩٦)	قیاس عملی	پرسش از اینکه «آیا آنچه می‌سازید را می‌پرستید؟» ذهن را به مقایسهٔ بین خالق و مخلوق وامی‌دارد.	مقایسهٔ منطقی	احساس پوچی پرستش غیرخدا
٤	برهان تمانع (انبیاء، ٢١- ٢٢)	قیاس اقترانی	اگر خدایان متعدد بودند، نظام جهان به هم می‌خورد؛ اما نظام برقرار است، پس خدایان متعدد نیستند.	استدلال قیاسی مبتنی‌بر مشاهده	پذیرش ضرورت وحدانیت خدا
٥	نفی شریک در ملکوت (مؤمنون، ٩١)	قیاس سلبی	خداوند هرگز شریکی نگرفته است؛ زیرا دراین‌صورت هر خدایی بخشی از خلقت را می‌ربود و نظام مختل می‌شد.	استدلال مبتنی‌بر فرض محال	تقویت باور به یگانگی در تدبیر

بحث و نتیجه‌گیری

از آن‌چه گذشت به دست می‌آید که هوش منطقی-ریاضی به‌عنوان محور اصلی در الگوی تربیتی قرآن برای اقناع مخاطب به کار رفته است. یافته‌های پژوهش در پنج محور اصلی (پرسش‌های عقلانی، روابط علّی-معلولی، مثال‌های ریاضی‌وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) نشان داد که قرآن کریم نه‌تنها از این سازوکارها برای اثبات گزاره‌های اعتقادی استفاده کرده، بلکه آن‌ها را در قالب یک الگوی تربیتی نظام‌مند به کار گرفته است. در این الگو هریک

از روش‌های پنج‌گانه کارکردی دوگانه دارد: ازیک‌سو مخاطب را به‌لحاظ فکری اقناع می‌کند و ازسوی‌دیگر، ابعاد خاصی از هوش عقلانی و اخلاقی او را تربیت می‌نماید.

پس از مرور نظام‌مند پیشینهٔ پژوهش می‌توان تمایزهای اساسی این پژوهش را در موارد زیر خلاصه کرد:

۱) رویکرد یکپارچه و نظام‌مند در مقابل مطالعات پراکنده: پیشینهٔ پژوهش نشان می‌دهد مطالعات پیشین یا به‌صورت کلی به‌روش‌های اقناع قرآنی پرداخته‌اند، یا صرفاً به شناسایی مصادیق هوش منطقی‌ـریاضی در قرآن اکتفا کرده‌اند؛ درحالی‌که پژوهش حاضر برای نخستین بار پنج سازوکار اصلی هوش منطقی‌ـریاضی را در کنار هم و در قالب الگویی یکپارچه تحلیل کرده و ارتباط هریک را با کارکرد تربیتیِ مشخص تبیین نموده است.

۲) تحلیل سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری، نه صِرف شناسایی مصادیق: بیشتر پژوهش‌های پیشین به ذکر مصادیق قرآنی بسنده کرده‌اند، بدون اینکه به تحلیل دقیق چگونگی اقناع‌سازی و چرایی اثرگذاری تربیتی هر روش بپردازند؛ اما پژوهش حاضر با بهره‌گیری از تفاسیر معتبر، در هر آیه سازوکار روان‌شناختی و منطقی اقناع را به‌تفصیل تحلیل کرده است.

۳) تبیین دستاوردهای تربیتی هر روش در کنار کارکرد اقناعی: یکی از خلأهای مهم در ادبیات موضوعْ عدم‌توجه به نتیجهٔ تربیتی هر روش اقناعی بود. پژوهش حاضر نشان داده است هریک از پنج سازوکار افزون‌بر اقناع فکری، به پرورش یک توانایی عقلانی خاص منجر می‌شود: پرسش‌های عقلانیْ تربیت‌کنندهٔ روحیهٔ نقادی و تفکر انتزاعی‌اند؛ روابط علّی‌ـمعلولی مسئولیت‌پذیری و انتخاب آگاهانه را تقویت می‌کنند؛ مثال‌های ریاضی‌وار دقت، انضباط فکری و عدالت‌طلبی را پرورش می‌دهند؛ استدلال استقراییْ نگرش علمی و حقیقت‌جویی را تربیت می‌کند؛ و استدلال قیاسی توانایی استدلال نظام‌مند و تفکر منطقی را توسعه می‌بخشد.

٤) ارائهٔ الگوی تربیتی قابل‌استفاده در نظام‌های آموزشی معاصر: درحالی‌که پژوهش‌های پیشین بیشتر بر طراحی محتوای چندرسانه‌ای یا بهبود یادگیری مفاهیم قرآنی متمرکز بوده‌اند، پژوهش حاضر با استخراج یک الگوی تربیتی عقلانی مبتنی‌بر قرآن چارچوبی نظری برای

بازطراحی نظام‌های آموزشی معاصر برمَبنای آموزه‌های وحیانی ارائه می‌دهد. این الگو نشان می‌دهد چگونه می‌توان از ظرفیت‌های هوش منطقی‌ـریاضی در فرایند تربیت دینی بهره برد، بدون اینکه به تقلید صِرف یا تحمیل باورها بسنده شود.

در مجموع یافته‌های این پژوهش به‌روشنی نشان می‌دهد که قرآن کریم با تلفیق اقناع منطقی و تربیت عقلانی، الگویی جامع و نظام‌مند ارائه می‌دهد که می‌تواند پاسخی قانع‌کننده به شبهات تعارض دین و عقلانیت باشد. این الگو که مبتنی‌بر فعال‌سازی هوش منطقی‌ـریاضی است، مخاطب را از پذیرش تقلیدی به باوری استدلالی، و از انفعال فکری به کنشگری نقّادانه سوق می‌دهد؛ براین‌اساس پیشنهاد می‌شود تربیت دینی در نظام‌های آموزشی معاصر نه به‌صورت تحمیلی و صرفاً عاطفی، بلکه در قالب پرسش‌های چالش‌برانگیز، تحلیل روابط علّی، مثال‌های عینی و استدلال‌های منطقی طراحی شود تا ضمن احترام به عقلانیت مخاطب، ایمانی پایدار و همراه با بصیرت در او شکل گیرد.

جدول تلفیق سه محور کلیدی در الگوی تربیتی قرآن

شماره	حوزهٔ روشی هوش منطقی	نمونه‌های قرآنی	کارکرد اقناعی	دستاورد تربیتی
۱	استدلال قیاسی	قیاس اولویت (روم، ۲۷) برهان تمانع (انبیاء، ۲۲)	ایجاد یقین عقلانی ازطریقِ براهین منطقی	پرورش توان استدلال و تفکر نظام‌مند
۲	استدلال استقرایی	نظام آفرینش (بقره، ١٦٤) تاریخ اقوام (آل عمران، ۱۳۷)	اقناع ازطریقِ مشاهده و کشف الگوهای تکرارشونده	تربیت نگرش علمی و حقیقت‌جویی
۳	روابط علّی‌ـمعلولی	تقوا و گشایش (طلاق، ۳–۲) کفران و زوال نعمت (نحل، ۱۱۲)	ایجاد پیش‌بینی‌پذیری و احساس کنترل بر سرنوشت	تقویت مسئولیت‌پذیری و انتخاب آگاهانه
٤	مثال‌های ریاضی‌وار	محاسبات ارث (نساء، ۱۱) پاداش دَه‌برابری (انعام، ١٦٠)	ارائهٔ چارچوب محاسباتی ملموس و عینی	پرورش دقت، انضباط فکری و عدالت‌طلبی
۵	پرسش‌های عقلانی	هدف آفرینش (مؤمنون، ۱۱۵) نقد بت‌ها (احقاف، ٤)	فعال‌سازی خوداقناعی ازطریقِ چالش‌شناسی	تربیت روحیهٔ نقادی و تفکر انتزاعی

منابع

قرآن کریم

آلوسی، محمود بن عبدالله (١٤١٥ق). *روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم*. دار لکتب العلمیة.

آرمسترانگ، توماس (۱۳۸۷). *هوش‌های چندگانه در کلاس درس* (مهشید صفری، به‌ترجمه). مدرسه.

ابن‌عاشور، محمد طاهر (١٤٢٠ق). *التحریر و التنویر*. مؤسسة التاریخ العربی.

ابن‌عجیبه، احمد (۲۰۱۰م). *البحر المدید فی تفسیر القرآن المجید*. دار الکتب العلمیة.

اشکوری، محمد بن علی (۱۳۷۳ش). *تفسیر شریف لاهیجی*. دفتر نشر داد.

امین، نصرت بیگم (بی‌تا). *مخزن العرفان در تفسیر القرآن*. انجمن حمایت از خانواده‌های بی‌سرپرست.

بردبار، علیرضا (۱۳۸۵). هوش. *مجله اصلاح و تربیت*، ۵۳(۱۳۸)، ١٦-۱۳.

برونو، فرانک (١٣٨٤). *فرهنگ توصیفی روانشناسی* (فرزانه طاهری و مهشید یاسائی، به‌ترجمه). طرح نو.

بهشتی، سعید؛ و شکری‌نیا، محمدعلی (۱۳۹۰). جایگاه طبیعت در تربیت انسان از دیدگاه قرآن کریم. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۹ (دورهٔ جدید)(۱۲)، ۹-۳۷.

SID. https://sid.ir/paper/475166/fa

بیضاوی، عبدالله بن عمر (١٤١٨ق). *أنوار التنزیل و أسرار التأویل*. دار إحیاء التراث العربی.

ثعالبی، عبدالرحمان بن محمد (١٤١٨ق). *الجواهر الحسان فی تفسیر القرآن*. دار إحیاء التراث العربی.

حسینی همدانی، محمد (۱۳۸۰). *انوار درخشان در قرآن*. لطفی.

حکیم‌آرا، محمدعلی (١٣٨٤). *ارتباطات متقاعدگرایانه و تبلیغ*. سمت.

حقی، اسماعیل بن مصطفی (بی‌تا). *روح البیان*. دار الفکر.

حلیمی جلودار، حبیب‌الله؛ و یعقوبی، حسن (١٤٠٣). استفاده از زبان مشترک در فرایند اقناع و تربیت مخاطب ازمنظرِ آیات قرآن کریم. *مطالعات فهم قرآن*، ۱ (۲)، ٦٠-٤٥. https://civilica.com/doc/2409257

دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷ش). *لغت‌نامه دهخدا*. دانشگاه تهران.

زمخشری، محمود بن عمر (١٤٠٧ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل*. دار لکتب العربی.

فتح‌الهی، ابراهیم؛ و کاملی، ابراهیم (١٣٩٤ش). فرآیند اقناع در قرآن کریم. *تحقیقات علوم قرآن و حدیث*، ۱۲(۲۵)، ۷۵-۹۹. https://dx.doi.org/10.22051/tqh.2015.948

فتحی، علی؛ و طاهری، محبوبه، (١٣٩٤). زبان تصویری، زبان تربیتی قرآن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۳(۲۸)، ١٠٦-٨٥.

شاه عبدالعظیمی، حسین (١٣٦٣ق). *تفسیر اثنی عشری*. میقات.

صابونی، محمد علی (١٤٢١ق). *صفوة التفاسیر*. دار الفکر.

صدر حاج سید جوادی، احمد (۱۳۷۵). *دائرةالمعارف تشیع*. شهید محبی.

طالقانی، محمود (١٣٦٢ش). *پرتویی از قرآن*. شرکت سهامی انتشار.

طباطبایی، محمدحسین (۱۳۵۲ش). *المیزان فی تفسیر القرآن*. مؤسسهٔ الاعلمی للمطبوعات.

طبرسی، فضل بن حسن (١٤٠٨ق). *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*. دار المعرفة.

طبرسی، فضل بن حسن (١٤١٢ق). *تفسیر جوامع الجامع*. حوزهٔ علمیهٔ قم.

طوسی، محمد بن حسن (بی‌تا). *التبیان فی تفسیر القرآن* (احمد حبیب عاملی، به‌تصحیح). دار احیاء التراث العربی.

طیب، عبدالحسین (۱۳۷۸ش). *أطیب البیان فی تفسیر القرآن*. اسلام.

غلامی، زهره؛ قدیمی، رضا؛ و موسوی قیداری، سیدرضا (١٤٠١). بررسی به‌کارگیری نظریهٔ هوش‌های چندگانه در بهبود یادگیری مفاهیم تربیتی قرآن. *پانزدهمین همایش ملی علمی-پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی*، شیروان، ۷ (۲)، ٣٤-۲۸. https://civilica.com/doc/1627182

قرشی، علی‌اکبر (۱۳۷۷ش). تفسیر احسن الحدیث. *بنیاد بعثت مرکز چاپ و نشر*.

قطب، سید (١٤٠٨ق). فی ظلال القرآن. دار الشروق.

فخر رازی، محمد بن عمر (١٤٢٠ق). تفسیر کبیرمفاتیح الغیب. دار إحیاء التراث العربی.

فضل‌الله، محمد حسین (١٤٣٩ق). تفسیر من وحی القرآن. دار الملاک الطباعة و النشر و التوزیع.

کاکاوندی، مهوش (۱۳۹۲). بررسی مصادیق هوش ریاضی-منطقی در آیات قرآن کریم. دانشگاه بوعلی سینا.

گاردنر، هوارد (١٣٩٦). هوش‌های چندگانه *(حمیدرضا بلوچ، به‌ترجمه)*. *انتشارات آسمان نیلگون*.

مرادی، حجت‌الله (۱۳۸۹). اقناع‌سازی و ارتباطات اجتماعی. *ساقی*.

مغنیه، محمد جواد (١٤٢٤ق). الکاشف. دار الکتب اسلامی.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷٤ش). تفسیر نمونه. دار الکتب الاسلامیة.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۹ش). انوار الأصول. مدرسة الإمام علی بن أبی طالب (علیه السلام).

مناقب، سیدمصطفی؛ و زاهدی‌فر، سیف‌علی (۱۳۹۸). اصول معرفتی و شیوه‌های اقناعی قرآن کریم با رویکرد تربیتی. آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، ۵ (۲)، ۱۹۱-۱۷۵.

SID. https://sid.ir/paper/527061/fa

هاروی، سیلور؛ و ریچاردو، استرانگ (۱۳۸۷). *روش تدریس با استفاده از یکپارچه کردن سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه* (بهمن سعیدی‌پور، به‌ترجمه). کرمانشاه: طاق‌بستان.

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

Preschool Education Based on the Educational Dimensions from the Perspectives of Parents and Preschool Teachers[1]

Mahdi Bonyabadi[2], Mohammad Akbari Borang[3], Mohsen Ayati[4]

Doi:
10.30497/esi.2026.248409.1957

Introduction

Attention to this period from an educational perspective is of particular significance, as early childhood is the most sensitive and critical period for personality formation. This is due to the foundational role of children in shaping society. Preschool education, the initial phase of formal education, is the foundation for the acquisition of knowledge, skills, attitudes, and social competencies, and it is a critical factor in the cognitive, social, and emotional growth of children. Recent research has consistently shown that preschool attendance improves academic performance and social adjustment in subsequent educational stages. The Fundamental Reform Document of Education (FRDE), which was ratified in 2011, is the most significant upstream policy document in the national education system of Iran. Adopting a comprehensive and multidimensional approach, this document identifies six educational domains: social and political; religious, moral, and spiritual; scientific and technological; economic and vocational; physical and health; and artistic and esthetic. The ultimate goal of this document is to establish a comprehensive education that is founded on Islamic knowledge and revealed teachings. However, the education system is characterized by a significant disparity between the intended curriculum, as outlined in upstream policy documents, and the implemented curriculum, which is influenced by the actions of educators and families. Teachers in Iranian preschool institutions are granted significant autonomy and effectively serve as curriculum planners as a result of the absence of a codified national curriculum. Conversely, parents, who are the most significant and influential factor in their children's upbringing, establish expectations

---

1. The present research is derived from a master's thesis entitled "Parents and educators' views on pre-school education with regard to educational areas" at University of Birjand, Birjand.

2 . PhD Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, South Khorasan, Iran.
mbonyabadi842@gmail.com

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, South Khorasan, Iran (Corresponding Author). kbariborng2003@birjand.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Birjand, South Khorasan, Iran.
mayati@birjand.ac.ir

that influence their children's educational paths. Given the central role of the six educational domains in realizing the objectives of the FRDE, examining the perspectives of parents and preschool teachers regarding preschool education can provide a clear picture of the prevailing educational priorities in this period and their alignment with upstream policy documents. Consequently, the present investigation investigates the following research question: What are the viewpoints of preschool instructors and parents with respect to the educational domains regarding preschool education?

Methodology

Qualitative methodology with descriptive analytical orientation was implemented in the current investigation. Semi-structured interviews were implemented to accumulate data, which were then subjected to deductive thematic analysis. Parents and preschool instructors from preschool centers in Birjand comprised the participants. Purposive sampling was implemented, which involved the selection of teachers with a bachelor's degree in educational sciences with a specialization in preschool education and parents who were actively involved in their children's educational affairs. The sampling procedure was maintained until theoretical saturation was achieved, which led to the participation of 17 preschool teachers and 12 parents in the study. Semi-structured interviews were implemented to accumulate data. The research objectives and data confidentiality were fully explained to the participants prior to each interview, and informed consent was obtained. The interviews were verbatim transcribed from audio recordings. The data analysis was conducted in accordance with the six-phase thematic analysis framework of Braun and Clarke. This framework includes the following steps: familiarization with the data, generation of initial codes, search for themes, review of themes, definition and designation of themes, and publication of the final report. In order to guaranty the reliability of the results, Guba and Lincoln's criteria were implemented, which encompassed credibility (through member verification), transferability, confirmability (through supervisory documentation and audits), and dependability (through recoding and examining inter-coder agreement).

Findings and Discussion

The study reveals that parents and educators' perspectives on preschool education align with five of the six domains defined in Iran's Fundamental Reform Document of Education (FRDE). There is, however, a notable disparity in priorities: teachers emphasize the social and political domain (preparing children for citizenship), while parents prioritize the religious, moral, and spiritual domain (foundational religious values). Other domains—economic, physical, and aesthetic—are also recognized, demonstrating a broad understanding that preschool extends beyond simple academic preparation.

The most significant finding is the complete absence of the scientific and technological domain in the participants' perspectives. This neglect stems from two main factors: the belief that scientific education is not age-appropriate for preschool and a narrow

definition of “technology” as mere digital tools, rather than a framework for fostering inquiry, problem-solving, and scientific thinking.

Conclusion

In conclusion, this study investigated preschool education perspectives based on the six educational domains of Iran's Fundamental Reform Document of Education (FRDE). The findings revealed that participants' views span five domains, demonstrating broad support for a multidimensional approach that extends beyond mere academic preparation. Nonetheless, a profound disparity between upstream policies and practical implementation is evident in the uneven distribution of focus across educational domains and the complete neglect of the scientific and technological domain. This omission during a critical developmental period risks hindering children's scientific engagement and contradicts the national goal of fostering holistic, monotheistic human development. The study highlights important theoretical and practical implications, notably the gap between intended and implemented curricula, and recommends curriculum reform, professional teacher development, parent education, and participatory planning. While limited by its context-specific focus on Birjand and its reliance on reported perspectives rather than direct observations, the research underscores that bridging this policy-practice gap is essential for achieving comprehensive child development and fulfilling the transformative vision of Iran's educational system.

Keywords: Birjand, Educational Domains, Parents and Teachers, Preschool.

فصلنامه علمی *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، مقاله پژوهشی، دورهٔ ١٤، شمارهٔ ٣٣، تابستان ١٤٠٥، صص. ٧١-٣٥

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت ازنظرِ والدین و مربیان [١]

مهدی بنیابادی [٢]
تاریخ دریافت: ١٤٠٤/٠٣/١٠ تاریخ پذیرش: ١٤٠٥/٠٤/٣٠
محمد اکبری بورنگ [٣]
محسن آیتی [٤]
DOI: 10.30497/esi.2026.248409.1957

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی دیدگاه والدین و مربیان نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی براساس ساحت‌های تربیت بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و ماهیت توصیفی‌ـتحلیلی انجام شد و داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی تحلیل شدند. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ١٧ نفر از مربیان و ١٢ نفر از والدین کودکان پیش‌دبستانی شهر بیرجند بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها ازطریقِ مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری، و تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت. تحلیل داده‌ها براساس مراحل تحلیل مضمون انجام شد و اعتبار یافته‌ها با بهره‌گیری از معیارهای اعتمادپذیری گوبا و لینکلن شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اتکاپذیری بررسی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد دیدگاه والدین و مربیان دربارهٔ آموزش‌های پیش‌دبستانی در قالب پنج ساحت تربیتی شامل ساحت اجتماعی و سیاسی، عبادی، اعتقادی و دینی، زیستی و بدنی، اقتصادی و حرفه‌ای و هنری و زیبایی‌شناختی قابل‌طبقه‌بندی است. در ساحت اجتماعی و سیاسیْ مضامینی همچون «تعامل با همسالان، مشارکت در فعالیت‌های گروهی، سازگاری اجتماعی و جامعه‌پذیری» بیشترین فراوانی را داشت. در ساحت عبادی، اعتقادی و دینی نیز مضامین مرتبط با «آشنایی با خداوند، قرآن کریم، اهل‌بیت(ع)، ارزش‌ها و آداب دینی» بیش از سایر مضامین موردتأکید مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. همچنین یافته‌ها نشان داد مربیان بیش از سایر ساحت‌ها بر ابعاد اجتماعی و سیاسی، و والدین بیشتر بر ساحت عبادی، اعتقادی و دینی تأکید داشتند. افزون‌بر این، در میان مضامین استخراج‌شده مؤلفه‌ای که مستقیماً در ساحت علمی و فناورانه قرار گیرد، مشاهده نشد. نتایج پژوهش نشان داد اگرچه دیدگاه والدین و مربیان تا حد بسیای با رویکرد تربیت چندساحتی سند تحول بنیادین همسو است، توجه به ساحت‌های تربیتی متوازن نیست و کم‌رنگ بودن ساحت علمی و فناورانه ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی دورهٔ پیش‌دبستانی را آشکار می‌سازد.

واژگان کلیدی: والدین و مربیان، بیرجند، پیش‌دبستانی، ساحت‌های تربیت

---

١. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد با عنوان «دیدگاه والدین و مربیان از آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت» در دانشگاه بیرجند است.

٢. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.
Mbonyabadi842@gmail.com
٣. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران (نویسنده‌مسئول).
Akbariborng2003@birjand.ac.ir
٤. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، دانشگاه خراسان جنوبی، ایران.
mayati@birjand.ac.ir

بیان مسئله

دوران کودکی مهم‌ترین و حساس‌ترین دوران شکل‌گیری شخصیت هر فرد است و به‌علت نقش مهم کودکان در پایه و اساس جامعه، نباید نسبت‌به دوران کودکی شخص بی‌توجه بود؛ زیرا بی‌توجهی به آن، نتایج جبران‌ناپذیری به دنبال خواهد داشت (اوروجی اقدم، عطادخت و بشرپور، ۱۳۹۹، ص. ۱). کودکی به‌عنوان مرحله‌ای مهم و اثرگذار در همهٔ ابعاد تحولی انسان همواره موردتأکید روان‌شناسان بوده است.

والدین در خطّ مقدم و از اثرگذارترین عوامل سلامتی کودکان‌اند. رابطه‌ای دوطرفه بین سلامت روان والدین و سلامت کودکان وجود دارد (بولت و همکاران[1]، ۲۰۲٤؛ سعادتی و پارساکیا[2]، ۲۰۲۳). والدین در شکل‌دادن به تجارب عاطفی کودکان از اهمیت بالایی برخوردارند. آن‌ها به‌عنوان الگوها و منابع مهمّ حمایت عاطفی فرزندانشان عمل می‌کنند و ویژگی‌های آن‌ها می‌تواند بر رشد عاطفی کودکان اثر بگذارد (پارساکیا و رستمی[3]، ۲۰۲۳). ازآنجایی‌که تربیت در دوران کودکی براساس الگوپذیری و عادات صورت می‌گیرد، فراهم‌سازی شرایطی برای تکرار رفتارها و کنش‌های مثبت کودکان در تربیت آن‌ها بسیار مهمّ است (آقاجان و امامی کوپائی، ۱٤۰۳، ص. ۳).

از نگاه امیرالمؤمنین امام علی(ع) فرزندان انسان تربیت‌پذیرند و اگر پدر و مادر از شیوه‌ها و اصول تربیتی آگاه باشند، از این ویژگی انسان به‌خوبی بهره می‌برند و فرزندان خود را در رسیدن به بالاترین درجه‌های علمی و معنوی یاری می‌رسانند. آن حضرت براساس اصل «تربیت‌پذیر بودن انسان» یکی از حقوق فرزندان بر پدر را، تربیت شایستهٔ فرزند می‌داند و می‌فرماید: «حق الولد ان یحسن اسمه و یحسن ادبه و یعلمه القرآن؛ حقّ فرزند بر پدرش این است که نام نیکو برایش برگزیند و به‌خوبی ادب و تربیتش کند و به وی قرآن بیاموزد.». آن حضرت در کلامی دیگر فرموده است: «ما نحل والد ولدا نحالً افضل من ادب حسن؛ هیچ پدری به فرزندش

---

1 Bulut et al.
2 Saadati, N., & Parsakia, K.
3 Parsakia, K., Farzad, V., & Rostami, M

موهبتی مانند تربیت نیکو نبخشیده است.» (شریفی، ١٤٠٤)؛ ازاین‌رو آموزش‌های اولیه و قبل از دبستان بسیار مهمّ و ضروری است.

آموزش‌وپرورش به‌عنوان بزرگ‌ترین نهاد تعلیم و تربیت کشورْ جریانی ضروری و فرایندی نظام‌مند برای آموزش و یادگیری است تا به‌طور مؤثر به رشد و توسعهٔ فردی (اجتماعی، اخلاقی، جسمی و ذهنی) و جامعه کمک کند (اوساکوی[1]، ٢٠٠٩). آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی اولین مرحلهٔ آموزش‌وپرورش رسمی است که برنامه، محتوا و هدف‌های مخصوص خودش را دارد و پایه و اساس سایر دوره‌های آموزش‌وپرورش عمومی است (پورکریم و معصومی فرد، ١٣٩٦). دورهٔ پیش‌دبستانی نقطهٔ ورود کودک به نظام رسمی تعلیم و تربیت تلقی می‌شود و سنگ بنای فرایند تربیتی در این زمان پایه‌گذاری می‌گردد. بنیان‌های دانش، مهارت و نگرش‌ها از دورهٔ پیش‌دبستانی شکل می‌گیرد. در مطالعات پرلز[2] آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی «به مجموعه‌فعالیت‌هایی که دانش‌آموز پیش از ورود به سال اول ابتدایی یاد می‌گیرد و انجام می‌دهد» گفته می‌شود (مولیس، مارتین و کِندی[3]، ٢٠٠٣). این دوره یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی نظام آموزش‌وپرورش جهانی ازجمله ایران است که در رشد همه‌جانبهٔ کودکانْ موردتوجه صاحب‌نظران آموزش‌وپرورش است (خدابنده‌لو، مهران، محسنی و رجبی، ١٣٩٧). این دوره می‌تواند اهمیت بسیار زیادی در جریان رشد آدمی داشته باشد (بیرمی‌پور و عسکری، ١٣٩٧).

آموزش‌های پیش‌دبستانی محرکی برای رشد عاطفی، اجتماعی و ذهنی کودکان است (سجادیه و آزادمنش، ١٣٩٢، ص. ٦٥) و بنیان شخصیت و تجربیات مهمّ زندگی در این دوران شکل می‌گیرد (سِکر، نادیر، سِزایی، فَهیر و گوخان[4]، ٢٠٠٩). این تجربیات باعث ایجاد ارتباطات مغزی و عصبی می‌شود که اساس و پایهٔ رشد زبان، استدلال، مهارت‌های ارتباطی،

---

1. Osakwe
2. Pirls
3. Mullis, Martin & kennedy
4. Secer, Nadir, Sezai, Fahri & Gokhan

اجتماعی، کلامی و رفتاری است (کاکیا، نیکولای پوپف و آرانی[1]، ۲۰۱۵). کودکانی که دورهٔ پیش‌دبستانی را می‌گذرانند و مهارت‌های اجتماعی را کسب می‌کنند، در یادگیری دروس دبستان عملکرد بهتری دارند؛ زیرا رشد روابط اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی در یادگیری و درنتیجه عملکرد تحصیلی اثر به‌سزایی دارد (طالب‌زاده نوبریان، صالح صدق‌پور و کرامتی، ١٣٩٤، ص. ٢٣). آموزش‌های پیش‌دبستانی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نقش مؤثری ایفا می‌کند (غفاری، داوودی و سرلک، ١٣٩٧). مطالعات انجام‌شده نشان داده‌اند آموزش‌های پیش‌دبستانی در سازگاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایهٔ اول ابتدایی مؤثر است (ابراهیمی، قاسمی و سموعی، ١٣٩٢؛ غفاری، داوودی و سرلک، ١٣٩٧؛ آفانی و علیزاده، ١٣٩٦).

با توجه به اهمیت دورهٔ آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی، در طراحی و تدوین برنامهٔ درسی این دوره توجه به اسناد بالادستی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (وفائی، فضل‌الله قمشی و طالعی فرد، ١٣٩٦). از مهم‌ترین اسناد بالادستی آموزش‌وپرورش می‌توان به سند تحول بنیادین اشاره کرد که پس از بررسی‌های فراوان پیرامون اصول، اهداف و مبانی نظری آموزش‌وپرورش در نظام جمهوری اسلامی ایران ازسویِ صاحب‌نظران، سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش در آذرماه سال ١٣٩٠ ازسویِ شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد (رهبری، بلباسی و قربی، ١٣٩٤، ص. ٤٦).

سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش یکی از موضوعات برجستهٔ نظام تعلیم و تربیت کشور در دههٔ اخیر بوده است. تحقق اهداف این سند ـهمانند تمام سیاست‌ها و اصطلاحات آموزشی‌ـ تحت‌تأثیر تعبیر و فرایندهای تعدیل و سازگاری مجریان آن قرار گرفته است و لزوماً منطبق با مقصود آن اجرا نمی‌شود (طاهری، جلیلی، عباس‌پور و گندم‌کار، ١٤٠٣). هدف از اجرای این سند ایجاد زمینهٔ تحول عمیق، همه‌جانبه، نظام‌مند، آینده‌نگر مبتنی‌بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی‌ـایرانی است. عدم‌ابتنای آموزش‌وپرورش موجود بر فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، کاستی در شکوفایی و تربیت همه‌جانبهٔ شایستگی‌های انسانی،

1. Kakia, Nikolay popov & Arani

ناکارآمدی در تحقق رسالت فرهنگی و اجتماعی ملی و جهانی، پایین بودن نرخ بهره‌وری و اثربخشی نظام آموزش‌وپرورش و کوچک‌انگاری و مصرفی پنداشتن نظام آموزش‌وپرورش دلایل عمدهٔ زمینه‌ساز تدوین سند تحول اعلام شده‌اند (اخلاقی، صالح صدق‌پور و نوید ادهم، ۱۳۹۹، ص. ۵۶).

رویکرد و غایت نهایی این سند و مصداق بارز آن، ساحت‌های تربیتی شش‌گانه‌ای است که با اهداف و اصول مشخصی تدوین شده است (بی‌طرفان، سجود و دهقانی، ۱۳۹۹، ص. ۹۰)؛ به‌طوری که تمام ابعاد وجودی تربیت را دربَرمی‌گیرد؛ بنابراین باید در طراحی و تدوین اهداف و محتوای دوره‌های مختلف تحصیلی ازجمله دورهٔ پیش‌دبستانی به این ساحت‌ها توجه ویژه شود. راهنمای برنامهٔ درسی سندی است که با فراهم‌کردن نقشهٔ فعالیت یاددهی یادگیری، زمینهٔ تحقق اهداف نظام آموزش‌وپرورش را فراهم می‌کند و راهنمای عمل تولیدکنندگان برنامهٔ درسی و موادّ آموزشی (برنامه‌ریزان درسی) است (احمدی، ۱۳۹۳).

برنامهٔ درسی یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی است و مجموعه‌ای از اهداف، محتوا، تجارب یادگیری، راهبردهای یاددهی یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی را دربَرمی‌گیرد که با هدف هدایت رشد همه‌جانبهٔ یادگیرندگانْ طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود. در دیدگاه‌های نوینْ برنامهٔ درسی صرفاً سندی رسمی یا مجموعه‌ای از محتوای آموزشی نیست، بلکه فرایندی پویا و چندلایه است که در تعامل میان سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، معلمان، یادگیرندگان و بافت فرهنگی و اجتماعی شکل می‌گیرد و کیفیت آن به میزان تحقق اهداف تربیتی در عملْ وابسته است (یونسکو[1]، ۲۰۲۱).

برهمین‌اساس صاحب‌نظران برنامهٔ درسی میان سه سطح اصلی تمایز قائل شده‌اند: ۱) «برنامهٔ درسی قصدشده» به اهداف، استانداردها، انتظارات، محتوا و تجارب یادگیری اشاره دارد که در اسناد رسمی و سیاست‌های آموزشی تعیین می‌شود و بیان می‌کند فراگیران باید به چه دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی دست یابند؛ ۲) «برنامهٔ درسی اجراشده» به آنچه در

1. UNESCO

عملْ توسط معلمان و مربیان در محیط آموزشی اجرا می‌شود، اطلاق می‌شود و تحت‌تأثیر دانش حرفه‌ای، باورها، تجربیات، امکانات و شرایط اجرایی آنان قرار دارد (روبیتایل[1] و همکاران، ۱۹۹۳)؛ در مقابلْ ۳) «برنامهٔ درسی کسب‌شده» بیانگر یادگیری‌ها، شایستگی‌ها و پیامدهایی است که فراگیران در نتیجهٔ اجرای برنامهٔ درسی واقعاً به دست می‌آورند که ازطریقِ عملکرد و سایر شیوه‌های ارزشیابی قابل‌مشاهده و سنجش است (کیلی[2]، ۲۰۰۹؛ یونسکو، ۲۰۲۱؛ اسمیت[3] و همکاران، ۱۹۹۷).

در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش به‌عنوان مهم‌ترین سند سیاستیْ چارچوب برنامهٔ درسی قصدشده را بر پایهٔ تحقق تربیت همه‌جانبه و ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیت ترسیم کرده است. تحقق این اهدافْ تنها به تدوین اسناد رسمی وابسته نیست، بلکه به نحوهٔ تفسیر و اجرای آن‌ها توسط مربیان و همچنین میزان همسویی خانواده‌ها با اهداف تربیتی بستگی دارد؛ ازاین‌رو برنامهٔ درسی اجراشده در دورهٔ پیش‌دبستانی ـکه بخش عمدهٔ آن ازطریقِ تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و شیوه‌های آموزشی مربیان شکل می‌گیردـ نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق برنامهٔ درسی قصدشده دارد. در نهایتْ پیامدهای حاصل از این فرایند در قالب برنامهٔ درسی کسب‌شده و میزان دستیابی کودکان به اهداف تربیتی موردانتظار نمایان می‌شود (مونیکا[4]، ۲۰۰۳؛ احمدی، ۱۳۸۵).

این موضوع در دورهٔ پیش‌دبستانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا در این دوره علاوه‌بر نقش محوری مربیان، خانواده‌ها نیز از عوامل اصلی شکل‌دهندهٔ تجارب یادگیری کودکان‌اند؛ ازاین‌رو بررسی دیدگاه والدین و مربیان نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی، می‌تواند تصویری روشن از ویژگی‌های برنامهٔ درسی اجراشده و میزان همسویی آن با برنامهٔ درسی قصدشدهٔ مبتنی‌بر ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین ارائه دهد و شکاف‌های احتمالی میان اهداف رسمی و آنچه در عمل اجرا می‌شود را آشکار سازد.

---

1. Robitaille
2. Kelly
3. Schmidt
4. Monica

در ایران در دورهٔ پیش از دبستانْ برنامهٔ درسی قصدشدهٔ مدون در سطح کشور وجود ندارد (پیری و ادیب، ١٣٨٨، ص. ٥٣)؛ بنابراین فرایند اجرای برنامهٔ درسی بسیار زمان‌بر است و میزان موفقیت آن در عمل به افراد و منابع مختلف وابسته است (فتحی واجارگاه، ١٣٨٦)؛ ازاین‌رو مربیان آزادی عمل گسترده‌ای دارند و می‌توانند مفاهیم را گزینش کنند. همین عدم‌تمرکز در دورهٔ پیش‌دبستانیْ مربیان را به برنامه‌ریزان برنامهٔ درسی تبدیل کرده است؛ زیرا نگرش و مهارت آن‌ها بر اجرای فعالیت‌ها و مفاهیم مربوط‌به برنامهٔ درسی این دوره مستقیماً اثرگذار است (فلاح، احمدی و رضازاده شیراز، ١٣٩٤).

نتایج یک پژوهش نشان داد ویژگی‌های مربیان ازجمله خودکارآمدی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی، نژاد و قومیت با یادگیری مهارت‌ها و عملکرد دانش‌آموزان مرتبط است (فورناری، تیکر، کینزی و دکاستر[1]، ٢٠١٧)؛ پس دیدگاه مربیان می‌تواند تأثیر زیادی بر مفاهیم و آموزش‌های پیش از دبستان داشته باشد. مربیان به‌علت آشنایی با نیازهای دانش‌آموزان، محیط یادگیری و تجربیاتی که در تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، یکی از مهم‌ترین عناصر برنامهٔ درسی‌اند (فتحی واجارگاه، ١٣٨٦)

عوامل متعددی در اثربخشی دورهٔ پیش از دبستان نقش دارد و برآورده شدن انتظارات عوامل مؤثر بر برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی، می‌تواند موجب هرچه مطلوب‌تر شدن این دوره شود (بری وکانر[2]، ٢٠١٠). در بین این عواملْ والدین جایگاه ویژه‌ای دارند. در تمام دنیا بیشتر والدین به فعالیت‌های آموزشی فرزندان در خانه و آموزشگاه علاقه‌مندند و در تعلیم و تربیت آن‌ها نقش حیاتی دارند (شیر بیگی، عزیزی و امیری، ١٣٩٤). با تغییر و تحولات به‌وجودآمده در هزارهٔ سوم توجه به مراکز آموزشی و به‌طور خاص مراکز پیش‌دبستانی، پژوهشگران را بر آن داشته تا به بررسی عوامل مؤثر بر رشد و تحول این کودکان بپردازند.

باوجود اهمیت آموزش‌های پیش‌دبستانی و جایگاه ساحت‌های شش‌گانهٔ تربیت در سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، بررسی مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد اگرچه پژوهش‌های

---

1. Furnari, Whittaker, kinzie & Decoster
2. Berry & Connor

متعددی دربارهٔ اهمیت دورهٔ پیش‌دبستانی، نقش والدین در تربیت کودکان و عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش‌های این دوره انجام شده است، پژوهشی که دیدگاه والدین و مربیان را نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی در چارچوب ساحت‌های تربیت بررسی کرده باشد، مشاهده نشد. ازآنجاکه ساحت‌های تربیتْ چارچوب رسمی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران برای تحقق تربیت همه‌جانبه محسوب می‌شوند، بررسی میزان توجه والدین و مربیان به این ساحت‌ها می‌تواند تصویری روشن از اولویت‌های تربیتی حاکم بر دورهٔ پیش‌دبستانی ارائه دهد؛ ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه والدین و مربیان نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت انجام شده است و درصدد پاسخگویی به این پرسش است که: والدین و مربیان چه دیدگاهی نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و ماهیت توصیفی‌ـتحلیلی انجام شده است. داده‌های پژوهش ازطریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی تجزیه‌وتحلیل شد. هدف از این پژوهش شناسایی و تبیین دیدگاه والدین و مربیان نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی براساس ساحت‌های تربیت بود.

مشارکت‌کنندگان پژوهش را والدین و مربیان مراکز پیش‌دبستانی شهر بیرجند تشکیل داده‌اند. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد؛ به‌گونه‌ای که والدین دارای مشارکت فعال در امور آموزشی و تربیتی فرزندان (با تأیید مدیر مرکز) و مربیان دارای مدرک کارشناسی در رشتهٔ علوم تربیتی با گرایش آموزش پیش‌دبستانی انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت؛ به‌این‌معنا که پس از انجام‌داد مصاحبه‌ها دادهٔ جدیدی که به شکل‌گیری مضمون یا مفهوم جدیدی منجر شود، حاصل نشد. در مجموع ۱۷ نفر از مربیان و ۱۲ نفر از والدین در پژوهش مشارکت داشتند.

گردآوری داده‌ها ازطریقِ مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پیش از آغاز هر مصاحبه اهداف پژوهش، نحوهٔ استفاده از اطلاعات و محرمانه بودن داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد و رضایت آگاهانهٔ آنان برای حضور در پژوهش و ضبط مصاحبه‌ها اخذ گردید. مصاحبه‌ها با

پرسش‌های عمومی دربارهٔ ویژگی‌های فردی مشارکت‌کنندگان آغاز شد و سپس پرسش‌های اصلی پژوهش مطرح گردید. مدت زمان مصاحبه‌ها متناسب با میزان مشارکت افراد متفاوت بود و تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط و هم‌زمان یادداشت‌برداری شد. پس از پایان هر مصاحبه فایل‌های صوتی به متن نوشتاری تبدیل و برای تحلیل آماده شد.

تحلیل داده‌ها براساس مراحل تحلیل مضمون براون و کلارک[1] انجام شد. در مرحلهٔ نخست متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با داده‌ها آشنایی کامل پیدا کند. سپس کدهای اولیه از واحدهای معنایی مرتبط با هدف پژوهش استخراج شد. در ادامه کدهای مشابه در قالب مضامین اولیه سازمان‌دهی شدند و با بررسی ارتباط میان آن‌ها، مضامین اصلی شکل گرفتند. در مرحلهٔ بعدْ مضامین استخراج‌شده بازبینی، پالایش و نام‌گذاری شدند تا از انسجام درونی و تمایز میان آن‌ها اطمینان حاصل شود. در نهایتْ مضامین نهایی در چارچوب ساحت‌های تربیت طبقه‌بندی و گزارش شدند.

به‌منظور اطمینان از اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای گوبا و لینکلن[2] شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اتکاپذیری استفاده شد. برای افزایش اعتبارپذیریْ پژوهشگر درگیری طولانی‌مدتی با داده‌ها داشت و نتایج اولیه برای بررسی در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت (بازبینی اعضا). به‌منظور تأییدپذیریْ تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها مستندسازی شد و فرایند تحلیل توسط استاد راهنما و صاحب‌نظران حوزهٔ پژوهش بررسی گردید. برای افزایش اتکاپذیری نیز بخشی از داده‌ها توسط یک پژوهشگر آشنا با پژوهش‌های کیفی، به‌صورت مستقل کدگذاری شد و میزان توافق میان کدگذاری‌ها بررسی گردید. همچنین بازکدگذاری بخشی از مصاحبه‌ها در فاصلهٔ زمانی مناسب انجام شد که نشان‌دهندهٔ ثبات و انسجام فرایند تحلیل است.

---

1. Braun & Clarke
2. Guba & Lincoln

یافته‌های پژوهش

به‌منظور پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش مصاحبه‌های انجام‌شده با مشارکت‌کنندگان در پژوهش تجزیه‌وتحلیل شد. تحلیل مضمون مصاحبه‌های انجام‌شده منجر به استخراج ۴۵ کد اولیه، ۲۲مؤلفه و ۵ مقولهٔ اصلی شد. مقوله‌های استخراج‌شده در قالب ساحت‌های تربیتی سند تحول بنیادین شامل ساحت اجتماعی و سیاسی، ساحت عبادی، اعتقادی و اخلاقی، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت زیستی و بدنی و ساحت هنری و زیبایی‌شناختی سازمان‌دهی شدند. در ادامه به توضیح و تبیین هر کدام از این موارد می‌پردازیم:

۱. ساحت اجتماعی و سیاسی

مشارکت‌کنندگانِ در این پژوهش دربارهٔ مضمون ساحت اجتماعی و سیاسی به این موارد اشاره داشتند: تعامل با همسالان، مشارکت در کار گروهی، سازگاری اجتماعی، مهارت‌های زندگی جمعی و جامعه‌پذیری.

جدول ۱- فرایند کدگذاری ساحت اجتماعی سیاسی

کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
برقراری ارتباط مؤثر با همکلاسی‌ها	تعامل با همسالان	ساحت اجتماعی و سیاسی
رعایت اصول ارتباط محترمانه با دیگران		
مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی	مشارکت در کار گروهی	
ابراز دیدگاه در جمع همسالان		
احترام به نظرات و دیدگاه‌های دیگران		
برقراری ارتباط با افراد خارج از محیط خانواده	سازگاری اجتماعی	
انطباق با قوانین و شرایط محیط کلاس		
آشنایی با شیوه‌های زندگی در جمع	مهارت‌های زندگی جمعی	
رعایت آداب و رفتارهای اجتماعی مناسب		
آشنایی با قوانین و مقررات اجتماعی	جامعه‌پذیری	
درک حقوق و مسئولیت‌های فردی در جامعه		

۱-۱. تعامل با همسالان

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند که دانش‌آموزان باید در دورهٔ پیش از دبستان، نوع ارتباط با همسالان را یاد بگیرند و به این مهارت برسند که ارتباطی سالم را با همسالان برقرار کنند تا بتوانند در کلاس و به‌طورکلی در محیط مدرسه، سازگاری لازم را با سایر دانش‌آموزان داشته باشند. بهترین زمان آموزش برای این ارتباطْ دورهٔ پیش‌دبستانی است؛ زیرا دانش‌آموز در این دوره رفتاری منعطف دارد؛ برای مثال مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲ بیان داشت که: «من ترجیح می‌دم تا دانش‌آموزانم در دورهٔ پیش از دبستان مهارت ارتباط با یکدیگر و حتی با مربیان رو آموزش ببینن تا سازگاری خوبی در محیط مدرسه داشته باشن. این سازگاری و آرامش تو محیط آموزشیْ عملکرد تحصیلی دانش‌آموز رو هم ارتقا می‌ده.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۲بیان داشت: «من با دانش‌آموزام مهارت‌های ارتباطی رو تمرین می‌کنم؛ زیرا بهترین زمان یادگرفتن مهارت‌های ارتباطی سال‌های پیش از دبستانه. اگه دانش‌آموزا این مهارت رو بیاموزن، در سال‌های بعدی دچار مشکل نخواهن شد و سازگاری بهتری با همسالان خود خواهن داشت.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۸ بیان کرد: «دانش‌آموزا در پیش‌دبستانی حداقل باید طرز رفتار و کردار با همدیگه رو یاد بگیرن.».

۱-۲. مشارکت در کار گروهی

براساس اظهارات مشارکت‌کنندگانْ فعالیت‌های گروهی علاوه‌بر تقویت یادگیریْ زمینهٔ رشد مهارت‌هایی نظیر احترام به دیدگاه دیگران، مشارکت اجتماعی و ابراز نظر را فراهم می‌آورد. در آموزش و یادگیری آن‌ها نیز بهتر است از شیوه‌های مشارکتی استفاده شود؛ زیرا فعالیت و یادگیری مبتنی‌بر مشارکت باعث می‌شود دانش‌آموزان بتوانند در حضور جمع اظهارنظر کنند و به نظر یکدیگر احترام بگذارند؛ برای نمونه مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲ بیان می‌کند که: «من تو آموزش خودم تأکید زیادی بر مشارکت دسته‌جمعی دانش‌آموزا در فعالیت‌های آموزشی دارم. این کار باعث می‌شه دانش‌آموزام با هم یاد بگیرن و احترام متقابل به نظرات رو هم بیاموزن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۳ می‌گوید که: «من در آموزش و یادگیری دانش‌آموزا سعی بر آموزش

و یادگیری مشارکتی اونا دارم؛ چون این کار باعث می‌شه در جمع صحبت و اظهارنظر کنن و به‌نوعی مهارت‌های اجتماعی‌شون رو ارتقا بدن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ بیان داشت که: «من حداقل انتظاری که دارم اینه که بچه‌م تو پیش‌دبستانی یاد بگیره تو جمع حرف بزنه و خواسته‌شو بگه.».

۱-۳. سازگاری اجتماعی

مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند که دانش‌آموزان با آموزش و سپری‌کردن ساعاتی از روز در محیط پیش‌دبستانی سازگاری بهتری با افراد مختلف داشته باشند و به‌طور کلی سازگاری اجتماعی آن‌ها ارتقا پیدا کند. مشارکت‌کنندگان محیط پیش‌دبستانی را نخستین تجربهٔ رسمی حضور کودک در یک محیط اجتماعی فراتر از خانواده می‌دانند و آن را بستری برای شکل‌گیری سازگاری اجتماعی قلمداد می‌کنند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ٤ بیان کرد: «انتظار من از پیش‌دبستانی اینه که دانش‌آموزا وقتی وارد محیط پیش‌دبستانی می‌شن، این محیط اولین محیط جدید برای اونا محسوب می‌شه و دانش‌آموزا با ارتباط با هم و ارتباط معلمان و کادر اجرایی نوعی تمرین سازگاری انجام می‌دن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ١٤بیان داشت: «دانش‌آموزا با ورود به محیط پیش‌دبستانی درصدد سازگاری با محیط برمی‌یان و تمرین این سازگاری باعث می‌شه تا دانش‌آموزا در محیط‌های اجتماعی‌ای که در آینده با اون مواجه می‌شن، عملکرد مطلوبی از خودشون نشون بدن؛ چون این محیط‌های کوچیک نمونهٔ کوچکی از جامعه به حساب می‌یاد.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ بیان کرد: «من اعتقاد دارم پیش‌دبستانی کمک زیادی به اجتماعی شدن بچه می‌کنه؛ چون اولین محیطی هس که بعد از خانواده واردش می‌شن.».

۱-٤. مهارت‌های زندگی جمعی

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند آموزش‌های پیش از دبستان به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان زندگی‌کردن در جمع را یاد بگیرند و مهارت‌هایی مانند رعایت آداب و رفتار اجتماعی، فرهنگ زندگی جمعی و... را نیز بیاموزند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۵ بیان کرد که: «من در آموزش‌هام در دورهٔ پیش‌دبستانی روی مهارت‌های زندگی اجتماعی و شیوه‌ها

و مهارت‌های زندگی جمعی تأکید زیادی دارم.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۷ اظهار داشت: «تو محیط پیش‌دبستانیْ دانش‌آموزا وقتی با هم در ارتباط هستن، سطح تعاملشون با هم و به‌طبعش با افراد دیگه ارتقا پیدا می‌کنه؛ برا همین در مقابله با افراد مختلف در زندگی واقعی تعامل بهتری برقرار می‌کنن.».

همچنین مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۷ بیان کرد: «توقعی که از پیش‌دبستانی دارم، اینه که فرزندم فرهنگ زندگی اجتماعی و جمعی رو یاد بگیره.».

۱-۵. جامعه‌پذیری

مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند تا در آموزش‌های پیش‌دبستانی مفاهیم مربوط‌به حقوق افراد، قانون و رعایت آن و به‌طور کلی جامعه‌پذیری به دانش‌آموزان آموزش داده شود. دربارهٔ این مقوله مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ بیان داشت که: «من تأکید زیادی روی آموزش مفاهیم مربوط‌به جامعه دارم؛ چون دانش‌آموز در اجتماع زندگی می‌کنه و باید این مفاهیم رو یاد داشته باشه؛ برای همین در کلاس خودم مفهوم «قانون» رو به بچه‌ها یاد دادم و قوانینی برای کلاس خودم گذاشتم که هم خودم و هم دانش‌آموزا باید به اونا احترام بزاریم.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ١٤ بیان کرد: «پیش‌دبستانی‌ها باید جوری آموزش بدن تا دانش‌آموزا زندگی در جامعه رو یاد بگیرن و برای اون آماده بشن.».

در مجموعْ یافته‌های این ساحت نشان می‌دهد والدین و مربیانْ دورهٔ پیش‌دبستانی را بیش از هر چیز بستری برای رشد مهارت‌های اجتماعی، تعاملات بین‌فردی و آمادگی برای حضور در جامعه می‌دانند.

۲. ساحت عبادی، اعتقادی و دینی

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش در ارتباط با مضمون ساحت عبادی، اعتقادی و دینی به این مضامین اشاره داشتند: آشنایی با احادیث و قرآن، آشنایی با هستی و طبیعت، آشنایی با خود و خدا، آشنایی با ائمه و بزرگان دین، آشنایی با واجبات دین و تکامل رسیدن به تکامل (حیات طیّبه).

جدول ۲- فرایند کدگذاری ساحت دینی، اعتقادی و عبادی

کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
خواندن و حفظ سوره‌های کوچک قرآن	آشنایی با قرآن و احادیث	ساحت دینی، عبادی و اعتقادی
آشنایی با سخنان ائمه		
آشنایی با نظم و زیبایی طبیعت	آشنایی با هستی و طبیعت	
آشنایی با خالق و آفرینندهٔ جهان		
خداشناسی مقدم بر سایر آموزش‌ها	آشنایی با خود و خدا	
شناخت نظم موجود در بدن		
عمل به توصیه‌های بزرگان دین	آشنایی با ائمه و بزرگان دین	
شناخت بزرگان دین برای رسیدن به زندگی معنوی		
انجام‌دادن نماز و روزه	آشنایی با واجبات دین	
درک مفاهیم واجبات دین		
رسیدن به تکامل همه‌جانبه	رسیدن به تکامل (حیات طیّبه)	
سیر به هدف غایی تعلیم و تربیت		

۲-۱. آشنایی با احادیث و قرآن

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان عقیده داشتند که در پیش‌دبستانی باید مهارت‌های قرآنی و آشنایی با احادیث ساده آموزش داده شود و جایگاه مهمی دارد. مربیان در این دوره به آموزش‌های قرآنی اهمیت بسیاری می‌دهند و والدین علاقه‌مندند تا فرزندانشان با مفاهیم قرآنی و احادیث آشنا شوند؛ برای مثال مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۷ بیان کرد که: «من در برنامهٔ آموزشی خودم به آموزشای قرآنی اهمیت زیادی می‌دم و این آموزشا رو در برنامهٔ هفتگی خودم دارم.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۱ بیان داشت: «من روز آموزشی خودم و دانش‌آموزام رو با خواندن قرآن شروع می‌کنم و ابتدا هر روز با دانش‌آموزا در مورد یک حدیث بحث می‌کنیم.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۰ بیان کرد که: «من به آموزش قرآن خیلی بها می‌دم و همچنین در آموزشای قرآنی دانش‌آموزان از خودشون علاقهٔ زیادی نشون می‌دن و بسیار خوشحال می‌شن که یه سورهٔ کوچیک رو حفظ کنن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ بیان داشت: «در آموزش‌های قرآنْ ما بازخورد بسیار خوبی از اولیا دریافت می‌کنیم. اولیا علاقه دارن تا به دانش‌آموزا مسائل دینی، اخلاقی و قرآن آموزش داده بشه. من فرزندم رو به پیش‌دبستانی‌ای که قرآن بهش یاد ندن، نمی‌فرستم.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۳ که از اولیا بود، بیان داشت: «از اینکه ببینم فرزندم آموزش‌های دینی و اخلاقی رو در محیط پیش‌دبستانی یاد می‌گیره، بسیار خوشحال می‌شم؛ چون این آموزش‌ها باعث رشد معنوی فرد می‌شه که مهم‌تر از همهٔ آموزش‌هاست.».

۲-۲. آشنایی با هستی و طبیعت

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند در آموزش‌هایشان مفاهیم آشنایی با جهان و طبیعت پیرامون دانش‌آموزان وجود دارد، دانش‌آموزان به طبیعت علاقه دارند و با آموزش‌هایی که در رابطه با نظم و زیبایی‌های طبیعت باشد، علاقه نشان می‌دهند؛ برای مثال مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۷ بیان کرد که: «من در آموزش‌هام با دانش‌آموزا در مورد دنیا و آخرت صحبت می‌کنم و مفاهیم ساده‌ای مثل اینکه ما از کجا اومدیم و کی ما رو آفریده، بهشون آموزش می‌دم. اونا هم به‌خوبی از این مطالب استقبال می‌کنن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ٦ بیان کرد: «من در آموزش‌هام از طبیعت پیرامون کمک می‌گیرم؛ برای مثال در آموزش مفاهیمی مثل ابر، خورشید، درخت، گیاه و... دانش‌آموزا رو به محیط بیرون از کلاس درس می‌برم. این‌جوری هم مطالب عینی‌تره و هم بچه‌ها با علاقه درس رو متوجه می‌شن. دانش‌آموزا دوست دارن در مورد طبیعت پیرامونشون کنجکاوی کنن و اطلاعاتی در مورد اون به دست بیارن.». همچنین مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ دربارهٔ آشنایی دانش‌آموزان با

جهان و هستی بیان کرد: «پیش‌دبستانی‌ها باید مطالبی رو در مورد نظم جهان و اینکه چه کسی اونو آفریده و اداره می‌کنه، به دانش‌آموزا آموزش بدن.».

۲-۳. آشنایی با خود و خدا

تعدادی از مشارکت‌کنندگان اشاره داشتند که در آموزش‌های پیش از دبستان محتوا و مفاهیم مرتبط با شناخت خداوند و شناخت دانش‌آموزان از خود وجود داشته باشد؛ زیرا هدف آموزش‌وپرورش را تکامل همه‌جانبهٔ کودک می‌دانستند و اعتقاد داشتند برای تحقق این هدف، آشنایی و آموزش مفاهیم مربوط‌به شناخت خداوند مقدم بر سایر آموزش‌ها است. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۱ بیان کرد: «در بین مفاهیمی که در دورهٔ پیش‌دبستانی آموزش می‌دم، آموزش مفاهیم مربوط‌به شناخت خداوند اهمیت خیلی زیادی داره. دانش‌آموزا در این سن باید با مفاهیم معنوی مثل دعا، نیایش و ذکرهای ساده آشنا بشن.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ دربارهٔ شناخت خود بیان کرد: «من با توجه به آموزش‌هایی که دراین‌باره می‌دم، انتظار دارم دانش‌آموزام به مفاهیم ساده‌ای از خودشناسی برسن؛ چون این مفاهیم بسیار ضروریه و دانش‌آموزا با شناخت نظم موجود در بدن خودشون به خداشناسی می‌رسن.».

۲-٤. آشنایی با ائمه و بزرگان دین

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند که در آموزش‌های پیش‌دبستانی دانش‌آموزان باید با ائمه و بزرگان دین آشنا شوند. به‌عقیدهٔ آن‌ها دانش‌آموزان با شناخت ائمه در زندگی به توصیه‌های آنان عمل می‌کنند و با شناخت بزرگان دین آنان را به‌عنوان الگو برمی‌گزینند. دربارهٔ این موضوع مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۷ بیان کرد که: «من به دانش‌آموزا دربارهٔ ائمه آموزش‌هایی در سطح خودشان ارائه می‌کنم. به‌نظرم دانش‌آموزا با شناخت راه و روش ائمه به رفتارشون جهت می‌دن و به زندگی مطلوب‌تری می‌رسن.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۲ می‌گوید: «میزان اهمیت به مفاهیم دینی و اهل‌بیت به فرهنگ خانواده‌هایی که دانش‌آموزا در اون زندگی می‌کنن، بستگی داره؛ اما به‌اعتقاد من وقتی دانش‌آموزا دربارهٔ بزرگان دین اطلاعاتی به دست می‌یارن، اونا رو به‌عنوان الگو در نظر می‌گیرن. دانش‌آموزا تو دورهٔ پیش‌دبستانی باید با بزرگان دین و شیوهٔ زندگی اونا آشنا بشن.».

۲-۵. آشنایی با واجبات دین

مربیان و والدین معتقد بودند دانش‌آموزان با گذراندن دورهٔ پیش‌دبستانی باید با واجبات دین آشنا شوند. دانش‌آموزان باید با واجباتی مثل نماز و روزه آشنا شوند و بدانند که واجبات تکالیفی‌اند که ازطرفِ خداوند بر عهدهٔ انسان‌ها گذاشته شده است و همیشه باید آن‌ها را انجام دهند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۵ اظهار داشت که: «من در آموزش‌های خودم ترجیح می‌دم تا دانش‌آموزا رو با نماز و روزه آشنا کنم و تا جایی که در توانشون هست، اینا رو باهاشون عملی کار کنم؛ برای مثال روزهٔ کله‌گنجشکی بگیرن.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۰ بیان کرد: «من تو پیش‌دبستانی‌ای که فرزندمو با نماز آشنا نکنن، نمی‌فرستم.».

۲-٦. رسیدن به تکامل (حیات طیّبه)

مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که آموزش‌های معنوی در دورهٔ پیش از دبستان اهمیت بسیاری دارد و در برنامهٔ هفتگی دانش‌آموزان گنجانده شده است. این آموزش‌ها باید در زندگی کاربرد داشته باشند. این آموزش‌ها در زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارد و آن‌ها را به‌سمت رشد و تکامل در تمام ابعاد زندگی هدایت می‌کند. دراین‌خصوص مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۰ می‌گوید: «ما تو آموزشامون برنامه‌ها و مفاهیم معنوی رو به دانش‌آموزا آموزش می‌دیم؛ طوری که برای دانش‌آموزا عینی و کاربردی باشه.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۷بیان کرد: «در دورهٔ پیش‌دبستانی باید مفاهیم دینی و معنوی آموزش داده بشه و این آموزشا باید به‌گونه‌ای باشه که منجر به تکامل همه‌جانبهٔ دانش‌آموز بشه.».

۳. ساحت اقتصادی و حرفه‌ای

دربارهٔ مضمون ساحت اقتصادی و حرفه‌ایْ مصاحبه‌شوندگان به آشنایی با سطوح ابتدایی مفاهیم مالی، شناسایی استعدادها، شناسایی و پرورش خلاقیت‌ها و آشنایی سطحی و ابتدایی با مشاغل اشاره داشتند.

جدول ۳- فرایند کدگذاری ساحت اقتصادی و حرفه‌ای

کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
آشنایی با مفاهیمی مثل پس‌انداز و هزینه	آشنایی با سطوح ابتدایی مفاهیم مالی	ساحت اقتصادی و حرفه‌ای
پرورش استعدادهای شغلی در سال‌های ابتدایی تحصیل		
شناسایی استعدادها در زمینهٔ مشاغل در سنین پایین	شناسایی و پرورش استعدادها	
بزرگ شمردن دست‌سازهٔ دانش‌آموزان	شناسایی و پرورش خلاقیت	
بها دادن به نوآوری‌های بیان‌شده توسط دانش‌آموزان		
آشنایی ساده با مشاغل	آشنایی با مفاهیم سادهٔ مشاغل	
کسب اطلاعاتی برای به دست آوردن شغل در آینده		

۳-۱. آشنایی با سطوح ابتدایی مفاهیم مالی

مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که در آموزش‌هایشان در دورهٔ پیش‌دبستانیْ دانش‌آموزان را با مفاهیم ساده و ابتدایی مالی آشنا می‌سازند و مربیان در تدریس خود، این مفاهیم را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. آنان معتقدند این مفاهیم (مفاهیم ابتدایی مالی) در زندگی واقعی دانش‌آموزان کاربرد بسیار زیادی دارد و باید در این دوره آموزش داده شود. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ بیان داشت: «من در آموزشام از مفاهیم سادهٔ اقتصادی مثل «پس‌انداز»، «هزینه» و... استفاده می‌کنم. این کار باعث می‌شه که دانش‌آموزا پیش‌زمینه‌هایی برای مفاهیمی که سال‌های بعدی آموزش می‌بینن، داشته باشن.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۸ بیان کرد: «دانش‌آموزا در دورهٔ پیش‌دبستانی باید مفاهیم مربوط‌به مباحث مالی رو در سطح ساده آموزش ببینن؛ چون این مفاهیم در زندگی روزمرهٔ اونا کاربرد داره؛ مثلاً دانش‌آموزا مفاهیم ابتدایی‌ای مثل «پس‌اندازکردن» رو با جمع‌کردن پول در قلک‌هاشون آموزش می‌بینن.».

٣-٢. شناسایی و پرورش استعدادها

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند در آموزش‌هایشان همواره به شناسایی و پرورش استعدادهای شغلی دانش‌آموزان توجه دارند. شناسایی و پرورش این استعدادها زمینهٔ جهت‌گیری زندگی دانش‌آموز به‌سمت بستری خاص را در آینده فراهم خواهد کرد. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ٣ بیان کرد که: «در بین دانش‌آموزا می‌بینم عده‌ای از اونا در یک مسئلهٔ خاص توانایی بیشتری دارن. من به‌عنوان مربی تلاش می‌کنم این توانایی و استعدادها رو شناسایی و پرورش بدم. به‌اعتقاد من بهتره تو محیط پیش‌دبستانی بفهمن که دانش‌آموز تو چه کاری استعداد داره و بعداً می‌تونه موفق بشه.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ١٧ بیان کرد: «نظر من اینه که به همون اندازه که یادگیری مطالب درسی مهمه، توجه به استعدادهای دانش‌آموزا هم اهمیت بسیار زیادی داره؛ چون شناسایی این استعدادها مسیر زندگی دانش‌آموز را تعیین می‌کنه.».

٣-٣. شناسایی و پرورش خلاقیت‌ها

مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند دورهٔ پیش از دبستان باید به دست‌سازه‌ها و ابداعات دانش‌آموزان توجه ویژه داشت. در این دوره دانش‌آموزان بسیار خلاق‌اند و نکتهٔ مهم دراین‌باره این است که مربیان و والدین به ابداعات دانش‌آموزان، در هر سطحی که باشد، بها دهند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ٣ بیان داشت: «من در آموزشامون به خلاقیتشون توجه زیادی دارم؛ مثلاً دانش‌آموز با انواع وسایلْ دست‌سازه درست می‌کنه که براش خیلی زحمت کشیده. خب باید به این خلاقیتی که دانش‌آموز داشته اهمیت زیادی بدم تا دلسرد نشه.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ١٦ که از اولیا بود، بیان کرد: «من از پیش‌دبستانی‌ها انتظار دارم خلاقیت بچه‌م رو پرورش بدن.».

مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ١٨ بیان داشت: «من به خلاقیت و پرورش اون خیلی اهمیت می‌دم و فرزندم رو جایی می‌فرستم که برای خلاقیتش ارزش قائل باشن.».

٣-٤. آشنایی با مشاغل

مشارکت‌کنندگان دربارهٔ این مقوله بیان داشتند که در آموزش‌هایشان معرفی مشاغل و آشنایی سطحی با آن‌ها وجود دارد. آن‌ها معتقد بودند دانش‌آموزان در دورهٔ پیش‌دبستانی باید با مفاهیم

سطحی دربارهٔ مشاغل آشنا شوند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ بیان داشت: «من معنای کار و شغل و اینکه چرا باید شغل داشته باشیم و اهمیت کارکردن رو به بچه‌ها می‌گم.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ بیان کرد: «من در آموزش‌هام مطالب ساده‌ای از مشاغل مختلف رو به دانش‌آموزا می‌گم. این‌جوری آشنایی کمی از مشاغل مختلف به دست میارن.».

٤. ساحت زیستی و بدنی

مصاحبه‌شوندگان دربارهٔ این مضمون به مؤلفه‌های «حفظ محیط‌زیست، تربیت شهروند سالم، بهداشت فردی و عمومی و عدم‌تحرک و چاقی» اشاره داشتند.

جدول ٤- فرایند کدگذاری ساحت زیستی و بدنی

کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
شناخت محیط پیرامون	حفظ محیط‌زیست	ساحت زیستی و بدنی
احترام به محیط‌زیست		
کسب مهارت‌های هماهنگی حرکتی و فیزیکی	تربیت شهروند سالم	
نرفتن به‌دنبال رفتارهای پرخطر و آسیب‌زای اجتماع		
رعایت بهداشت شخصی	بهداشت فردی و عمومی	
مهم دانستن بهداشت افراد دیگر اجتماع		
کسب مفاهیم و مهارت‌های مربوط‌به حوزهٔ سلامت و بهداشت		
داشتن برنامهٔ ورزشی روزانه	تحرک و عدم‌چاقی	
کسب مهارت‌های ورزشی و تربیت‌بدنی		
فهم اهمیت ورزش در سلامتی و جلوگیری از چاقی		

٤-١. حفظ محیط‌زیست

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیان داشتند که از مفاهیم مربوط‌به حفاظت از محیط‌زیست در دورهٔ پیش‌دبستانی استفاده می‌کنند. آن‌ها انتظار داشتند تا دانش‌آموزان در این دوره با محیط‌زیست آشنا شوند و یاد بگیرند که چگونه در حفظ و حراست از محیط‌زیست کوشا باشند. همچنین انتظار

داشتند تا فرزندانشان با آموزش‌های دورهٔ پیش‌دبستانی، به محیط‌زیست احترام بگذارند و در حفاظت از آن کوشا باشند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۸ بیان کرد که: «من در بین آموزشایی که در دورهٔ پیش‌دبستانی به بچه‌ها می‌دم، توجه ویژه‌ای به بحث‌های محیط‌زیست دارم. من سعی می‌کنم تا دانش‌آموزام محیط‌زیست رو خوب بشناسن و در حفظ اون کوشا باشن.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۸ که از اولیا بود، بیان داشت: «من از پیش‌دبستانی انتظار دارم به بچه‌م آموزشایی بدن تا محیط اطرافش رو بشناسه و بهش آسیب وارد نکنه؛ مثلاً یاد بگیره تو محیط‌زیست آشغال نریزه یا تو محیط جنگلی آتش روشن نکنه.».

٤-٢. تربیت شهروند سالم

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند دانش‌آموزان باید با آموزش در دورهٔ پیش‌دبستانی مهارت‌های مراقبت و حفظ سلامتی خود را یاد بگیرند و در جامعه سالم زندگی کند. دربارهٔ این مؤلفه مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۵ بیان کرد: «برای ما در پیش‌دبستانی مهارت‌های هماهنگی، حرکتی و فیزیکیْ سنگ‌بنای همهٔ چیزهای دیگه‌ست؛ مثلاً اوایل سال که بچه‌ها وارد می‌شن، خیلی‌ها نمی‌تونن تعادلشون رو روی یک پا حفظ کنن یا درست و متناسب توپ رو پرت کنن. ما متوجه شدیم وقتی این توانایی‌ها ـمثل دویدن با مانع، لی‌لی کردن، یا گرفتن مداد به‌شکل درستـ تقویت می‌شه، خودبه‌خود روی مهارت‌های بدنی و فکری هم اثر مثبت می‌ذاره؛ مثلاً وقتی بچه‌ای یاد می‌گیره چطور با بدن خودش هماهنگ باشه و کمتر زمین بخوره یا حرکاتش کنترل‌شده‌تر باشه، با اعتمادبه‌نفس بیشتری در بازی‌های گروهی شرکت می‌کنه و راحت‌تر می‌تونه قوانین بازی‌ها رو درک و اجرا کنه. در واقع ما داریم بهشون کمک می‌کنیم تا بدنشون رو به‌عنوان ابزاری برای تعامل با دنیای اطراف و دوستاشون بهتر بشناسن و استفاده کنن.». همچنین مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۲ بیان داشت: «به‌نظر من وقتی کودک متوجه می‌شه که می‌تونه با دقت بیشتری محیط فیزیکی اطرافش رو دستکاری کنه، این قدرت عملکرد مستقیماً به ارتقاء ارتباط و تعامل با محیط پیرامون تبدیل می‌شه.».

٤-٣. بهداشت فردی و عمومی

مصاحبه‌شوندگان راجع‌به این مقوله باور داشتند در دورهٔ پیش‌دبستانی باید به دانش‌آموزان مفاهیم و مهارت‌های مربوط‌به بهداشت فردی و عمومی آموزش داده شود. دانش‌آموزان یاد بگیرند در دورهٔ

پیش‌دبستانی باید علاوه‌بر رعایت مهارت‌های بهداشت فردی مثل کوتاه کردن ناخن، تمیز نگه‌داشتن بدن و... ، مهارت‌های بهداشت عمومی را نیز رعایت کنند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۵ اظهار داشت: «من عقیده دارم که دانش‌آموزا در دورهٔ پیش‌دبستانی باید مفاهیم و مهارت‌های مربوط‌به بهداشت رو یاد بگیرن و نه‌تنها آموزش ببینن، بلکه این مهارت‌ها رو به‌صورت عملی انجام بدن تا براشون تو زندگی عادت بشه.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۱ بیان داشت: «من انتظار دارم فرزندم با آموزشایی که تو مرکز پیش‌دبستانی می‌بینه، مسائل بهداشت رو یاد بگیره و بهش عمل کنه؛ مثلاً یاد بگیره باید ناخن‌هاشو کوتاه کنه یا وقتی از دست‌شویی میاد بیرون، دستاشو بشوره و علاوه‌بر اینکه بهداشت خودش براش مهم باشه، به بهداشت عمومی هم بها بده.».

٤-٤. عدم‌تحرک و چاقی

مربیان و والدین درخصوصِ این مقوله از آموزش‌های پیش‌دبستانی باور داشتند باید مهارت‌های مربوط‌به ورزش و تربیت‌بدنی را در خود جای دهد. این آموزش‌ها باید به‌گونه‌ای در برنامهٔ آموزش هفتگی دانش‌آموزان جای بگیرد که دانش‌آموزان با توجه به ماهیت آن، با آن درگیر شوند و رفتارهای ورزشی و تحرک لازم برایشان تبدیل به عادتی سودمند شود؛ یعنی دانش‌آموز با کسب اطلاعات ورزشی و کسب مهارت‌های مربوط‌به آن به این باور برسد که ورزش‌کردن برایش سودمند است. ازطرفی شروع ورزش در این سن از عدم‌تحرک و چاقی در سنین بعدی جلوگیری می‌کند. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۳ بیان کرد که: «ترجیح من اینه که در آموزش‌هام به ورزش و تربیت‌بدنی توجه ویژه داشته باشم. من هر روز قبل از آموزش به دانش‌آموزا کمی نرمش می‌کنم و از فواید این کار به دانش‌آموزام می‌گم. در واقع هدفم اینه که هم این کار براشون عادت بشه و هم از فوایدش باخبر باشن و بدونن این کاری که انجام می‌دن، برای سلامتی‌شون مفیده.».

همچنین مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۱ بیان کرد که: «من انتظار دارم که دورهٔ پیش‌دبستانی به فرزندم مهارت‌های ورزشی رو آموزش بدن و اونو به انجام این حرکات علاقه‌مند کنن. این کار از عدم‌تحرک و چاقی در سال‌های بعد جلوگیری می کنه».

۵. ساحت هنری و زیبایی‌شناختی

مصاحبه‌شوندگان دربارهٔ این مضمون به تقویت تخیل خلاق در آثار هنری، استفاده از حواس

در تولیدات هنری و اهمیت دادن به آثار هنری اشاره داشتند.

جدول ۵- فرایند کدگذاری ساحت هنری و زیبایی‌شناختی

کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
خلق آثار هنری مبتنی‌بر تخیل فردی	تقویت تخیل در آثار هنری	ساحت هنری و زیبایی‌شناختی
تشویق اندیشه‌های خلاقانه در فعالیت‌های هنری		
استفاده از حواسّ مختلف در فرایند آفرینش هنری	استفاده از حواسّ در اثر هنری	
تقویت ادراک حسی ازطریقِ فعالیت‌های هنری		
ارزش‌گذاری بر تولیدات هنری کودکان	حمایت از آفرینش‌های هنری کودکان	
حمایت از نوآوری و ابتکار در آثار هنری		

۵-۱. تقویت تخیل در آثار هنری

مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند که از دیدگاه آن‌ها وقتی دانش‌آموزان به تولید اثر هنری می‌پردازند، باید به تخیلشان توجه ویژه نمود. وقتی دانش‌آموزان از تخیل خود در تولید اثری هنری بهره بگیرند، یک اثر مشخص را به‌گونه‌های مختلف با توجه به قوهٔ خیال خود تولید می‌کنند که ممکن است همانند اثر اولیه نباشد. ازاین‌بابت نباید به دانش‌آموز خرده گرفته شود، بلکه باید تشویق شود تا در تولیدات هنری‌اش از قوهٔ تخیل بهره ببرد. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۷ بیان داشت: «من در آموزش درس‌ها، به‌ویژه درس هنر، به پرورش تخیل اهمیت بسیار زیادی می‌دم. ازنظرِ من دانش‌آموز اثر هنری خودش رو مطابق با خیالش باید بسازه؛ مثلاً ساخت یک غول با مقوا. ممکنه هر دانش‌آموز این رو متناسب با تخیلی که از این واژه داره، درست کنه.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲۸ بیان داشت که: «وقتی بچه با فکر و تخیلش یه چیزی رو می‌سازه یا می‌گه، باید تشویق قرار بشه.».

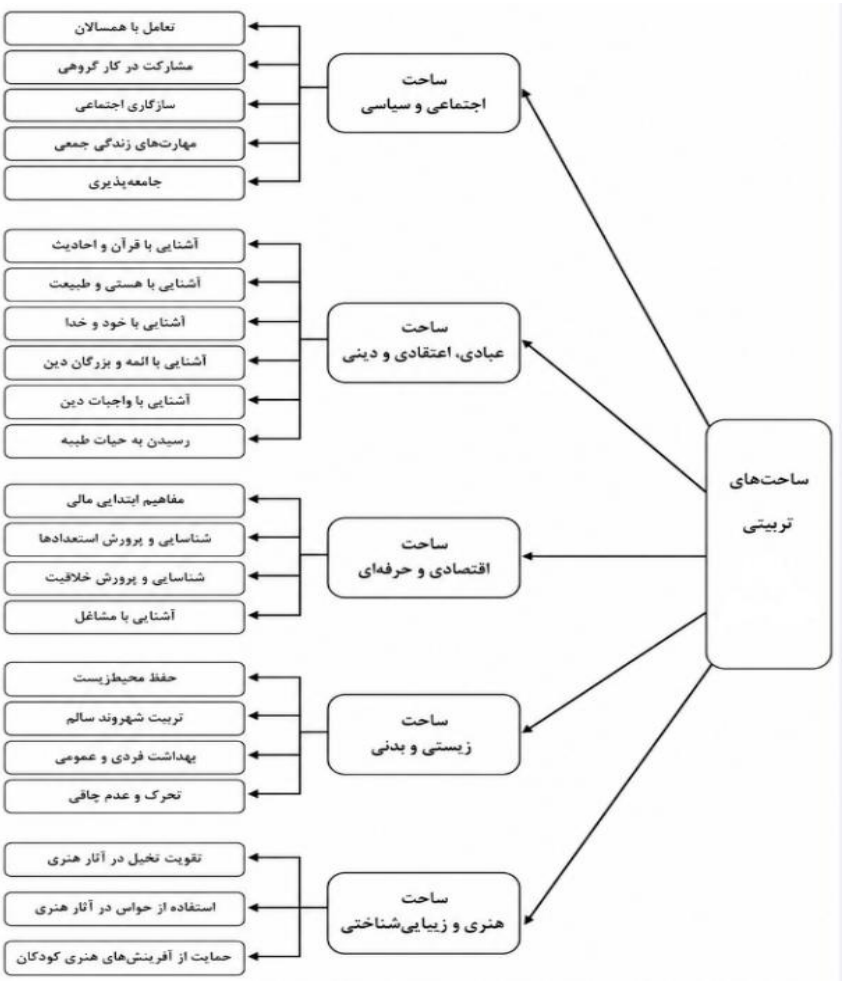
۵-۲. استفاده از حواس در آثار هنری

مصاحبه‌شوندگان متعقد بودند باید سعی شود تا دانش‌آموزان در تولید آثار هنری‌شان از تمام حواس بهره بگیرند. این کار باعث افزایش دقت و تمرکز و همچنین استفاده از حواس در انجام‌دادن دیگر کارها می‌شود؛ برای مثال مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ بیان داشت: «خیلی از تمرینایی که به دانش‌آموز می‌دم، جوریه که دانش‌آموز باید از همهٔ حواسّش استفاده کنه.».

۵-۳. اهمیت‌دادن به آثار هنری

مصاحبه‌شوندگان متعقد بودند باید به آثاری که دانش‌آموز خلق می‌کند، بها داده شود. این کار اعتمادبه‌نفسش را زیاد می‌کند و تشویق می‌شود تا آثار دیگری هم خلق کند و به‌نوعی خلاقیتش را هم پرورش می‌دهد. دراین‌باره مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۳ بیان کرد: «وقتی دانش‌آموز با وسایل دورریختنی یه اثر یا کاردستی می‌سازه، باید از اثر او تعریف کرد تا تشویق بشه. با این کار خلاقیتش هم پرورش می‌یابه.». مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۹ بیان داشت: «در مراکز پیش‌دبستانی باید به دست‌سازه‌های دانش‌آموز بها داده بشه. این کار باعث تشویقش می‌شه و اعتمادبه‌نفسش رو بالا می‌بره.».

در تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها مؤلفهٔ مستقلی که مستقیماً در چارچوب ساحت علمی و فناورانه قرار گیرد، استخراج نشد. این یافته می‌تواند بیانگر کم‌رنگ بودن توجه به این ساحت در نگرش والدین و مربیان دورهٔ پیش‌دبستانی باشد و ضرورت توجه بیشتر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی به این بُعد از تربیت را نشان دهد. همچنین مقایسهٔ دیدگاه مشارکت‌کنندگان نشان داد مربیان بیش از سایر ساحت‌ها بر مؤلفه‌های مرتبط با ساحت اجتماعی و سیاسی تأکید داشتند؛ درحالی‌که والدین توجه بیشتری به ساحت عبادی، اعتقادی و دینی نشان دادند.



شکل ۱- نمای بصری از یافته‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی ساحت‌های تربیتی موردتوجه در آموزش‌های دورهٔ پیش‌دبستانی از دیدگاه مربیان و والدین بود. نتایج تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که مشارکت‌کنندگان، تربیت کودکان پیش‌دبستانی را در قالب پنج ساحت اصلی شامل ساحت اجتماعی و سیاسی، ساحت عبادی، اعتقادی و دینی، ساحت اقتصادی و حرفه‌ای، ساحت زیستی و بدنی و

ساحت هنری و زیبایی‌شناختی تبیین می‌کنند. همچنین یافته‌ها نشان داد که مربیان بیشترین توجه را به ساحت اجتماعی و سیاسی، و والدین به ساحت عبادی، اعتقادی و دینی داشته‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد ساحت اجتماعی و سیاسی از جایگاه برجسته‌ای در نگرش مربیان برخوردار است. مؤلفه‌هایی نظیر «تعامل با همسالان، مشارکت در کار گروهی، سازگاری اجتماعی، مهارت‌های زندگی جمعی و جامعه‌پذیری» بیانگر این است که مربیانْ آموزش پیش‌دبستانی را بستری برای آماده‌سازی کودکان در جهت ورود به زندگی اجتماعی می‌دانند. دراین‌میان تعامل با همسالان و یادگیری مهارت‌های ارتباطی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا کودک برای نخستین بار پس از خانواده در محیطی اجتماعی قرار می‌گیرد و فرصت تجربهٔ نقش‌ها، هنجارها و قواعد اجتماعی را به دست می‌آورد. این یافته‌ها مؤیّد نتایج پژوهش‌های آلتونی، حیدری، صانعی و محمدی (١٣٩٥) و رحیمی‌نیا و زوار (١٣٩٤) است که بر نقش تعاملات همسالان در رشد اجتماعی، پذیرش اجتماعی و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت‌به مدرسه تأکید کرده‌اند. همچنین تأکید مشارکت‌کنندگان بر جامعه‌پذیری و سازگاری اجتماعی با یافته‌های خدیوی (١٣٩٥) و صبحی قراملکی، جاجلو و محمدی (١٣٩٤) همخوانی دارد که آموزش پیش‌دبستانی را نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری کودک معرفی کرده‌اند. ازسویِ‌دیگر می‌توان توجه به مهارت‌های اجتماعی و زندگی جمعی را در راستای آمادگی کودکان برای موفقیت تحصیلی و اجتماعی در سال‌های بعد دانست؛ موضوعی که سجادی اناری و همکاران (١٤٠٠) نیز بر آن تأکید کرده‌اند.

دومین ساحت موردتوجه مشارکت‌کنندگان ساحت عبادی، اعتقادی و دینی بود که بیشترین اهمیت را از دیدگاه والدین به خود اختصاص داد. مؤلفه‌هایی مانند «آشنایی با قرآن و احادیث، خداشناسی، آشنایی با هستی و طبیعت، آشنایی با ائمه و بزرگان دین، آشنایی با واجبات دینی و نیل به حیات طیّبه» نشان می‌دهد خانواده‌ها و مربیانْ رشد معنوی و دینی را یکی از کارکردهای مهم دورهٔ پیش‌دبستانی می‌دانند.

یافته‌های مذکور با پژوهش خانی و طامه (١٣٩٥) همخوان است که بر وجود زمینه‌های فطری خداشناسی در کودکان تأکید می‌کند. همچنین نتایج پژوهش طیبی و غروری (١٣٩٦)

نشان می‌دهد آشنایی کودکان با الگوهای دینی و مذهبی می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای مطلوب و رشد معنوی آنان نقش مؤثری داشته باشد. می‌توان تأکید والدین بر این ساحت را ناشی از جایگاه ارزش‌های دینی در فرهنگ خانواده‌های ایرانی دانست؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از خانواده‌ها آموزش‌های پیش‌دبستانی را مکمل تربیت دینی در محیط خانواده تلقی می‌کنند.

در ساحت اقتصادی و حرفه‌ایْ مشارکت‌کنندگان بر آشنایی کودکان با «مفاهیم ابتدایی مالی، شناسایی استعدادها، پرورش خلاقیت و آشنایی مقدماتی با مشاغل» تأکید داشتند. این یافته نشان می‌دهد والدین و مربیانْ آموزش پیش‌دبستانی را صرفاً محدود به آمادگی تحصیلی نمی‌دانند، بلکه آن را زمینه‌ای برای شناخت توانایی‌ها و علایق کودکان تلقی می‌کنند. تأکید بر شناسایی استعدادها و پرورش خلاقیت با یافته‌های تقی‌آبادی و دهقانی (١٣٩٣) و پیری و ادیب (١٣٨٨) همخوانی دارد. همچنین توجه به آشنایی با مشاغل و شکل‌گیری نگرش‌های اولیه نسبت‌به آیندهٔ شغلی با نتایج پژوهش سمیعی، باغبان، عابدی و حسینیان (١٣٩٥) مطابقت دارد که بر شکل‌گیری ترجیحات شغلی از سال‌های اولیهٔ کودکی تأکید کرده‌اند.

در ساحت زیستی و بدنی مؤلفه‌هایی مانند «حفظ محیط‌زیست، تربیت شهروند سالم، بهداشت فردی و عمومی و تحرک و فعالیت بدنی» استخراج شد. نتایج نشان داد مشارکت‌کنندگانْ آموزش‌های مرتبط با سلامت جسمانی و سبک زندگی سالم را از وظایف مهمّ مراکز پیش‌دبستانی می‌دانند. تأکید بر حفظ محیط‌زیست با نتایج پژوهش رستگار و نجف‌زاده (١٣٩٤) همخوان است که سال‌های اولیهٔ کودکی را دوره‌ای تعیین‌کننده برای شکل‌گیری نگرش‌های زیست‌محیطی معرفی می‌کنند. همچنین توجه به مهارت‌های اجتماعی، سلامت فردی و پیشگیری از رفتارهای پرخطر با یافته‌های واحدی و فتحی آذر (١٣٨٥) و شریف‌زاده، حجتی و شریف‌نیا (١٣٨٩) مطابقت دارد. افزون‌بر این، تأکید بر فعالیت بدنی و پیشگیری از کم‌تحرکی و چاقی نیز با نتایج پژوهش موسوی، شیخ‌الهی، وزیری‌نژاد و رضائیان (١٣٩٨) همخوانی دارد.

در ساحت هنری و زیبایی‌شناختی نیز مشارکت‌کنندگان بر «تقویت تخیل در آثار هنری،

استفاده از حواس مختلف در فرایند آفرینش هنری و حمایت از تولیدات هنری کودکان» تأکید داشتند. این یافته نشان می‌دهد هنر از دیدگاه والدین و مربیان صرفاً فعالیتی جانبی نیست، بلکه ابزاری برای رشد خلاقیت، تخیل، ادراک حسی و ابراز وجود کودکان محسوب می‌شود. در این زمینه یافته‌های پژوهش یحیوی و همکاران (١٤٠٢) و میرزازاده و همکاران (١٤٠٢) نیز بیانگر نقش مؤثر فعالیت‌های هنری و خلاقانه در ارتقای یادگیری، رشد هیجانی و تقویت توانایی‌های شناختی کودکان است.

در میان مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌ها مؤلفه‌ای که مستقیماً در ساحت علمی و فناورانه طبقه‌بندی شود، مشاهده نشد. این یافته از چند منظر قابل‌تأمل است. نخست اینکه بسیاری از والدین و حتی برخی مربیانْ آموزش پیش‌دبستانی را بیشتر معطوف به رشد اجتماعی، اخلاقی و عاطفی کودکان می‌دانند و آموزش علمی و فناورانه را به دوره‌های بعدی تحصیل موکول می‌کنند. دوم اینکه مفهوم فناوری در ذهن بسیاری از افراد به ابزارهای دیجیتال محدود شده و کمتر به‌عنوان بستری برای پرورش تفکر علمی، پرسشگری، اکتشاف و حلّ مسئله به آن توجه شده است؛ درحالی‌که در اسناد تحولی آموزش‌وپرورش ساحت علمی و فناورانه یکی از ابعاد اساسی تربیت متوازن به شمار می‌رود؛ بنابراین غفلت از این ساحت می‌تواند موجب عدم‌تعادل در فرایند تربیت همه‌جانبهٔ کودکان شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد نگرش مربیان و والدین نسبت‌به آموزش‌های پیش‌دبستانی تا حدّ بسیاری با رویکرد تربیت چندساحتی همسو است و ابعاد مختلف رشد اجتماعی، دینی، اقتصادی، جسمانی و هنری کودک را دربَرمی‌گیرد؛ بااین‌حال توزیع نامتوازن توجه به ساحت‌های تربیتی و غفلت کامل از ساحت علمی و فناورانه بیانگر این است که تحقق کامل اهداف تربیت چندساحتی مستلزم بازنگری در برنامه‌های آموزشی، توانمندسازی مربیان، آگاهی‌بخشی به والدین و طراحی برنامه‌های درسی متوازن‌تر است؛ ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود در فرایند تدوین و اجرای برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی تمامی ساحت‌های تربیتی به‌صورت

متوازن موردتوجه قرار گیرند تا زمینهٔ رشد همه‌جانبهٔ کودکان و تحقق اهداف اسناد تحول‌آفرین نظام آموزشی فراهم شود.

محدودیت‌های پژوهش

هر پژوهش از ابتدا تا نتیجه‌گیری دارای محدودیت است و این تحقیق نیز دارای محدودیت‌های خاصّ خود است. بیان این محدودیت‌ها به پژوهشگرانی که بخواهند کاری مانند این تحقیق انجام دهند، کمک خواهد کرد. برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر به‌شرح زیر است:

- دربارهٔ گردآوری اطلاعات با توجه به مصاحبه با مربیان و والدین اعتمادسازی در آن‌ها برای ارائهٔ اطلاعات بسیار دشوار بود و بخش بسیار زیادی از زمان گردآوری اطلاعات را به خود اختصاص داد.
- شرایط کرونا و دشواری در اجرای مصاحبه محدودیت‌هایی داشت.

پیشنهادها

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج حاصل پیشنهاد می‌شود که:

- استفاده از دیدگاه والدین و مربیان و همچنین صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت، در طراحی و تدوین برنامهٔ درسی.
- مشارکت مربیان توانمند و متخصص در طراحی و تدوین برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی.

پیشنهادهای پژوهشی

- بررسی دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران حوزهٔ تعلیم و تربیت از آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت.
- انجام‌دادن تحقیق با همین موضوع در شهرهای دیگر کشور برای بررسی دیدگاه سایر مربیان و اولیا.
- بررسی میزان توجه به اسناد بالادستی در طراحی و تدوین برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی.

منابع

ابراهیمی، امرالله؛ قاسمی، غلامرضا؛ و سموعی، راحله (۱۳۹۲). نقش آموزش پیش‌دبستانی در رشد اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر اصفهان. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۰(٦)، ٦-۱.

احمدی، سارا (۱۳۹۳)، برنامه‌ریزی درسی مدارس‌ـمحوری راهبردی برای تمرکززدایی نظام برنامه‌ریزی درسی. *اولین همایش ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران.

احمدی، غلامعلی (۱۳۸۵). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامهٔ درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده در برنامهٔ جدید آموزش علوم دورهٔ ابتدایی. *فصلنامه علمی‌ـپژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*، ۸٦(۲۲)، ۵۱-۹۲.

اخلاقی، آزیتا؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش در افق ۱٤۰٤. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)*، ۱۰(۳٤)، ٥٦-۸۰.

اوروجی اقدم، زهرا؛ عطادخت، اکبر؛ و بشرپور، سجاد (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی‌بر ارتباط والد‌ـکودک بر کیفیت زندگی کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۹(۳)، ۱-۹.

آفانی، کمال؛ و علیزاده، رحیم (۱۳۹٦). بررسی تأثیر مرحلهٔ پیش‌دبستانی بر مهارت‌های نوشتاری، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های بهداشتی دانش‌آموزان پایهٔ اول ابتدایی مجتمع‌های آموزشی روستایی شهرستان پیرانشهر. *سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی مؤسسه عالی علوم و فناوری خوارزمی شیراز*.

آقاجان، مهسا؛ و امامی کوپائی، سمانه (۱٤۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک مبتنی‌بر رویکرد اسلامی: فضاهای آموزشی پیش‌دبستان. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۲۵)، ۱٤۰-۱۷۱.

آقاجانبگلو، سوسن؛ عیسی‌زاده، فاطمه؛ و عیسی‌زاده، آرش (۱۳۹٤). بررسی تأثیر کارگروهی بر یادگیری مهارت‌های زندگی در بین دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان بوشهر. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی‌ـاسلامی و با تأکید بر پژوهش‌های نوین*. دانشگاه پیام نور واحد ساری.

آلتونی، دلنیا؛ حیدری، نگین؛ صانعی، کریم؛ و محمدی، مبین (۱۳۹۵). بررسی تأثیر دوستان و هم‌سالان در رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان ابتدایی. *دومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی، مطالعات اجتماعی و روان‌شناسی ایران.*

بیرمی پور، علی؛ و عسکری، یوسف (۱۳۹۷). آموزش‌وپرورش شناختی در دورهٔ پیش‌دبستانی. مجموعه‌مقالات دهمین کنفرانس ملی آموزش، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

بی‌طرفان، فاطمه؛ سجودی، مرجان؛ و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش براساس مدل فولن: موردکاوی ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱۷(۴۰)، ۹۰-۱۱۰.

پورکریم، سمیه؛ و معصومی فرد، وحید (۱۳۹۶). تأثیر گذراندن دورهٔ پیش‌دبستانی در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۲/۲)، ۷۵-۸۶.

پیری، رباب؛ و ادیب، یوسف (۱۳۸۸). الگوی بهینهٔ برنامهٔ درسی برای دورهٔ پیش از دبستان. *آموزش و ارزشیابی*، ۲ (۵)، ۵۳-۸۲.

خانی، محمدحسین؛ و طامه، بتول (۱۳۹۵). سبک های معنوی کودکان در شناخت خداوند: یک پژوهش کیفی. *مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۲ (۵)، ۸۳-۶۹.

خدابنده‌لو، روح‌الله؛ مهران، گلنار؛ محسنی، هدی و رجبی، فهیمه (۱۳۹۷). مطالعهٔ توسعهٔ حرفه‌ای در آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی: مروری بر تحقیقات انجام‌شدهٔ ۳۶ سال گذشته. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵ (۱) ، ۷-۲۶.

خدیوی، اسدالله (۱۳۹۵). بررسی تأثیر استفاده از روش مونته سوری بر میزان جامعه‌پذیری کودکان پیش‌دبستانی آموزش‌وپرورش ناحیهٔ ۴ تبریز. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۲ (۷)، ۴۷-۶۲.
https://www.magiran.com/p1825247

تقی‌آبادی، الهام؛ و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۳). خلاقیت و راهکارهای پرورش آن در کودکان پیش‌دبستانی. *نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی.*

رحیمی‌نیا، شب‌بو؛ و زوار، تقی (۱۳۹۴). نقش هم‌سالان در رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان. *دومین کنفرانس ملی توسع پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.*

رستگار، احمد؛ و نجف‌زاده، معصومه (١٣٩٤). رابطهٔ میزان توجه مربیان پیش‌دبستانی به آموزش‌های زیست‌محیطی و ارتقای فرهنگ زیست‌محیطی کودکان پیش‌دبستان. *کنفرانس بین‌المللی معماری، شهرسازی، عمران، هنر و محیط‌زیست؛ افق‌های آینده نگاه به گذشته.*

رهبری، مهدی؛ بلباسی، میثم و قربی، سید محمد(١٣٩٤). هویت ملی در سند تحول آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات ملی*، ١٦ (١)، ٤٥-٦٦.

سجادی اناری، سعید؛ افروز، غلامعلی؛ و ضابطی آرانی، معصومه (١٤٠٠). واکاوی نگرش مادران نسبت‌به مهارت های شناختی‌ـاجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *بهداشت و آموزش در دوران اولیه کودکی*، ٢ (٢)، ٢٧-٤٥.

سجادیه، نرگس؛ و آزادمنش، سعید (١٣٩٢). نقد و بررسی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دورهٔ پیش‌دبستانی در برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران ازمنظرِ رویکرد اسلامی عمل. *نظریه و عمل برنامه درسی*، ١ (٢)، ٦٥-٩٨.

سمیعی، فاطمه؛ باغبان، ایران؛ عابدی، محمدرضا؛ و حسینیان، سیمین (١٣٩٥). آرزوهای شغلی کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی شهر اصفهان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ٨ (٢٦)، ٩-٢٨.

شریف‌زاده، حمید؛ حجتی، حمید؛ و شریف‌نیا، مسعود (١٣٨٩). بررسی تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر آگاهی‌های بهداشتی دانش‌آموزان اول ابتدایی. *دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ٩ (٢) ، ٩٠-٩٦.

شریفی، محمدعارف (١٤٠٤). شیوه‌های تربیت فرزند از دیدگاه امام علی(ع). *معارف اسلامی و علوم تربیتی*، ١١(٢٢)، ٨٠-٦١.

شیربیگی، ناصر؛ عزیزی، نعمت‌الله؛ و امیری، شیلا (١٣٩٤). واکاوی مفهوم مشارکت و مداخله در آموزش فرزندان از دیدگاه والدین و معلمان. *علوم تربیتی*، ٢٢(٦)، ٢١-٥٤.

صبحی قراملکی، ناصر؛ جاجلو، نادر؛ و محمدی، سکینه (١٣٩٤). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *روان‌شناسی مدرسه*، ٣ (٥)، ١١٨-١٣١.

طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و کرامتی، انسی (١٣٩٤). بررسی تأثیر جوّ اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *مطالعات درسی*، ٢(٨)، ٤٧-٢٣.

طاهری، مرتضی؛ جلیلی، زهرا؛ و عباس‌پور، عباس (١٤٠٣). معناسازی مدیران مدرسه در مسیر پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ١٢(٢٦)، ٥١-٧٨.

طیبی، زینب؛ و غروری، سعیده (١٣٩٦). روش‌شناسی آموزش قرآن و مفاهیم دینی به کودکان در سیرهٔ پیامبر(ص) و اهل‌بیت(ع). *همایش کشوری دانش موضوعی‌ـتربیتی: آموزش دینی و قرآن ابتدایی*.

غفاری، خلیل؛ سرلک، مریم و داوودی، حسین (١٣٩٧). بررسی تأثیر آموزش‌های پیش‌دبستانی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایهٔ اول ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۱۲(۳)، ۱۸۲–۲۰۸.

فتحی واجارگاه، کوروش (١٣٨٦). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: ایران زمین.

فلاح، عاطفه؛ احمدی، پروین؛ و رضازاده شیراز، فاطمه‌بیگم (١٣٩٤). صلاحیت حرفه‌ای، مربیان پیش‌دبستانی، دورهٔ پیش‌دبستانی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲ (٦)، ١٦٥–۱۸۲.

موسوی، اصغر؛ شیخ‌الهی، محمود؛ وزیری‌نژاد، رضا؛ و رضائیان، محسن (١٣٩٨). بررسی شیوع چاقی و اضافه‌وزن در کودکان پیش‌دبستانی رفسنجان‌ـایران در سال ۹۷. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۸ (۹)، ۹۵۱–۹۵۸.

میرزازاده، خدیجه؛ شهریاری‌احمدی، منصوره؛ و اسکندرنژاد، غزال (١٤٠٢). مقایسه میزان اثر بخشی دو روش قصه گویی از طریق تصویر سازی و پانتومیم بر ناگویی هیجانی کودکان دارای مشکلات شنوایی. *سلامت و آموزش در اوان کودکی*، ٤ (٤)، ١١٩–١٢٨.

واحدی، شهرام؛ و فتحی آذر، اسکندر (١٣٨٥). آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش‌دبستانی: گزارش ٦ مورد. *فصلنامه بهداشت روان*، ۸ (۳۱)، ۱۳۱–١٤٠.

وفائی، رضا؛ فضل‌الله قمشی، سیف‌الله؛ و طالعی فرد، احمد (١٣٩٦). بررسی میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانهٔ سند تحول آموزش‌وپرورش در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت*، ۲ (۲)، ۱۳۱–١٥٤.

یحیوی، سپیده؛ زینلی عظیم، علی؛ و هنرجو، میترا (١٣٩٢). بررسی تأثیر عناصر زیبایی‌شناختی پست‌مدرنیسم در طراحی فضاهای مهدکودک. *بهداشت و آموزش در دوران اولیه کودکی*، ٤ (۳)، ١–١٦.

Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. Journal of Applied Developmental Psychology, 31(1), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001

Bulut, S., Bukhori, B., & Parsakia, K. (2024). Enhancing selective attention in children

with learning disorders: Efficacy of executive functions training. KMAN Counseling & Psychology Nexus, 1(2), 86–93. https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.1.2.12

Furnari, E. C., Whittaker, J., Kinzie, M., & DeCoster, J. (2017). Factors associated with accuracy in prekindergarten teacher ratings of students' mathematics skills. Journal of Psychoeducational Assessment, 35(4), 410–423. https://doi.org/10.1177/0734282916643947

Kakia, L., Popov, H. N., & Arani, A. M. (2015). A comparison of parents and teachers' evaluations about school readiness among first-grade pupils of primary schools in Tehran. Cogent Education, 2(1), 1100975. https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1069493

Kelly, A. V. (2009). The curriculum: Theory and practice (6th ed.). Sage Publications.

Monica, J. (2003). A study of textbooks as the potentially implemented curriculum (Master's thesis). Luleå University of Technology, Sweden. https://www.diva-portal.org/ (Accessed: 24 July 2026)

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools. Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/ (Accessed: 24 July 2026)

Osakwe, R. N. (2009). The effect of early childhood education experience on the academic performance of primary school children. Studies on Home and Community Science, 3(2), 143–147. https://doi.org/10.1080/09737189.2009.11885287

Parsakia, K., Farzad, V., & Rostami, M. (2023). The mediating role of attachment styles in the relationship between marital intimacy and self-differentiation in couples. Applied Family Therapy Journal, 4(1), 589–607. https://doi.org/10.61838/kman.aftj.4.1.29

Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S. A., McKnight, C. C., Britton, E. D., & Nicol, C. (1993). Curriculum frameworks for mathematics and science. Pacific Educational Press.

Saadati, N., & Parsakia, K. (2023). The predictive role of parents' marital relationship quality on adolescents' psychological capital. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 4(8), 139–146. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.8.16

Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Valverde, G. A., Houang, R. T., & Wiley, D. E. (1997). Many visions, many aims: A cross-national investigation of curricular intentions in school mathematics (Vol. 1). Kluwer Academic Publishers.

Secer, Z., Nadir, C., Sezai, K., Fahri, S., & Gokhan, K. (2009). Social skills and problem behaviour of children with different cognitive styles who attend preschool education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1554–1558. https://doi.org/ 10.1016/j.sbspro.2009.01.274

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707 (Accessed: 24 July 2026)

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

Exploring the Characteristics of the Ideal Citizen in Qur'anic Narratives and Their Representation in Children's Literature

Zahra Salehi Motaahed[1], Sara Tusian Khalilabad[2], Samaneh Mousavi Fazilat[3]

Doi:
10.30497/esi.2026.249442.2036

Introduction

Citizenship encompasses more than legal rights; it also involves awareness of one's own and others' rights, reciprocal duties, public participation, and civic virtues (Giddens, 2005; Samiei, 2018). It is influenced by the relationship between rights and obligations, responsibility toward the community, and the integration of ethics, faith, and social action within an Islamic framework. An indigenous conception of the ideal citizen can be bolstered by Qur'anic narratives, which depict the social consequences of conduct, loyalty, responsibility, conflict, judgment, and cooperation. Likewise, children's literature has the potential to indirectly convey social values through the combination of words and images and narrative (Bruner, 1996). The problem was that this social capacity of Qur'anic narratives had not been organized into a systematic framework for evaluating children's literature. Consequently, the investigation identified the characteristics of ideal-citizens in Qur'anic narratives and analyzed their depiction in children's storybooks. It posed the following question: To what extent and in what manner are the characteristics that define the ideal citizen in Qur'anic narratives verbally and visually represented in children's literature?

Theoretical Foundations

Iranian research has investigated citizenship education through the lens of family models, Qur'anic foundations, social responsibility, and social-skills instruction. Dahani et al. (2017) emphasized lawfulness and altruism; Fatehi et al. (2019) argued for a Qur'an-based Islamic model; and Salehi Motaahed et al. (2020) investigated the incorporation of social responsibility into educational materials. The potential of Qur'anic stories to enhance the social skills of children was demonstrated by Soleimannejad and Soudi (2014). Islamic religious education has been associated with identity, participation, and social cohesion in international research (Yağdı, 2025). Additionally, Muslim children's literature has been examined in terms of inclusion,

1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author). zahrasalehi@atu.ac.ir

2. PhD. in Islamic Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. saratusian@yahoo.com

3. M.A in Elementary Education, Refah University College, Tehran, Iran. amamosavi120@gmail.com

diversity, and social unity (Panjwani, 2020; Formen, 2025). Yet prior work generally isolates the foundations of citizenship, Qur'anic stories, or children's literature. This study introduces a framework that is based on interpretation and is derived from Qur'anic narratives. It is then applied to the visual and verbal content of children's books.

Research Methodology & Framework

The inductive and deductive phases of this qualitative investigation were complementary. The initial unit of analysis was a verse or cluster of verses that represented a narrative event. Narratives were incorporated when they addressed the social repercussions of behavior, justice, interaction, reciprocal rights and duties, collective decisions, or responsibility toward others. The verses were analyzed using Persian translations and Tafsir al-Mizan, Tafsir-e Nemuneh, and Tafsir-e Nur after each narrative was delimited by its context (Tabataba'i, 1995; Makarem Shirazi, 1995; Qara'ati, 2009). For each category, the verse, narrative setting, exegetical evidence, and analytical remark were documented. Purposive selection of sixty-five Qur'anic narratives was implemented. Positively reformulated negative characteristics without altering their exegetical implications, synonymous categories were merged, repetitions were removed, and non-generalizable role-specific instances were excluded. Meaning units were iteratively converted into provisional categories. This resulted in the formation of 14 primary categories and 39 subcategories. In the second stage, the categories established an a priori scheme for deductive content analysis of 20 storybooks published by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults for age groups B and C (Neuendorf, 2002). Titles with comparatively strong readership and sales were purposively selected. The recording units consisted of independently meaningful scenes or visual elements and sentences or narrative segments that conveyed meaning. Explicit and implicit instances were coded, and category frequencies, verbal and visual shares, and distributions across knowledge, attitude, and skill were calculated. The coding was validated by researcher triangulation prior to the qualitative and quantitative analyzes.

Research Findings

Upon analyzing Qur'anic narratives, 14 categories were identified: justice orientation, social participation, public monitoring and oversight, openness, self-management, commitment, virtue orientation, assertiveness, empathy-oriented disposition, social responsibility, commitment to legitimate authority, freedom of thought, sufficiency orientation, and truth orientation. Collectively, these categories consisted of 39 subcategories. The framework was represented by 353 instances in the children's books. The most prevalent category was empathy-oriented disposition, which accounted for 74 instances, or approximately 21% of the total. Social participation and social responsibility followed, with 60 and 42 instances, respectively. The frequency of public monitoring and oversight was the lowest, with only five instances, or approximately 1.4%. A total of 312 instances (approximately 88.4%) were identified in the verbal text, while only 41 (approximately 11.6%) were identified in the illustrations. Classification by learning domain revealed that 240 instances (68%) were related to skills, 85 (24%) to attitudes,

and 28 (8%) to knowledge. Representation was therefore uneven across categories, between verbal and visual modes, and among the three learning domains.

Conclusion & Discussion

The selection of books appears to prioritize affective and interpersonal values and behaviors that are easily dramatized, as evidenced by the prominence of empathy, participation, and responsibility. This accords with the experiential character of narrative and its capacity to model conduct. However, the inadequate depiction of public supervision and certain aspects of justice suggests that the more critical aspects of social life are still underdeveloped. The dominance of skills over attitudes and knowledge likewise shows that the books prioritize action over conceptual instruction. Although consistent with literature's indirect pedagogy, skills and attitudes may remain situational without a minimum level of conceptual understanding. The limited contribution of illustrations also reveals an underuse of images' educational potential for age groups B and C. In general, the correlation between Qur'anic citizenship components and children's literature is selective rather than systematic. The framework can be of assistance to authors, illustrators, curriculum coordinators, and cultural policymakers in the more deliberate representation of justice, public responsibility, and truth orientation, as well as in the balancing of knowledge, attitudes, and skills. However, the investigation assessed the prevalence of components rather than their impact on readers. Its interpretive, exploratory framework requires expert validation and testing across other publishers and age groups. Future multimodal and intervention research should investigate the manner in which children interpret these representations and the impact they have on their knowledge, attitudes, and behavior regarding citizenship.

Keywords: Children's Literature, Citizenship Education, Content Analysis, Ideal Citizen, Qur'anic Narratives

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

Exploring the Characteristics of the Ideal Citizen in Qur'anic Narratives and Their Representation in Children's Literature

Zahra Salehi Motaahed[1], Sara Tusian Khalilabad[2], Samaneh Mousavi Fazilat[3]

Doi:
10.30497/esi.2026.249442.2036

Introduction

Citizenship encompasses more than legal rights; it also involves awareness of one's own and others' rights, reciprocal duties, public participation, and civic virtues (Giddens, 2005; Samiei, 2018). It is influenced by the relationship between rights and obligations, responsibility toward the community, and the integration of ethics, faith, and social action within an Islamic framework. An indigenous conception of the ideal citizen can be bolstered by Qur'anic narratives, which depict the social consequences of conduct, loyalty, responsibility, conflict, judgment, and cooperation. Likewise, children's literature has the potential to indirectly convey social values through the combination of words and images and narrative (Bruner, 1996). The problem was that this social capacity of Qur'anic narratives had not been organized into a systematic framework for evaluating children's literature. Consequently, the investigation identified the characteristics of ideal-citizens in Qur'anic narratives and analyzed their depiction in children's storybooks. It posed the following question: To what extent and in what manner are the characteristics that define the ideal citizen in Qur'anic narratives verbally and visually represented in children's literature?

Theoretical Foundations

Iranian research has investigated citizenship education through the lens of family models, Qur'anic foundations, social responsibility, and social-skills instruction. Dahani et al. (2017) emphasized lawfulness and altruism; Fatehi et al. (2019) argued for a Qur'an-based Islamic model; and Salehi Motaahed et al. (2020) investigated the incorporation of social responsibility into educational materials. The potential of Qur'anic stories to enhance the social skills of children was demonstrated by Soleimannejad and Soudi (2014). Islamic religious education has been associated with identity, participation, and social cohesion in international research (Yağdı, 2025). Additionally, Muslim children's literature has been examined in terms of inclusion,

1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author). zahrasalehi@atu.ac.ir

2. PhD. in Islamic Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. saratusian@yahoo.com

3. M.A in Elementary Education, Refah University College, Tehran, Iran. amamosavi120@gmail.com

diversity, and social unity (Panjwani, 2020; Formen, 2025). Yet prior work generally isolates the foundations of citizenship, Qur'anic stories, or children's literature. This study introduces a framework that is based on interpretation and is derived from Qur'anic narratives. It is then applied to the visual and verbal content of children's books.

Research Methodology & Framework

The inductive and deductive phases of this qualitative investigation were complementary. The initial unit of analysis was a verse or cluster of verses that represented a narrative event. Narratives were incorporated when they addressed the social repercussions of behavior, justice, interaction, reciprocal rights and duties, collective decisions, or responsibility toward others. The verses were analyzed using Persian translations and Tafsir al-Mizan, Tafsir-e Nemuneh, and Tafsir-e Nur after each narrative was delimited by its context (Tabataba'i, 1995; Makarem Shirazi, 1995; Qara'ati, 2009). For each category, the verse, narrative setting, exegetical evidence, and analytical remark were documented. Purposive selection of sixty-five Qur'anic narratives was implemented. Positively reformulated negative characteristics without altering their exegetical implications, synonymous categories were merged, repetitions were removed, and non-generalizable role-specific instances were excluded. Meaning units were iteratively converted into provisional categories. This resulted in the formation of 14 primary categories and 39 subcategories. In the second stage, the categories established an a priori scheme for deductive content analysis of 20 storybooks published by the Institute for the Intellectual Development of Children and Young Adults for age groups B and C (Neuendorf, 2002). Titles with comparatively strong readership and sales were purposively selected. The recording units consisted of independently meaningful scenes or visual elements and sentences or narrative segments that conveyed meaning. Explicit and implicit instances were coded, and category frequencies, verbal and visual shares, and distributions across knowledge, attitude, and skill were calculated. The coding was validated by researcher triangulation prior to the qualitative and quantitative analyzes.

Research Findings

Upon analyzing Qur'anic narratives, 14 categories were identified: justice orientation, social participation, public monitoring and oversight, openness, self-management, commitment, virtue orientation, assertiveness, empathy-oriented disposition, social responsibility, commitment to legitimate authority, freedom of thought, sufficiency orientation, and truth orientation. Collectively, these categories consisted of 39 subcategories. The framework was represented by 353 instances in the children's books. The most prevalent category was empathy-oriented disposition, which accounted for 74 instances, or approximately 21% of the total. Social participation and social responsibility followed, with 60 and 42 instances, respectively. The frequency of public monitoring and oversight was the lowest, with only five instances, or approximately 1.4%. A total of 312 instances (approximately 88.4%) were identified in the verbal text, while only 41 (approximately 11.6%) were identified in the illustrations. Classification by learning domain revealed that 240 instances (68%) were related to skills, 85 (24%) to attitudes,

and 28 (8%) to knowledge. Representation was therefore uneven across categories, between verbal and visual modes, and among the three learning domains.

Conclusion & Discussion

The selection of books appears to prioritize affective and interpersonal values and behaviors that are easily dramatized, as evidenced by the prominence of empathy, participation, and responsibility. This accords with the experiential character of narrative and its capacity to model conduct. However, the inadequate depiction of public supervision and certain aspects of justice suggests that the more critical aspects of social life are still underdeveloped. The dominance of skills over attitudes and knowledge likewise shows that the books prioritize action over conceptual instruction. Although consistent with literature's indirect pedagogy, skills and attitudes may remain situational without a minimum level of conceptual understanding. The limited contribution of illustrations also reveals an underuse of images' educational potential for age groups B and C. In general, the correlation between Qur'anic citizenship components and children's literature is selective rather than systematic. The framework can be of assistance to authors, illustrators, curriculum coordinators, and cultural policymakers in the more deliberate representation of justice, public responsibility, and truth orientation, as well as in the balancing of knowledge, attitudes, and skills. However, the investigation assessed the prevalence of components rather than their impact on readers. Its interpretive, exploratory framework requires expert validation and testing across other publishers and age groups. Future multimodal and intervention research should investigate the manner in which children interpret these representations and the impact they have on their knowledge, attitudes, and behavior regarding citizenship.

Keywords: Children's Literature, Citizenship Education, Content Analysis, Ideal Citizen, Qur'anic Narratives

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، مقاله پژوهشی، دورهٔ ١٤، شمارهٔ ٣٣، تابستان ١٤٠٥، صص. ١١٩-٧٣

واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن کریم و بازنمایی آن در ادبیات کودک

زهرا صالحی متعهد[1]
سارا طوسیان خلیل‌آباد[2]
سمانه موسوی فضیلت[3]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

DOI: 10.30497/esi.2026.249442.2036

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی ویژگی‌های «شهروند مطلوب» در قصه‌های قرآن کریم و بررسی میزان بازنمایی این ویژگی‌ها در ادبیات کودک است. پژوهش در دو مرحله مکمل انجام شد: در مرحلهٔ نخست با رویکرد استقرایی و روش تحلیل و تفسیر مفهومیْ مؤلفه‌های شهروند مطلوب از آیات و روایت‌های قرآنیِ دارای صبغهٔ اجتماعی استخراج و صورت‌بندی شد. در مرحلهٔ دومْ مقولات به‌دست‌آمده به‌عنوان چارچوبی ازپیش‌تعیین‌شده، با روش تحلیل محتوای قیاسی در متن و تصویر کتاب‌های داستانی کودک گروه‌های سنی «ب» و «ج» بررسی شد. یافته‌ها نشان داد ویژگی‌های شهروند مطلوب مستخرج از قصه‌های قرآن کریم در ١٤ مفهوم اصلی و ٣٩ مفهوم فرعی دسته‌بندی می‌شوند. در تحلیل کتاب‌های داستانی کودک ٣٥٣ مصداق منطبق با مقولات شهروندی شناسایی شد؛ بیشترین فراوانی به «روحیهٔ همدلی» (حدود ٢١درصد) و کمترین فراوانی به «مراقبت و نظارت عمومی» (حدود ١/٤درصد) اختصاص داشت. همچنین ٣١٢ مصداق (حدود ٨٨/٤درصد) در متن و ٤١ مصداق (حدود ١١/٦درصد) در تصویر بازنمایی شده بود. توزیع مقولات در حیطه‌های یادگیری نشان داد که «مهارت» با ٦٨درصد، «نگرش» با ٢٤درصد و «دانش» با ٨درصد بازنمایی شده‌اند؛ بنابراین آثار بررسی‌شده بیش از انتقال آگاهی مفهومی، بر رفتارها و مهارت‌های شهروندی تأکید دارند. همچنین برای دستیابی به تربیت شهروندی متوازنْ تقویت مؤلفه‌های دانشی، نظارت عمومی و عدالت‌ورزی در متن و تصویر ادبیات کودک ضروری است.

واژگان کلیدی: شهروند مطلوب، قصه‌های قرآن کریم، تحلیل محتوا، ادبیات کودک

---

١. استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده‌مسئول). zahrasalehi@atu.ac.ir

٢. دانش‌آموخته دکترای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. saratusian@yahoo.com

٣. دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشکده رفاه، تهران، ایران. samamosavi120@gmail.com

بیان مسئله

در جهان معاصر که مفاهیم «شهروندی» و «حقوق شهروندی» از ارکان بنیادین حیات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جوامع به شمار می‌آید، بازاندیشی در بنیان‌های معرفتی و اخلاقی این مفاهیم اهمیتی دوچندان یافته است. بی‌گمان تربیت شهروندان شایسته یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت در بسیاری از کشورها محسوب می‌شود. پژوهش‌ها و مطالعات انجام‌شده در کشورهای توسعه‌یافته و درحال‌توسعه نشان می‌دهد که مسئولان تعلیم و تربیت با اراده‌ای راسخ و با تدوین برنامه‌های آموزشی متنوع، تربیت شهروندان شایسته را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۹).

«شهروند» به شخصی اطلاق می‌شود که حقوق فردی و جمعی‌اش را می‌شناسد و از آن‌ها صیانت می‌کند، قانون را می‌پذیرد و به آن عمل می‌کند و ازطریقِ آن مطالبه‌گری می‌کند. او همچنین درک می‌کند که دیگری نیز حقوقی دارد و دفاع از حقوق دیگران برابر با دفاع از حقوق خود او است. فردی که در امور شهری مشارکت دارد، به این اصول پایبند است (سمیعی، ۱۳۹۷).

می‌توان ریشه‌های مفهوم «شهروندی» را در ساختار سیاسی دولت‌شهرهای یونان باستان و اندیشه‌های سیاسی افلاطون و ارسطو پی گرفت (Bellamy, 2008). ارسطو در کتاب سیاست، به‌ویژه در کتاب سوم، یکی از نخستین صورت‌بندی‌های منسجم نظری از شهروندی را ارائه می‌کند و شهروند را بر پایه مشارکت در امور شورایی و قضایی تعریف می‌کند (Aristotle, 1998, Book III, 1275a–1275b). صورت‌های نهادی شهروندی آتنی پیش از قرن پنجم پیش از میلاد به‌تدریج شکل گرفته بود و در دموکراسی آتنِ قرن پنجم گسترش یافت و تثبیت شد. در این چارچوب، شهروندی صرفاً جایگاهی حقوقی نبود، بلکه نهادی اجتماعی و شیوه‌ای از کنش سیاسی به شمار می‌رفت که با مشارکت، مسئولیت و تعهد نسبت به اجتماع سیاسی پیوند داشت (Manville, 1990). در دوره‌های بعد نیز اندیشمندان غربی متعددی دربارهٔ شهروندی

نظریه ارائه دادند؛ برای نمونه آنتونی گیدنز[1] (١٣٨٤) بیان می‌دارد که شهروندان افرادی‌اند که دارای حقوق و وظایف مشترک‌اند و خود را بخشی از یک ملت می‌دانند (ص. ٣٤٠). همچنین هیتر پایپر[2] «شهروند» را شخصی می‌داند که از مسائل عمومی جامعه آگاهی دارد، فضایل مدنی را دارا است و از مهارت‌های لازم برای مشارکت در عرصه‌های سیاسی و اجتماعی برخوردار است (به‌نقل از ذکایی، ١٣٨١).

در نظام اسلامی شهروند موجودی است که هم حق دارد و هم تکلیف؛ به‌عبارت‌دیگر دو مؤلفهٔ حقّ و تکلیفْ بنیان شخصیت انسان را تشکیل می‌دهد. نظام اسلامی به‌طور هم‌زمان ازمنظرِ دینی، اجتماعی و سیاسیْ تکالیفی بر عهدهٔ انسان می‌نهد و درمقابل، مجموعه‌ای از تعهدات تحت عنوان «حقوق» برای او تعریف می‌کند (آقازاده، ١٣٨٩). رویکرد شهروندی در غرب علی‌رغم تأکید بر قوانین، محدود به چارچوب‌هایی است که افراد را از یکدیگر جدا می‌کند؛ اما در اسلام اگر براساس نژاد، جغرافیا، ملیت یا زبان بخواهیم انسان‌ها را تقسیم کنیم، هرگز به هدفی که «امت واحده» نامیده می‌شود، دست نخواهیم یافت. شهروندی در اسلام برخلاف رویکردهای مرسوم، فارغ از هرگونه مرزبندی است و تنها عقیده و ایمان مشترکْ عامل اتحاد انسان‌ها است. اسلام ضمن احترام به همهٔ انسان‌ها، چه مسلمان و چه غیرمسلمان، پیروان خود را به‌عنوان «امت واحد» معرفی می‌کند. در چنین چارچوبی مفهوم «شهروندی» معنای نوینی می‌یابد؛ به‌گونه‌ای که هر مسلمانی در هر نقطه از جهانْ عضوی حقیقی از امت اسلامی شناخته می‌شود و حقوق و تکالیف متقابلی برای او مقرر می‌گردد؛ یعنی هر مسلمان در هر نقطهٔ جغرافیایی عضو حقیقی امت اسلام و شهروند آن محسوب می‌شود و هر دولت اسلامی در سراسر جهان، مسئولیت دارد به حقوق او احترام بگذارد و او نیز درمقابل، وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی خود را دربَرابر دولت اسلامی و امت اسلام بر عهده دارد؛ بنابراین در جوامعی که چارچوب سیاسی آنان برگرفته از مبانی اسلام است و اکثریت جمعیت آنان را مسلمانان تشکیل می‌دهند، حکومت بر پایهٔ قوانین و ارزش‌های اسلامی استوار می‌گردد؛

1. Anthony Giddens
2. Heather Piper

به‌همین‌ترتیب تربیت شهروندی در چنین جوامعی نیز باید برمَبنای دین و متناسب با آیات و روایات اسلامی شکل گرفته و توسعه یابد.

شهروندی گرچه در نگاه مدرنْ مفهومی لیبرال و زادهٔ جامعهٔ معاصر به شمار می‌رود، در نگاهی عمیق‌ترْ ریشه‌های آن در تعالیم و آموزه‌های قرآنی به‌خوبی قابل‌بازیابی است. قرآن کریم در کنار تأکید بر روابط اخلاقی و اجتماعی، مسؤولیت‌پذیری و حقّ و وظیفهٔ جمعی انسان‌ها را به‌عنوان اعضای جامعه‌ای واحد ترسیم می‌کند؛ برای نمونه در آیهٔ «... وتعاونوا علی البر و التقوی...» (مائده، ۲) بر اهمیت همکاری و کمک به یکدیگر در راه اَعمال خیر و تقوا تأکید شده است که نشان‌دهندهٔ نقش فعال و مسئولانهٔ هر فرد در توسعه و ارتقای جامعه است. علاوه‌بر این، در آیهٔ «إنّما المؤمنون إخوة...» (حجرات، ۱۰) بر اصل اخوّت و برادری اسلامی و مسئولیت مشترک میان مؤمنان برای حفظ انسجام، احترام و عدالت در جامعه تأکید می‌شود. شهروندی در اسلام جایگاه ویژه‌ای دارد و هر مسلمانی در هر نقطهٔ جهان عضو حقیقی امت اسلام و شهروند آن است که دارای حقوق و تکالیفی درقِبال جامعه اسلامی می‌باشد (کاظمی‌زاده، ۱۳۹٤). در سراسر قرآن کریم نحوهٔ رفتار مطلوبِ مسلمانان با یکدیگر در امت اسلامی به‌شکل‌های مختلف آورده شده است؛ ازجمله مهم‌ترین این اصول می‌توان به مواردی ازقبیلِ اخوت، تعاون، شورا، رفاقت و مدارا، تکریم، مساوات، عدالت اجتماعی، پایبندی به عهد و پیمان و عدم‌تکفیر اشاره نمود (حجازی، ۱۳۹٤).

ازاین‌رو در نگاه قرآنیْ انسان‌ها در زیست اجتماعی نسبت‌به یکدیگر دارای مسئولیت‌های فردی و جمعی‌اند. جامعهٔ مطلوب در این چارچوب بر هدف مشترک، همکاری و هماهنگی اعضا استوار است؛ چنانکه در تحلیل جامعه‌سازی اسلامیْ پیوند و همکاری افراد شرط حرکت هماهنگ جامعه دانسته شده است (سروری مجد و پیمان فرهنگی، ۱۳۹۲)؛ براین‌مبنا پژوهش حاضرْ ویژگی‌های شهروندی را با تأکید بر ابعاد اجتماعی زیست انسان در قصه‌های قرآن کریم بررسی می‌کند.

قرآن کریم به‌عنوان منبعی وحیانی و بنیان فرهنگ اسلامی جایگاهی ویژه دارد. قرآن افزون‌بر

بیان آموزه‌های اعتقادی و اخلاقی، در قالب قصص و روایت‌های داستانی نیز الگوهایی ارائه می‌کند که برای همهٔ انسان‌ها الهام‌بخش است. قصه‌های قرآن ـبه‌ویژه روایت‌های زندگی پیامبران و اقوام پیشینـ صرفاً نقل وقایعی تاریخی نیستند، بلکه بازنمایی‌هایی آموزنده از سبک‌های زیست انسانی در نسبت با خدا، جامعه و خویشتن‌اند. این قصه‌ها حامل مفاهیمی چون عدالت، حق‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، مدارا، همدلی، مشارکت اجتماعی و پایبندی به عهد و پیمان‌اند؛ مفاهیمی که امروزه در ادبیات علوم اجتماعی و سیاسی نیز از آن‌ها با عنوان شاخصه‌های «شهروند مطلوب» یاد می‌شود؛ ازاین‌رو می‌توان گفت قصص قرآنی دربَردارندهٔ ظرفیت عظیمی برای بازتعریف شهروندی در چارچوبی دینی‌اند؛ چارچوبی که فراتر از حقوق مدنی صرف، بر پیوند میان فضیلت‌های اخلاقی، مسؤولیت‌های فردی و جمعی و ارتباط انسان با امر الهی تأکید داشته باشد.

ازمنظرِ تعلیم‌وتربیتْ انتقال این ارزش‌ها به نسل جدید ضروری است؛ زیرا کودکان و نوجوانان نه‌تنها شهروندان آینده، بلکه کنشگران امروز جامعه‌اند و نگرش‌ها و رفتارهای آنان می‌تواند بنیان‌های اخلاقی و مدنی جامعه فردا را شکل دهد (Dewey, 1916). مؤلفه‌های شهروندی باید از سنین پایین درونی شوند (صالحی‌متعهد، باختری، و سیدین، ۱۳۹۹). ادبیات کودک نیز با بهره‌گیری از تخیل، استعاره و پیرنگ داستانیْ مفاهیم پیچیدهٔ اجتماعی و اخلاقی را به زبانی ساده و اثرگذار منتقل می‌کند (Bruner, 1996)؛ بدین‌ترتیب پیوند قصه‌های قرآنی و ادبیات کودک می‌تواند بستری برای تربیت شهروند مطلوب در جامعه اسلامی‌ـایرانی فراهم سازد.

با توجه به تأثیر مبانی فکری و فلسفی بر محتوای نظام تربیتی، طرح مفهوم «شهروندی اسلامی» در تربیت نسل آینده نیازمند چارچوبی بومی و مبتنی‌بر آموزه‌های قرآنی است؛ بااین‌حال پژوهش‌های موجود عموماً تنها بخشی از این مسئله را بررسی کرده‌اند. دهانی و همکاران (١٣٩٦) بر نقش تربیت مسئولانه، قانون‌پذیری، وطن‌دوستی و نوع‌دوستی در شکل‌گیری شخصیت شهروندی کودکان تأکید کرده‌اند. فاتحی و همکاران (۱۳۹۸) نیز تدوین

الگویی اسلامی بر پایهٔ تعالیم قرآن را برای تربیت شهروندان آگاه و مسئول ضروری می‌دانند. در حوزهٔ قصه‌های قرآنی سلیمان‌نژاد و سودی (۱۳۹۳) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی ازطریقِ این قصه‌ها می‌تواند رفتارهای نوع‌دوستانه و روابط اجتماعی کودکان را تقویت، و رفتارهای نامناسب و پرخاشگرانه را کاهش دهد. باوجودِ این مطالعاتْ نسبت نظام‌مند میان ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن و بازنمایی همان ویژگی‌ها در متن و تصویر ادبیات کودک همچنان روشن نشده است. غفاری سلوکلویی، البرزی و خوشبخت (۱٤۰۳) نیز نشان دادند که آموزه‌های دینی در تربیت شهروندی دانش‌آموزان ابتداییْ ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری را دربَرمی‌گیرد.

در پژوهش‌های بین‌المللی نیز پیوند آموزش دینی، آموزش شهروندی و ادبیات کودک بررسی شده است. یاغدی[1](2025) نشان داد که آموزش دینی اسلامی می‌تواند هویت، مشارکت و انسجام اجتماعی دانش‌آموزان مسلمان را تقویت کند. فورمن[2] (2025) در تحلیل کتاب‌های کودک اسلامی اندونزی الگوهایی مانند پذیرش تفاوت، خدمت و فداکاری، خودتنظیمی و تقویت وحدت اجتماعی را شناسایی کرده است؛ اما دربارهٔ بازنمایی‌های غیرشمول‌گرا هشدار داده است. پنجوانی[3] (2020) نیز بر ظرفیت ادبیات کودک مسلمان برای بازنمایی تنوع هویتی، مقابله با اسلام‌هراسی و پشتیبانی از آموزش فراگیر تأکید کرده است.

مرور پیشینه نشان می‌دهد مطالعات موجود هریک تنها یکی از اضلاع مسئله را بررسی کرده‌اند؛ برخی بر تربیت شهروندی کودکان، برخی بر مبانی قرآنی شهروندی و برخی بر ظرفیت تربیتی قصه‌های قرآن یا ادبیات کودک تمرکز داشته‌اند؛ بااین‌حال پژوهشی که در یک طرح واحد، نخست مؤلفه‌های شهروند مطلوب را از قصه‌های اجتماعی قرآن و بر پایهٔ تفسیر آیات استخراج کند و سپس همان چارچوب را برای سنجش بازنمایی متن و تصویر ادبیات کودک ایران به کار گیرد، گزارش نشده است؛ بنابراین خلأ پژوهشی مذکور نه فقدان مطلق

---

1. Yağdı
1. Formen
3. Panjwani

مطالعه دربارهٔ شهروندی، بلکه فقدان چارچوبی تلفیقی، تفسیرمحور و قابل‌کاربست برای پیونددادن قصص قرآنی با تحلیل ادبیات کودک است. پژوهش حاضر برای پر کردن این فاصله به دو پرسش پاسخ می‌دهد: ۱) ویژگی‌های شهروند مطلوب از دیدگاه قصه‌های قرآن کریم کدام‌اند؟ ۲) این ویژگی‌ها تا چه میزان و به چه شیوه‌ای در ادبیات کودک بازنمایی شده‌اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در دو مرحلهٔ مکمل طراحی شد. مرحلهٔ نخست ماهیتی استقرایی داشت و با تحلیل و تفسیر مفهومیْ مؤلفه‌های شهروند مطلوب از قصه‌های قرآن کریم استخراج کرد. مرحلهٔ دوم ماهیتی قیاسی داشت و در آن، مقولات حاصل به‌عنوان چارچوبی ازپیش‌تعیین‌شده برای تحلیل محتوای متن و تصویر کتاب‌های داستانی کودک به کار رفت. تفکیک این دو مرحله از خلط فرایند تولید مقوله‌ها با فرایند سنجش بازنمایی آن‌ها جلوگیری می‌کند (باقری، ۱۳۹۵؛ Neuendorf, 2002).

در مرحلهٔ استقراییْ واحد بررسیْ «آیه یا مجموعه‌آیاتِ تشکیل‌دهندهٔ یک رخداد داستانی» بود. ابتدا آیات مربوط‌به قصه‌های قرآن مرور شد و روایت‌هایی وارد تحلیل شدند که دست‌کم یکی از معیارهای زیر را داشتند: بازنمایی تعامل میان اشخاص یا گروه‌ها، اشاره به حقوق و تکالیف متقابل، مشارکت و تصمیم جمعی، داوری و عدالت، مسئولیت دربَرابر دیگری، پیامد اجتماعی رفتار. آیات صرفاً ناظر به تجربهٔ فردی و فاقد دلالت اجتماعی مستقیم، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند.

فرایند انتخاب آیات در سه گام انجام شد: ۱) تعیین حدود هر روایت با مراجعه به سیاق آیات؛ ۲) مطالعهٔ ترجمه و تفسیر آیات در تفاسیر معتبری چون المیزان و نمونه؛ ۳) ثبت واحدهایی معنایی که تفسیر آن‌ها بر یک ویژگی اجتماعی دلالت داشت. برای هر مقوله، آیه، زمینهٔ داستانیْ عبارت یا مضمون تفسیری پشتیبان و یادداشت تحلیلی پژوهشگر ثبت شد؛ بدین‌ترتیب مقولات از تفسیر آیات اخذ شدند و از نسبت‌دادن مفاهیمی که پشتوانهٔ تفسیری نداشتند، پرهیز شد.

بر پایهٔ معیارهای یادشده ٦٥ روایت قرآنیِ دارای صبغهٔ اجتماعی به‌صورت هدفمند انتخاب شد. این روایت‌ها شامل دعوت پیامبران، روابط آنان با خانواده و پیروانشان، کنش اقوام و گروه‌ها، گفت‌وگوها و تعارض‌های اجتماعی، الگوهای رفتار پسندیده و نیز نمونه‌های سلبیِ عبرت‌آموز بود. انتخاب‌ها پس از بازخوانی سیاق آیات و تطبیق با تفاسیر یادشده نهایی شد.

استخراج مقولات به‌صورت رفت‌وبرگشتی انجام گرفت: واحدهای معنایی به مقولات اولیه تبدیل شد، مقوله‌های هم‌معنا ادغام و موارد تکراری حذف شد، ویژگی‌های سلبی ـبا حفظ دلالت تفسیریـ در قالب صورت ایجابی بازتعریف شدند و مصادیق ویژهٔ نقش‌های خاص مانند حاکم یا مدیر، درصورتی‌که قابل‌تعمیم به شهروند عادی نبودند، کنار گذاشته شدند. حاصل این مرحله ١٤ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی بود.

در مرحلهٔ قیاسی ١٤ مقولهٔ اصلی و ۳۹ زیرمقولهٔ حاصل از مرحلهٔ نخست به‌صورت یک سیاههٔ کدگذاری به کتاب‌های داستانی کودک عرضه شد. واحد ثبت در متنْ جمله یا بخش روایی حامل معنا، و در تصویر صحنه یا عنصر بصریِ دارای دلالت مستقل بود. همچنین مصادیق صریح و ضمنی کدگذاری شد و فراوانی و درصد بازنمایی هر مقوله، سهم متن و تصویر و توزیع آن در سه حیطهٔ دانش، نگرش و مهارت محاسبه گردید.

جامعه موردبررسیْ کتاب‌های داستانی کودک منتشرشده کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بود. نمونه به‌صورت هدفمند از فهرست سالانهٔ داخلی آثارِ دارای استقبال و فروش بیشتر انتخاب شد و ۲۰ عنوان متعلق به گروه‌های سنی «ب» و «ج» را دربَرگرفت. انتخاب این آثار به‌دلیل دامنهٔ مخاطب و ظرفیت بیشتر آن‌ها برای انتقال مفاهیم تربیتی انجام شد.[1]

---

۱. این داستان‌ها عبارت‌اند از: آخرین پرنده، آخرین سنگ (نویسنده: محمدمهدی شجاعی)، از این طرف نگاه کن (نویسنده: علی خدایی)، پرنده، پسرک، قطار (نویسنده: احمدرضا احمدی)، دختر آفتاب و دیو سیاه (نویسنده: محمدحسین محمدی)، سلام ای ستاره‌ها (نویسنده: فرهاد طوسی)، سوار بر باد (نویسنده: محمد رودگر)، شاید این کتاب منفجر شود (نویسنده: رضا موزونی)، فندقی و کار بزرگ (نویسنده: محمدرضا یوسفی)، قصه‌گویی جلد ۱ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۲ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۳ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۴ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۵ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۶ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۷ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۸ (نویسنده: زهره پریرخ)،

موارد یافت‌شده در کتاب‌ها پس از نهایی شدن به‌روش مثلث‌سازی میان پژوهشگران به اعتبار رسیدند، در سیاههٔ مربوط درج شدند و درنهایت به‌صورت کمّی و کیفی تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش نخستْ تحلیل استقراییِ هدفمند آیات و تفاسیر روایت‌های قرآنی دارای صبغهٔ اجتماعی به شناسایی ۱۴ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی انجامید. این فرایند به‌معنای استقرای تامّ آیات قرآن نیست، بلکه بر مجموعه‌ای هدفمند از روایت‌های واجد دلالت اجتماعی استوار است. جدول ۱ برای هر مصداقْ متن آیه، ترجمه، خلاصهٔ شاهد تفسیری و کد استنباط‌شده را کنار هم قرار می‌دهد و مسیر استنباط این مقولات را نشان می‌دهد.

جدول ۱- مصادیق قرآنی ویژگی‌های شهروند مطلوب

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۱	قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ الْخُلَطَاءِ لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ	داوود گفت: «مسلماً او با درخواست یک میش تو برای افزودن آن به میش‌هایش، بر تو ستم نموده، و بسیاری از شریکان (و دوستان) به یکدیگر ستم می‌کنند، مگر کسانی که ایمان آورده و اعمال صالح انجام داده‌اند؛ اما عدهٔ آنان کم است!». داوود دانست که ما او را [با این ماجرا] آزموده‌ایم؛ ازاین‌رو از	خلاصهٔ شاهد تفسیری: شتاب در داوری پیش از شنیدن سخن هر دو طرف، زمینهٔ بروز خطا است. استنباط پژوهشگر: تعبیر «وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ ... وَلَّنَابَ» در تفاسیر ناظر به آگاهی داوود از آزمون و بازگشت او دانسته شده است. از این سیاقْ ضرورت پرهیز از شتاب‌زدگی و رعایت انصاف در داوری استنباط می‌شود	قضاوت عادلانه	عدالت‌ورزی

قصه‌گویی جلد ۹ (نویسنده: زهره پریرخ)، قصه‌گویی جلد ۱۰ (نویسنده: زهره پریرخ)، موش سر به هوا (نویسنده: فرهاد حسن زاده)، و یک آدم نقاشی کن (نویسنده: فریبا کلهر).

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		پروردگارش طلب آمرزش نمود و به سجده افتاد و توبه کرد (ص، ٢٤).	(طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل ص. ٢٤؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل ص. ٢٤).		
٢	إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَ جَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِّنهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءَهُمْ وَ يَسْتَحْيِ نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ	فرعون در زمین برتری‌جویی کرد و اهل آن را به گروه‌های مختلفی تقسیم نمود. گروهی را به ضعف و ناتوانی می‌کشاند، پسرانشان را سر می‌برید و زنانشان را [برای کنیزی و خدمت] زنده نگه می‌داشت. او به‌یقین از مفسدان بود! (قصص، ٤)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: تقسیم مردم به گروه‌ها و به ضعف کشاندن یک گروه، از مصادیق فساد و ستم است. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «جَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً» را بیان سیاست فرعون برای تفرقه و استضعاف می‌دانند؛ بنابراین کد مناسب «رعایت حقوق شهروندان و پرهیز از تبعیض و محروم‌سازی» است. (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل قصص، ٤؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل قصص، ٤).	رعایت حقوق شهروندان و پرهیز از تبعیض	عدالت‌ورزی
٣	وَ بِكُفْرِهِمْ وَ قَوْلِهِمْ عَلَىَ مَرْيَمَ بهُتَانًا عَظِيمًا	و [نیز] به‌دلیل کفرشان و تهمت بزرگی که بر مریم زدند (نساء، ١٥٦).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: نسبت‌دادن «بهتان عظیم» به مریم(س) نمونهٔ داوری بدون دلیل و اتهام‌زنی است. استنباط پژوهشگر: بر پایهٔ تفسیر آیه نکوهش «قَوْلِهِمْ	پرهیز از پیش‌داوری و تهمت	عدالت‌ورزی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			عَلَى مَرْيَمَ بُهْتَانًا عَظِيمًا» مستقیماً بر پرهیز از پیش‌داوری، تهمت و تخریب حیثیت دیگران دلالت دارد (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل نساء، ١٥٦؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل نساء، ١٥٦).		
٤	قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَ بَيْنَهُمْ رَدْمًا	[ذوالقرنین] گفت: «آنچه پروردگارم در اختیار من گذارده، بهتر است [از آنچه شما پیشنهاد می‌کنید]. مرا با نیرویی یاری دهید تا میان شما و آن‌ها سدّ محکمی قرار دهم.» (کهف، ٩٥).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ذوالقرنین به‌جای دریافت مالْ نیروی مردم را برای ساخت سد به مشارکت فراخواند. استنباط پژوهشگر: عبارت «فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ» در تفاسیر به یاری عملی و بسیج توان جمعی اشاره دارد؛ بنابراین «همیاری در حلّ مسئله‌ای عمومی» کد مستخرج از این آیه است (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل کهف، ٩٥؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل کهف، ٩٥).	همیاری	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۵	وَ لَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسىَ الْكِتَابَ وَ جَعَلْنَا مَعَهُ أَخَاهُ هَرُونَ وَزِيرًا	و ما به موسی کتاب [آسمانی] دادیم و برادرش هارون را یاور او قرار دادیم (فرقان، ۳۵).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: قرارگرفتن هارون در کنار موسی(ع) نقش همراه و پشتیبان را در اجرای مأموریت نشان می‌دهد. استنباط پژوهشگر: تعبیر «جَعَلْنَا مَعَهُ أَخَاهُ هَارُونَ وَزِيرًا» بر تقویت مأموریت ازطریقِ همراهی و تقسیم مسئولیت دلالت دارد؛ بنابراین همیاری و پشتیبانی در کار جمعی از آن استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل فرقان، ۳۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل فرقان، ۳۵).	همیاری	مشارکت اجتماعی
٦	فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلىَّ إِلىَ الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنىِّ لِمَا أَنزَلْتَ إِلىَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِير	موسی برای (گوسفندان) آن دو آب کشید. سپس رو به سایه آورد و عرض کرد: «پروردگارا! هر خیر و نیکی بر من بفرستی، به آن نیازمندم.» (قصص، ٢٤).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: موسی(ع) بدون درخواست پاداش، برای دو زن آب کشید. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «فَسَقَى لَهُمَا» را کنشی داوطلبانه برای رفع نیاز دو فرد ناتوان از دسترسی به آب معرفی می‌کنند؛ بنابراین «حمایتگری و یاری‌رسانی به دیگری» کد این مصداق	حمایت‌گری	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			است (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل قصص، ٢٤؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل قصص، ٢٤).		
٧	وَ أَوْحَيْنَا إِلىَ مُوسىَ وَ أَخِيهِ أَن تَبَوَّءَا لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا وَ اجْعَلُواْ بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَ أَقِيمُواْ الصَّلَوةَ وَ بَشِّرِ الْمُؤْمِنِين	و به موسی و برادرش وحی کردیم که: «برای قوم خودْ خانه‌هایی در سرزمین مصر انتخاب کنید و خانه‌هایتان را مقابل یکدیگر [و متمرکز] قرار دهید، و نماز را برپا دارید، و به مؤمنان بشارت ده [که سرلنجام پیروز می‌شوند].» (یونس، ٨٧).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: «قبله» به‌معنای حالتی است که باعث می‌شود دو چیز مقابل هم قرار گیرد و معنای جملهٔ «وَ اِجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً» این است که خلنه‌هایتان را متقابل بسازید، به‌گونه‌ای که بعضی روبه‌روی بعضی دیگر و در جهتی واحد قرار بگیرند. منظور از این فرمان این بوده که موسی(ع) و هارون(ع) بتوانند برای امر تبلیغ دسترسی به آنان پیدا کنند و آن‌ها بتوانند نماز را به جماعت بخوانند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر فرمان «وَاجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً» را راهکاری برای اجتماع، عبادت و حفظ انسجام بنی‌اسرائیل دانسته‌اند؛ درنتیجه از آن، ارتباط و	ارتباط اجتماعی	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			سازمان‌یابی اجتماعی استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۸۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۸۷).		
۸	وَ اتْلُ عَلَيهِمْ نَبَأَ نُوحٍ إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَاقَوْمِ إِن كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَّقَامِى وَ تَذْكِيرِى بَايَاتِ اللَّهِ فَعَلىَ اللَّهِ تَوَكَّلْتُ فَأَجْمِعُواْ أَمْرَكُمْ وَ شُرَكَاءَكُمْ ثُمَّ لَا يَكُنْ أَمْرُكُمْ عَلَيْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اقْضُواْ إِلىَ وَ لَا تُنظِرُون	سرگذشت نوح را بر آن‌ها بخوان. در آن هنگام که به قوم خود گفت: «ای قوم من! اگر تذکّرات من نسبت‌به آیات الهی بر شما سنگین [و غیرقابل‌تحمّل] است، [هر کار از دستتان ساخته است، بکنید]. من بر خدا توکّل کرده‌ام. فکر خود و قدرت معبودهایتان را جمع کنید، سپس هیچ چیز بر شما پوشیده نماند. [تمام جوانب کارتان را بنگرید] سپس به حیات من پایان دهید و [لحظه‌ای] مهلتم ندهید! [اما توانایی ندارید!] (یونس، ۷۱)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: نوح(ع) مخالفان را به جمع‌کردن تصمیم، نیرو و امکانات خودشان فراخواند. استنباط پژوهشگر: تعبیر «فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ» در تفاسیر به «هماهنگ ساختن تصمیم و اقدام» اشاره دارد. این نمونه هرچند برطبق تفاسیر امری است تعجیزی که منظور از آن «عاجز کردن طرف مقابل» است، در عین حال به‌صورت سلبی اهمیت هماهنگی در اقدام جمعی را نشان می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۷۱؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۷۱).	همیاری	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۹	قَالَتْ يَأَيُّهَا الْمَلَؤُا أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتىَ تَشْهَدُون	[سپس] گفت: «ای اشراف [و ای بزرگان]! نظرتان را در این امر مهم به من بازگو کنید، که من هیچ کار مهمی را بدون حضور [و مشورت] شما انجام نداده‌ام (نمل، ۳۲).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ملکهٔ سبا پیش از تصمیم‌گیریْ نظر بزرگان را خواست و بر حضور آنان در امور مهم تأکید کرد. استنباط پژوهشگر: عبارت «أَفْتُونِي فِي أَمْرِي ... حَتَّى تَشْهَدُونِ» در تفاسیرْ شاهد روشنی بر مشورت در تصمیم‌های عمومی است؛ بنابراین کد «مشورت» مستقیماً از سیاق آیه اخذ می‌شود (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل نمل، ۳۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل نمل، ۳۲).	مشورت	مشارکت اجتماعی
۱۰	يَابُنَىَ أَقِمِ الصَّلَوةَ وَ أْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَ انْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَ اصْبِرعَلَىَ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَالِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُور	پسرم! نماز را برپا دار و امر به معروف و نهی از منکر کن، و دربَرابر مصایبی که به تو می‌رسد شکیبا باش که این از کارهای مهمّ است! (لقمان، ۱۷)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: لقمان فرزندش را به امر به معروف و نهی از منکر فرمان می‌دهد. استنباط پژوهشگر: تصریح «وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ» بر مسئولیت اجتماعی فرد در دعوت به خیر و بازداشتن از رفتار نادرست دلالت دارد (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل	امر به معروف و نهی از منکر	مراقبت و نظارت عمومی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			لقمان، ۱۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل لقمان، ۱۷).		
۱۱	وَ كَتَبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً وَ تَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَ أْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُواْ بِأَحْسَنِهَا سَأُوْرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِين	و برای او در الواح اندرزی از هر موضوعی نوشتیم و بیانی از هر چیز کردیم؛ پس آن را با جدّیت بگیر و به قوم خود بگو به نیکوترین آن‌ها عمل کنند [و آن‌ها که به مخالفت برخیزند، کیفرشان دوزخ است] و به‌زودی جایگاه فاسقان را به شما نشان خواهم داد (اعراف، ۱٤٥).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: دریافت آموزه‌ها باید جدی و همراه با عمل به بهترین آن‌ها باشد. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ» و «يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا» را بر جدیت در فراگیری و التزام عملی حمل کرده‌اند؛ ازاین‌رو «پذیرش و التزام به یادگیری» کد این آیه است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل اعراف، ۱٤٥؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل اعراف، ۱٤٥).	پذیرش و التزام به یادگیری	گشودگی
۱۲	قَالُواْ يَاوَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طَاغِينَ (۳۱) عَسىَ رَبُّنَا أَن يُبْدِلَنَا خَيرًا مِّنهَا إِنَّا إِلىَ رَبِّنَا رَاغِبُونَ (۳۲)	سپس رو به یکدیگر کردند و به ملامت هم پرداختند و فریادشان بلند شد. گفتند: «وای بر ما که طغیانگر بودیم! امیدواریم پروردگارمان [ما را ببخشد و] بهتر از آن به‌جای آن به ما بدهد؛ چراکه ما به او علاقه‌مندیم (قلم، ۳۱-۳۲)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: صاحبان باغ پس از مشاهدهٔ پیامد رفتار خود به طغیان خویش اقرار کردند و خواهان جبران شدند. استنباط پژوهشگر: عبارات «إِنَّا كُنَّا طَاغِينَ» و «إِنَّا إِلَى رَبِّنَا رَاغِبُونَ» در تفاسیر نشانهٔ بیداری، اعتراف به خطا و بازگشت	عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا	گشودگی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			پس از حادثه است؛ بنابراین کد درست «عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا» است، نه پذیرش انتقاد (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل قلم، ۳۰–۳۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل قلم، ۳۰–۳۳).		
۱۳	وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِبْ بِهِ وَلَا تَحْنَثْ إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ	[و به او گفتیم:] بسته‌ای از ساقه‌های گندم [یا مانند آن] را برگیر و با آن [همسرت را] بزن و سوگند خود را مشکن! ما او را شکیبا یافتیم. چه بندهٔ خوبی که بسیار بازگشت‌کننده [به‌سوی خدا] بود (ص، ٤٤).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: صبر ایوب(ع) ویژگی محوری این روایت است. استنباط پژوهشگر: تصریح «إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا» در تفاسیر بر پایداری ایوب دربَرابر رنج‌ها دلالت دارد؛ ازاین‌رو «تاب‌آوری» و «حفظ استقامت در دشواری‌ها» کد مستخرج است (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل ص، ٤٤؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل ص، ٤٤).	تاب‌آوری	خودمدیریتی
١٤	وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ	[پسرم!] در راه‌رفتنْ اعتدال را رعایت کن. از صدای خود بکاه [و هرگز فریاد مزن] که زشت‌ترین صداها	خلاصهٔ شاهد تفسیری: میانه‌روی در راه رفتن و پایین آوردن صدا دو نمود از اعتدال رفتاری‌لند. استنباط پژوهشگر: تعبیرهای «وَاقْصِدْ	اعتدال در رفتار	خودمدیریتی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		صدای خران است (لقمان، ۱۹)	فِي مَشْيِكَ» و «وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ» در تفاسیر به میانه‌روی، وقار و پرهیز از رفتار آزاردهنده اشاره دارند (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل لقمان، ۱۹؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل لقمان، ۱۹).		
۱۵	وَ لَقَدْ عَلِمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدَوْاْ مِنكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُواْ قِرَدَةً خَاسِئِين	قطعاً از حال کسانی از شما که در روز شنبه نافرمانی و گناه کردند، آگاه شده‌اید. ما به آن‌ها گفتیم: «به‌صورت بوزینه‌هایی طردشده درآیید (بقره، ٦٥).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: تجاوز از حکم روز شنبه به‌عنوان نقض تعهد جمعی نکوهش شده است. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «اعْتَدَوْا مِنْكُمْ فِي السَّبْتِ» را سرپیچی آگاهانه از حکمی پذیرفته‌شده می‌دانند؛ بنابراین پایبندی به عهد و قواعد مشترک استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ٦٥؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ٦٥).	پایبندی به عهد	تعهد
۱٦	ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ امْرَأَتَ نُوحٍ وَ امْرَأَتَ لُوطٍ كَانَتَا تحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَلِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يُغْنِيَا	خداوند برای کسانی که کافر شده‌اند، به همسر نوح و همسر لوط مثَل زده است. آن دو تحت سرپرستی دو	خلاصهٔ شاهد تفسیری: خیلنت همسران نوح(ع) و لوط(ع) خیانت در ایمان و همراهی با رسالت بود.	وفاداری	تعهد

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	عَنهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيئًا وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ مَعَ الدَّاخِلِين	بنده از بندگان صالح ما بودند؛ ولی به آن دو خیانت کردند و ارتباط با این دو [پیامبر] سودی به حالشان [دربَرابر عذاب الهی] نداشت، و به آن‌ها گفته شد: «وارد آتش شوید، همراه کسانی که وارد می‌شوند.» (تحریم، ١٠).	استنباط پژوهشگر: تفاسیر تصریح دارند که «فَخَانَتَاهُمَا» به خیانت دینی و افشای امر رسالت مربوط است، نه خیلنت در عفت؛ ازاین‌رو آیه به‌صورت سلبی بر وفاداری و تعهد دلالت دارد (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل تحریم، ١٠؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل تحریم، ١٠).		
١٧	فَلَمَّا جَاءَهُم بَايَاتِنَا إِذَا هُم مِّنهَا يَضْحَكُون	ولی هنگامی که او آیات ما را برایشان آورد، به آن می‌خندیدند (زخرف، ٤٧).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: خندیدن فرعونیان به آیاتْ نمود تمسخر ناشی از انکار و تکبر است. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «إِذَا هُمْ مِنْهَا يَضْحَكُونَ» را واکنشی استهزاآمیز به نشانه‌های حق می‌دانند؛ بنابراین «پرهیز از تمسخر و رعایت حرمت دیگران» کد استنباطی این مصداق است (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل زخرف، ٤٧؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل زخرف، ٤٧).	پرهیز از تمسخر و تکریم دیگران	فضیلت‌محوری

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۱۸	وَ لَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَ لَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يحِبُّ كلَّ مخْتَالٍ فَخُور	[پسرم!] با بی‌اعتنایی از مردم روی مگردان و مغرورانه بر زمین راه مرو که خداوند هیچ متکبر مغروری را دوست ندارد (لقمان، ۱۸).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: روی‌گرداندن متکبرانه از مردم و راه‌رفتن با غرور نکوهش شده است. استنباط پژوهشگر: عبارت «لَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ» در تفاسیر به تحقیر مردم و روی‌گردانی از آنان از سر تکبر اشاره دارد؛ ازاین‌رو «تواضع» در روابط اجتماعی استنباط می‌شود. (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل لقمان، ۱۸؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل لقمان، ۱۸).	تواضع	فضیلت‌محوری
۱۹	فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِن بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْاْ نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَ أَبْنَاءَكمْ وَ نِسَاءَنَا وَ نِسَاءَكُمْ وَ أَنفُسَنَا وَ أَنفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَّعْنَتَ اللَّهِ عَلىَ الْكَذِبِين	هر گاه بعد از علم و دانشی که [دربارهٔ مسیح] به تو رسیده، [باز] کسانی با تو به محاجّه و ستیز برخیزند، به آن‌ها بگو: «بیایید ما فرزندانمان را دعوت کنیم، شما هم فرزندانتان را. ما زنان خویش را دعوت نماییم، شما هم زنان خود را. ما از نفوس خود دعوت کنیم، شما هم از نفوس	خلاصهٔ شاهد تفسیری: در مباهله لعنت الهی بر دروغگویان قرار داده شده است. استنباط پژوهشگر: تصریح «فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ» بر قبح دروغ در ادعای دینی دلالت دارد؛ بنابراین «راست‌گویی» به‌صورت ایجابی کدگذاری شده است. (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل آل عمران، ٦۱؛	راست‌گویی	فضیلت‌محوری

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		خود. آنگاه مباهله کنیم و لعنت خدا را بر دروغ‌گویان قرار دهیم (آل عمران، ٦۱).	مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل آل عمران، ٦۱).		
۲۰	فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الخَاسِرِين	نفس سرکش کم‌کم او را به کشتن برادرش ترغیب کرد. [سرانجام] او را کشت و از زیانکاران شد (مائده، ۳۰).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: نفس قابیل قتل برادر را برای او آراست و او را به زیان‌کاری رساند. استنباط پژوهشگر: با توجه به سیاق آیات ۲۷ تا ۳۰ و تفسیر آن، نپذیرفته‌شدن قربانی زمینهٔ حسد و سپس قتل را فراهم کرد؛ بنابراین «پرهیز از حسد و مهار انگیزه‌های خصمانه» استنباط می‌شود. (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل مائده، ۲۷–۳۰؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل مائده، ۲۷–۳۰).	حسادت نورزیدن	فضیلت‌محوری
۲۱	قَالَ رَجُلَانِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمَا ادْخُلُوا عَلَيْهِمُ الْبَابَ فَإِذَا دَخَلْتُمُوهُ فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ	دو نفر از مردانی که از خدا می‌ترسیدند و خداوند به آنان نعمت داده بود، گفتند: «از آن دروازه بر آنان وارد شوید و هنگامی که وارد شدید، پیروز خواهید شد، و بر خدا توکل کنید، اگر ایمان دارید!» (مائده، ۲۳).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: دو مرد خداترس قوم را به ورود شجاعانه و توکل فراخواندند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ سخن «ادْخُلُوا عَلَيْهِمُ الْبَابَ ... فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ» را نشانهٔ ایمان، شهامت و اعتماد به وعدهٔ الهی می‌دانند؛ ازاین‌رو	شجاعت	جرأت‌ورزی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			«شجاعت» کد مستقیم آیه است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل مائده، ۲۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل مائده، ۲۳).		
۲۲	وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِّمَّا تَعْبُدُونَ	و به خاطر بیاور هنگامی را که ابراهیم به پدرش [عمویش آزر] و قومش گفت: «من از آنچه شما می‌پرستید بیزارم.» (زخرف، ۲٦).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ابراهیم(ع) بی‌پرده بیزاری‌اش را از معبودهای قوم اعلام کرد. استنباط پژوهشگر: تعبیر «إِنَّنِي بَرَاءٌ مِمَّا تَعْبُدُونَ» در تفاسیر بیان موضع روشن و صریح ابراهیم دربَرابر شرک است؛ بنابراین «صراحت مسئولانه در گفتار» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل زخرف، ۲٦؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل زخرف، ۲٦).	صراحت در گفتار	جرأت‌ورزی
۲۳	وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ وَلَمْ يَكُن جَبَّارًا عَصِيًّا	او نسبت‌به پدر و مادرش نیکوکار بود و جبّار [و متکبّر] و عصیانگر نبود (مریم، ۱٤).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: یحیی(ع) نسبت به پدر و مادر نیکوکار و از سرکشی دور بود. استنباط پژوهشگر: تصریح «وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ» به‌وضوح دلالت بر نیکی به والدین دارد؛ بنابراین این	نیکی به دیگران (نیکی به والدین)	روحیه همدلی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			شاهد مستقیماً همین رابطه را پشتیبانی می‌کند و جملهٔ «وَ لَمْ يَكُنْ جَبّاراً عَصِيًّا» رفتار او را نسبت‌به سایر مردم شرح می‌دهد. حاصل معنای این جمله این است که آن جناب رئوف و رحیم و خیرخواه و متواضع نسبت‌به مردم بوده، ضعفای ایشان را یاری می‌کرده و آن‌هایی را که آمادگی هدایت و رشد داشته‌لند، هدلیت می‌نموده است (طباطبایی، ١٣٧٤، ج ١٤، ص. ٢٢).		
٢٤	فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ	اما به‌نرمی با او سخن بگویید. شاید متذکّر شود یا [از خدا] بترسد (طه، ٤٤).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: حتی در گفت‌وگو با فرعون موسی و هارون به سخن نرم مأمور شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا» را به گفتار آرام، محترمانه و لثرگذار تفسیر کرده‌اند؛ ازاین‌رو «ملاطفت در کلام» کد این مصداق است (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل طه، ٤٤؛ مکارم شیرازی و	ملاطفت در کلام	روحیه همدلی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			همکاران، ۱۳۷٤، ذیل طه، ٤٤).		
۲۵	وَ إِذَا بَطَشْتُم بَطَشْتُمْ جَبَّارِين	و هنگامی که کسی را مجازات می‌کنید، همچون جبّاران کیفر می‌دهید (شعراء، ۱۳۰).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: قوم عاد هنگام اِعمال قدرتْ مانند جباران رفتار می‌کردند. استنباط پژوهشگر: تعبیر «بَطَشْتُمْ جَبَّارِينَ» در تفاسیر به خشونت بی‌حدّ و تعدّی در مجازات اشاره دارد؛ بنابراین صورت ایجابی کد «پرهیز از تعدّی و رعایت تناسب و انصاف در رفتار» است. (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل شعراء، ۱۳۰؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل شعراء، ۱۳۰).	پرهیز از تعدّی در رفتار	روحیه همدلی
۲٦	وَ قَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكاً قَالُواْ أَنىَ يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَ نحَنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَ لَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَئهُ عَلَيْكُمْ وَ زَادَهُ بَسْطَةً فىِ الْعِلْمِ وَ الْجِسْمِ وَ اللَّهُ يُؤْتىِ مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ وَ اللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيم	و پیامبرشان به آن‌ها گفت: «خداوند طالوت را برای زمامداری شما مبعوث [و انتخاب] کرده است.». گفتند: «چگونه او بر ما حکومت کند، با اینکه ما از او شایسته‌تریم و او ثروت زیادی ندارد؟!». گفت: «خدا	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ملاک برگزیدن طالوت برخورداری از دانش و توانایی بود، نه ثروت. استنباط پژوهشگر: عبارت «زَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ» در تفاسیر بر صلاحیت علمی و توان اجرایی تأکید دارد؛	شایسته‌سالاری	مسئولیت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		او را بر شما برگزیده و او را در علم و [قدرت] جسم وسعت بخشیده است. خداوند مُلکش را به هرکس بخواهد، می‌بخشد و احسان خداوند، وسیع است و [از لیاقت افراد برای منصب‌ها] آگاه است (بقره، ۲٤۷).	ازاین‌رو «شایسته‌سالاری» کد مستخرج است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۲٤۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۲٤۷).		
۲۷	فَأَرَادَ أَنْ يَسْتَفِزَّهُمْ مِنَ الْأَرْضِ فَأَغْرَقْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ جَمِيعًا	پس [فرعون] تصمیم گرفت آنان را از آن سرزمین برکند؛ ولی ما او و همهٔ کسانی را که با او بودند، غرق کردیم (اسراء، ۱۰۳).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: فرعون قصد داشت موسی(ع) و بنی‌اسرائیل را از سرزمینشان برکند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «يَسْتَفِزَّهُمْ مِنَ الْأَرْضِ» را به اخراج و سلب قرار و امنیت تفسیر کرده‌اند؛ بنابراین احترام به حقّ سکونت و حریم جمعی دیگران استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل اسراء، ۱۰۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل اسراء، ۱۰۳).	حفظ حریم دیگران	مسئولیت اجتماعی
۲۸	فَرَجَعَ مُوسَىٰ إِلَىٰ قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا قَالَ يَاقَوْمِ أَ لَمْ يَعِدْكُمْ رَبُّكُمْ وَعْدًا حَسَنًا أَ فَطَالَ عَلَيْكُمُ الْعَهْدُ أَمْ أَرَدتُّمْ	موسی خشمگین و اندوهناک به‌سوی قوم خود بازگشت و گفت: «ای قوم	خلاصهٔ شاهد تفسیری: قوم موسی(ع) با وعده و قرار او مخالفت کردند. استنباط	پایبندی به تعهدات و قواعد	مسئولیت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	أَن يَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبٌ مِّن رَّبِّكُمْ فَأَخْلَفْتُم مَّوْعِدِي	من! مگر پروردگارتان وعده‌ای نیکو به شما نداد؟! آیا مدت جدایی من از شما به طول انجامید، یا می‌خواستید غضب پروردگارتان بر شما نازل شود که با وعدهٔ من مخالفت کردید؟» (طه، ۸٦).	پژوهشگر: تعبیر «فَأَخْلَفْتُمْ مَوْعِدِي» بر نقض تعهدی جمعی دلالت دارد؛ ازاین‌رو کد دقیق‌تر «پایبندی به تعهدات و قواعد جمعی» است، نه تعمیم بی‌واسطهٔ آیه به هر قانون عرفی (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل طه، ۸٦؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل طه، ۸٦).		
۲۹	وَ لَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَ رَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُواْ حَتىَ جَاءَهُمُ الْعِلْمُ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُواْ فِيهِ يخْتَلِفُون	و [سپس] بنی‌اسرائیل را در جایگاه صدق [و راستی] منزل دادیم و از روزی‌های پاکیزه به آن‌ها عطا کردیم [اما آن‌ها به نزاع و اختلاف برخاستند،] و اختلاف نکردند، مگر بعد از آنکه علم و آگاهی به سراغشان آمد. پروردگارت در روز قیامت در آنچه اختلاف می‌کردند، میانشان داوری می‌کند (یونس، ۹۳).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: بنی‌اسرائیل پس از رسیدن علم و آگاهی دچار اختلاف شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّى جَاءَهُمُ الْعِلْمُ» را اختلاف پس از روشن شدن حق می‌دانند؛ بنابراین «پرهیز از اختلاف آگاهانه و حفظ انسجام اجتماعی» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۹۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل یونس، ۹۳).	پرهیز از اختلاف و حفظ انسجام اجتماعی	مسئولیت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۳۰	رَبَّنَا وَاجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَا إِنَّكَ أَنْتَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ	پروردگارا! ما را تسلیم فرمانت قرار ده! و از دودمانمان امتی که تسلیم فرمانت باشند، به وجود آور. و طرز عبادتمان را به ما نشان بده و توبهٔ ما را بپذیر که تو توبه‌پذیر و مهربانی (بقره، ۱۲۸).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ابراهیم(ع) و اسماعیل(ع) در جریان یک عمل مشترک، برای شکل‌گیری امتی تسلیمِ ارزش‌های الهی دعا کردند. استنباط پژوهشگر: عبارت «وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ» دلالت اجتماعی آیه را از سطح فردی فرلتر می‌برد؛ ازاین‌رو «تعهد جمعی به ارزش‌های الهی» کد مناسب است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۱۲۸؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۱۲۸).	تعهد جمعی به ارزش‌های الهی	ولایت‌مداری
۳۱	أَلَمْ تَرَ إِلَى الْمَلَإِ مِن بَنِي إِسْرَٰءِيلَ مِن بَعْدِ مُوسَىٰ إِذْ قَالُواْ لِنَبِيٍّ لَّهُمُ ابْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُّقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِن كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُواْ قَالُواْ وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِن دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْاْ إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمُ بِالظَّٰلِمِينَ	آیا مشاهده نکردی جمعی از بنی‌اسرائیل را بعد از موسی که به پیامبر خود گفتند: «زمامدار [و فرمانده‌ای] برای ما انتخاب کن تا [زیر فرمان او] در راه خدا پیکار کنیم. پیامبر آن‌ها گفت: «شاید اگر دستور پیکار به شما داده شود، [سرپیچی کنید و] در راه خدا جهاد و پیکار نکنید.». گفتند: «چگونه	خلاصهٔ شاهد تفسیری: بنی‌اسرائیل خودْ درخواست رهبری برای پیکار کردند؛ اما پس از مقرر شدن مسئولیت، از آن روی گرداندند. استنباط پژوهشگر: سیاق «ابْعَثْ لَنَا مَلِكًا ... فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا» در تفاسیر بر ناپایداری در تعهد پذیرفته‌شده دلالت دارد؛ بنابراین «تبعیت مسئولانه از رهبری مشروع و	تبعیت مسئولانه از رهبری مشروع	ولایت‌مداری

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		ممکن است در راه خدا پیکار نکنیم، درحالی‌که از خانه‌ها و فرزندانمان رانده شده‌ایم [و شهرهایمان به‌وسیلهٔ دشمن اشغال، و فرزندانمان اسیر شده‌اند]؟!»؛ اما هنگامی که دستور پیکار به آن‌ها داده شد، جز عدهٔ کمی از آنان همه سرپیچی کردند، و خداوند از ستمکاران، آگاه است (بقره، ۲٤٦).	وفای به مسئولیت جمعی» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۲٤٦؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل بقره، ۲٤٦).		
۳۲	فَلَمَّا رَءَا الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَاذَا رَبِّی هَاذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَقَوْمِ إِنِّی بَرِیءٌ مِّمَّا تُشْرِكُون	و هنگامی که خورشید را دید که [سینه افق را] می‌شکافت، گفت: «این خدای من است؟! این [که از همه] بزرگتر است؟!»؛ اما هنگامی که غروب کرد، گفت: «ای قوم من! از شریک‌هایی که شما [برای خدا] می‌سازید، بیزارم (انعام، ۷۸).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ابراهیم(ع) با نشان‌دادن افول ستاره، ماه و خورشید قوم را به تأمل در نادرستی پرستش آن‌ها واداشت. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ لین گفت‌وگو را استدلالی برای لبطال باور قوم می‌دلنند؛ ازاین‌رو «عقل‌ورزی و سنجش ادعاها با دلیل» کد مستخرج است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل انعام، ۷٦–۷۸؛	عقل‌ورزی	آزادی اندیشه

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل انعام، ٧٦–٧٨).		
٣٣	وَ لَوْ شَاءَ رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا أَ فَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَىَ يَكُونُواْ مُؤْمِنِين	و اگر پروردگارت می‌خواست، تمام کسانی که روی زمین‌اند، همگی [به‌اجبار] ایمان می‌آوردند. آیا تو می‌خواهی مردم را مجبور سازی که ایمان بیاورند؟! [ایمان اجباری چه سودی دارد؟] (یونس، ٩٩)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ایمان اجباری مطلوب نیست و پیامبر مأمور به اجبار مردم نشده است. استنباط پژوهشگر: تعبیر «أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ» در تفاسیر بر نفی اجبار در ایمان دلالت دارد؛ ازاین‌رو «انتخابگری آگاهانه» استنباط می‌شود (طباطبایی، ١٣٧٤، ذیل یونس، ٩٩؛ مکارم شیرازی و همکاران، ١٣٧٤، ذیل یونس، ٩٩).	انتخابگری آگاهانه	آزادی اندیشه
٣٤	كلُواْ مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَ لَا تَطْغَوْاْ فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكمْ غَضَبِي وَ مَن يحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِي فَقَدْ هَوَى	بخورید از روزی‌های پاکیزه‌ای که به شما داده‌ایم و در آن طغیان نکنید، که غضب من بر شما وارد شود و هرکس غضبم بر او وارد شود، سقوط می‌کند (طه، ٨١)	خلاصهٔ شاهد تفسیری: بنی‌اسرائیل از روزی پاک بهره می‌بردند؛ اما از طغیان در مصرف نهی شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ «لَا تَطْغَوْا فِيهِ» را تجاوز از حدّ در بهره‌گیری از نعمت می‌دانند؛ بنابراین «میانه‌روی در مصرف» کد این آیه است (طباطبایی،	میانه‌روی در مصرف	کفاف‌گرایی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			۱۳۷٤، ذیل طه، ۸۱؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل طه، ۸۱).		
۳۵	فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَوٰةَ الدُّنْيَا يَالَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ	[روزی قارون] با تمام زینت خود دربَرابر قومش ظاهر شد. آن‌ها که خواهان زندگی دنیا بودند، گفتند: «ای کاش همانند آنچه به قارون داده شده است، ما نیز داشتیم! به‌راستی که او بهره‌ای عظیم دارد!» (قصص، ۷۹).	خلاصهٔ شاهد تفسیری: آرزوی برخورداری از ثروت قارون ازسوی دنیاطلبان گزارش، و در ادامهٔ روایت بی‌اعتبار می‌شود. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ» را نمود شیفتگی به زینت دنیا می‌دانند؛ ازاین‌رو «رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی» کد دقیق‌تری است (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل قصص، ۷۹-۸۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل قصص، ۷۹-۸۲).	رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی	کفاف‌گرایی
۳٦	قَالَ فِرْعَوْنُ ءَامَنتُم بِهِ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ إِنَّ هَاذَا لَمَكْرٌ مَّكَرْتُمُوهُ فِي الْمَدِينَةِ لِتُخْرِجُواْ مِنهَا أَهْلَهَا فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ (۱۲۳) لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَ أَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَافٍ ثُمَّ لَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ (۱۲٤)	فرعون گفت: «آیا پیش از آنکه به شما اجازه دهم، به او ایمان آوردید؟! حتماً این نیرنگ و توطئه‌ای است که در این شهر [و دیار] چیده‌اید تا اهلش را از آن بیرون کنید؛	خلاصهٔ شاهد تفسیری: ساحران پس از آشکار شدن حقیقت، باوجودِ تهدید فرعون، از ایمان خود بازنگشتند. استنباط پژوهشگر: تفاسیرْ پاسخ «إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ» را نشانهٔ	حقیقت‌جویی	حق‌گرایی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	قَالُواْ إِنَّا إِلَىَ رَبِّنَا مُنقَلِبُون (۱۲۵)	ولی به‌زودی خواهید دانست! سوگند می‌خورم که دست‌ها و پاهایتان را به‌طور مخالف [دست راست با پای چپ، یا دست چپ با پای راست] قطع کنم. سپس همگی را به دار می‌آویزم! [ساحران] گفتند: « [مهم نیست.] ما به‌سوی پروردگارمان بازمی‌گردیم.». (اعراف، ۱۲۳-۱۲۵)	یقین پس از شناخت حق و پایداری بر آن می‌دانند؛ ازاین‌رو «حقیقت‌جویی و ترجیح حقیقت بر منفعت» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷٤، ذیل اعراف، ۱۲۳-۱۲۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل اعراف، ۱۲۵-۱۲۳).		
۳۷	سَيَقُولُونَ ثَلَٰثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَ يَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمَا بِالْغَيْبِ وَ يَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَ ثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُل رَّبِّىٓ أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِم مَّا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَ لَا تَسْتَفْتِ فِيهِم مِّنْهُمْ أَحَدًا	گروهی خواهند گفت: «آن‌ها سه نفر بودند که چهارمین‌شان سگشان بود.»، و گروهی می‌گویند: «پنج نفر بودند، که ششمین آن‌ها سگشان بود.». همهٔ این‌ها سخنانی بی‌دلیل است، و گروهی می‌گویند: «آن‌ها هفت نفر بودند و هشتمین‌شان سگشان بود.». بگو: «پروردگار من از تعدادشان آگاه‌تر است.». جز گروه کمی تعداد آن‌ها را	خلاصهٔ شاهد تفسیری: گمانه‌زنی دربارهٔ شمار اصحاب کهف «رجم به غیب» خوانده شده و از مجادلهٔ بی‌دلیل نهی شده است. استنباط پژوهشگر: عبارات «رَجْمًا بِالْغَيْبِ» و «فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا» در تفاسیر بر پرهیز از ادعای بی‌دلیل دلالت دارند؛ بنابراین «مستند سخن گفتن و پرهیز از گمانه‌زنی» کد مستخرج است (طباطبایی،	مستند سخن گفتن و پرهیز از گمانه‌زنی	حق‌گرایی

ردیف	متن آیه	ترجمهٔ آیه (مکارم شیرازی)	خلاصهٔ شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		نمی‌دانند؛ پس دربارهٔ آنان جز با دلیل سخن مگو و از هیچ‌کس دربارهٔ آن‌ها سؤال مکن (کهف، ۲۲).	۱۳۷٤، ذیل کهف، ۲۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷٤، ذیل کهف، ۲۲).		

برای پاسخ به پرسش دومْ مقولات مستخرج از قصه‌های قرآن به‌عنوان چارچوب قیاسی تحلیل محتوا بر ۲۰ کتاب داستانی منتخب کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان اعمال شد. واحدهای متن و تصویر براساس تعریف عملیاتی مقولاتْ بررسی، و فراوانی مصادیق ثبت شد. در مجموعْ ۳۵۳ مصداق از مقولات شهروندی در کتاب‌ها شناسایی شد. توزیع این مصادیق میان مقولات و نیز میان متن و تصویر یکسان نبود. جزئیات آن در جدول ۲ ارائه شده است.

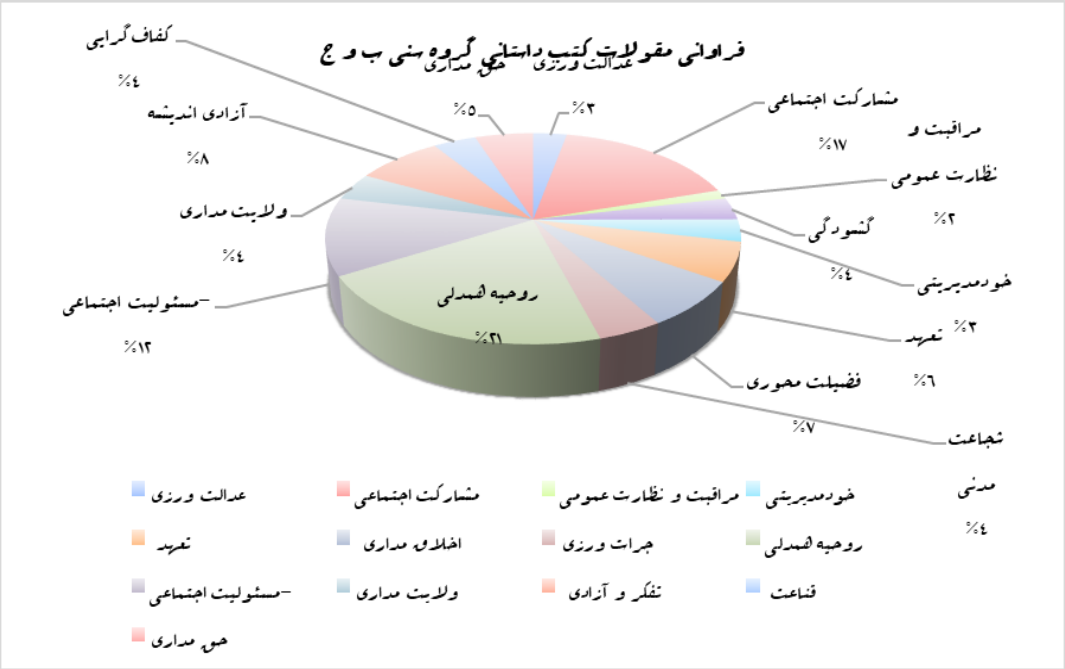
جدول ۲- فراوانی مقولات شهروندی در کتاب‌های داستانی منتخب کانون

مقولات	زیر مقولات	فراوانی در متن	فراوانی در تصویر	فراوانی کل
۱- عدالت‌ورزی	۱-۱. قضاوت عادلانه و عدم پیش داوری	٤	۰	۱۱
	۱-۲. رعایت حقوق شهروندان	٤	۰	
	۱-۳. ایستادگی دربَرابر ظلم	۳	۰	
۲- مشارکت اجتماعی	۲-۱. همیاری	۱٦	۱	٦۰
	۲-۲. حمایتگری	۱٤	۱	
	۲-۳. ارتباط اجتماعی	۵	۱۳	
	۲-٤. مشورت‌کردن	۹	۱	
	۳-۱. نهی از منکر	۰	۰	۵

مقولات	زیر مقولات	فراوانی در متن	فراوانی در تصویر	فراوانی کل
۳- **مراقبت و نظارت عمومی**	۳-۲. امر به معروف	٥	٠	
٤- **گشودگی**	٤-۱. پذیرش و التزام به یادگیری	٨	١	١٢
	٤-۲. عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا	٣	٠	
٥- **خودمدیریتی**	٥-۱. فروبردن خشم	١	٠	١٢
	٥-۲. تاب‌آوری	١٠	٠	
	٥-۳. اعتدال در رفتار	١	٠	
٦- **تعهد**	٦-۱. پایبندی به عهد	١٣	٠	٢١
	٦-۲. وفاداری	٧	١	
۷- **فضیلت‌محوری**	۷-۱. پرهیز از تمسخر و تکریم دیگران	١٤	٠	٢٥
	۷-۲. تواضع	٢	٠	
	۷-۳. راستگویی	٩	٠	
	۷-٤. حسد نورزیدن	٠	٠	
۸- **جرأت‌ورزی**	۸-۱. شجاعت	٧	١	١٥
	۸-۲. صراحت درگفتار	٧	٠	
۹- **روحیهٔ همدلی**	۹-۱. نیکی‌کردن به دیگران	١٥	١	٧٤
	۹-۲. ملاطفت در کلام	٣١	٧	
	۹-۳. پرهیز از تعدّی در رفتار	١٠	٠	
	۹-٤. انفاق و بخشندگی	١٠	٠	
١٠- **مسئولیت اجتماعی**	١٠-۱. شایسته‌سالاری	٣	٠	٤٢
	١٠-۲. حفظ حریم دیگران	٥	١	
	١٠-۳. پایبندی به تعهدات و قواعد جمعی	٥	٠	
	١٠-٤. پرهیز از اختلاف و حفظ انسجام اجتماعی	٦	٣	

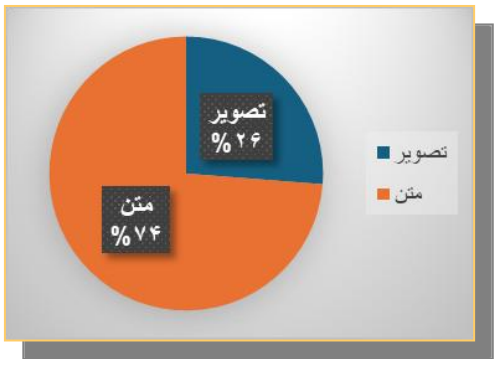
مقولات	زیر مقولات	فراوانی در متن	فراوانی در تصویر	فراوانی کل
	۱۰-۵. مسئولیت دربَرابر جهان پیرامون	۱۳	٦	
۱۱- **ولایت‌مداری**	۱۱-۱. تعهد جمعی به ارزش‌های الهی	٤	۰	۱۵
	۱۱-۲. تبعیت مسئولانه از رهبری مشروع	۱۰	۱	
۱۲- **آزادی اندیشه**	۱۲-۱. عقل‌ورزی	۱۳	۰	۲۸
	۱۲-۲. انتخابگری آگاهانه	۱٤	۱	
۱۳- **کفاف‌گرایی**	۱۳-۱. میانه‌روی در مصرف	۸	۰	۱٤
	۱۳-۲. رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی	۵	۱	
۱٤-**حق‌گرایی**	۱٤-۱. حقیقت جویی	۸	۰	۱۹
	۱٤-۲. مستند سخن گفتن و پرهیز از گمانه‌زنی	۱۰	۱	
	جمع کلّ فراوانی	۳۱۲	٤۱	۳۵۳

بیشترین فراوانی به مقولهٔ «روحیهٔ همدلی» با ۷٤ مصداق از **۳۵۳** مورد اختصاص داشت که حدود ۲۱درصد کلّ موارد است. کمترین فراوانی مربوطبه «مراقبت و نظارت عمومی» با ۵ مصداق، معادل حدود ۱/٤درصد، بود.



نمودار ۱- فراوانی مقولات شهروند مطلوب در کتب داستانی منتخب

یافته‌ها نشان داد میان بازنمایی مفاهیم شهروندی در متن و تصویر تفاوت آشکاری وجود دارد. از مجموع ۳۵۳ مصداق، ۳۱۲ مورد در متن و ٤۱ مورد در تصویر ثبت شد؛ یعنی سهم متن حدود ۸۸/٤درصد و سهم تصویر حدود ۱۱/٦درصد بود. این تفاوتْ ضرورت توجه بیشتر به ظرفیت تصویر در انتقال مفاهیم متناسب با سنّ کودک را برجسته می‌کند.



نمودار ۲- مقایسهٔ فراوانی مقولات شهروند مطلوب در متن و تصویر

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر دسته‌بندی مقولات در سه حوزهٔ دانش، نگرش و مهارت بود. اهمیت این تقسیم‌بندی ازآن‌رو است که در ادبیات حیطهٔ تربیت شهروندی این سه حوزه در کنار یکدیگر ذکر می شوند و شهروند مطلوب باید در همهٔ این حوزه‌ها به وضعیت مطلوبی دست یافته باشد. عدم‌توازن در این زمینه می‌تواند مانع دستیابی به وضعیت شهروند مطلوب شود.

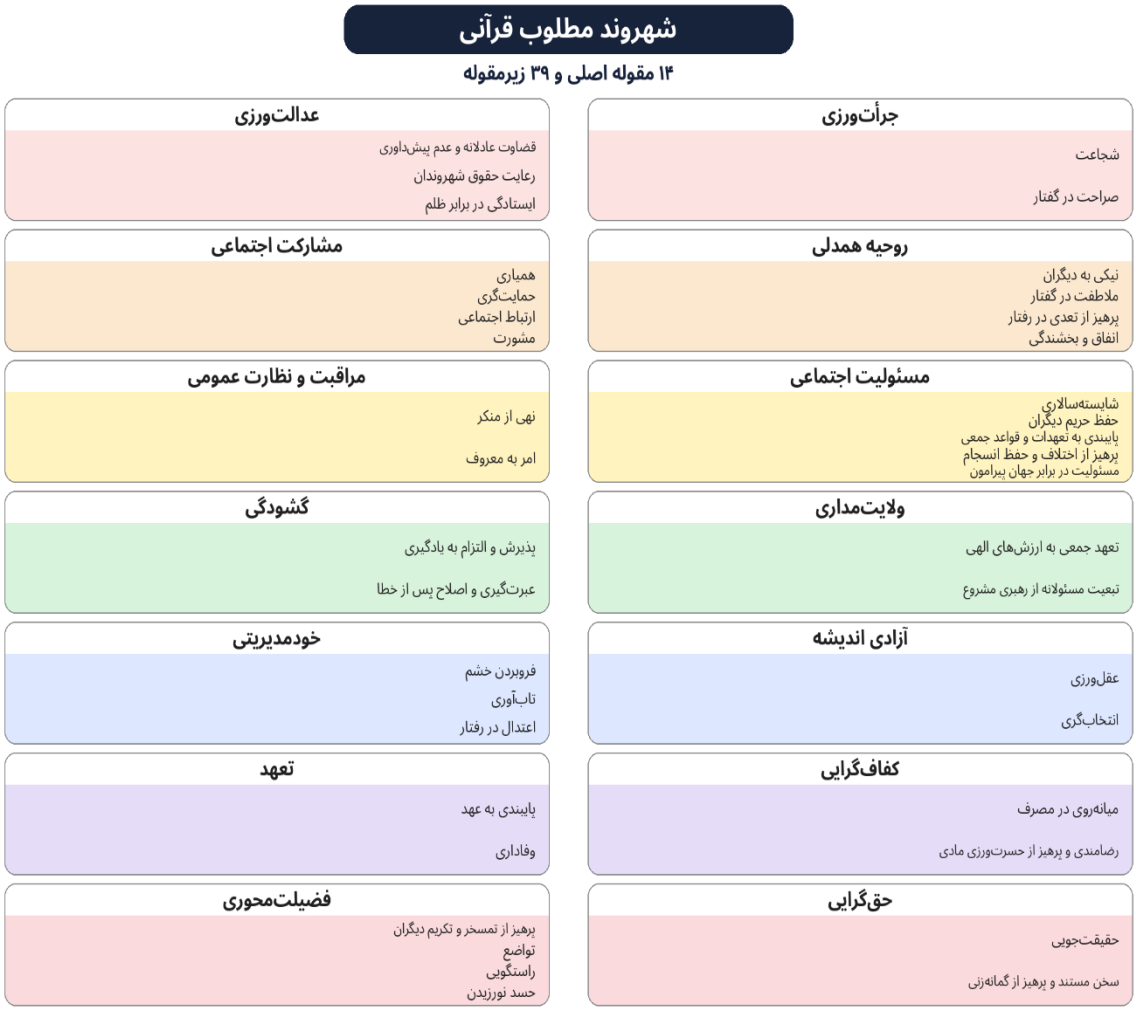
براساس فراوانی‌های به‌دست‌آمده حیطهٔ مهارت با ۲٤۰ مصداق از ۳۵۳ مورد بیشترین سهم را داشت. پس از آن حیطهٔ نگرش با ۸۵ مصداق قرار گرفت و حیطهٔ دانش با ۲۸ مصداق کمترین فراوانی را به خود اختصاص داد.

جدول۳- فراوانی مقولات تحقیق در ابعاد سه‌گانهٔ مهارت، نگرش و دانش در کتب داستانی

حوزه	مقوله	فراوانی در متن و تصویر	مجموع	
			فراوانی	درصد
مهارت	عدالت‌ورزی	۱۱	۲٤۰	٦۸٪
	مشارکت اجتماعی	٦۰		
	مراقبت و نظارت عمومی	۵		
	خودمدیریتی	۱۲		
	تعهد	۲۱		
	جرأت‌ورزی	۱۵		
	همدلی	۷٤		
	مسئولیت اجتماعی	٤۲		
نگرش	گشودگی	۱۲	۸۵	۲٤٪
	فضیلت‌محوری	۲۵		
	ولایت‌مداری	۱۵		
	کفاف‌گرایی	۱٤		
	حق‌گرایی	۱۹		
دانش	آزادی اندیشه	۲۸	۲۸	۸٪

برای جمع‌بندی پاسخ به پرسش نخست و پس از ارائهٔ شواهد و یافته‌های تفصیلی، ساختار نهایی مقولات در نقشهٔ مفهومی ۱ ارائه شده است.

نقشهٔ مفهومی ۱- ویژگی‌های اجتماعی شهروند مطلوب مستخرج از قرآن کریم



نقشه مفهومی ویژگی‌های اجتماعی شهروند مطلوب مستخرج از قصه‌های قرآن کریم

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به‌منظور تبیین ویژگی‌های شهروند مطلوب ازمنظرِ آموزه‌های قرآنی، ابتدا داستان‌های قرآن کریم که واجد صبغهٔ اجتماعی و ناظر به حوزهٔ روابط انسان با دیگران بودند، با اتکا به تفاسیر معتبر معتبر (به‌ویژه المیزان و نمونه) به‌صورت هدفمند انتخاب و تحلیل شدند. تحلیل و تفسیر مفهومی ٦٥ داستان منتخب به استخراج ١٤ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی انجامید که در گام دوم پژوهش به‌مثابهٔ مقولات موردنیاز برای تحلیل محتوای قیاسی کتب داستانی دسته‌بندی شد.

در مرحلهٔ بعد پژوهشگر مقولات و زیرمقولات ـکه نشانگر ویژگی‌های شهروند مطلوب استـ را به برخی از کتاب‌های داستانی پرمخاطب کانون پرورش فکری گروه سنی ب و ج عرضه کرد تا میزان استفاده از این مقولات در کتب داستانی منتخب بررسی شود. تحلیل محتوا به‌گونه‌ای انجام گرفت که علاوه بر مصادیق صریح مفاهیم شهروندی در متن، بازنمایی‌های ضمنی آن‌ها در متن و تصویر نیز شناسایی و کدگذاری شد؛ بدین‌ترتیب امکان بررسی میزان، نحوه و الگوی بازنمایی ویژگی‌های شهروند مطلوب قرآنی در ادبیات کودک فراهم آمد.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ویژگی‌های «شهروند مطلوب» در داستان‌های قرآن کریم و بررسی میزان و نحوهٔ بازنمایی این ویژگی‌ها در ادبیات کودک ایران انجام شد؛ بدین‌منظور پژوهش در دو گام مکمل طراحی گردید: در گام نخستْ داستان‌های قرآنیِ دارای صبغهٔ اجتماعی با بهره‌گیری از روش تفسیر و تحلیل مفهومی بررسی شدند و درنتیجه، ١٤ مقوله و ۳۹ زیرمقوله از ویژگی‌های اجتماعی شهروند مطلوب استخراج شد. در گام دومْ این مقولات به‌عنوان چارچوبی تحلیلی در قالب تحلیل محتوای قیاسی به کتاب‌های داستانی منتخب کودک عرضه شد تا میزان تجلّی آن‌ها در ادبیات کودک سنجیده شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که ادبیات کودک موردبررسی در مجموع واجد بازنمایی قابل‌توجهی از برخی مؤلفه‌های شهروندی قرآنی است؛ به‌گونه‌ای که ۳۵۳ مورد انطباق میان محتوای کتاب‌ها و مقولات استخراج‌شده مشاهده شد؛ بااین‌حال توزیع این بازنمایی‌ها متوازن نیست و برخی مقولات، به‌ویژه «روحیهٔ همدلی»، «مشارکت اجتماعی» و «مسئولیت‌پذیری»

سهم بیشتری از فراوانی‌ها را به خود اختصاص داده‌اند؛ درحالی‌که مقولاتی چون «مراقبت و نظارت عمومی» و برخی ابعاد «عدالت‌ورزی» بازتاب کمرنگ‌تری داشته‌اند. می‌توان این عدم‌توازن را بازتابی از گرایش غالب ادبیات کودک به مؤلفه‌های عاطفی و بین‌فردی دانست؛ مؤلفه‌هایی که انتقال آن‌ها برای مخاطب کودک ساده‌تر و ازلحاظ تربیتی کم‌چالش‌تر است. این الگوی نامتوازن همچنین می‌تواند نشانه‌ای باشد بر نگرانی‌هایی در ادبیات کودک که پرداختن به مفاهیم انتقادی اجتماعی را برای مخاطب کودک «زودهنگام» یا «پیچیده» تلقی می‌کند. این امر ازسویی قابل‌پذیرش است؛ اما باید دانست که قصص قرآن ـحتی در روایت‌های مربوط‌به کودکان یا اقوامـ مفاهیم نظارتی و مسئولیت اجتماعی را به‌صورت تدریجی و روایت‌محور منتقل می‌کند.

براساس یافته‌ها ٦۸درصد از بازنمایی‌ها متعلق به حیطهٔ مهارت، ۲٤درصد به حیطهٔ نگرش و تنها ۸درصد به حیطهٔ دانش شهروندی اختصاص دارد. این توزیع نشان می‌دهد ادبیات کودک بیش از آنکه به آموزش مستقیم مفاهیم شهروندی بپردازد، بر الگوهای رفتاری و مهارتی تأکید دارد. این نتیجه ازیک‌سو با ماهیت غیرمستقیم و روایت‌محور ادبیات کودک همخوان است؛ چراکه داستانْ بیش از انتقال دانش صریحْ بستر تجربه، الگوبرداری و درونی‌سازی رفتار است؛ اما ازسوی‌دیگر پایین بودن سهم حیطهٔ دانشی می‌تواند به‌عنوان یک خلأ تربیتی تلقی شود؛ زیرا بدون شکل‌گیری حداقلی از آگاهی مفهومی ممکن است مهارت‌ها و نگرش‌ها به رفتارهای موقعیتی و ناپایدار محدود شوند. در این زمینه آموزه‌های قرآنی نشان می‌دهند رفتار اجتماعی مطلوب همواره بر پایهٔ «فهم» ، «تعقل» و «آگاهی اخلاقی» استوار است و تقویت این بُعد می‌تواند به تعمیق تربیت شهروندی در ادبیات کودک بینجامد.

یافتهٔ مهمّ دیگر پژوهش تفاوت آشکار میان میزان بازنمایی مفاهیم شهروندی در متن و تصویر کتاب‌ها است؛ به‌گونه‌ای که ۳۱۲ مصداق ـحدود ۸۸/٤درصدـ در متن و ٤۱ مصداق ـحدود ۱۱/٦درصدـ در تصویر ثبت شده است. این در حالی است که تصویر، به‌ویژه در گروه‌های سنی «ب» و «ج»، ظرفیت بالایی برای انتقال مفاهیم انتزاعی و اجتماعی دارد. غلبهٔ متن می‌تواند نشان‌دهندهٔ کم‌توجهی به کارکرد مفهومی تصویر باشد؛ ازاین‌رو تقویت نقش

تربیتی تصویر می‌تواند انتقال عمیق‌تر و ماندگارتر مفاهیم شهروندی را تسهیل کند.

در سطحی عمیق‌تر مقایسهٔ مقولات استخراج‌شده از قصص قرآن با نحوهٔ بازنمایی آن‌ها در ادبیات کودک نشان می‌دهد که پیوند میان آموزه‌های قرآنی و تولیدات ادبی کودک، پیوندی گزینشی و غیرنظام‌مند است. به‌بیان‌دیگر برخی مؤلفه‌های شهروندی قرآنی که ظرفیت بالایی برای تربیت اجتماعی کودک دارند، هنوز به‌طور هدفمند و آگاهانه وارد روایت‌های کودکانه نشده‌اند. این امر ضرورت بازاندیشی در سیاست‌گذاری محتوای ادبیات کودک و لزوم توجه جدی‌تر به متون دینی به‌عنوان منابع الهام‌بخش تربیت شهروندی را آشکار می‌سازد.

یافته‌های این پژوهش با مطالعاتی همسو است که بر نقش ادبیات کودک در تقویت همدلی، مسئولیت‌پذیری و تعامل اجتماعی تأکید کرده‌اند. همچنین، چنانکه پنجوانی[1] (2020) یادآور می‌شود، ممکن است ادبیات کودک دینی یا فرهنگی درصورتِ فقدان نگاه شمول‌گرا و نظام‌مند، تنها بخشی از مفاهیم را بازنمایی کند. پژوهش حاضر با پیونددادن تحلیل تفسیری قصه‌های قرآن و تحلیل محتوای ادبیات کودکْ چارچوبی بومی برای ارزیابی بازنمایی ویژگی‌های شهروندی ارائه می‌دهد؛ بااین‌حال تعمیم و اعتبارسنجی این چارچوب نیازمند بررسی‌های تکمیلی است.

در نهایتْ یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بازنمایی مفاهیم شهروندیِ قرآنی در ادبیات کودک صرفاً جنبهٔ نظری ندارد، بلکه می‌تواند برای نویسندگان ادبیات کودک، برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران فرهنگی الهام‌بخش باشد؛ به‌ویژه در جهت طراحی و تولید آثاری که ضمن حفظ جذابیت‌های ادبی، به‌صورت متوازن و آگاهانه ابعاد مختلف شهروندی مبتنی‌بر آموزه‌های قرآنی را در تجربهٔ زیستهٔ کودکان وارد سازند.

در واقع ادغام ارزش‌های اخلاقی‌ـمدنیِ برگرفته از قرآن در متون و تصویرگری‌های کودکانه، ظرفیت این را دارد که هم به ارتقای کیفیت آموزش رسمی کمک کند و هم به غنای آموزش غیررسمی در خانواده و جامعه بیفزاید. از این رهگذرْ نظام آموزشی کشور می‌تواند با

---

1. Panjwani

تکیه بر رویکردی بومی‌ـاسلامی نه‌تنها از بحران‌های تربیتی و اجتماعی امروز عبور کند، بلکه الگویی باثبات برای پرورش نسل آینده‌ای متعهد، همدل و مسئول در جامعه ارائه دهد.

محدودیت‌های پژوهش

نخستین محدودیت پژوهش به فاصلهٔ استنباطی میان مفهوم معاصر «شهروندی» و دلالت‌های اخلاقی و اجتماعی قصه‌های قرآن مربوط است. مفهوم «شهروند» با صورت‌بندی رایج آن، مفهومی متعلق به ادبیات جدید علوم اجتماعی و سیاسی است؛ حال آنکه قصه‌های قرآن عمدتاً در قالب مفاهیمی همچون انسان صالح، امت، عدالت، مسئولیت اجتماعی، حق، تکلیف و روابط اخلاقی سخن می‌گویند؛ ازاین‌رو ویژگی‌های شهروند مطلوب در این پژوهش ازطریقِ بازخوانی میان‌رشته‌ای دلالت‌های اجتماعی قصه‌های قرآن صورت‌بندی شده‌اند، نه ازطریقِ استخراج اصطلاحی که عیناً در متن قرآن به کار رفته باشد. اگرچه برای پیونددادن هر مقوله با شواهد آیه‌ای و تفسیری تلاش شده است، نمی‌توان تأثیر پیش‌فرض‌های نظری پژوهشگران بر انتخاب روایت‌ها، تشخیص دلالت اجتماعی آیات و نام‌گذاری مقوله‌ها را به‌طور کامل منتفی دانست.

محدودیت دوم به اعتبار سازه‌ای چارچوب مفهومی حاصل از مرحلهٔ نخست پژوهش بازمی‌گردد. مقوله‌های شهروند مطلوب ابتدا توسط پژوهشگران از روایت‌های قرآنی استخراج و سپس به‌وسیلهٔ همان گروه برای تحلیل متن و تصویر کتاب‌های کودک به کار گرفته شده‌اند. این پیوستگی ضمن حفظ انسجام میان دو مرحلهٔ پژوهش، می‌تواند احتمال سوگیری تأییدی را افزایش دهد؛ به‌این‌معنا که ممکن است تحلیلگران در آثار کودک بیشتر به شناسایی مصادیقی گرایش یابند که با چارچوب استخراج‌شده همخوانی دارند؛ بنابراین این چارچوب باید به‌عنوان یک صورت‌بندی تفسیری و اکتشافی تلقی شود و نمی‌توان آن را الگویی نهایی و جامع برای تعریف شهروند مطلوب قرآنی دانست.

محدودیت سوم به تمایز میان بازنمایی مفاهیم شهروندی و اثربخشی تربیتی آن‌ها مربوط است. پژوهش حاضر حضور و فراوانی ویژگی‌های شهروند مطلوب را در متن و تصویر کتاب‌های منتخب بررسی کرده است؛ اما دربارهٔ چگونگی فهم این مفاهیم ازسویِ کودکان، میزان توجه آنان به

نشانه‌های روایی و تصویری و تأثیر آثار بر دانش، نگرش یا رفتار شهروندی مخاطبانْ داده‌ای گردآوری نشده است؛ ازاین‌رو فراوانیِ بیشتر یک مؤلفه را نمی‌توان مستقیماً به‌معنای اثربخشی تربیتی بیشتر آن دانست. همچنین طبقه‌بندی مؤلفه‌ها در سه حیطهٔ دانش، نگرش و مهارت ممکن است چندبعدی بودن برخی ویژگی‌ها مانند عدالت‌ورزی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و آزادی اندیشه را به‌طور کامل بازنمایی نکند؛ زیرا چنین مؤلفه‌هایی می‌توانند هم‌زمان واجد ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی باشند؛ بنابراین نتایج مربوط‌به حیطه‌های یادگیری باید به‌عنوان یک طبقه‌بندی تحلیلی تفسیر شوند، نه سنجشی قطعی از پیامدهای یادگیری کودکان.

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدیْ چارچوب مفهومی حاصل با نظر خبرگان علوم قرآن، تعلیم‌وتربیت و ادبیات کودک اعتبارسنجی شود، آثار ناشران و گروه‌های سنی متنوع مقایسه گردد و نقش هم‌زمان متن و تصویر با روش تحلیل چندوجهی بررسی شود. همچنین انجام‌دادن مطالعات مداخله‌ای دربارهٔ تأثیر داستان‌های مبتنی‌بر مؤلفه‌های قرآنی بر دانش، نگرش و مهارت شهروندی کودکان و استفاده از این چارچوب در راهنمای تولید و ارزیابی آثار کودک پیشنهاد می‌شود.

مطالعات تطبیقی میان الگوی شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن و الگوهای شهروندی مطرح در دیگر متون دینی، منابع فلسفی و نظریه‌های معاصر تربیت شهروندی می‌تواند زمینهٔ شناسایی وجوه مشترک، تمایزها و ظرفیت‌های اختصاصی رویکرد قرآنی را فراهم کند. همچنین مقایسهٔ ادبیات کودک ایران با آثار سایر کشورهای اسلامی می‌تواند تأثیر زمینه‌های فرهنگی بر بازنمایی مؤلفه‌های شهروندی را روشن سازد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از تحلیل صرف محتوای آثار فراتر روند و با بهره‌گیری از مصاحبه، مشاهده، گفت‌وگوی گروهی و طرح‌های آزمایشی نحوهٔ دریافت مفاهیم شهروندی ازسویِ کودکان و تأثیر داستان‌ها بر دانش، نگرش و رفتار آنان را مطالعه کنند. چنین مطالعاتی می‌تواند نسبت میان «حضور یک مؤلفه در داستان» و «اثرگذاری تربیتی آن بر مخاطب» را آشکار سازد.

منابع

قرآن کریم (بی‌تا). ترجمهٔ ناصر مکارم شیرازی. دار القرآن کریم.

آقازاده، سمیه (۱۳۸۹). *تحلیل محتوای کتاب‌های داستان گروه سنی «الف» (سنین پیش از دبستان) انتشارات کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان ازنظر مفاهیم شهروندی* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

باقری، خسرو (۱۳۹۵). *درآمدی بر فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران*. انتشارات علمی و فرهنگی.

حجازی، بنفشه (١٣٩٤). *ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها*. روشنگران و مطالعات زنان.

دهانی، هادی؛ دهقان، محمدرضا؛ و عجم، میثم. (١٣٩٦). *بررسی تأثیر روش تربیت شهروندی و شهروند مطلوب خانواده بر کودکان دوره ابتدایی*. دومین همایش بین‌المللی انسجام مدیریت و اقتصاد در توسعه. https://civilica.com/doc/715973

ذکایی، محمدسعید (۱۳۸۱). خرده‌فرهنگ، سبک زندگی و هویت. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، (۲۰ و ۲۱)، ۲۰-۲۷. https://www.ensani.ir/fa/article/127371

سروری مجد، علی؛ و پیمان فرهنگی، بنفشه (۱۳۹۲). نقش هدایت‌گری امام در شکل‌گیری جامعهٔ آرمانی با تکیه بر آیات و روایات. *سراج منیر*، ٤(۱۳)، ۱۲۹-۱۵۱.
https://doi.org/10.22054/ajsm.2013.300

سلیمان‌نژاد، اکبر؛ و سودی، حورا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی ازطریقِ قصه‌های قرآنی بر کودکان. *روان‌شناسی و دین*، ۷(۲)، ۸۱-۹۷.
/https://ravanshenasi.nashriyat.ir/node/266

سمیعی، لیلا (۱۳۹۷). *مؤلفه‌ها و گستره حقوق شهروندی در آیات با تکیه بر رسالهٔ حقوق امام سجاد(ع)* (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد)، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

صالحی‌متعهد، زهرا؛ باختری، هاجر؛ و سیدین، زهراسادات (۱۳۹۹). واکاوی مؤلفه‌های مسئولیت اجتماعی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی مبتنی‌بر آموزه‌های نهج‌البلاغه. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸(۱۵)، ١٦٥-۱۸۹.
/https://doi.org 10.30497.edus/2021/239422/1399

فاتحی، فواد؛ فیاض، ایران‌دخت؛ بهشتی، سعید؛ و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۸). تحلیل مبانی تربیت شهروندی ازمنظرِ آموزه‌های قرآن کریم. *پژوهش دینی*، ۱۹(۳۹)، ۲۳۵-۲۶۳.

https://pdmag.ir/article-1-1069-fa.html

غفاری سلوکلویی، وحید؛ البرزی، محبوبه؛ و خوشبخت، فریبا (۱٤۰۳). نقش آموزه‌های دینی در تربیت شهروندی دانش‌آموزان: تبیین دیدگاه معلمان و متخصصان تعلیم‌وتربیت. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۲۷)، ۱۵۱-۱۸۰.

10.30497/esi.2024.246364.1782

کاظمی‌زاده، زهرا (۱۳۹٤). اصول شهروندی و تربیت شهروند در آیات و روایات اسلامی (ایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد)، دانشگاه قم، قم، ایران.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸٤). *چشم‌اندازهای جهانی شدن* (محمدرضا جلایی‌پور، به‌ترجمه). طرح نو.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷٤). تفسیر نمونه. دار الکتب الاسلامیهٔ.

طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷٤). *تفسیر المیزان* (سیدمحمدباقر موسوی همدانی، به‌ترجمه). دفتر انتشارات اسلامی جامعهٔ مدرسین حوزهٔ علمیهٔ قم.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan.

Formen, A. (2025). *Good children in contemporary Islamic Indonesian children's books: A question of inclusivity. In Proceedings of the 8th International Conference on Education Innovation (ICEI 2024)* (pp. 760–777). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-360-3_67

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook.* Sage.

Panjwani, A. A. (2020). Perspectives on inclusive education: Need for Muslim children's literature. *Religions,* 11(9), 450. https://doi.org/10.3390/rel11090450

Yağdı, Ş. (2025). Islamic religious education and citizenship education: An empirical study of teachers' perspectives in Austria. *Religions,* 16(4), 502. https://doi.org/10.3390/rel16040502

Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing Company.

Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A very short introduction.* Oxford University Press.

Manville, P. B. (1990). *The origins of citizenship in ancient Athens.* Princeton University Press.

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

An Explanation and Critique of the Educational Theory of Ali Asghar Karbaschian, the Founder of Islamic Schools with an Elite-Oriented Educational Approach

Shahin Iravani[1]

Doi:
10.30497/esi.2026.249195.2017

CC BY NC

Introduction

Some of the most significant endeavors to achieve the objectives of Islamic education in Iran are Islamic institutions. These institutions endeavor to educate students within a framework that is governed by Islamic religious beliefs, values, and teachings, while utilizing contemporary curricula. Ali Asghar Karbaschian established Alavi High School in 1955, under the supervision of Reza Roozbeh. The school implemented a stringent policy of selecting pupils and their families based on academic and religious criteria. This policy subsequently became a persistent feature of these schools and has continued to shape their educational practices to date. Karbaschian's status as a Shi'a cleric holding the rank of *ejtehad*[2] may reinforce the perception that the foundations of this approach are rooted in Islam. Nevertheless, the repercussions of such an approach include a decrease in social cohesion and an increase in inequality. In practice, it may deprive public schools of valuable cultural resources by attracting students and families with substantial cultural capital who might otherwise contribute to public schools. Moreover, this approach is incompatible with the principles of the Constitution of the Islamic Republic of Iran and with the Right to Education articulated in the *Fundamental Reform Document of Education* (2011). This begs the question of the theoretical underpinnings and foundations that underpin this approach, as well as their relationship to the religious foundations and teachings of Islam. Although Roozbeh's elitist approach was moderated during the final years of his life, Karbaschian continued to lead the school for another three decades while maintaining the same general approach. As a result, the dominant ethos of Islamic schools was influenced by Karbaschian's educational practice and thought.

Theoretical Foundations

Research that specifically addresses the intellectual and theoretical foundations of Ali Asghar Karbaschian's educational thought and the elitist orientation of Islamic schools remains scarce. Scholars have, however, been increasingly preoccupied with matters such as educational justice, Islamic institutions, and non-governmental schools in recent years. Relevant research has investigated the relationship between non-governmental schools (formerly referred to as non-profit schools) and educational justice (Yari Gholi, 2013), the curriculum of Islamic schools (Minaei, 2022), the cultural affinity among graduates

---

1 . Social Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.
siravani@ut.ac.ir

[2] The highest rank among Islamic scholars

of these schools (2022), and the lived experiences of their female graduates (Chitsaz, 2020). A description of Ali Asghar Karbaschian's views as an ideal model of education (Bani Hashemi & Moghaddas, 2003), an examination of him as a thinker in informal religious education (Baghgeli, 2007), an explanation of the foundations of his thought through a comparative examination of the philosophy of Jesuit and Islamic schools (Ziaei Movahed, 2010), and an examination of his educational views with the aim of formulating Karbaschian's educational philosophy (Haj Ghasemi, 2017) are all included in the research on the foundations and theory of Ali Asghar Karbaschian's educational thought. However, no study has specifically attempted to elucidate and, in particular, critically examine Karbaschian's educational theory and its relationship to the foundational principles and teachings of Islam, despite these contributions. The present study is justified by this gap in the literature.

Research Methodology and Framework

An analytical–explanatory approach is employed in this study to identify the foundations and components of Karbaschian's educational theory and to formulate its theoretical structure, with a qualitative research design. The analytical phase is based on documentary sources that have been published since 2006, with the first materials being disseminated in celebration of the fiftieth anniversary of the establishment of Alavi High School. These materials were published as commemorative compilations, with the primary focus on the recollections of Ali Asghar Karbaschian's and Reza Roozbeh's former students and colleagues. The publication of interviews regarding Karbaschian and related topics continued in the wake of the establishment of the Allameh Karbaschian Institute and the Matn Institute (Institute for the Study of the Flourishing of the New Generation). Karbaschian's educational theory was developed and its various dimensions were clarified through the explanatory phase, which was conducted in accordance with the results of the analytical phase. In order to investigate the relationship between the foundations and components of Karbaschian's theory, Islamic religious teachings, and educational justice, both external and internal criticism were employed. External criticism was used to examine the relationship between the foundations of Karbaschian's educational theory and religious texts, as well as its relationship to educational justice. The degree of coherence and compatibility among the components of Karbaschian's educational theory was assessed through internal criticism.

Research Findings

The findings suggest that Karbaschian's educational theory is epistemologically grounded in four primary sources: religious-philosophical knowledge, empirical sciences, social experiences, and the interpretations of his instructors. Its ontological underpinnings are predicated on the immortality of the soul, the Origin and the Hereafter, and causality. At the axiological level, the theory prioritizes moral values that are derived from religion over values that are based on rational-religious reasoning. These three dimensions are manifested primarily in the religious and moral culture and educational content of the school. The theory is based on the anthropological belief that the differences in talent and educability

among human beings are innate. It believes that the principle of Nafy al-Sabil[1] serves as a social basis for determining educational objectives and that education should take precedence over religious propagation in guiding its intended audience. Karbaschian's educational theory is fundamentally based on these assumptions. The primary elements of this theory are as follows: the recognition of education as the most significant endeavor of society; the prioritization of adolescents for education; the preference for education through schooling over religious propagation from the pulpit; the restriction of education to talented individuals rather than the general population; the requirement of perfection for a school; and the use of geometric progression as a method to increase the number of talented individuals who receive education. A critical examination of the foundations of the theory reveals four major challenges. Initially, it appears that certain aspects of its foundation are not derived from religious scriptures or the teachings of Islamic scholars, but rather from Karbaschian's personal beliefs. Secondly, the evidence that substantiates certain aspects of his theory, such as the limitation of education to exceptional individuals, is insufficient. This position appears to derive from treating limitations in human educability as analogous to limitations in the growth capacity of plants, particularly trees. Third, Islamic religious texts emphasize the selection of educational content, while the theory substitutes the selection of learners. Fourth, the theory's implementation deviates from educational justice, and certain theoretical foundations are inconsistent with one another.

Discussion and Conclusion

Karbaschian, like any other influential figure, may serve as a model in certain respects while being susceptible to criticism in others. It is crucial to acknowledge this. Plato's elitist approach illustrates that it is feasible to implement an elitist approach in education; nevertheless, the elite can be identified through the educational process rather than through initial selection. Karbaschian's theory has contributed to the generalization of the notion that elitism is intrinsic to religious education due to its close association with religious education. Such an interpretation may perpetuate the idea that religious affiliation always serves as a predicate for entitlement to more favorable opportunities. Nevertheless, the attribution of such a principle to Islamic foundations is subject to significant challenge and may have detrimental social and cultural repercussions. In view of its less committed competitors in today's world, religious education itself faces a serious threat. Karbaschian was intimately attuned to the circumstances of his era and acknowledged their importance. This is a significant obligation for the administrators and advocates of this educational tradition to reevaluate the practices and results of Islamic institutions and to reevaluate this policy. In this regard, the establishment of a religiously oriented school that is not selectively admitted, similar to public schools, is suggested as a preliminary measure.

Keywords: Non-Governmental Schools, Islamic Schools, Ali Asghar Karbaschian, Elitism, Student Selection, Educational Theory

---

1. It mentions to the Islamic principle: “Allah has never granted the disbelievers a way of domination over the believers to their detriment.”

فصلنامهٔ علمی *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، مقالهٔ پژوهشی، دورهٔ ۱٤، شمارهٔ ۳۳، تابستان ۱٤۰۵، صص. ۱۵٤-۱۲۱

تبیین و نقد نظریهٔ تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی، با رویکرد نخبه‌گرایی

شهین ایروانی[۱]
تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰۷/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۵/۰٤/۳۰

DOI: 10.30497/esi.2026.249195.2017

چکیده

این مقاله با روش تحلیلی-تبیینی برای شناخت مبانی و مؤلفه‌ها و صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی کرباسچیان و به‌روش نقد بیرونی، برای روشن کردن نسبت نظریه و مبانی آن با آموزه‌های دینی و عدالت آموزشی و به‌روش درونی، برای روشنگری میزان سازگاری درونی مؤلفه‌های نظریه انجام شده است. نتایج بررسی مؤید این است که معرفت‌شناسی این نظریه متکی به دانش دینی-فلسفی، علوم تجربی، تجارب اجتماعی و خوانش اساتید او است. هستی‌شناسی آن بر باور به علیت، مبدأ و معاد و بقای روح استوار است و به ارزش‌های اخلاقی برآمده از دین بیش از ارزش‌های استدلالی-دینی تکیه دارد. این سه محور عمدتاً در فرهنگ و محتوای دینی-اخلاقی آموزش در مدرسه حضور دارند. ازلحاظ انسان‌شناختی اعتقاد به ذاتی بودن تفاوت انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، قاعدهٔ نفی سبیل به‌منزلهٔ مبنای اجتماعی در تعیین هدف، و تقدم تربیت بر تبلیغ در هدایت مخاطبانْ هستهٔ رویکرد نظریهٔ تربیتی کرباسچیان را شکل می‌دهند. مؤلفه‌های این نظریه مشتمل بر تعلیم و تربیت به‌منزلهٔ مهم‌ترین اقدام جامعه، اولویت نوجوانان برای تربیت، تقدم تربیت (مدرسه) بر تبلیغ (منبر)، اختصاص تربیت به مستعدّین و نه عموم، کامل بودن به‌منزلهٔ شرط لازم مدرسه، و تصاعد هندسی به‌منزلهٔ روش افزایش پرورش‌یافتگان مستعدّ است. نقد مبانیْ حاکی از چهار چالش اصلی در نظریه است که نه برخاسته از متون دینی و آموزه‌های علما، بلکه ناشی از دیدگاه‌های شخصی او است. ناکافی بودن ادلّهٔ او دربارهٔ برخی از عناصر نظریه‌اش، به‌ویژه تخصیص تربیت به مستعدّین ناشی از یکسان‌نگری محدودیت ظرفیت انسان با محدودیت ظرفیت در گیاهان مانند درختان، جایگزینی گزینش مخاطب به‌جای گزینش محتوا (موردتأکید متون دینی)، تعارض برخی از مبانی وی با برخی دیگر و فاصله‌گرفتن از عدالت آموزشی به‌منزلهٔ پیامد اجرای این نظریه چالش‌های اساسی این نظریه‌اند.

واژگان کلیدی: مدارس اسلامی، علی‌اصغر کرباسچیان، نخبه‌گرایی، گزینش دانش‌آموز، نظریهٔ تربیتی

---

۱. دانشیار گروه مبانی فلسفی-اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
siravani@ut.ac.ir

بیان مسئله

نظام آموزشی ایران درپی تحقق تربیت اسلامی در مدارس است و مدارس اسلامی نمونه‌ای برای چنین امری است. این مدارس ضمن بهره‌گیری از برنامهٔ درسی مدرن تلاش دارند تا در چارچوب شعائر و آموزه‌های دینی به تربیت دانش‌آموزان بپردازند. در سال‌های آغازین تأسیس مدارس اسلامی در مقطع ابتدایی توسط شیخ عباسعلی اسلامی، پذیرش دانش‌آموزان بی‌قیدوشرط بود؛ اما با تأسیس دبیرستان علوی توسط علی‌اصغر کرباسچیان سیاست گزینش دانش‌آموزان نخبه از خانواده‌های اصیل مذهبی آغاز و نخبه‌گرایی در آموزش رویکرد این مدرسه شد. این رویکرد با سابقه‌ای هفتادساله اینک سیاست تمامی مدارس اسلامی و موردحمایت مؤسسان و مدیران این مدارس است.

اینک رویکرد نخبه‌گرایی در آموزش علاوه‌بر مدارس اسلامی سیاست عموم مدارس غیردولتی نیز هست که در دهه‌های اخیر از جهت عدالت آموزشی به چالشی جدی تبدیل شده است؛ درحالی‌که در تاریخ آموزش عدالت آموزشی موضوعیتی نداشته است و امروزه نیز دغدغهٔ مدارس غیردولتی نیست؛ اما استقرار چنین رویکردی در مدارسی که علایق و هدفمندی جدی دینی دارند، با توجه به اینکه بنیان‌گذار آن، علی‌اصغر کرباسچیان، یک روحانی با درجهٔ اجتهاد است (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵) مقوّم این ذهنیت است که چنین رویکردی با فرهنگ و آموزه‌های دینی تعارضی ندارد و بلکه مبانی آن برخاسته از اسلام است و چه‌بسا تداوم این الگو و گسترش آن توسط اقشار مذهبی، به چنین باوری متکی باشد؛ درحالی‌که چنین رویکردی موجب پیامدهایی مانند افزایش نابرابری و کاهش انسجام اجتماعی است[۱] (یاری‌قلی، ۱۳۹۲) و در عمل با جذب سرمایه‌های فرهنگی پشتیبان مدارس دولتی، آن‌ها را دچار فقر می‌سازد (حاضری، ۱۳۷۷). مهم‌تر اینکه قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) در

---

۱. افزایش نابرابری: مدارس غیرانتفاعی به‌دلیل گرفتن هزینه آموزشی زمینه ورود دانش‌آموزان طبقه متوسط به بالا را فراهم می‌کنند. انسجام اجتماعی پایین: مدارس غیرانتفاعی با جمعیتی از دانش‌آموزان طبقه مرفه سروکار دارند و بیشتر به ارزش‌های خاصی در این مدارس مورد توجه می‌شود که با گفتمان غالب در جامعه همخوانی لازم را ندارد (یارقی‌قلی، ۱۳۹۲، ص. ۱۹۷).

اصول سوم و نوزدهم و مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) در بخش حقّ تربیت و برشماری حقوق تربیتی، متکی بر آموزه‌های اسلامی بر حقّ دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی تأکید می‌کند؛ به‌این‌ترتیب سؤال این است که مبانی و نظریهٔ پشتیبان رویکرد اتخاذی این مدارس که درپِی اجرا و تحقق تعلیم و تربیت اسلامی است، چیست و تا چه اندازه برآمده از مبانی دینی است؛ بدین‌منظور باید به سراغ علی‌اصغر کرباسچیان، مؤسس دبیرستان علوی که ارائه‌دهندهٔ این رویکرد و تبیینگر آن است، رفت.

علی‌اصغر کرباسچیان از آن دسته روحانیونی بود که دانش و مدرسهٔ مدرن را به رسمیت شناخت و به تأسیس دبیرستان اقدام کرد. وی پیش از تأسیس دبیرستان علوی نیز از تعلقات معلمی خالی نبود (کرباسچیان، ١٣٨٦، ص. ١٤) و به‌طور غیررسمی اقدامات آموزشی بسیاری در قالب آموزش‌های فردی یا گروهی برای جوانان انجام داده بود (زاهدی، ۱۳۹۵). وی از مریدان آیت‌الله بروجردی (١٢٥٤–١٣٤٠ش) ، مرجع دینی جهان شیعه و رهبر معنوی حوزهٔ علمیهٔ قم در دهه‌های بیست و سی شمسی، بود، وقتی مدارج علمی را خیلی سریع در حوزهٔ قم طی کرده و در آستانهٔ اجتهاد بود، در سال ١٣٣٤ شمسی با هدف آموزش جوانان از قم به تهران آمد، توسط هادی مقدس، امام‌جمعهٔ بازار، به تأسیس مدرسه هدایت شد و در جریان فراهم‌آوردن مقدمات تأسیس به‌طور اتفاقی با رضا روزبه (۱۳۵۲–۱۳۰۰ش) ، کارشناس‌ارشد فیزیک و دبیر توانمند علوم پایه که با او آشنایی قبلی داشت، مواجه شد. روزبه برای مدیریت علوی اعلام آمادگی کرد؛ بدین‌ترتیب از سال تحصیلی ۱۳۳۵–١٣٣٦ دبیرستان علوی با هدف «تربیت متخصصان مهندسی و پزشکی با اعتقادات و زیست مذهبی» با یک کلاس و ۲۳ دانش‌آموز در خانه‌ای قدیمی در خیابان ایران آغاز به کار کرد. (کرباسچیان، ١٣٨٦، ص. ۳۱).

کرباسچیان در انتخاب نیروی انسانی، معلمان مدرسه، دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان با وسواس کامل عمل می‌کرد و گاه برای راضی کردن افراد موردنظر برای همکاری با دبیرستان به‌شدت سماجت می‌ورزید. دانش‌آموزان متقاضی ورود به مدرسه را ازلحاظِ علمی و زیست و عقاید مذهبی خود و خانواده‌شان ارزیابی می‌کرد. این ارزیابی طی گذشت سال‌ها دقیق‌تر و

جدی‌تر می‌شد. با کنترلگری جدی کرباسچیان در مدرسه دانش‌آموزان در میانهٔ راه نیز از احتمال اخراج درصورتِ عقب‌ماندگی درسی یا برخی اشکالات رفتاری مصون نبودند. همین امر دربارهٔ معلمان نیز محتمل بود (آیت‌الله سبحانی، ۱۳۹۵[۱]؛ کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۰). مدیر آموزشی مدرسه (روزبه) نیز فردی جدی و معتقد به دانش‌آموزان درجه‌یک و ارائهٔ محتوای هرچه غنی‌تر و کامل‌تر علمی دروس بود. ترجیح و توجه به دانش‌آموزان توانمندتر در روزبه نیز سابقه داشت و زمانی که در دبیرستان دولتی توفیق در زنجان مدیر و دبیر بود، توجهی به‌مراتب جدی‌تر به رشد و توسعهٔ علمی این گروه از دانش‌آموزان داشت (خدابخش، ۱۳۸۸، ص. ۳٤)؛ به‌این‌ترتیب علوی به یک دبیرستان نخبه‌گرا و دارای کیفیت علمی تراز اول و رقیب دبیرستان البرز، با مدیریت دکتر مجتهدی، تبدیل شد. هر دو مدرسه نیز از دایر کردن رشته‌های علوم انسانی اجتناب داشتند (کاتوزیان، ۲۰۰۹[۲]؛ تاجری، ۱۳۸۵، ص. ۵۸[۳]).

هرچند روزبه و کرباسچیان هر دو رویکردی نخبه‌گرا داشتند، روزبه که به‌تدریج در رویکرد نخبه‌گرایانه‌اش تعدیل‌هایی صورت گرفته بود (خزعل، ۱۳۸٦، ص. ٦٥)، به‌واسطهٔ ابتلا به سرطان در سال ۱۳۵۲، هفده سال پس از تأسیس دبیرستان، از دنیا رفت و پس از او کرباسچیان سی سال

---

۱. آیت‌اللّه سبحانی: «ایشان در دبیرستان استادی دعوت کرده بود که شیمی درس بدهد. خود این شخص برای من نقل کرد که: «یک بار در کلاس گفتم: «این روایت امام صادق(ع) در مورد مسواک ازلحاظِ علمی درست نیست.». این مطلب به گوش آقای علامه رسید. بعد از کلاس مرا خواست و حقوق قراردادی یک سال مرا جلوی من گذاشت و گفت: «این مدرسه برای همین «قال الصادق»ها است. شما که اشکال‌تراشی می‌کنی، با هدف ما تطبیق ندارد.». من خیلی تعجب کردم که من تازه آمده‌ام، ایشان چطور حقوق یک سال مرا داد؟!». جایی که لازم بود شاگردی را از مدرسه اخراج کند ـولو پدرش یکی از بانیان مدرسه بودـ کوتاه نمی‌آمد (نهاودندیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲).

۲. «البرز به‌ویژه فاقد رشته ادبی بود. یکی از دلایلش درخواست کمتر بود؛ اما علت اصلی خود مجتهدی بود که علاقه چندانی به این رشته نداشت.»

۳. در اوایل دوره مدیریت علویْ روزبه حتی با تأسیس رشته طبیعی در مدرسه موافق نبود (مدرسی، ۱۳۷۷، ص. ۲٦٥). این دیدگاه درباره رشته ادبیات و علوم انسانی جدی‌تر بود. روزبه اصولاً با رشته‌های ادبیات و علوم انسانی میانه‌ای نداشت و آن‌ها را چندان به رسمیت نمی‌شناخت (تاجری، ۱۳۸۵، ص. ۵۸)؛ اما هنگامی که کمبودهای موجود در مسائل اجتماعی، انسانی و عقیدتی آشکار شد، روزبه از دانش‌آموختگانی که به این رشته‌ها روی آورده بودند، قدردانی می‌کرد و به این تغییر و انعطاف در تفکرش معترف بود؛ لذا به‌تدریج تمام دروسی همچون ادبیات، جغرافی، هیئت (نجوم)، زبانی عربی و انگلیسی و... قدر و قیمت قائل شد و ضرورت هریک را به‌جای خود به رسمیت شناخت (تاجری، ۱۳۸۵، صص. ۵۳-۵۲).

دیگر مدرسه را با همان رویکرد هدایت کرد و رویکرد نخبه‌گرایی را تثبیت کرد؛ لذا این تفکر و عمل کرباسچیان است که روح حاکم بر مدارس اسلامی را ساخته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و روش آن در یافتن مبانی و مؤلفه‌ها و صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی کرباسچیان روش تحلیلی‌ـتبیینی است. تحلیل با اتکا به اسنادی است که از سال ۱۳۸۵، به‌مناسبت پنجاهمین سالگرد تأسیس دبیرستان، با عناوینی مانند «یادنامه» در قالب مجموعه‌خاطرات فارغ‌التحصیلان و همکاران علی‌اصغر کرباسچیان و رضا روزبه منتشر شده و سپس با تأسیس مؤسسهٔ علامه کرباسچیان و مؤسسهٔ متن (مؤسسه مطالعاتی تعالی نسل) انتشار مصاحبه‌ها دربارهٔ وی و موضوعات مرتبط ادامه یافته است. تبیین با اتکا به یافته‌های بخش تحلیل، روش صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی کرباسچیان و روشنگری جوانب آن انجام شده است.

برای بررسی نسبت مبانی و مؤلفه‌های نظریهٔ کرباسچیان با آموزه‌های دینی و نسبت آن با عدالت آموزشی، از روش نقد با هر دو رویکرد نقد بیرونی و نقد درونی استفاده شده است. از روش نقد بیرونی برای بررسی نسبت مبانی نظریهٔ کرباسچیان با متون دینی و نسبت آن با عدالت آموزشی بهره گرفته شده است. در بررسی میزان سازگاری و سنخیت درونی مؤلفه‌های نظریهٔ کرباسچیان از نقد درونی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش مشتمل بر مبانی اندیشهٔ تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان، صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی او، تبیین مؤلفه‌های نظریهٔ تربیتی وی و نقد نظریه‌اش ذیل عنوان چالش‌های نظریهٔ کرباسچیان و نکات پایانی است که در زیر ارائه می‌شود.

مبانی اندیشهٔ تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان

ذیل عنوان «مبانی اندیشهٔ تربیتی» باید مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی بررسی شود. هرچند این محورها به‌ندرت دربارهٔ رویکرد کرباسچیان موردپژوهش قرار گرفته است، در پژوهش حاضر بررسی و ارائه می‌شود.

در حوزهٔ معرفت‌شناسی اولین نکته دربارهٔ نوع دانشی است که کرباسچیان در شکل‌دهی به مبانی اندیشه‌اش به آن‌ها متکی است. ضیایی موحد (۱۳۸۹) دراین‌باره می‌گوید: «علامه باوجودِ اینکه به فلسفهٔ اسلامی تعلق دارد، در مبانی معرفت‌شناختی پایبندی تام به ساختارهای فلسفی نداشته و از منابع عرفی (بدیهی[1] و علوم تجربی) نیز استفاده نموده است؛ اما چگونگی تعامل این دو حوزه را و اینکه با چه معیاری باید از یافته‌های دانشگاهی استفاده کرد، روشن نکرده است.» (صص. ۳۷-۳۹). در واقع کرباسچیان به انواع معرفت وحیانی، نقلی (احادیث و روایات)، فلسفی و تجربی توجه دارد و آن‌ها را معتبر می‌داند؛ اما دانش وحیانی و نقلی دینی برای ایشان اولویت دارد. باوجودِ این «در نظام معرفتی علامه کرباسچیان نحوهٔ استفادهٔ تربیتی درست از متون دینی روشن نیست» (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۳۹). دربارهٔ محتوای مباحث معرفتی نیز به نظر می‌رسد تمرکز اصلی کرباسچیان بر موضوع بقای روح است و این موضوع مهم‌ترین جنبهٔ موردتوجه کرباسچیان در مقولهٔ شناخت است (باغگلی، ۱۳۸٦، ص. ٦٤). بقای روح در هستی‌شناسی کرباسچیان نیز اهمیت ویژه دارد.

در حوزهٔ هستی‌شناسیْ باور به علیت ـکه مبنای بینش عمل‌گرایانهٔ کرباسچیان است‌ـ (باغگلی، ۱۳۸٦، ص. ٦۳) و آخرت محوری، بقای روح و مسئلهٔ قیامت (معاد) مهم‌ترین موضوعات موردتوجه وی در هستی‌شناسی است (حاج‌قاسمی، ۱۳۹٦). ضیایی نیز تمرکز هستی‌شناختی کرباسچیان را بر مبدأ و معاد می‌داند و اینکه حتی تمرکز بر معاد بیشتر از مبدأ است؛ اما برای اثبات معاد مستقیماً از آیات و روایات مدد می‌گیرد و لزوماً مطابق فلسفهٔ اسلامی استدلال نمی‌کند[2] (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص.٤۰-٤۱).

در حوزهٔ ارزش‌شناسی «دو دسته ارزش در منظومهٔ فکری علامه وجود دارد: آن دسته از

---

[1]. «بدیهی» دانشی است که حصول آن نیازمند فکر نیست؛ برخلاف نظری که بدون فکر و اندیشه حاصل نمی‌شود. فیلسوفان برای بیان دانش بدیهی از الفاظ مختلفی استفاده کرده‌اند؛ چنانکه گاهی از علم بدیهی به «ضروری» و «فطری» تعبیر کرده‌اند، همچنان که علم نظری را «کسبی» و «غیرفطری» خوانده‌اند (عارفی، ۱۳۸۳).

۲. ایشان در مواردی برای اثبات معاد و روح از استدلال‌های فلسفی نیز بهره گرفته‌اند؛ اما در واقع خود را محدود به فلسفه نمی‌کردند.

ارزش‌های اخلاقی که ضمن اینکه در آیات و روایات موردتأکیدند، تبیین عقلی نیز داشتند؛ مانند زهد و پرهیز از دنیاگرایی؛ اما دستهٔ دوم ارزش‌هایی مانند اخلاص و امربه‌معروف و نهی‌ازمنکر هستند که تنها پشتوانهٔ دینی و وحیانی دارند و بدون در نظر گرفتن مبدأ و معاد و متون دینیْ مبنایی ندارند. این مورد به‌خصوص موردتأکید فراوان دین و مرحوم علامه نیز بوده است.» (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۵۱-۵۳). حاج‌قاسمی (١٣٩٦) نیز ارزش‌های موردتوجه کرباسچیان را شامل امربه‌معروف، اهمیت هدایت نفس و تقوی معرفی می‌کند (صص. ٤١- ٤٨).

کرباسچیان در انسان‌شناسیْ تفاوت‌های ذاتی و فردی را فطری انسان می‌داند که یکی از آن‌ها تفاوت در تربیت‌پذیری انسان است. کرباسچیان معتقد است تربیت‌پذیری براساس شاکلهٔ ازپیش‌شکل‌یافتهٔ الهی رقم می‌خورد و زیرساخت رفتار آدمی است (باغگلی، ١٣٨٦، ص. ٦٣)؛ در نگاه به انسان کرباسچیان به چند ویژگی اساسی انسان تأکید دارد؛ مانند رشد تدریجی عقل، الگوپذیری، استعدادهای ذاتی، تأثیر متقابل جسم و روح، تأثیر عوامل ماوراءالطبیعه، اختیار و... . همچنین کرباسچیان عمیقاً به تأثیر ارواح قویّ‌الاراده بر ارواح ضعیف باور داشت و دراین‌باره به توضیحی مشابه توضیح ابن سینا اشاره داشت: همان‌طور که نفس بر تن اثر می‌گذارد، مخالف عقل نیست که بعضی از انفس بتوانند بر جسم دیگران اثر کنند و این مستلزم قوت نفس است. به‌علاوه کرباسچیان با ذکر شواهد مکرر تلاش می‌کرد تا تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف را با شواهد تجربی[1] اثبات کند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ٤٢-٤٣ و ٤٥).

علاوه‌برآن اوضاع اجتماعی و به‌طور مشخص شرایط اجتماعی دورهٔ پهلوی دوم، غلبهٔ روزافزون تحصیل‌کردگان و متخصصان بر امور جامعه، روند به حاشیه رفتن مذهبیون که در تقابل با «قاعدهٔ نفی سبیل»[2] قرار می‌گرفت و نیز شرایط فرهنگی جامعه که فاصله‌گرفتن از زیست دینی را ترویج می‌کرد، از دیگر عواملی است که مبانی نظریهٔ تربیتی کرباسچیان، به‌ویژه

---

۱. منظور از «شواهد تجربی» ارائه مثال‌های متعدد از موقعیت‌ها و تجارب افراد در این موضوع است.

۲. «نفی‌سبیل» قاعده‌ای فقهی است، به‌این‌معنا که خداوند هیچ حکمی وضع نمی‌کند که سبب تسلط کافران بر مؤمنان شود. یکی از مهم‌ترین ادلّه آیه ١٤١ سوره نساء است: «... لَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا؛ خداوند هرگز بر [زیان] مؤمنان برای کافران راه [تسلّطی] قرار نداده است.» (ویکی شیعه، قاعده نَفی سبیل، تاریخ مراجعه: ٥ دی ١٤٠٤).

اهداف تربیت مدرسه‌ای وی، را شکل داد.

مبنای دیگر اندیشهٔ کرباسچیان نوع خوانش اساتید وی از امر تبلیغ و تربیت، به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی و حذف منبر و خطابه در فعالیت‌های دینی بود. کرباسچیان پیش از آشنایی با این خوانشْ یک روحانی منبری بود و به‌طور گسترده‌ای دراین‌باره فعالیت داشت و از این محل کسب درآمد می‌کرد؛ اما پس از ورود به حلقهٔ شاگردی آقا بزرگ ساوجی منبر را کنار گذشت (کرباسچیان، ۱۳۸٦– الف). این خوانشْ تفاوتی درون‌دینی در میان روحانیونی است که دست‌اندرکار تربیت دینی‌اند. تفصیل آن در ادامه خواهد آمد.

به‌این‌ترتیب در جمع‌بندی مبانی فکری و نمادهای آن در انتخاب‌های تربیتی کرباسچیان در مدرسه، محورهای زیر قابل‌ارائه است:

ـ هستی‌شناسی: باور به علیت، تمرکز بر مبدأ و معاد و تأکید بیشتر بر معاد در قالب محتوای آموزش دینی‌ـاخلاقی برای دانش‌آموزان تمامی کلاس‌ها ارائه می‌شد.

ـ معرفت‌شناسی: بهره‌مندی از هر دو نوع دانش دینی و دانش دانشگاهی جدید (بدون مشخص شدن نحوهٔ تعامل و مرزهای آن‌ها)، تمرکز بر بقای روح به‌عنوان محتوای شناخت در قالب محتوای آموزش دینی برای دانش‌آموزان مدرسه برجسته می‌شد.

ـ ارزش‌شناسی: به رسمیت شناختن ارزش‌های منتج از استدلال و بیش از آن، ارزش‌هایی با مبنای صرفاً دینی‌ـوحیانی که به‌طور ویژه در دروس اخلاق و دینی برجسته می‌شد.

ـ انسان‌شناسی: اعتقاد به تفاوت‌های ذاتی انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، نقش تعیین‌کنندهٔ محیط تربیتی، تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف، رشد تدریجی عقل.

ـ مبانی اجتماعی: فراتر رفتن از تربیت صرفاً دینی به‌سوی تربیت علمی و تخصصی و تعریف هدف غایی تربیت متخصصین دیندار برای جامعهٔ مسلمان و بی‌نیاز کردن جامعه از متخصص غیرمسلمان. یافته‌های حاج‌قاسمی (۱۳۹٦) دربارهٔ اهداف کرباسچیان مؤید این نکته است: اهداف تربیت ازنظرِ کرباسچیان شامل محورهای انسان‌سازی، مصونیت‌بخشی، آینده‌نگری، ارتقای تربیت اعتقادی و کسب دانش روز است (صص. ۵۰–۵٤).

ـ اصول: تحویل «تبلیغ» به «تربیت»، و «منبر» به «مدرسه» و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی.

نکتهٔ بسیار قابل‌تأمل این است که مبانی فکری کرباسچیان در زمینهٔ هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی که با مضامین دینی عجین است، بیشتر در فرهنگ مدرسه و تعریف محتوای آموزش خودنمایی می‌کند. مبانی اجتماعی وی که بیشتر در تعیین اهداف مدرسه‌داری و آموزش دانش‌آموزان تجلی دارد. همچنین انسان‌شناسی و اصول جایگزینی تربیت با تبلیغ، در رویکرد تربیتی اتخاذی وی مؤثرتر و برجسته‌ترند؛ به‌همین‌دلیل نیز بیشتر دلالت‌های تربیتی مبانی فکری علامه بر این دسته از مبانی متکی است:

– **انتخاب دبیرستان به‌جای دبستان؛** کرباسچیان به دو دلیل به‌سراغ آموزش نوجوانان رفت و به‌جای دبستان، دبیرستان تأسیس کرد. نخست اینکه به رشد تدریجی عقل باور داشت و نیز اینکه دین باید در سنی که بچه‌ها پذیرشش را دارند، آموزش داده شود؛ دوم، به استناد بیان امام صادق(ع) که جوانان برای ساخته‌شدن قابلیت بیشتری دارند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ٤٥). یک دلیل مهمّ دیگر نیز اینکه تمهیدات هدف وی ـیعنی تربیت دانش‌آموزان برای تحصیلات عالی و تخصصیـ قاعدتاً در دورهٔ دبیرستان فراهم بود.

– **گزینش دانش‌آموزان مستعد؛** به‌دلیل باور به تفاوت‌های فطری انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری.

– **گزینش خانواده‌های اصیل مذهبی؛** با این باور که بخش مهمی از شاکله در دورهٔ کودکی و ازطریقِ تأثیرات خانواده و محیط شکل می‌گیرد (باغگلی، ١٣٨٦، ص. ٦٥). همچنین به‌استناد شعر مولانا که «چون بکاری در زمین اصل کار تا بروید هر یکی از صدهزارْ» زمین تربیت انسان (خانواده) را معیار انتخاب دانش‌آموزان قرار داد و حتی معتقد بود که فرضاً اگر کسی استعداد بوعلی را هم داشته باشد، اما ازجهتِ اخلاق و خانواده عقب باشد، به درد مدرسه نمی‌خورد و در حکم تیغ دادن در کف زنگی مست است. به‌علاوه اگر خانواده اصیل باشد، اما شاگرد فاقد استعداد علمی باشد نیز کار بی‌نتیجه است؛ زیرا زمین شوره سنبل بر نیاورد؛ درنتیجه مدرسه از

شاگردی نتیجه می‌گیرد که هم دارای استعداد عالی و هم دارای خانواده‌ای اصیل باشد (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ٤٧). کرباسچیان (۱۳۸۵) تا جایی بر این موضوع تأکید دارد که می‌گوید: «دقت داشته باشید هدف مدرسه کارکردن روی خانواده‌های اصیل است. هرچند رعایت این امر در شرایط فعلی کاری دشوار است، باید مراقب باشید اصول گزینشی خود را درمورد خانواده‌های اصیل و دانش‌آموزان مستعد حفظ کنید. هوش دانش‌آموز باید براساس دقیق‌ترین تست‌ها و علمی‌ترین سنجش‌ها معین شود و اصالت خانواده باید از راه گفت‌وگو با والدین و معرّف‌ها معلوم گردد.» (کرباسچیان، ۱۳۸۵، صص. ۸۷–۸۸).

– **گزینش معلمان خاصّ و بی‌نظیر**؛ به‌استناد باور تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف و باور به تشعشع روحی در رابطهٔ معلم و شاگرد، کرباسچیان باور داشت خصوصیات روانی معلم به‌طور ناخودآگاه در شاگرد منعکس می‌شود[۱]: التلمیذ سِرّ اُستاذه. مبتنی‌بر همین و با باور به اینکه «عشق طبیعی به انسان‌سازی برای بعضی‌ها فطری است، نه ساختگی، و اگر فطری نباشد، مصنوعی‌اش کاری صورت نمی‌دهد، اصل گزینش معلم خاص را نیز یکی از اصول اساسی رویکرد خود قرار می‌دهد» و به دقت در انتخاب معلم تأکید می‌کند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ٤٢ و ٤٨).

حاج‌قاسمی (۱۳۹٦) نیز مرجعیت معلم، رکنیّت خانواده، صیانت، خردورزی و پایبندی به هدف را اصول تربیتی کرباسچیان، و تربیت تشعشعی، تربیت تک‌به‌تک، روش الگویی، روش اعطای بینش و روش شورایی را روش‌های تربیتی کرباسچیان معرفی می‌کند.

صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی کرباسچیان

نظریهٔ تربیتی در دانش تعلیم و تربیتْ چارچوب دیدگاه‌های تربیتی یک اندیشمند، یک مربی یا یک مکتب فلسفی است که نظرات تربیتی خاصّ وی را توصیف می‌کند. نظریه‌ها در انواع مختلفی دسته‌بندی شده‌اند: نظری (غلبهٔ وجه شناختی) و عملی (ارائه‌دهندهٔ اصول عملی)،

---

۱. اما به‌جز چند شاهد تجربی شواهدی برای تبیین این موضوع ـمثلاً از آیات و روایاتـ دراین‌باره ارائه نکرد (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۴).

توصیفی (توصیف کارکرد تعلیم و تربیت) و تجویزی (توصیه‌هایی به عاملان تعلیم و تربیت)، نظریه‌های جامع (برآمده از اندیشه‌های فلسفهٔ تربیتی) و نظریه‌های محدود (دربارهٔ یک موضوع جزئی تربیتی) و... . برزینکا نظریه‌های تربیتی را مشتمل بر نظریه‌های علمی، فلسفی و عملیْ منبعث از سه شاخهٔ اصلی فلسفهٔ تربیت، علم تربیت (منبعث از دانش تجربی) و پداگوژی عملی یا رفتارشناسی تربیت می‌داند (به‌نقل از ایروانی، ۱۳۸۸، صص. ۹۲ و ۱٦۳-١٦٤).

دسته‌بندی نظریه‌ها به «نظری» و «عملی» معیار اصلی دسته‌بندی‌ها است. نظریه‌های نظری از دانش‌های علمی و فلسفی آغاز می‌شوند و بر تعریف، هدف و اصول معیّنی در تربیت دلالت می‌کنند؛ اما گاه یافته‌های تجربیات عملی و بلندمدت یک مربی که در بستر یک اندیشه یا عقیده (مانند اسلام) فعالیت می‌کند، منجر به شکل‌گیری یک نظریه می‌شود. این نظریه‌ها «نظریه‌های عملی» (به‌نقل از ایروانی، ۱۳۸۸ از: هریس، ۱۹۸۵ و برزینکا، ۱۹۹۲) نامیده می‌شوند. در این معنا «نظریه‌های تربیتی نتیجهٔ عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهری محسوب می‌شوند که تحلیل‌گران ممکن است عمل تخصصی آنان را به اصول کلی رمزگردانی و تبدیل کنند (ایروانی، ۱۳۸۸، ص. ۲۰۰). این نظریه‌ها به‌نوبهٔ‌خود به اصلاح و تکمیل دیدگاه‌های نظری کمک می‌کنند.

شناخت مبانی اندیشهٔ کرباسچیان و نسبت آن‌ها با توضیحات موجود دربارهٔ رویکرد ایشان در طی پنجاه سال فعالیت مدرسه‌داری، در صورت‌بندی نظریهٔ تربیتی وی دو نکتهٔ مهم را روشن می‌کند:

الف) نظریهٔ تربیتی کرباسچیان بیشتر به یک نظریهٔ عملی تربیتی می‌ماند. پیوند مبانی نظری (دینی، فلسفی و اجتماعی) و پداگوژی عملی در آن تنگاتنگ، و تعامل عمل و نظر به‌گونه‌ای است که تشخیص اینکه کدام دیگری را تعیین کرده است، آسان نیست؛ اما شواهد بعدی نشان می‌دهد در بستر اعتقادات دینی کرباسچیان تجارب عملی وی در شکل‌دهی به نظریه‌اش، بر مبانی نظری تقدم یافته و آن را تحت‌تأثیر خود قرار داده است؛ لذا نظریهٔ تربیتی کرباسچیان نظریه‌ای عملی است که در پژوهش حاضر تبیین خواهد شد.

ب) نظریهٔ تربیتی کرباسچیان مسئله‌ای چندوجهی است؛ به‌گونه‌ای که برخی از مؤلفه‌های

آن می‌توانند مستقلاً نظریه‌ای تربیتی محسوب شوند.[۱] این نکته در مؤلفه‌های شکل‌دهندهٔ نظریه و شواهد آن بیشتر خود را می‌نمایاند.

در نظریهٔ تربیتی کرباسچیان چندین مؤلفه حضور دارند که برخی مستقیماً از مبانی نظریهٔ وی قابل‌دستیابی است و برخی برآمده از مؤلفه‌های اولیه و یا مکمل آن‌ها است:

۱. تعلیم و تربیت مهم‌ترین و ضروری‌ترین اقدام در جامعه و نماد اصلی امربه‌معروف و نهی‌ازمنکر است؛

۲. عمل و اقدامات عملی برای تربیت، بر وعظ و خطابه و منبر رفتن اولویت دارد؛

۳. محور مرکزی تربیتْ توجه به نوجوانان (أحداث) است؛

۴. تربیت در انسان یک استعداد است و تنها دربارهٔ مستعدّین موضوعیت می‌یابد؛

۵. مدرسه باید یا تمام و کامل باشد، یا نباشد؛

۶. در فرایند تربیت مستعدّین نفرات کم انتخاب می‌شوند و روند افزایش افراد تربیت‌یافته به‌صورت تصاعد هندسی رخ می‌دهد (نظریهٔ تصاعد) (نهاوندیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ٦٩).

انتخاب با کیفیت‌ترین معلمان ذیل مؤلفهٔ «مدرسه کامل» و انتخاب اصیل‌ترین خانواده‌ها ذیل لزوم «تربیت مستعدّین» قرار می‌گیرد. نظریهٔ تصاعد مستقیماً از مبانیْ به دست نیامده است؛ اما کرباسچیان احتمالاً با در نظر گرفتن لزوم توجه و تخصیص منابع بسیار برای طرح تربیتی مستعدّین ـکه علی‌القاعده در طول سال‌ها تنها می‌تواند تعداد بسیار کمی را تحت پوشش قرار دهدـ ایدهٔ نظریهٔ تصاعد را اجرا می‌کند تا چالش قلّت دانش‌آموزان را در مدرسه، با افزایش تعداد مدارس توسط فارغ‌التحصیلان جبران کند.

تمامی این مؤلفه‌ها در تجربهٔ مدرسه‌داری کرباسچیان حضور مستقیم دارند. انتخاب مدرسه به‌جای منبر نمایانگر ارزش تعلیم و تربیت، انتخاب دبیرستان به‌جای دبستان نماد تربیت

---

۱. نظیر مشابهت مؤلفه تربیت‌پذیری به‌منزله یک استعداد خاص، با دیدگاه سعدی که می گوید: «پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بد است * تربیت نااهل را چون گردکان برگنبد است» (گلستان، باب اول، حکایت شماره ٤).

نوجوانان به‌جای کودکان، انتخاب مستعدّین از خانواده‌های دارای تقیّد دینی به‌جای پذیرش بی‌قیدوشرط دانش‌آموزان نماد تربیت مستعدّین و تلاش خستگی‌ناپذیر برای جذب توانمندترین معلمان و تأمین امکانات تراز اول نماد تامّ و کامل بودن مدرسه، و گزینش و آماده‌سازی ضمنی معلمان و مدیران آینده از میان دانش‌آموزان مدرسه و تربیت تدریجی آن‌ها نماد تصاعد هندسی است.

تبیین مؤلفه‌های نظریهٔ تربیتی کرباسچیان

مبتنی‌بر توضیحات تفصیلی کرباسچیان و شاگردانش مؤلفه‌های این نظریه با توجه به نوع مبانی آن‌ها در سه محور قابل‌تبیین است:

محور اول: توجه به اهمیت تعلیم و تربیت از منظری فقهی‌ـشرعی[1] برمَبنای متون دینی، به‌ویژه احادیث و نهج البلاغه و نیز بیان و رفتار آیت‌الله بروجردی (مرجع تقلید وقت)، بود که باعث اعتقاد کرباسچیان به ارزش و اولویت تعلیم و تربیت به‌عنوان یک تکلیف شرعی و دینی شد:

ـ رسول خدا(ص) خطاب به علی (ع): «لَئن یَهدِی الله بِک رَجُلاً واحِدًا خَیرٌ لَک مِمَّا طَلَعَت عَلَیهِ الشَّمس؛ اگر خداوند به‌دست تو یک نفر را هدایت کند، برای تو از آن چه خورشید بر آن بتابد، بهتر است.»[2] (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۲).

ـ ابراز علاقه و احترام عمیق آیت‌الله بروجردی به هنگام ملاقات یک معلم سادهٔ مکتب در شهر «اَلَشتر» و گریهٔ شدید ایشان به هنگام شنیدن خبر فوت وی مؤید ارزش و اولویت تعلیم و تربیت است (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۲).

ـ تفاسیر اصیل از متون اصلی دینی مبنی‌بر اهمیت تربیت به‌عنوان مهم‌ترین اقدام دینی و واجب در جامعه که به‌زعم نویسنده، این مؤلفه و شواهد پشتیبان آن، جذاب‌ترین بخش این

---

۱. «علامه به ما می گفت و عمل می‌کرد که امربه‌معروف این نیست که به راننده تاکسی بگوییم: «موسیقی‌ات را خاموش کن!». امربه‌معروف این است که مدرسه‌ای بنا کنیم و در آن مدرسه شیرینی‌های حقایق الهی را آگاهانه و آزادانه به نسل نو معرفی کنیم که او خود حقیقت دین را بیابد.» (نهاوندیان، ۱۳۸۸، ص. ٨٦).

۲. (محمدی ری‌شهری، ١٣٨٤، ج١٢، ص. ٥٨٥، شماره حدیث: ٢١١٦١)

نظریه است.[۱]

محور دوم: انتخاب فعالیت تربیتی به‌جای تبلیغ به‌شیوهٔ رایج روحانیون. این رویکرد مربوط‌به مؤلفه‌های دوم و سوم نظریه، و مبنای آن‌ها خوانش اساتید کرباسچیان است و از جریانی برمی‌خیزد که نویسندهٔ این مقاله ایشان را با عنوان «مربیان مذهبی مخاطب‌محور» می‌نامد. گزاره‌های زیر مقدمات اولویت‌بخشی تربیت بر تبلیغ در این دیدگاه است:

ـ نوجوانان و جوانان موضوع و مخاطب اصلی تعلیم و تربیت‌اند.

ـ تفاوت‌های فردی مخاطبین در عرصهٔ تعلیم و تربیت باید موردتوجه قرار گیرد.

ـ فعالیت عملی در عرصهٔ تربیت ضرورتی است که بر سخنرانی و نصیحت و وعظ بر منابر اولویت دارد.

توضیح اینکه عده‌ای از روحانیون یا شخصیت‌های مذهبی مانند آقایان شیخ حسن ساوجی [آقا بزرگ] ، سیدرضا دربندی، سید محمدحسین زاهد و قاسم فخّار ازجمله کسانی بودند که به‌جای منبر به‌سراغ کودکان و نوجوانان و جوانان می‌رفتند، با آن‌ها هم‌بازی می‌شدند، آن‌ها را به دامن طبیعت می‌بردند و در قالب اردو فرصتی برای آموزش مذهبی در ضمن بازی برایشان

---

۱. کرباسچیان (۱۳۸۵) به‌دلایل زیر تربیت را مهم‌ترین تعهد و وظیفه و یک واجب عینی می‌داند (صص. ۳۱ و ٥٦):

ـ تربیت کارکردی پیشگیرانه دارد و تأثیرش تعیین‌کننده و بلندمدت است.

ـ در متون دینی تعلیم و تربیت اهمیت بسیاری دارد، به‌گونه‌ای که رسالت رسول خدا از جنس تربیت است (ص. ۳۸). در کلام معصومین تعلیم و تربیت بسیار اهمیت دارد و موردتأکید است. تعلیم‌دادن مصداق «هدایت» است(صص. ۳۲ و ۳٦). تربیت مهم‌ترین تکلیف و علم در جامعه اسلامی است. تربیت مصداق «شکر» است (ص. ۹۲)؛ شکرانه بازوی توانا بگرفتن دست ناتوان. تربیت اصل و جوهره تبلیغ دین است. تربیت مصداق اصلی امربه‌معروف و نهی‌ازمنکر است (ص. ۳۵). تربیت بچه‌های مسلمان واجب عینی است (ص. ۳۱).

– کوتاهی در تربیتْ موجب عقوبت است (اهل علم به‌دلیل نیاموختن به جاهلان مستوجب عذاب‌اند)؛ زیرا مسئولیت دو نوع است: یکی مسئولیت در قبال آنچه انجام می‌دهی و دوم در قبال آنچه انجام نمی‌دهی (سلبی). کوتاهی در تربیت و غفلت از آن، مسئولیتی است که کوتاهی در آن مستوجب عقوبت است؛ براین‌اساس خیر و شر نیز قابل‌تقسیم به مستقیم و غیرمستقیم است (صص. ۳۰–۳۲).

کرباسچیان (۱۳۸۸) باور دارد که تربیت مهم‌ترین شکل یتیم‌نوازی است. فرزندان مسلمانْ یتیمان آل محمد(ص) اند. یتیم واقعی کسی است که از معارف اهل بیت (ع) محروم است (ص. ۲۴).

فراهم می‌کردند (کرباسچیان، ١٣٨٦، صص ٢٧-٢٨). عباسعلی اسلامی نیز یکی از همین شخصیت‌ها است که قبل از خروج از سبزوار و سال‌ها قبل از تأسیس دبستان جعفری، به همین سبک در سبزوار به نوجوانان آموزش می‌داد (اسلامی، ١٣٨٤). کرباسچیان نیز توضیح داده است که بعد از آشنایی با استادش، آقا بزرگ ساوجی (در ۲۰ سالگی)، منبر را رها کرد (کرباسچیان، ١٣٨٦ ، ص.١٠). وی قبل از تأسیس دبیرستان علوی نیز تابستان‌ها در باغ ونک چادر می‌زد و به نوجوانان ده ونک آموزش می‌داد (کرباسچیان، ١٣٨٦، صص. ٢٥ و ٢٦).

استدلال مهمّ این گروه آن بود که در وعظ منبری و خطابه تغییر و تحول در مخاطبان رخ نمی‌دهد؛ بلکه باید تفاوت‌های افراد در نظر گرفته شود و به‌اقتضای ویژگی‌ها و شرایط هر فرد با او رفتار شود تا امکان تربیت وی فراهم آید[1] (کرباسچیان، ١٣٨٦، ص. ١٧). شخصیت‌هایی نظیر شهید عراقی، شهید اندرزگو و مرحوم عسگراولادی که سال‌های پیش از انقلاب اسلامی وارد عرصهٔ مبارزه شدند، ازجمله شاگردان این جریان روحانی‌اند.[2] ملاحظه می‌شود که رویکرد این گروه بر دو اصل توجه به تفاوت‌های فردی و آموزش ضمن بازی متمرکز است و در واقع تربیت و تبلیغ را منطبق و واحد می‌دانند.[3]

محور سوم: مؤلفه‌های سه‌گانهٔ پایانی شامل نظریهٔ تربیتی کرباسچیان است که درباره‌شان شواهدی از مبانی دینی و اجتماعی ارائه نمی‌شود و این‌گونه به نظر می‌رسد که متکی بر آراء و استدلال‌های خود ایشان است. این موارد عبارت‌اند از:

---

۱. «افراد مختلف‌اند. باید ببینیم درد این چیست، مطابق درد او دوا بدهیم. بله؛ جلسات و منبرهای عمومی هم لازم است؛ اما می‌بینیم خاتم‌انبیا(ص) با ابوذر تنها کار می‌کند. با سلمان تنها کار می‌کند. با مقداد تنها کار می کند... ؛ چون در این‌ها زمینه می‌بیند. اگر انسان فردی را بشناسد، مطابق روحیات او به تربیتش اقدام کند، مثل این است که طبیبی مریض و خصوصیات او را بشناسد و به معالجه‌اش اقدام کند و به او دوا بدهد. این غیر از آن است که یک کتاب بهداشت بنویسد و بگوید: فلان مرض فلان دوا را دارد.» (کرباسچیان، ١٣٨٦، ص. ١٧).

۲. «آقای فخّار از اولیای الهی بود در تهران، و مربّی همین شهید عراقی و اندرزگو» (معرفی سید قاسم فخار و ...، ١٣٩٥). «اسداللّه عسگراولادی تربیت‌شده سید محمد حسین زاهد» بود (جعفری، ١٣٨٣).

۳. کرباسچیان می‌گوید: «تبلیغ هم نه به‌معنای کتاب نوشتن و سخنرانی، بلکه به‌معنی روی افراد کارکردن و آن‌ها را ساختن است.» (کرباسچیان، ١٣٨٦، ص. ٢٢).

ـ مدرسه تنها درصورتی‌که نهادی تامّ و کامل باشد، دارای ارزش وجودی است و نبود مدرسه بر اینکه مدرسه ضعیف و ناقص باشد، ترجیح دارد.[۱] چنین دیدگاهی حاکی از تمامیت‌خواهی و کمال‌گرایی در تعلیم و تربیت و «محصول‌محوری کامل» است.

ـ باور به اینکه قابلیتِ تعلیم و تربیتْ عام نیست، بلکه استعدادی است که فقط برخی از افراد واجد آن هستند.[۲]

ـ نظریهٔ تصاعد که با ارائهٔ تمثیل معروف کرباسچیان دربارهٔ زمین و پیامد کاشت انواع درخت نظیر آلبالوترشه، سیب ترشک و گلابی شاه‌میوه از مقدمات آن است. به‌علاوهٔ لزوم انتخاب اصلح که رویکرد انتخابی ایشان را در تعلیم و تربیت روشن می‌کند. استدلال ایشان:

ما هزار مترمربع زمین داریم. به قانون کشاورزی، صد درخت بیش‌تر نمی‌شود کاشت. آیا آلبالوترشه و سیب ترشک بکاریم که بعد باید همه را دور بریزیم یا گلابی شاه‌میوه؟ (کرباسچیان، ۱۳۸٦، صص ٤٧-٤٨).

چالش‌های نظریهٔ تربیتی علامه کرباسچیان

در نظریهٔ کرباسچیان مؤلفه‌های اول تا سوم زمینه‌ساز ورود وی به عرصهٔ تعلیم و تربیت و تعیین مخاطبان وی، و نیز انتخاب بستر اقدامات و عمل تربیتی به‌جای ورود به فعالیت‌های

---

۱. کرباسچیان (۱۳۸٤) می‌گوید: «روزبه می‌فرمود: «اینکه می‌گویند وجود ناقص از عدم صرف بهتر است، درباره مدرسه درست نیست. آری؛ نان خالی خوردن از گرسنگی بهتر است؛ اما مدرسه‌ای که به‌نام «دین» تأسیس شده است، یا باید خوب باشد یا نباشد!» (ص. ۱۷۵). خرازی (۱۳۸۸) می‌گوید: «علامه معتقد بود که مدرسه اسلامی باید بهترین مدرسه باشد و بهترین امکانات درسی و تربیتی و زیست ازجمله معلم، آزمایشگاه، کارگاه، وسایل ورزشی و تفریحی و غذاخوری و حتی وسیله رفت‌وآمد را در اختیار داشته باشد. او همه چیز را در حدّ کمال می پسندید.» (ص. ۱۰۷). حداد عادل (۱۳۸۸) می گوید: «از اول بنا بر کیفیت بالا بود و این تجربه یک اقدام درون‌ساز بود.» (ص. ٤١).

۲. «باید افراد قابل را پذیرفت و حقایق دین را به آن‌ها منتقل کرد. ما الان ملاحظه می‌کنیم اگر گوشه و کنار هستند کسانی که مستقیم یا غیرمستقیم هزارها نفر را ساختند، به‌خاطر این بود که این‌ها مربی دیدند و با داشتن مربی توانستند به مقامات معنوی برسند و از دیگران دست‌گیری کنند.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۲۲). «در قم گاهی ۲۰، ۳۰ نفر می‌آمدند پیش بنده کلام یا فلسفه بخوانند. من می‌گفتم: «نه. حالش را ندارم.». آن وقت یک گوشه جوانی را می‌دیدم که در او معنویتی دیده می‌شود. با او می‌نشستیم و جامع المقدمات می‌خواندیم. این همان مسئله‌ای بود که از آقا شیخ آقا بزرگ و آقای دربندی فراگرفته بودیم.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۱۸-۱۹).

متعارف روحانیون در مساجد و منابر است؛ اما مؤلفه‌های چهارم تا ششم جهت‌گیری و اصول سازماندهی و اجرای تعلیم و تربیت را تعیین می‌کنند؛ به‌ویژه همین بخش از نظریهٔ او است که رویکرد تربیتی نخبه‌گرای وی را شکل داده است و بیشتر موردچالش و نقد قرار می‌گیرد. چهار چالش دربارهٔ این نظریه قابل‌طرح است:

۱) تفاوت در انواع مبانی شکل‌دهندهٔ نظریهٔ تربیتی؛

۲) ادلّهٔ ناکافی در گزینش برخی از عناصر نظریه؛

۳) تعارض برخی از مبانی با برخی دیگر؛

٤) نتایج و پیامدهای عمل به نظریه.

چالش اول: تفاوت مبنا در عناصر شکل‌دهندهٔ نظریهٔ تربیتی کرباسچیان

کرباسچیان در تبیین اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت بر متون دینی و تفسیری، بیشتر از مفاهیم رایج و نیز تأسّی از مرجع تقلید شیعیان تکیه دارد. همچنین در زمینهٔ توجه به نوجوانان به روایات دینی و دیدگاه‌های روان‌شناختی، و در زمینهٔ عمل‌گرایی نیز به سنت روحانیون تفاوت‌گرا و تجربیات پیشین خود متکی است؛ اما در توضیح باور به تربیت به‌مثابهٔ استعدادی ویژه، تمامیت‌خواهی و نظریه تصاعدْ استنادی به مضامین دینی ندارد.

اهمیت این موضوع آنجا است که چون کرباسچیان روحانی و عالم دینی است و مدام در بیانات و انتخاب‌هایش به منابع دینی به‌ویژه نهج البلاغه استناد می‌کند، به‌تدریج این پیش‌فرض در اذهان متبادر می‌شود که تمامی جوانب نظریهٔ وی متکی بر اقتضائات و برداشت‌های دینی است و این امر، درجهٔ اعتبار آن را با اعتبار مضامین دینی گره می‌زند؛ اما ایشان خود نیز استناد و اشاره‌ای به این موضوع در توضیحاتشان ندارند؛ درحالی‌که از قضا همین بخش است که رویکرد عملی کرباسچیان را رقم زده و در عمل، موجب شکل‌گیری و گسترش رویکرد گلخانه‌ای و محصول‌گرایی جدی در مدارس اسلامی شده است؛ اما یافتن شواهدی در تأیید این رویکرد در متون دینی و حدیثی به‌آسانی میسر نیست؛ البته می‌توان شواهدی را یافت که مطابق آن‌ها به‌جای گزینش مخاطب، محتوا گزینش می‌شود. یکی از آن‌ها کلام رسول خدا(ص)

است که می‌فرمایند: «ما انبیا مأموریم تا با مردم به قدر عقولشان صحبت کنیم.» (الکلینی ۱۳۸۸، ج۱، ص. ۲۳). دومی بیان امام علی(ع) است که خطاب به کمیل و با اشاره به سینهٔ خودشان می‌فرمایند: «دانشی انبوه و فراوان نهفته است. ای کاش برای این علم کسانی را می‌یافتم که در گرفتن آن شایسته و لایق باشند.» (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷). کلام رسول(ص) در گزینش محتوا براساس ظرفیت مخاطب روشن و گویا است؛ اما کلام امام علی(ع) که در نگاه اول شاید لزوم گزینش مخاطب را تداعی کند، به دو دلیل متمایز از چنین نگاهی است: نخست اینکه بیانْ حاکی از لزوم دقت در ارائهٔ محتوا به مخاطبان و مبتنی‌بر ظرفیت مخاطبان است. دوم اینکه در بیان امام(ع) روشن است که برای محتوای خاص، مخاطب خاصّ و دارای ظرفیت ضروری است، اما گزینش مخاطب برای محتوای دروس مدرسه از این نظر که دانشی غیر رازآلود است، سنخیتی با آن نمی‌یابد.

دقیقاً به‌همین‌دلایل می‌توان این ادعا را مطرح کرد که رویکرد انتخابی کرباسچیان در تقابل با رویکرد معصومین دراین‌باره قرار می‌گیرد؛ زیرا وی به‌جای تنظیم و گزینش محتوای مناسب برای دانش‌آموزان، دست به گزینش دانش‌آموز می‌زند که علت آن نه دغدغهٔ نامناسب و مخاطره‌آمیز بودن محتوا برای تربیت دانش‌آموز، بلکه اقدامی در راستای هدف و کیفیت محصولی است که انتظار دارد.

همان‌طور که اشاره شد، کرباسچیان در دوران تحصیلش در حوزه نیز به دنبال افراد «قابل» بود و برای کمک به رشد و ارتقای آن‌ها به سراغشان می‌رفت؛ اما هرچند هدف هر دو رویّه ـیعنی جست‌وجوی افراد قابل در حوزه و جست‌وجوی دانش‌آموزان قابل برای مدرسهـ مشترک و در راستای ساختن افراد ویژه است، کاملاً یکسان و مشابه نیستند؛ زیرا در رویهٔ اول در حوزه این استاد (کرباسچیان) است که به سراغ طلبه می‌رود، نه اینکه طلبه برود و کرباسچیان او را ارزیابی کند و بگوید تو قابل نیستی! به‌علاوه به سایر داوطلبان نیز نمی‌گوید که شماها قابل نیستید. همچنین اینکه کرباسچیان در جهت چنین توجه و تربیتی نسبت‌به کسی که او را قابل دیده است، از خود مایه می‌گذارد، موجب نمی‌شود دیگران به‌واسطهٔ این انتخاب و توجه

از فرصت‌های تربیتی مناسب محروم شوند؛ اما این رویّه در مدرسه به‌واسطهٔ گردآوردن بهترین دانش‌آموزان و بهترین معلمان از مدارس دیگر، موجب محرومیت دانش‌آموزان دیگر مدارس از داشتن هم‌کلاسی‌های توانمند و معلم‌های توانمندتر می‌شود. دانش‌آموزان بااستعداد و کوشای هر کلاس منبع الهام و یاری به هم‌کلاسی‌ها هستند و معلمان تواناتر فرصت‌های بیشتری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

هنوز این تمام مسئله نیست. سطوح تحصیلی نیز با موضوع لزوم گزینش ارتباط دارد. گزینش داوطلبان توانمند در دانشگاه ـکه هدف آن تربیت متخصص است‌ـ ضروری است؛ حتی گزینش طلاب در حوزه‌های علمیه که درپِی تربیت کارشناسان و راهنمایان مذهبی جامعه هستند، ضروری است؛ اما در نظام آموزش عمومی و در مدرسه هدف ایجاد فرصت یادگیری برای فرزندان آحاد جامعه است؛ به‌همین‌دلیل گزینش دانش‌آموزان با معیارهای مختلف همواره با هدفی بیرون از مدرسه و رسالت مدرسه انجام می‌شود؛ همان‌طور که هدف کرباسچیان نیز پرورش متخصصان مسلمان بود.

مهم‌ترین نکته‌ای که این مقاله تلاش دارد آن را روشن سازد، همین است که مؤثرترین و تعیین‌کننده‌ترین مؤلفه‌های نظریهٔ تربیتی کرباسچیان برخاسته از مبانی دینی ایشان نیست و نباید به‌اعتبار آموزه‌های دینی پذیرفته و اعتباربخشی شود. آگاهی از این امر ضرورت تأمل بیشتر در جوانب نظریهٔ تربیتی ایشان را برای دغدغه‌مندان تربیت دینی که با این رویکرد به فعالیت مشغول‌اند، آشکار می‌سازد.

چالش دوم: توضیح ناکافی دلایل گزینش عناصر متکی به علایق کرباسچیان در نظریهٔ تربیتی

کرباسچیان در تمثیل معروفش مبنی‌بر این که کاشت درختان گلابی را به آلبالو یا سیب ترش ترجیح می‌دهد تا زحمات و تلاش‌ها هدر نشود[1]، به ترجمان عناصر اصلی نظریه‌اش اشاره

---

۱. «ما هزار متر مربع زمین داریم. به قانون کشاورزی صد درخت بیش‌تر نمی‌شود کاشت. آیا آلبالوترشه و سیب‌ترشک بکاریم که بعد باید همه را دور بریزیم یا گلابی شاه‌میوه؟ شاگرد قصّاب متدیّن هم خوب است؛ اما انرژی ما بهتر است صرف چه شاگردانی بشود؟ صرف یک استعداد عالی که فردا استاد دانشگاه بشود و هزارها نفر را تربیت کند، یا صرف یک شاگردی که در آینده کارگری معمولی شود؟» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۴۹).

می‌کند: عالی‌ترین امکانات و عالی‌ترین استعدادها برای عالی‌ترین نتیجه در مدرسه. او این سه شاخصه را برای مدرسه برمی‌شمرد و نظریهٔ تصاعد را نیز به‌منزلهٔ راه‌حلّ اساسی در ترویج این نوع تربیت و همه‌گیری آن ارائه می‌کند؛ اما دلایل مشروعیت آن‌ها را روشن نمی‌سازد. در واقع آن‌ها را توضیح می‌دهد، ولی شواهد مستند یا مستدلّی درباره‌شان ارائه نمی‌دهد.

وی هر آنچه را که به فعالیت‌های تربیتی مربوط می‌شود، در نهایت و کمال می‌طلبد: «فلاسفه می‌گویند: «وجود ناقص بهتر از عدم صرف است.»؛ اما تو گویی این حکم درمورد مدرسه‌داری صادق نیست.». این جمله را ما بارها از علامه شنیده‌ایم: «مدرسه یا باید در بهترین کیفیت و عالی‌ترین وضعیت باشد، یا اصلاً نباشد. مدرسهٔ نصفه‌نیمه عدمش به ز وجود!» (فیاض‌بخش، ۱۳۸٦، ص. ۹٦)؛ به‌همین‌ترتیب مدرسه بهترین دانش‌آموزان و بهترین خانواده‌ها را می‌طلبد؛ اما نمی‌گوید چرا. روشن نیست چرا فقط برخی قابل‌تربیت‌اند و باید انتخاب شوند. این همان کمال‌گرایی و تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت و اقتضای آن محصول‌محوری کامل در تربیت است.

محصول‌محوری در تربیت

شکی نیست که تمامی مربیان در فرایند تعلیم و تربیتشان درپی هدفی خاصّ و محصولی معین‌اند، و در دانش تعلیم و تربیتْ نتیجه و محصول در درون متربّی جست‌وجو می‌شود و هر متربّی نقطه‌ای دارد؛ اما گاهی این هدف در نقطه‌ای بیرون از متربّی و به‌طور یکسان برای تمام ایشان تعیین می‌شود؛ این نقطه‌ای است که همه و معمولاً به هر قیمتی باید به آن برسند، وگرنه حذف می‌شوند. دورریختنی‌ها در تمثیل علامه این‌ها هستند و به‌کرّات از این حذف شدن‌ها در تاریخ مدرسه‌اش یاد می‌شود (کرباسچیان ۱۳۸۵، ص. ۱۰۳؛ نهاوندیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲؛ کرباسچیان، ۱۳۸٦، صص. ۳٦–۳۷).

اما نکتهٔ مهم‌تر در تمثیل علامه نگاهی است که به متربّی دارد و به‌زعم نویسنده، مهم‌ترین خطای نظریهٔ او است: آنجا که انسان‌ها را با درخت‌ها مقایسه می‌کند و قابلیت‌های ثابت و تقریباً

تغییرناپذیری که برای مثال در درخت آلبالو و سیب و گلابی وجود دارد، به قابلیت‌های انسان‌ها نیز تعمیم می‌دهد. این خطایی شناختی است؛ زیرا انسان‌ها درخت نیستند. شاگرد قصّابی که علامه از آن یاد می‌کند، ازحیثِ قابلیت مشابه درخت آلبالوی ترش نیست. او و همهٔ نوجوانانی که می‌توانستند مخاطب تعلیمات علامه باشند، مجموعه‌ای از قابلیت‌ها هستند. در واقع متربّیان به دو گروه قابل و غیرقابل برای تربیت تقسیم‌شدنی نیستند؛ بلکه متربّیان استعدادها و قابلیت‌های متنوعی در خود و در نسبت با یکدیگر دارند و ایجاد فرصت مناسب برای آن‌ها می‌تواند زمینهٔ فعلیت‌یابی این قابلیت‌ها و شکوفایی این استعدادها را فراهم سازد. ابوالحسنی، اخوت، اسماعیلی و بهرامی احسان (۱۳۹۹) ضمن اشاره به اینکه در ادبیات پژوهشی در گذشته بیشتر به ذاتی بودن استعداد، و در دورهٔ جدید بیشتر به بستر قرارگیری افراد و نقش آموزش تاکید شده است (ص. ۸)، در بررسی مفهوم «استعداد» در قرآن، «استعداد» را مجموعه‌ای از توان‌های ذاتی (با ریشهٔ وراثتی)، توان‌های اکتسابی عمومی (داشته‌های عمومی یا نعمت) و توان‌های اختصاصی (در معنای «فضل») تعریف می‌کنند. نکتهٔ مهم اینکه هر سهٔ این توان‌ها ازیک‌سو ظرفیتی اولیه در انسان است و ازسوی‌دیگر، می‌تواند به اتکای سعی و تلاش و استفاده از این ظرفیت‌ها گسترش یابد و توانمندی‌ها و استعدادهای دیگری را نیز موجب شود (ص. ۱۹).

هدف‌گذاری مذکور علامه برای ساخت محصولاتی تمام و برجسته، به‌ویژه با تخصص‌های مهندسی و پزشکی، برای تداوم حیات دینی جامعهٔ آن روز بود که برخاسته از مبانی اجتماعی تفکر او است و موجب می‌شد که به چنین توضیحی برسد.

نظریهٔ تصاعد

«علامه دل‌باختهٔ آن تصاعد هندسی‌اش بود. می‌گفت: «اگر هرکس یک نفر را بسازد، با تصاعد هندسیْ میلیون‌ها و میلیاردها انسان ساخته می‌شود. او در حیاتش ساخته‌شدن هزاران نفر را می‌دید؛ اما آن آرمان میلیون‌ها و میلیاردهای او باید تحقق پیدا کند.» (نهاوندیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ٦٩).[1]

---

[1]. آیا علامه‌ای که برای تحقق کیفیت تراز اول مدرسه از ابتدا کمّیّت را به‌شدت کنترل کرده بود، در طول حیاتش ساخته‌شدن هزاران نفر را دید؟ علامه در سال ۱۳۸۲ از دنیا رفتند و جمعاً ۴۷ سال مدرسه‌داری کرد. جمعیت مدرسه را نیز از ۲۳ نفر آغاز کرد و میزان

«تصاعد» در اینجا به‌معنی تربیتِ با کیفیت مرحله‌به‌مرحله از نفراتی اندک به‌سوی نفراتی بسیار است. تصور تصاعد هندسی دشوار نیست؛ اما امکان تحقق آن مبتنی‌بر نظر و رویکرد کرباسچیان در دنیای واقعی قابل‌تردید و نیازمند بررسی است؛ البته تصاعد هندسیْ نظریهٔ تربیتی علامه را نیز به یک برنامهٔ تربیت معلم شبیه می‌سازد. به جرأت می‌توان گفت نظریهٔ تصاعد در تعلیم و تربیت پیشینه‌ای ندارد و مهم‌تر اینکه می‌توان پرسید اکنون پس از هفتاد سال، این تصاعد هندسی با چه سرعتی و در چه جهتی پیش می‌رود؟ باور به چنین تصاعدی بخش اجتناب‌ناپذیر نظریه‌ای متکی بر ایده‌آل‌گرایی و کمال‌گرایی تربیتی است. در واقع این ایده‌آل‌گرایی منشأ نگاه تصاعدی است و این دو مستقل از یکدیگر نیستند!

چالش سوم: تعارض برخی از مبانی با برخی دیگر

عناصر سه‌گانهٔ نظریهٔ علامه موجب تعارضات یا چالش‌هایی با برخی از این عناصر در بخش‌های دیگر نظریه است. به برخی از این موارد اشاره می‌شود:

یکی از مهم‌ترین تعارضات مربوط‌به تلقی علامه از تربیت، مبنی‌بر نقطهٔ اوج یتیم‌نوازی است. وی از وظیفهٔ واجب عینیِ تربیت یتیمان آل محمد(ص) می‌گوید؛ اما در عمل یتیمان آل محمد(ص) به فرزندان مستعدّ خانواده‌های مذهبی و عموماً متموّل بازار تحویل می‌شود! چگونه و بر چه اساسی قوی‌ترین فرزندان متموّل‌ترین خانواده‌های متدیّن مصداق یتیمان آل محمد(ص) اند که باید خود را وقف آموزش معارف اهل‌بیت(ع) به ایشان کرد؟ اما توده‌های کودکان و نوجوانان مسلمانِ محروم و نیازمند توجه ـکه بخش عظیم جمعیت واجب‌التعلیم را در شهرها و روستاها تشکیل می‌دهندـ یتیمان آل محمد(ص) محسوب نمی‌شدند و نمی‌شوند؟

حدیث رسول خدا(ص) که مبنای مهمی به‌ویژه برای آغاز فعالیت‌های کرباسچیان است، با خاص‌گرایی ایشان تعارض دارد. کلام حضرت رسول(ص) خطاب به امام علی(ع) که اگر یک

افزایش جمعیت دانش‌آموزی را در سال‌های بعد نیز به‌شدت کنترل می‌کرد. همچنین علامه در تأسیس مدارس جدید بسیار محتاط و حساب‌شده عمل می‌کرد. تعداد مدارسی که ایشان تاسیس کرد، در حدّ انگشتان یک دست است. اگر منظور از ساخته‌شدن هزاران و تربیت میلیون‌ها و میلیاردها در چنین مدارسی باشد، قطعاً امکان‌پذیر نخواهد بود. بی‌شک محبت عمیق شاگردان کرباسچیان گاه موجب اغراق در توصیف توفیقات مدرسه است.

نفر به دست تو مسلمان شود، از هر آنچه آفتاب بر آن می‌تابد، برای تو بهتر است، به آموزشی بدون قیدوشرط توسط فرهیخته‌ترین معلم، فارغ از هر نوع معیاری برای انتخاب مخاطبان مستعد یا ویژه اشاره دارد؛ یعنی در بیان رسول خدا(ص) نه صحبت از کمّیّت است و نه صحبت از خطاب یا تربیت افراد مستعدّ و خاص؛ اما نتیجهٔ نظریهٔ علامه تربیت خواص برای تربیت گروه‌های دیگری از خواصّ است؛ زیرا همواره عده‌ای مستعدّ تربیت و عده‌ای فاقد قابلیت تربیت خواهند بود. رشد مدارس به‌شیوهٔ گزینشی و خاص‌گرا در طول شصت و نه سالی که از تأسیس دبیرستان علوی می‌گذرد، این تکرار را نمایان می‌کند؛ با این حساب کی نوبت به کم‌قابلیت‌ها یا افرادی فاقد قابلیت‌های خاص خواهد رسید؟

ـ کیفیت‌گرایی موردنظر علامه با تصاعد هندسی در نظریهٔ وی قابل‌جمع نیست؛ زیرا ازیک‌سو علامه در تربیت به‌جز کیفیت عالی را تجویز نمی‌کند و ازسوی‌دیگر، تربیت یک نفر را عامل سازندگی و تربیت هزاران می‌شمرد. اگر در دیدگاه علامه کمّیّت آفت کیفیت است، چگونه از تربیت یک نیروی کیفیْ هزاران نیروی کیفی دیگر، هرچند در طول زمان، قابل‌دستیابی خواهد بود؟ نقض این بخش از نظریه در روند اجرای آن در مدارس اسلامی کاملاً آشکار است.

ـ اگر فرایند گزینش دانش‌آموزان از ابتدا تا امروز در علوی و سپس مدارس پیرو آن ملاحظه شود، می‌توان وقوع نوعی دور را در آن‌ها تشخیص داد. بچه‌های خاصّ خانواده‌های خاص در مدارس خاص پذیرفته می‌شوند و تحصیل می‌کنند و در ادامه، برخی به‌عنوان همکار دوباره به آن مدرسه یا مدارس مشابه آن دعوت می‌شوند. افراد مذکور معمولاً بهترین محصولات این مدرسه‌ها هستند. گاهی نیز این فارغ‌التحصیلان اقدام به تأسیس مدارس اسلامی جدید می‌کنند که معمولاً الگوی خود را از مدارس مادر می‌گیرند؛ به‌این‌ترتیب در چنین روندی هیچ‌گاه نوبت به تربیت بچه‌های معمولی و مصادیق واقعی یتیمان آل محمد(ص) نمی‌رسد.

چهارمین چالش: نتایج و پیامدهای نظریه

در آثار متعددی که دربارهٔ مرحوم کرباسچیان منتشر شده است، باور راسخی مبنی‌بر موفقیت نهاد تأسیسی ایشان (دبیرستان علوی) وجود دارد که بسیار بدیهی نیز می‌نماید، اما شواهد این

موفقیت و مؤثر بودن نظریهٔ مذکور کجا است؟ توفیق یک نظریه، به‌ویژه با رویکرد نخبه‌گرا و کامل‌گرای علوی، مستلزم بررسی کمّی و کیفی محصولات تربیتی و بررسی تطبیقی با مدارس دیگر با توجه به تفاوت‌ها و تمایزها است؛[1] اما شدت تمجید و تحسین، و فقدان انتشار گزارش‌های دقیق از جمعیت دانش‌آموزی، فارغ‌التحصیلان و حیطه‌های توفیق دراین‌باره، یافتن شواهدی فراتر از اظهارات اهل مدرسه را با موانع جدی مواجه می‌سازد؛ اما پژوهش‌های محدود انجام‌شده مانند باغگلی (۱۳۸٦) درخصوصِ نتایج تربیتی فعالیت‌های کرباسچیان، به قوت هویت دینی و ضعف جنبه‌هایی نظیر هویت ملی و توجه به ارزش‌های اجتماعی‌ـاخلاقی اشاره کرده است (ص. ۱۳۷). چیت‌ساز (۱۳۹۹) در بررسی تجارب زیستهٔ دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی، از وجود چالش به‌هم‌ریختگی معنایی پس از فارغ‌التحصیلی و رسوب عادت‌واره‌های مرفّهانه به‌منزلهٔ چارچوب کنشی و تفسیری ایشان خبر می‌دهد (صص. ۵۷–۵۸)

نظریهٔ کامل‌گرا و گزینش‌گرای علامه مقولهٔ عدالت آموزشی را نیز تقریباً به فراموشی می‌سپارد و در آن جود بر عدل مرجّح است.[2] شاهد این رویکرد آن است که در میان آثار منتشرشده دربارهٔ مرحوم کرباسچیان یا استاد روزبه ـکه تا زمان ارائهٔ متن حاضر عزم بر مطالعه و بررسی تمامی آن‌ها بوده است‌ـ به‌صراحت یا آشکار از عدالت آموزشی بحثی نیست. تنها نکتهٔ مرتبط مربوط‌به نقدی است که علامه نقل می‌کنند: «بعضی می‌گویند که تربیتِ بهترین‌ها که کاری ندارد. اگر راست می‌گویید، دانش‌آموزان ضعیف یا مشکل‌دار را بپذیرید و ایشان را به رشد برسانید.». در پاسخْ کرباسچیان تمثیل داشتن زمین محدود و تصمیم بر کاشت درخت

---

۱. نمونه‌ای از چنین ارزیابی و مقایسه‌ای مربوط‌به سال ۱۳۵۳/۱۹۷٤ است که بهمن‌بیگی، بنیان‌گذار آموزش عشایر، ازسوی یونسکو به‌عنوان یکی از معلمان برجسته جهان انتخاب شد و این موضوع اعتراض برخی شخصیت‌ها را برانگیخت؛ درنتیجه سازمان بازرسی شاهنشاهی پژوهشی را به مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه تهران سفارش داد تا کیفیت مدارس عشایری با سایر مدارس روستایی و شهری مقایسه شود. نتیجه حاکی از رقابت تنگاتنگ مدارس چادری بهمن‌بیگی با مدارس تراز اول شهرهای بزرگ کشور ازجمله تهران بود (بهمن‌بیگی، ۱۳۸٦، ص. ٤٤).

۲. علی(ع) در پاسخ به کسی که از ایشان پرسید: «جود بهتر است یا عدل؟» ، فرمودند: «عدل. عدالت هر چیزی را در جای خود می‌نهد؛ درحالی‌که بخشش آن را از جای خود خارج می‌سازد. عدالت تدبیر عمومی مردم است؛ درحالی‌که بخشش گروه خاصّی را شامل است؛ پس عدالت شریف‌تر و برتر است.». (نهج البلاغه، حکمت ٤۳۷).

شاه‌میوهٔ گلابی را مطرح می‌کند؛ اما نکته این است که وقتی به‌صراحت رویکرد مدرسه گزینش بهترین‌ها است و تخصیص بهترین امکانات به عده‌ای محدود و معین مکمل آن است، عملاً ناقض عدالت و موجب محرومیت عده‌ای بیشتر می‌شود. این نوع نگاه هنوز نیز در میان حامیان این رویکرد جریان دارد؛ اما کماکان فاقد مبنایی قابل‌دفاع است.[1]

جنبهٔ دیگر اینکه مشاهدهٔ وضعیت موجود نشان می‌دهد مدارس اقماری یا تقلیدی برگرفته از علوی، مدارسی‌اند که گاه از مدارس سایر فرزندان این کشور ازحیثِ منطقه، امکانات و سطح برخورداری دانش‌آموزانشان فاصله‌هایی نجومی دارند. این رویکرد بر فرهنگ عدالت‌محور شیعی و وظیفهٔ تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان وظیفه‌ای تصریح‌شده در قانون اساسی جامعه اسلامی، آسیبی جدی وارد می‌کند. روشن است از کسانی با بهترین امکانات زندگی و تحصیل با امکان ادامهٔ تحصیل در داخل یا خارج از کشور که معمولاً در یک موقعیت مناسب و گاه تعیین‌کنندهٔ دولتی یا غیردولتی مشغول به کار می‌شوند، نمی‌توان انتظار داشت در موضوع ضرورت تحقق عدالت آموزشی و گسترش آن در سطح کشور و مناطق محروم حساسیتی داشته باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. آنچه در اینجا تحلیل و نقد شد، نظریهٔ تربیتی علامه کرباسچیان بود. باید بیاموزیم که هر شخصیتی می‌تواند در جنبه‌ای الگو و در جنبه‌ای دیگر قابل‌نقد باشد. کرباسچیان با تلاشگری خستگی‌ناپذیر در عرصهٔ عمل، به‌عنوان عالمی دینی که در میان بیانات منتشرشده از ایشان گاه به نقد دقیق سنت‌ها و تربیت دینی رایج می پرداخت و در دقایق و عمل تعلیم و تربیت اعجوبه بود، منبعی مهمّ و الهام‌بخش است که می‌تواند نماد الگویی برجسته از ارزش و اهمیت کنشگری

---

۱. حداد عادل (۱۴۰۲) رئیس هیئت امنای کانون مدارس اسلامی در همایش این مدارس، در ردّ شائبه ناعادلانه بودن مدارس اسلامی گفت: «کار ما عین عدالت آموزشی است؛ چون ما خودمان را وقف این کار کرده‌ایم و تجمل‌گرایی و این‌ها از ساحت ما دور است و اگر یک خزانه نیرو درست می‌کنیم، برای این است که همه را تقدیم انقلاب اسلامی کنیم، با همان اهدافی که امام و رهبری داشتند و با همان اهمیتی که به عدالت در معنای وسیعش می‌دهیم.». در این بیانات هدف مدارس و نیز تأسیس مدارس خاصّ دیگر در مناطق محروم شواهدی است تا ثابت شود داشتن مدارس نخبه‌گرا برای گروه‌های اجتماعی خاص عین عدالت آموزشی است!

مؤثر برای اقشار مختلف ملبّس و مکلّا (روحانی و غیرروحانی) برای جامعهٔ تعلیم و تربیت به‌طور عام، و تعلیم و تربیت دینی ایران باشد.

۲. نظریهٔ نخبه‌گرایی در تاریخ و فلسفهٔ آموزش با نام افلاطون گره خورده است. وی به حکومت داناترین افراد (فیلسوف‌ـشاهان) قائل بود؛ اما در طرح مدینهٔ فاضله‌اش باید همهٔ کودکان تحت آموزش و پرورش دولتی باشند و همه به‌طور یکسان آموزش ببینند؛ اما با افزایش مراتب تحصیلی باید به‌تدریج عموم محصلّین به‌اقتضای میزان توانایی‌هایشان حذف، و درنهایت آموزش برای گروهی اندک تا پنجاه سالگی ادامه یابد و ایشان فیلسوفان حاکم بر مدینه بشوند (افلاطون، ۱۳۶۳)؛ به‌این‌ترتیب مهم‌ترین وجه تمایز این دو دیدگاه نخبه‌گرایانه، در فرایند نحوهٔ کشف نخبگان است؛ اما در هدف غایی تربیت می‌توان آن‌ها را نزدیک یافت.

۳. نظریهٔ کرباسچیان در عمل موجب رویکرد آموزشی خاص‌گرا و نخبه‌گرا در جامعهٔ تعلیم و تربیت شده و گره‌خوردن این گرایش با تربیت دینی، موجب تعمیم تصور اصالت نخبه‌گرایی در تربیت دینی شده است که به‌نوبهٔ‌خود فرهنگ مبتنی‌بر حقّ بهره‌مندی از فرصت‌های بیشتر به‌دلیل مذهبی بودن را به‌طور ضمنی ترویج می‌کند. انتساب رویکرد مذکور به مبانی دینی قابل‌چالش است و پیامدهای اجتماعی‌ـفرهنگی آسیب‌زایی به دنبال دارد.

٤. تربیت دینی رسالتی بزرگ برعهدهٔ تمامی علاقه‌مندان و مربیان دارای تعلقات دینی دربَرابر نسل کودکان و نوجوانان است که با توجه به رقبای بی‌تعهدش در جهان امروز، در معرض تهدیدی جدی قرار دارد. کرباسچیان فردی هوشیار نسبت‌به شرایط زمانی بود. نهاوندیان (۱۳۸۸) می‌گوید: «۱۰۰ بار از روزبه و علامه شنیده‌ایم که «العالم بزمانه لا تهجم علیه اللوابس.».» (ص. ۸۹). رویکرد و نظریهٔ کرباسچیان به‌ویژه در شرایطی که دیگر گلخانه‌ها نیز برای گل‌هایی که می‌خواهیم مراقبت کنیم، امن نیستند، نیازمند بازنگری است. مدیر یکی از مدارس می‌گفت: «آقای علامه در ماه‌های آخر زندگیْ یک روز صبح زود مرا احضار کرد. تا نشستم، پرسید: «عزیز جون! برای ۱۰۰ سال دیگر مدرسه چه فکری کرده‌ای؟». جوابی نداشتم. گفت: «خوب... فکر کن! عرضی ندارم.».» (نهاوندیان، ۱۳۸۸، ص. ۸۹).

ابراز چنین دغدغه‌ای ازسویِ مرحوم کرباسچیان و مطالبهٔ تأمل در آن، تعهدی جدی بر دوش مدیران و پشتیبانان این جریان قرار می‌دهد؛ اینکه در عملکرد و دستاوردهای مدارس اسلامی تأمل کنند و بلکه قدری از ارادت و باورهای مطلقشان نسبت‌به شخصیت و بزرگی علامه و رویکرد مدرسه‌داری ایشان عبور کنند و به بازبینی در مبانی، اقدامات و دستاوردها متعهد شوند. در تکمیل این بازبینیْ ارزیابی ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان مدارس توسط مرکز پژوهش‌های دبیرستان علوی می‌تواند گام مهمی برای روشن کردن کمّوکیف دستاوردها باشد.

۵. ازآنجاکه این رویکرد مطلقاً دانش‌آموزان دارای توان علمی خاص و خانواده‌های مذهبی را تحت پوشش تربیتی گرفته است، گامی بسیار مهم این است که مدیران این جریان برای کمک به نظام تعلیم و تربیت بومی و جامعه اسلامی، به تأسیس مدرسه‌ای با رویکرد مذهبی اما بدون هرگونه گزینشی ـهمانند مدارس دولتیـ اقدام کنند، با چالش‌ها و اقتضائات مدرسه‌داری در چنین موقعیتی مواجه شوند و با توجه به ظرفیت‌های علمیـتجربی دهه‌ها فعالیت در حوزه تربیت اسلامی، امکان‌هایی الهام‌بخش را برای مدارس دولتی و عادی ـکه بار سنگین چالش‌های مختلف تربیتی را برای تحقق تعلیم و تربیت اسلامی در مدارس به دوش می‌کشندـ فراهم آورند.

منابع

نهج البلاغة (۱۳۹۱). محمد بن حسین شریف الرضی (محمد دشتی، به‌ترجمه) قم: مهر امیرالمؤمنین.

ابوالحسنی، منصوره؛ اخوت، احمدرضا؛ اسماعیلی، معصومه؛ و بهرامی احسان، هادی (۱۳۹۹). تبیین فرایند شکل‌گیری مفهوم استعداد مبتنی‌بر تحلیل شبکهٔ واژگانی در قرآن کریم. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام* ، ۸ (۱۵)، ۵–۲۷.

اسلامی، عباسعلی (١٣٨٤). *طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق؛ خاطراتی از حجةالاسلام و المسلمین مرحوم حاج شیخ عباسعلی اسلامی، بنیان‌گذار جامعه تعلیمات اسلامی*. تهران: انتشارات بعثت (چاپ دوم).

افلاطون (١٣٦٣). *متن کامل جمهوریت با مقدمه مبسوط و حواشی و متعلقات کامل* (رضا مشایخی "فرهاد"، به‌ترجمه). تهران: کانون معرفت، چاپ اول.

الکلینی، ابوجعفر محمدبن یعقوب (۱۳۸۸). *اصول کافی* (علی‌اکبرغفاری، به‌تصحیح). تهران: دار الکتب الاسلامیهٔ (جلد اول).

ایروانی، شهین (۱۳۸۸). *رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

باغگلی، حسین (۱۳۸٦). *بررسی آراء و عملکرد متفکران تربیت دینی غیررسمی در ایران* [پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران].

بنی‌هاشمی، سید محمد (۱۳۹۸). تربیت آرمانی، گذری بر اهداف، راهبردها و شیوه‌های تربیتی، با الهام از سیره استاد علامه کرباسچیان، تهران: انتشارات منیر.

بهمن‌بیگی محمد (۱۳۸٦). *به اجاقت قسم (خاطرات آموزشی)*. شیراز: انتشارات نوید شیراز (چاپ چهارم).

تاجری، حسن (۱۳۸۵). *«از تو آموختیم؛ مقاله‌ای به‌مناسبت بزرگداشت زنده‌یاد استاد رضا روزبه»*، به‌مناسبت بیست و پنجمین سال در گذشت مرحوم. تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

جعفری، حمیدرضا (۱۳۸۳). سید محمدحسین زاهد (ره) و تهران: دار الکتب الاسلامیهٔ. ناشر دیجیتالی مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیهٔ اصفهان.
https://www.ghbook.ir/index.php?option=com_dbook&task=viewbook&book_id=393&lang=fa

حاج‌قاسمی، پیمان (۱۳۹٦). بررسی آرای تربیتی علامه علی‌اصغر کرباسچیان به منظور تدوین فلسفه تربیتی. (پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی. تهران. ایران

حاضری، علی‌محمد (۱۳۷۷). *مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی (با تکیه بر مطالعه شهرستان یزد)*. تهران: شرکت چاپ و انتشارات سازمان اوقاف و امور خیریه.

حداد عادل، غلامعلی (۱٤۰۲). *همایش سراسری کانون مدارس اسلامی، با هدف و شعار تعامل، تعالی و توسعهٔ مدارس اسلامی* (۲۱ دی‌ماه). سالن همایش‌های بنیاد فرهنگی رفاه.
https://www.aparat.com/v/p530eo5

خدابخش، ابوالفضل (۱۳۸۸). *معلم خوبم، روزبه*. تهران: انتشارات ابصار.

خرازی، کمال (۱۳۸۸). نظریه تربیتی استاد علامه کرباسچیان. در *یاد استاد؛ علامه کرباسچیان در حدیث دیگران*. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان (چاپ اول).

خزائی، طاهره؛ و چیت‌ساز، غزاله (۱۳۹۹). از زیست گلخانه‌ای تا بازگشت به عادت‌واره (تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیر انتفاعی شهر تهران). *مطالعات راهبردی زنان*، ۲۲(۸۷). ۶۲-۳۳. Doi: 10.22095/jwss.2020.243631.2432

خزعل، فریده (۱۳۸٦). *نقش استاد روزبه در رشد اعتقادی بانوان*. مجموعه‌مقالات کنگرهٔ بزرگداشت استاد رضا روزبه، یادنامهٔ رضا روزبه. تهران: نشر افق (چاپ اول).

دهقان، حسین؛ پرتواعلم، محبوبه؛ و باهنر، ناصر (١٤٠١). میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و سایر مدارس شهر تهران: با تأکید بر عوامل رسانه و مدرسه. *دوفصلنامه دین و ارتباطات*، ۲۹(٦۲)، ۱۲۷-۱۵۲. Doi: 10.30497/rc.2022.76521

زاهدی، محسن (۱۳۹۵). *مصاحبه مندرج در پایگاه مؤسسه علامه کرباسچیان*. https://allamehkarbaschian.ir/history/interview

سبحانی، جعفر (۱۳۹۵). *مصاحبه مندرج در پایگاه مؤسسه علامه کرباسچیان*. https://allamehkarbaschian.ir/history/interview

سعدی، مشرف‌الدین (۱۳۹٦). *گلستان*. تهران: یاقوت کویر.

شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

ضیایی موحد، محمد (۱۳۸۹). *بررسی تطبیقی فلسفه تربیتی و تجربیات مدارس اسلامی و نهضت مدارس یسوعی ـ مطالعه موردی دبیرستان علوی*(پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد)، دانشگاه تهران، تهران.

عارفی، عباس (۱۳۸۳). نسبت معرفت بدیهی با پیشینی. *نشریه ذهن، فصلنامه تخصصی معرفت‌شناسی و حوزه‌های مرتبط*، ۵ (۲۰)، ۳-۲۲. https://ensani.ir/fa/article/58555

فیاض، ایران‌دخت؛ مینایی، زهرا؛ سجادیه، نرگس؛ و جوادی یگانه، محمدرضا (١٤٠١). شکل‌بندی‌های چندگانهٔ برنامهٔ درسی تربیت دینی در منازعه با نیروهای اجتماعی در مدارس اسلامی دورهٔ پهلوی دوم. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۷ (۱)، ۱۰۱-۱۲۳.

Doi: 20.1001.1.25382802.1401.7.7.12.4

فیاض‌بخش، محمد (۱۳۸۵). *حدیث آرزومندی* (نسیم علوی، شمیم علامه)، تهران: نشر آفاق، چاپ دوم.

فیاض‌بخش، محمد (۱۳۸٦). *نوای عهد دلبندی؛ وفات علامه، تولدی دوباره*. تهران: نشر افق (چاپ دوم).

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸). *داودآبادی*.
https://davoudabadi.ir/page/9801637

کاتوزیان، همایون (۲۰۰۹). *سخنرانی در کنفرانس بین‌المللی البرز*، دانشگاه کافیفرنیا، ایروین (به‌همت مرکز مطالعات و فرهنگ فارسی ساموئل جردن). *شب‌های بخارا*، ۲ خرداد ۱۳۸۹.
http://bukharamag.com/1389.03.846.html

کرباسچیان، علی‌اصغر (۱۳۸۵). *وصایای استاد؛ وصیت‌نامه فرهنگی-تربیتی استاد علامه کرباسچیان* (مرکز نشر آثار علامه کرباسچیان، به‌تدوین). تهران: آفاق (چاپ دوم).

کرباسچیان، علی‌اصغر (۱۳۸٦). *یادنامه استاد علامه کرباسچیان ـ مجموعه‌مقالات به‌مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه علوی*. (مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان، به‌تدوین). تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

کرباسچیان، علی‌اصغر (۱۳۸۲). *رسائل استاد*. تهران: نشر آفاق.

کرباسچیان، علی‌اصغر (۱۳۸٤). *توصیه‌های استاد؛ رهنمودهای استاد علامه کرباسچیان، در جمع مدیران مدارس (رهنمودهای تربیتی ۲)*. تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

مدرسی، علی (۱۳۷۷)، *فیض گل*. ستاد برگزاری بزرگداشت استاد رضا روزبه، با همکاری ادارهٔ کل فرهنگ و ارشاد اسلامی زنجان، چاپ اول (به‌مناسبت بیست و پنجمین سال وفات استاد رضا روزبه).

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸٤). *میزان الحکمهٔ* (جلد دوازدهم). قم: دارالحدیث [دریافت‌شده از کتابخانهٔ مدرسهٔ فقاهت، ۷ مهر ۱٤۰۵]. https://lib.eshia.ir/27307/12/585#_ftnref3

نهاوندیان، علی‌اصغر (۱۳۸۸). متن سخنرانی در مجلس سومین روز رحلت استاد. *در یاد استاد؛ علامه کرباسچیان در حدیث دیگران*. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان (چاپ اول).

یاری‌قلی، بهبود (۱۳۹۲). بررسی فلسفهٔ ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی ازمنظرِ متخصصان تعلیم و تربیت: رویکردی هرمنوتیکی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳ (۲)، ۲۱۰-۱۹۵. Doi: 10.22067/fe.v3i2.23436

UNESDOC: Digital Library (1978). "Winners of the Mohammad Reza Pahlavi Prize and the Nadezhda K. Krupskaya Prize". Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030840

Bani-Hashemi, S. M. (2019). *Ideal education: A review of educational goals, strategies, and methods, inspired by the life and teachings of Allameh Karbaschian*. Monir Publications.

Dehghan, H., Parto'alam, M., Bahonar, N. (2022). The extent and nature of cultural co-existence among graduates of Islamic and other schools in Tehran: With an emphasis on media and school factors. *Religion and Communication, 29*(62), 127–152.

Fayyaz, I., Minaei, Z., Sajjadieh, N., & Javadi Yeganeh, M. R. (2022). Multiple configurations of the religious education curriculum in conflict with social forces in Islamic schools during the second Pahlavi era. *Journal of Philosophy of Education, 7*(1), 101–123.

Khazaei, T., & Chitsaz, G. (2020). From greenhouse living to returning to habitus: The lived experience of female graduates of non-profit Islamic schools in Tehran. *Women's Strategic Studies, 22*(87), 33–62.

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

Identifying Factors Affecting Managers' Accountability from the Perspective of Islamic Teachings and Ranking Them Using the Fuzzy VIKOR Technique[1]

Ali Shaker[2] Hamidreza Kamali Ardakani[3] Hamid Mortazavi[4] Mahdi Ghanei[5]

Doi:
10.30497/esi.2026.249042.2002

Introduction

Background and Purpose: Today, attention to the science of educational management and its functions in society shows that the framework and principles of this science largely align with the goals, principles, and methods of general management, with the difference that it is applied in educational settings and efforts are made to implement the concepts used in management science within the educational system as well. However, educational specialists need to change this perspective to bring about transformation in the education system. If they can redefine educational–pedagogical management and manage the goals, principles, and methods governing education, they will achieve their ultimate objectives in the educational system (Soltanzadeh Pasyan et al., 2022). Educational management in the contemporary world faces numerous challenges, including declining public trust, the complexity of stakeholder expectations, and the growing need for transparency and accountability. In such circumstances, accountability has become one of the key pillars for evaluating the performance of educational managers (Tenbrink & Speer, 2022). The existence of an accountability system in schools ensures that principals and teachers are responsible for educational outcomes, resource utilization, and the quality of teaching–learning processes. This contributes to increased transparency and improved educational performance (Schleicher, 2012). Educational managers are accountable not only to higher authorities but also to students, parents, teachers, and society, ensuring that their performance aligns with educational and pedagogical goals. Accountability in educational management is a fundamental concept in the literature on management and educational policy, recognized as a mechanism for ensuring quality, transparency, and organizational

---

1 .The present study is derived from a Master's thesis entitled 'Identification and Ranking of Factors Affecting Managerial Accountability from the Perspective of Religious Teachings using a Fuzzy VIKOR Approach', conducted at the Islamic Azad University, Ardakan Branch.

2. Master's degree graduate in Curriculum Planning, Arda. C., Islamic Azad University, Yazd, Iran. Shakerseyedali@gmail.com

3. Assistant Professor, Department Of Higher Education Administration, Arda. C., Islamic Azad University, Yazd, Iran. (Corresponding author). Ha.kamali@Iau.ac.ir

4. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, PO Box 889_14665, Tehran, Iran H.mortazavii@cfu.ac.ir

5. Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Ardakan University, Yazd, Iran. ghanei@ardakan.ac.ir

effectiveness. In contemporary literature, accountability is generally defined as the obligation of managers and organizational agents to explain and justify their performance to stakeholders and supervisory bodies (Bovens, 2007; 2016). Studies show that visionary leadership has a significant impact on leaders' ability to implement policies and strengthen community in educational institutions. This aligns with Islamic teachings that emphasize the importance of guidance and ethical leadership (Amjad et al., 2025). Research on educational leadership has demonstrated that the quality of leadership and the professional behaviors of managers are among the most important factors shaping the performance of educational organizations (Hallinger, 2011). However, most common accountability models tend to emphasize external organizational indicators, test results, and formal control, paying less attention to the value-based and internal foundations of managers' behavior. In an educational system rooted in Islamic values, accountability is not limited to compliance with regulations and administrative reporting; rather, it is deeply embedded in the manager's inner beliefs, moral responsibility, and religious commitment. Fundamentally, the sacred religion of Islam is based on the principle of human accountability, and one might say that the Hereafter represents the most complete and ultimate manifestation of accountability. Since the most prominent advantage of Islam's life-giving and humanizing school over other schools and religions is the interconnectedness of its teachings, Islam's perspective on responsibility and accountability is monotheistic and guided. The Holy Qur'an considers all human beings accountable for their actions, except for God Almighty. It also uses the word yas'alūnaka (they ask you) regarding the Prophet of Islam, referring to the people's questioning and the Prophet's answering about moral, doctrinal, legal, and other issues. Therefore, in Islamic teachings, accountability is essentially a form of fulfilling the religious duties that God has placed upon humanity, and no individual or institution is exempt from this matter. As mentioned, accountability holds a very high status and position in Islam, and God Almighty emphasizes its importance to the Prophet and the people in numerous verses of the Holy Qur'an. The great leaders of Islamic society, including the Prophet (PBUH) as the first leader of the Islamic community, always considered themselves bound to accountability. Moreover, the manifestations of accountability can be observed at the highest level in the sayings and conduct of Imam Ali (AS). From the Qur'anic perspective, the universe of creation and, consequently, human life have a precise system of accounting, and no human action, whether small or great, is overlooked. Accordingly, an accountable educational manager is one who, while possessing professional competencies, regulates their decisions in the light of divine values and ethical principles, thereby paving the way for the realization of justice, transparency, participation, and the protection of learners' rights. Hence, the present study, aiming to identify the factors affecting managers' accountability from the perspective of Islamic teachings and rank them using the fuzzy VIKOR method, seeks to offer an integrated framework combining educational management literature and the value foundations of Islam—a framework that can be instrumental in explaining accountable behavior, designing manager development programs, and improving the performance of the educational system.

Research Questions

1. What are the factors affecting managers' accountability from the perspective of Islamic teachings?

2. How are the factors affecting managers' accountability ranked using the fuzzy VIKOR method?
3. What are the most influential factors affecting managers' accountability based on the fuzzy VIKOR method?

Methodology
The present study is applied in terms of purpose and, in terms of data collection, falls under mixed-methods research (qualitative–quantitative) of the sequential–exploratory type. In the qualitative section, the meta-synthesis approach and the method proposed by Sandelowski and Barroso (2007) were used. The statistical population of the study consisted of two parts. The first part included all domestic and international texts and articles, totaling 35 articles, of which 17 were reviewed after screening and analyzed using open coding. The quantitative part consisted of experts specialized in the field of Islamic management, from whom seven individuals were selected through purposive sampling to answer the researcher-made questionnaire. Data analysis and the ranking process of the factors were conducted using fuzzy multi-criteria decision-making techniques, specifically the fuzzy VIKOR method.

Findings
The findings from data analysis revealed that, from the experts' perspective, among the 14 factors extracted from the research literature, five factors—"commitment," "faith in God," "piety (taqwa)," "divine obedience," and "avoidance of falsehood"—had the greatest impact on managers' accountability, respectively. In contrast, factors such as "consultation," "rule of law," "divine promise," and "truth-orientation" were placed at the bottom of the experts' priority ranking.

Conclusion
The results indicate that, within the framework of Islamic teachings, fundamental and internal belief-based factors (commitment, faith, and piety) have the strongest influence on managers' accountable behavior. Ultimately, the findings of this study show that accountability in Islamic education is an "integrated" phenomenon—one in which the "believing heart" synergizes with the "expert hand" and the "courageous tongue," shaping a manager who, before being accountable to superiors, feels an intrinsic sense of duty toward their great educational mission. Given that the research findings identified internal and insight-based factors as the foundation of accountability, it is recommended that policymakers and education administrators organize their planning in a way that strengthens these factors alongside structural competencies and professional behaviors.

Keywords: Islamic teachings, managers' accountability, ranking, Fuzzy VIKOR

فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، مقاله پژوهشی، دورهٔ ۱٤، شمارهٔ ۳۳، تابستان ۱٤۰۵، صص. ۱۸۸-۱۵۵

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظر آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکور فازی[۱]

علی شاکر[۲]
حمیدرضا کمالی[۳]
حمید مرتضوی[٤]
مهدی قانعی[۵]

تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰۷/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۵/۰٤/۳۰

DOI: 10.30497/esi.2026.249042.2002

چکیده

هدف از انجام‌دادن این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکورفازی بود. پژوهش حاضر ازلحاظِ هدفْ کاربردی، و ازلحاظِ نحوهٔ گردآوری داده‌ها در زمرهٔ پژوهش‌های آمیخته (کیفی-کمی) و از نوع متوالی-اکتشافی است. در بخش کیفی از رویکرد فراترکیب و از روش پیشنهادی سندلوسکی و باروس (۲۰۰۷) استفاده شد. جامعهٔ آماری پژوهش از دو بخش تشکیل شد. بخش اول شامل کلیهٔ متون و مقالات علمی داخلی و خارجی به‌تعداد ۳۵ مقاله که پس از غربالگری ۱۷ مقاله بررسی و با روش کدگذاری دوباره تحلیل شد. همچنین بخش کمی شامل خبرگان متخصص در حوزهٔ مدیریت اسلامی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد هفت نفر از اعضای جامعهٔ موردمطالعه انتخاب شدند تا به پرسشنامه محقق‌ساختهٔ پژوهش پاسخ دهند. تحلیل داده‌ها و فرایند رتبه‌بندی عوامل با بهره‌گیری از تکنیک تصمیم‌گیری چندمعیارهٔ فازی، به‌طور مشخص روش ویکور فازی، انجام پذیرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد از دیدگاه خبرگان، از بین ۱٤ عامل استخراج‌شده از ادبیات پژوهش پنج عامل «تعهد» ، «ایمان به خدا» ، «تقوا» ، «اطاعت الهی» و «باطل‌گریزی» به‌ترتیب بیشترین تأثیر را بر پاسخ‌گویی مدیران دارند. در مقابل عواملی نظیر «مشورت»، «قانون‌گرایی»، «وعدهٔ الهی» و «حق‌گرایی» در رتبه‌های انتهایی جدول اولویت‌بندی خبرگان قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد در چارچوب آموزه‌های اسلامی عوامل بنیادین و اعتقادی درونی (تعهد، ایمان و تقوا) قوی‌ترین تأثیر را بر رفتار پاسخ‌گویانهٔ مدیران دارند.

واژگان کلیدی: آموزه‌های اسلامی، پاسخ‌گویی مدیران، رتبه‌بندی، ویکور فازی

---

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از نگاه آموزه‌های دینی با رویکرد ویکور فازی» در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان است.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد برنامه‌ریزی درسی، واحد اردکان، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران.
Shakerseyedali@gmail.com

۳. استادیار، گروه مدیریت آموزش عالی، واحد اردکان، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران (نویسنده‌مسئول).
ha.kamali@iau.ac.ir

٤. استادیار ، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان ، صندوق پستی ۸۸۹_۱۴۶۶۵ تهران، ایران.
H.mortazavii@cfu.ac.ir

۵. استادیار، گروه معارف اسلامی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران.
hanei@ardakan.ac.ir

بیان مسئله

امروزه توجه به علم مدیریت آموزشی و کارکردهای آن در جامعه نشان می‌دهد چهارچوب و اصول این علم به‌میزان زیادی همان اهداف، اصول و روش‌های مدیریت است؛ با این تفاوت که در مکان‌های آموزشی از آن استفاده و تلاش می‌شود موارد به کار رفته در علم مدیریت، در نظام آموزشی نیز به کار گرفته شوند؛ درحالی‌که متخصصان آموزشی برای ایجاد تحول در نظام آموزش نیازمند تغییردادن این نگاه‌اند؛ بنابراین اگر بتوانند مدیریت آموزشی-تربیتی را باز تعریف کنند و اهداف، اصول و روش های حاکم بر تربیت را مدیریت نمایند، به اهداف غایی خود در نظام آموزشی دست خواهند یافت (سلطان‌زاده پسیان و دیگران، ۱٤۰۱، ص. ٦).

مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان کلیدی در شکل‌دهی به سرنوشت نظام‌های آموزشی، نقشی فراتر از صرفاً هماهنگی و نظارت اداری ایفا می‌کند. این حوزۀ تخصصی با درک عمیق از اهداف تربیتی و با بهره‌گیری از دانش روز مدیریت تلاش می‌کند تا محیطی پویا، اثربخش و کیفی را برای یادگیری فراهم آورد. مدیریت آموزشی در واقع معمار اصلی سازمان‌های آموزشی است که با تلفیق دانش مدیریت و اصول آموزشْ فرایندهای حیاتی ازجمله برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و ارزشیابی را هدایت می‌کند. این رشته نه‌تنها بر جنبه‌های اجرایی و ساختاری تأکید دارد، بلکه به‌طور ذاتی با باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های حاکم بر فضای آموزشی گره خورده است (لیتوود[1]، ۲۰۰۵). مدیریت آموزشی در جهان معاصر با چالش‌های متعددی ازجمله کاهش اعتماد عمومی، پیچیدگی انتظارات ذی‌نفعان و ضرورت روزافزون شفافیت و پاسخ‌گویی مواجه است. در چنین شرایطی پاسخ‌گویی به یکی از ارکان اصلی ارزیابی عملکرد مدیران آموزشی تبدیل شده است (تنبرینک و اسپیر[2]، ۲۰۲۲).

در بستر پیچیده و پویای نظام آموزشی که رسالت تربیت نسل‌های آینده را بر عهده دارد، مفهوم «پاسخ‌گویی» اهمیت دوچندان می‌یابد. وجود نظام پاسخ‌گویی در مدارس موجب می‌شود مدیران و معلمان درقبالِ نتایج آموزشی، نحوۀ استفاده از منابع و کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری

1. Leithwood
2. Tenbrink & Speer

مسئول باشند. این امر به افزایش شفافیت و بهبود عملکرد آموزشی کمک می‌کند (اسچلیچر[1]، ۲۰۱۲). مدیران آموزشی نه‌تنها دربَرابر نهادهای بالادستی، بلکه درقبالِ دانش‌آموزان، والدین، معلمان و جامعه مسئولیت دارند تا از انطباق عملکرد خود با اهداف تربیتی و آموزشی اطمینان حاصل کنند. پاسخ‌گویی در مدیریت آموزشی از مفاهیم بنیادین در ادبیات مدیریت و سیاست‌گذاری آموزشی است که به‌عنوان یکی از سازوکارهای تضمین کیفیت، شفافیت و اثربخشی سازمانی شناخته می‌شود. در ادبیات معاصر معمولاً پاسخ‌گویی به‌معنای «الزام مدیران و کارگزاران سازمانی به توضیح و توجیه عملکرد خود دربَرابر ذی‌نفعان و نهادهای نظارتی» تعریف می‌شود (باونس[2]، ۲۰۰۷). در محیط‌های آموزشیْ این مفهوم فراتر از سنجش‌های اداری یا مالی می‌رود و به مسئولیت مدیران درقبالِ رشد علمی، تربیتی و اخلاقی دانش‌آموزان، معلمان و جامعه گسترش می‌یابد (لیتوود[3]، ۲۰۰۵).

در ادبیات مدیریت آموزشیْ پاسخ‌گویی به مجموعه‌ای از تعهدات و مسئولیت‌های نهادهای آموزشی درقبالِ جامعه و ذی‌نفعان اطلاق می‌شود. این مفهومْ تحولی را از مدل‌های سنتی «فرماندهی و کنترل» به مدل‌های نوین «مشارکت و خدمت» نشان می‌دهد. در دنیای امروز که بر پایهٔ «حاکمیت داده» و «شفافیت» بنا شده است، مفهوم پاسخ‌گویی بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است. سازمان‌ها ـبه‌ویژه نهادهای آموزشی که وظیفهٔ تربیت نسل آینده را بر عهده دارندـ درقبالِ عملکرد، منابع و نتایج خود باید به ذی‌نفعان متعددشان پاسخ‌گو باشند. این پاسخ‌گویی نه‌تنها الزامی قانونی و سازمانی، بلکه ضرورتی اخلاقی و اجتماعی است (هان[4]، ۲۰۲۰)؛ دراین‌میان آموزه‌های دینی، به‌ویژه دین مبین اسلام، چارچوبی غنی و عمیق برای درک و اجرای این اصل بنیادین ارائه می‌دهد که می‌تواند مدیران آموزشی را در مسیر ارتقای کیفیت و تعمیق اثربخشی یاری رساند.

عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران شامل تغییرات سیاست، نفوذ ذی‌نفعان و زمینه‌های

---

1. Schleicher
2. Bovens
3. Leithwood
4. Han

سیاسی، نهادی و شخصی رهبران است. این عناصر نحوهٔ ظهور پاسخ‌گویی را شکل می‌دهند و بر هویت علمی کارکنان در مؤسسات اثر می‌گذارند (کویگلی[1]، ۲۰۱۶). مطالعات نشان می‌دهند رهبری چشم‌اندازمحور توانایی رهبران را در اجرای سیاست‌ها و تقویت جامعه در مؤسسات آموزشی به‌طور قابل‌توجهی افزایش می‌دهد. این موضوع با آموزه‌های اسلامی که بر اهمیت هدایت و رهبری اخلاقی تأکید می‌کند، هم‌راستا است (امجد و همکاران[2]، ۲۰۲۵، ص. ۴۲).

توانایی مؤسسات آموزشی در سازگاری و پاسخ‌گویی به تغییراتْ امری ضروری است. عواملی مانند ساختار سازمانی، راهبردهای منابع انسانی و همکاری با ذی‌نفعان به‌عنوان تسهیل‌کننده‌هایی چابک شناسایی شده‌اند. این عناصر می‌توانند تحت‌تأثیر اصول دینی که سازگاری و مشارکت اجتماعی را ترویج می‌کنند، قرار گیرند (منون و سورش[3]، ۲۰۲۱). پژوهش‌های مربوط‌به رهبری آموزشی نشان داده‌اند کیفیت رهبری و رفتارهای حرفه‌ای مدیران از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده به عملکرد سازمان‌های آموزشی است (هالینگر[4]، ۲۰۱۱)؛ بااین‌حال اغلب مدل‌های رایج پاسخ‌گوییْ بیشتر بر شاخص‌های برون‌سازمانی، نتایج آزمونی و کنترل رسمی تأکید دارند و کمتر به بنیان‌های ارزشی و درونی رفتار مدیران می‌پردازند؛ درحالی‌که در یک نظام آموزشی مبتنی‌بر ارزش‌های اسلامی پاسخ‌گویی تنها به تبعیت از مقررات و گزارش‌دهی اداری محدود نمی‌شود، بلکه ریشه در باورهای درونی، مسئولیت اخلاقی و التزام دینی مدیر دارد.

آنچه در سعادت جامعه نقش اساسی دارد، شایستگی و جامع‌الشرایط بودن مدیران و کارگزاران آن جامعه است. انتخاب مدیران اصلح سزاوار توجه و بررسی فراوان است و باید معیارهایی برای سنجش افراد و انتخاب ایشان در نظر گرفته شود. یکی از این ملاک‌ها که هم در جهان‌بینی مادی و هم در جهان‌بینی اسلامی موردتوجه جدی قرار دارد، بحث پاسخ‌گویی است. پاسخ‌گویی مسئله‌ای مهم و چالش‌زا در نظام‌های اداری و سیاسی بیشتر کشورها بوده

---

1. Quigley
2. Amjad, Aslam, Shafqat, Alanazi, Sial, & Tabassum
3. Menon & Suresh
4. Hallinger

است و عدم‌پاسخ‌گویی مناسب و به‌موقع به کارکنان، منجر به ایجاد جوّ بی‌اعتمادی و سردی کارکنان نسبت‌به سازمان می‌شود. پاسخ‌گویی در حال گذر از شکل‌های قدیمی مسئولیت به‌طرف سایر شکل‌ها، به‌ویژه نظام‌های مدیریت کارآمدتر و پاسخ‌گوتر، است. امروزه پیچیده شدن روزافزون سازمان‌ها و افزایش میزان رفتارهای غیراخلاقی و غیرقانونی درمحیط‌های کاری، توجه مدیران و رهبران را به ایجاد و حفظ اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اجتماعی و پاسخ‌گویی اجتماعی در همهٔ سازمان‌ها ضروری کرده است.

در اسلام نظارت و پاسخ‌گویی از جزئی‌ترین امور فردی تا مسائل عمدهٔ جامعه، مانند امور اداری و فعالیت‌های اقتصادی، بازرگانی و سیاسی را دربَرمی‌گیرد. اصولاً دین مقدس اسلام براساس اصل پاسخ‌گو بودن انسان‌ها است و شاید بتوان گفت معاد بهترین و کامل‌ترین نمود و جلوهٔ پاسخ‌گویی است. ازآنجاکه برجسته‌ترین امتیاز مکتب حیات‌بخش و انسان‌ساز اسلام بر دیگر مکاتب و ادیان، به‌هم‌پیوستگی آموزه‌های آن است و دیدگاه اسلام به مسئولیت و پاسخ‌گویی نگرشی توحیدی و هدایت‌گرایانه است، قرآن کریم به‌جز خداوند متعالْ همهٔ انسان‌ها را نسبت‌به عملکردشان پاسخ‌گو می‌داند؛ برای نمونه: «لاَ يُسْئَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْئَلُونَ؛ در آنچه [خدا] انجام می‌دهد، چون‌وچرا راه ندارد؛ ولی از آنان [= انسان‌ها] سؤال خواهد شد» (انبیاء، ۲۳). در آیه‌ای دیگر دربارهٔ پرسشگری خداوند از کسانی که عملکردهای نامطلوب در اجرای احکام دین داشتند، می‌فرماید: «فَوَرَبِّکَ لَنَسْئَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ؛ پس سوگند به پروردگارت که از همهٔ آنان از آنچه انجام داده‌اند، خواهیم پرسید!» (حجر، ۹۲-۹۳). همچنین دربارهٔ پیامبر اسلام(ص) از واژهٔ «یسئلونک» استفاده کرده است که به پرسشگری مردم و پاسخ‌گویی پیامبر دربارهٔ مسائل اخلاقی، اعتقادی، حقوقی و... اشاره دارد؛ لذا در آموزه‌های اسلامیْ پاسخ‌گویی به نوعی انجام‌دادن تکالیف شرعی است که خداوند بر عهدهٔ انسان نهاده است و هیچ فرد و نهادی از آن مستثنا نشده است.

همان‌طور که بیان شد، پاسخ‌گویی در دین اسلام اهمیت و جایگاهی بسیار والا دارد و خداوند متعال در آیات فراوانی در قرآن کریم اهمیت آن را به پیامبر و مردم گوشزد می‌نماید.

رهبران بزرگ جامعهٔ اسلامی ازجمله پیامبر (ص) به‌عنوان اولین رهبر جامعهٔ اسلامی همیشه خود را مقید به پاسخ‌گویی می‌دانستند. همچنین می‌توان جلوه‌های پاسخ‌گویی را در سخنان و سیرهٔ حضرت علی(ع) در حدّ اعلای آن مشاهده کرد. از دیدگاه قرآن جهان آفرینش و به‌تبع آن حیات انسانی دارای حساب و کتاب دقیقی است و از هیچ‌یک از اعمال انسان، چه کوچک و چه بزرگ، غفلت نمی‌شود: «...لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا...» (الکهف، ٤٩). سراسر این کتاب آسمانی سرشار از آیاتی است که بر مسئولیت‌خواهی، پرسشگری و حسابرسی از انسان‌ها تأکید کرده است. انسان‌ها باید پاسخ‌گوی امانتی باشند که بنابر آیهٔ ۷۲ سورهٔ احزاب به آن‌ها سپرده شده است: «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ؛ ما امانت را بر آسمان‌ها و زمین وکوه‌ها عرضه داشتیم. آن‌ها از حمل آن ابا کردند و از آن هراس داشتند؛ اما انسان آن را بر دوش کشید در این آیه مسئولیت‌پذیری و درقبالِ آن پاسخ‌گویی، از چنان اهمیتی برخوردار است که در بسیاری از تفاسیر از «امانت الهی» به همان «تعهد و قبول مسئولیت» تعبیر شده است و علت اینکه این امانت عظیم به انسان سپرده شده، این بوده است که او این قابلیت را داشته و می‌توانسته ولایت الهی را پذیرا باشد؛ یعنی در جادهٔ عبودیت و کمال به‌سوی معبود لایزال سیر کند (مکارم شیرازی، ١٣٦٦، صص. ١٧-٤٠٩).

در سورهٔ نجم آمده است: «ولا تَزِر وازِرةٌ وِزر أُخْرَي * وأَنْ لَيس للْإِنْسانِ إِلَّا ما سعى * وأَنَّ سعيه سوف يرَى؛ هیچ‌کس بار گناه دیگری را بر دوش نخواهد گرفت و برای آدمی جز آنچه به سعی و عمل خود انجام داده است، ثواب و جزایی نخواهد بود.» (نجم، ٣٨-٤٠). خداوند در این آیه و آیات مشابه ما را به این معنا رهنمون می‌کند که بار سنگین مسئولیت را احدی جز خود انسان بر دوش نمی‌کشد و در روز رستاخیز هرکس مسئول پاسخ‌گویی به اعمال خویش است (مکارم شیرازی، ١٣٦٦، ص. ٢٢٤). در ذیل نمونه‌هایی از آیاتی که در آن، خداوند در قرآن کریم بر مسئولیت و پاسخ‌گویی افراد در زمینه‌های مختلف و موقعیت‌های مختلف اشاره دارد، آورده شده است:

«هرگز آنچه را که به آن علم و اطمینان نداری دنبال مکن که [در پیشگاه حکم خدا] چشم و گوش و دل‌ها همه مسئول‌اند.» (اسراء، ٣٦).

«آیا آدمی می‌پندارد که او را فارغ از تکلیف و ثواب و عقاب گذارند؟» (قیامت، ٣٦).

« به عهد خود وفا کنید که البته [در قیامت] از عهد و پیمان پرسیده خواهد شد.» (اسراء، ٣٤)

«روز حساب مردم بسیار نزدیک شد و مردم سخت غافل‌اند و اعراض می‌کنند.» (انبیاء ، ١)

«بی‌شک از کسانی که به‌سوی آنان رسولان را فرستادیم و هم از رسولان پرسش خواهیم کرد.» (اعراف، ٦).

«پس سوگند به پروردگارت که از همهٔ آنان [از آنچه انجام داده‌اند،] خواهیم پرسید.» (حجر، ۹۲-۹۳)

از آیات فوق چنین برمی‌آید که هم رهبران و هم مردم دربَرابر خداوند مسئول و پاسخ‌گو می‌باشند؛ رهبران دینی دربَرابر آنچه که خداوند بر عهدهٔ آنان نهاده است و مردم هم دربَرابر خداوند و هم دربَرابر رهبران. خداوند متعال در قرآن کریم برای رسول، به‌عنوان بزرگ‌ترین رهبر، و نیز برای مردم مسئولیت‌هایی را مشخص نموده است که هریک باید پاسخ‌گوی آن باشند. رسولْ مسئول تبلیغ آیات و احکام الهی است و امت اسلامی مسئول فهم و پذیرش دعوت الهی. مسئولیت خاتم پیامبران ابلاغ آشکار است و درمقابلْ وظیفهٔ مؤمنان است که اطاعت کنند (حیدری اصفهانی، ١٣٨٩). دراین‌باره در آیهٔ ٥٤ سورهٔ نور خداوند متعال می‌فرماید:

«بگو: اطاعت کنید خدا را و اطاعت کنید پیامبر خدا را، و اگر سرپیچی کنید، پیامبر مسئول تکالیف خویش است و شما مسئول تکالیف خود، و اگر از او اطاعت کنید، هدایت خواهید شد و بر پیامبر چیزی جز ابلاغ آشکار نیست». این آیه مسئولیت و نقش رهبری و مسئولیت امت را بیان می‌کند که از آنچه خداوند امر کرده است، اطاعت کنند؛ وگرنه باید پاسخ‌گو باشند. احادیث و روایات متعددی درخصوص مسئولیت و پاسخ‌گویی ذکر گردیده است؛ برای نمونه پیامبر اسلام(ص) می‌فرمایند: «بدانید که همهٔ شما مسئول‌اید و همهٔ شما نسبت‌به زیردستان بازخواست می‌شوید. فرمانروای مردمْ مسئول مردم است و نسبت‌به زیردستانش

بازخواست می‌شود.» (حجّاج نیشابوری، ۱٤۱۲، ص. ۱٤۵۹).

وَ قَالَ عَلَيْهِ اَلسَّلاَمُ :كُلُّكُمْ رَاعٍ وَ كُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَ اَلْأَمِيرُ اَلَّذِي عَلَى اَلنَّاسِ رَاعٍ وَ هُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَ اَلرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَ هُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ وَ اَلمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى أَهْلِ بَيْتِ بَعْلِهَا وَ وُلْدِهِ وَ هِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ وَ اَلْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَ هُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ أَلاَ فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَ كُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِه؛ و فرمود: آگاه باشید که همهٔ شما به‌سان چوپان‌اید که بر حفظ گوسفندان موظّف گشته، و هر مردی نگهبان خانوادهٔ خویش و دربارهٔ آنان مسئول است، و زن هم نسبت‌به اهل‌بیت شوهرش مسئول است، و دربارهٔ آن‌ها بازخواست می‌شود، و هر برده دربَرابر اموال صاحبش مسئول است؛ پس بدانید که هرکدام از شما مسئولیتی بر گردن دارید و نسبت‌به آن بازخواست می‌شوید.» (سُلگی، ج ۱، ص. ٤۷۹).

بنابراین ازمنظرِ تعلیم و تربیت اسلامیْ انسان موجودی مسئول دربَرابر خداوند و جامعه تلقی می‌شود. مدیریت آموزشی به‌مثابهٔ امری امانت‌محورْ نیازمند پیوند میان «دانش تخصصی» و «تعهد اخلاقی» است (هالستد[1]، ۲۰۰٤). براین‌اساس مدیر آموزشیِ پاسخ‌گو مدیری است که ضمن برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای، تصمیماتش را در پرتو ارزش‌های الهی و اصول اخلاقی تنظیم می‌کند و ازاین‌طریق، زمینهٔ تحقق عدالت، شفافیت، مشارکت و صیانت از حقوق یادگیرندگان را فراهم می‌سازد؛ ازاین‌رو مطالعهٔ حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از روش ویکور فازی، می‌کوشد چارچوبی تلفیقی میان ادبیات مدیریت آموزشی و مبانی ارزشی اسلام ارائه دهد؛ چارچوبی که می‌تواند در تبیین رفتار پاسخ‌گو، طراحی برنامه‌های توسعهٔ مدیران و بهبود عملکرد نظام آموزشی راهگشا باشد.

سؤالات پژوهش

۱. عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از نگاه آموزه‌های اسلامی کدام‌اند؟

۲. رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران براساس روش ویکور فازی چگونه است؟

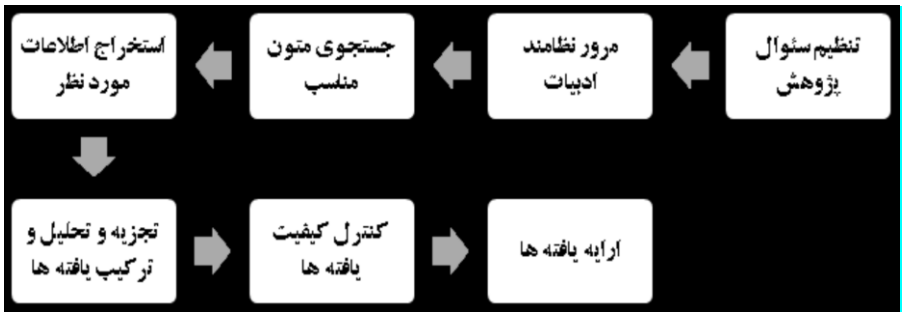
۳. اثرگذارترین عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران براساس روش ویکور فازی کدام‌اند؟

---

1. Halstead

روش پژوهش

پژوهش حاضر ازلحاظِ هدف، کاربرد و نحوهٔ گردآوری داده‌ها در زمرهٔ پژوهش‌های آمیخته (کیفی_کمی) و از نوعِ متوالی_اکتشافی است. در این طرح ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل می‌شوند، سپس در مرحلهٔ دومْ داده‌های کمّی گردآوری و تحلیل می‌شوند. درنهایت نیز هر دو تحلیل کیفی و کمّی یک‌جا تفسیر می‌شوند؛ براین‌اساس در بخش کیفی از رویکرد فراترکیب[1] استفاده شد. در این بخش از پژوهش برای اجرای فراترکیب از روش سندلوسکی و باروس (۲۰۰۷) استفاده شده است. شکل ۱ فرآیند روش فراترکیب سندلوسکی و باروس را نمایش می دهد.



شکل ۱. روش فراترکیب سندلوسکی و باروس

واحدهای موردمطالعهٔ بخش کیفیْ شامل تمام متون و مقالات علمی داخلی و خارجی است که با جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی نورمگز، ایرانداک، مگ‌ایران، علم‌نت، گوگل‌اسکولار، پایگاه اطلاعاتی جهاد دانشگاهی و ساینس دایرکت استخراج شده است که درنتیجه ۳۵ مقاله به دست آمد. سپس با توجه به هدف پژوهشْ آن‌هایی که با هدف متناسب نبودند، حذف و درنهایت پس از غربالگری مقالات، تعداد ۱۷ مقاله برای بررسی و تحلیل انتخاب گردید. به‌منظور استخراج عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران، پس از مطالعهٔ مبانی نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در ایران و جهان، برای استخراج داده‌ها به‌جهت ماهیت کیفی‌شان که متنی است، از روش کدگذاری باز ـکه از معروف‌ترین روش‌های مورداستفاده در روش تحقیق کیفی استـ

---

[1]. meta-synthesis

استفاده شد. در این روش ابتدا کدها از متون استخراج می‌شوند (کدگذاری مرتبهٔ اول)، سپس با کدگذاری مجددْ مفاهیم شکل می‌گیرند (کدگذاری مرتبهٔ دوم) و درنهایت روی مفاهیم نیز کدگذاری می‌شود (توکلی و همکاران، ۱۳۹۶). نتایج این مراحل در جدول ۲ آمده است. روایی این بخش از پژوهش با استفاده از شاخص‌های اعتمادپذیری، قابلیت انتقال، قابلیت تأیید و اطمینان‌پذیری ارزیابی و تأیید شد. برای بررسی پایایی آن نیز از ضریب توافق بین کدگذارها استفاده شد که مقدار ۰/۸۵ به دست آمد.

جامعهٔ آماری بخش کمّیْ شامل خبرگان متخصص در حوزهٔ مدیریت اسلامی است. چون در مطالعات ویکور فازیْ تمرکز بر دقت قضاوت است، نه حجم نمونه (چن و هوانگ[1]، ۱۹۹۲)، برای انجام‌دادن مطالعه هفت نفر از خبرگان (پنج مرد و دو زن) با سابقهٔ مدیریتی بین ۵ تا ۲۵ سال از رشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش ازطریقِ نمونه‌گیری هدف‌مند انتخاب شدند و به پرسشنامهٔ تحقیق پاسخ دادند. نتیجهٔ نهایی بخش کیفیْ تهیهٔ فهرستی از عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران شامل ۱۴ عامل بود که به ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمّی تبدیل شد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط پانل ۳نفره از اساتید مدیریت اسلامی بررسی و تأیید شد. این پرسشنامه شامل ۱۴ گویه است. شرکت‌کنندگان میزان موافقت خود را با هر گویه براساس اعداد فازی پنج‌درجه‌ای از «خیلی کم» تا «خیلی زیاد» بیان کردند.

جدول ۱- قضاوت‌های فازی مورداستفاده در این پژوهش

عبارت کلامی	خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد
اعداد فازی	(۰،۰،۰.۲۵)	(۰،۰.۲۵،۰.۵)	(۰.۲۵،۰.۵،۰.۷۵)	(۰.۵،۰.۷۵،۱)	(۰.۷۵،۱،۱)

منبع: (چن و ونگ[2]، ۲۰۰۹)

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ویکور فازی استفاده گردید. برای رتبه‌بندی روش‌های مختلفی وجود دارد؛ اما یکی از روش‌های مؤثری که در این زمینه وجود دارد، روش ویکور

1. Chen & Hwang
2. Chen & Wang

فازی است. روش ویکور توسط اویریکوویچ و ژن[1] (۲۰۰٤) گسترش پیدا کرد. این روشْ یکی از روش‌های تصمیم‌گیری چندمعیاره است که برگرفته از نام صربستانی بهینه‌سازی چندمعیاره و حلّ سازش است. این روش روی دسته‌بندی و انتخاب از یک مجموعه‌گزینه‌ها تمرکز دارد و جواب‌های سازشی را برای حلّ مسئله‌ای با معیارهای متضاد تعیین می‌کند؛ به‌طوری که قادر است تصمیم‌گیرندگان را برای دستیابی به تصمیمی نهایی یاری دهد. در اینجا جواب سازشیْ نزدیک‌ترین جواب موجّه به جواب آرمانی است و کلمهٔ «سازش» به یک توافق متقابل اطلاق می‌شود. این جواب سازشی یک شاخص رتبه‌بندی چندمعیاره براساس نزدیکی به جواب آرمانی مطرح می‌سازد (صنایعی و همکاران[2]، ۲۰۱۰).

در بسیاری از شرایطْ داده‌های دقیق برای الگوسازی مسائل زندگی واقعی کافی نیستند؛ زیرا قضاوت‌های انسان و ترجیحات او در بسیاری از شرایط مبهم است و نمی‌توان آن‌ها را با اعداد دقیق تخمین زد. برای حلّ این مشکل نظریهٔ فازی مطرح شد که برای تصمیم‌گیری دربارهٔ داده‌های غیرقطعی و غیردقیق مناسب بود (یالسین و همکاران[3]، ۲۰۱۲). این نظریه بعدها توسط لطفی‌زاده (۱۹۹۵) گسترش یافت و اکنون به‌صورت گسترده برای حلّ مسائل مبهم و نامعلوم موجود در جهان از آن استفاده می‌شود. این نظریه هنگام اندازه‌گیریِ ابهام دربارهٔ مفاهیم ذهنی انسان که اغلب مبهم است، بر روش‌های سنتی برتری دارد (صنایعی و همکاران، ۲۰۱۰). در ادامه گام‌های ویکور فازی مطرح شده است (آقاجانی بزازی و همکاران[4]، ۲۰۱۱).

ایجاد ماتریس تصمیم‌گیری. ساختار این ماتریس به‌شکل زیر است:

$$D = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{pmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{pmatrix} \qquad (1)$$

1. Opricovic & Tzeng
2. Sanayei et. al.
3. Yalcin et. al.
4. Aghajani Bazzazi et. al.

در این ماتریس A_i نشان‌دهندهٔ گزینهٔ i ام، x_j نشان‌دهندهٔ شاخص j ام و x_{ij} نشان‌دهندهٔ ارزش گزینهٔ A_i با توجه به شاخص C_j است.

۱. بی‌مقیاس‌سازی ماتریس تصمیم‌گیری با استفاده از رابطهٔ:

$$f_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^{m} {x_{ij}}^2}} \qquad (2)$$

۲. محاسبهٔ مقدار آرمانی مثبت و منفی هر شاخصْ مطابق با ماتریس استاندارد شدهٔ D :

$f^+ = \{f_1^+,\ f_2^+, f_3^+, \dots, f_n^+\}$ راه‌حلّ آرمانی مثبت و

$f^- = \{f_1^-,\ f_2^-, f_3^-, \dots, f_n^-\}$ راه‌حلّ آرمانی منفی است.

راه‌حلّ مثبت و منفی نیز با استفاده از روابط زیر حساب می‌شود:

$$f_j^+ = \max_j m_{ij} \qquad (3)$$

$$f_j^- = \min_j m_{ij} \qquad (4)$$

تعیین فاصلهٔ بین $(a_1\ ,\ a_2\ , a_3)$ و $(b_1\ ,\ b_2\ , b_3)$ با استفاده از رابطهٔ زیر محاسبه می‌شود:

$$D(\tilde{a}, \tilde{b}) = \frac{\sqrt{3}}{3}\sqrt{(a_1 - b_1)^2 + (a_2 - b_2)^2 + (a_3 - b_3)^2} \qquad (5)$$

۳. در این گام S_i، R_i، Q_i از روابط زیر محاسبه می‌شوند. در این رابطه S_i و R_i به‌ترتیب مقدار مطلوب و نامطلوب هریک از گزینه‌ها، و W_j وزن هریک از معیارها است.

$$S_j = \sum_{\mathrm{j}=1}^{\mathrm{n}} w_j \frac{D(f_j^+, m_{ij})}{D(f_j^+, f_j^-)} \qquad (6)$$

$$R_j = \max_j \left[W_j \frac{D(f_j^+, m_{ij})}{D(f_j^+, f_j^-)} \right] \qquad (7)$$

$$Q_i = v\frac{(S_i - S^-)}{(S^+ - S^-)} + (1 - v)\frac{(R_i - R^-)}{(R^+ - R^-)} \qquad (8)$$

در رابطهٔ بالا Q_i مقدار شاخص ویکور برای گزینهٔ i ام است. v نیز حداکثر مطلوبیت گروهی است که معمولاً برابر با ۰/۵ در نظر گرفته می‌شود. همچنین:

$S^+ = \max_i S_i$ ، $S^- = \min_i S_i$ ، $R^+ = \max_i R_i$ و $R^- = \min_i R_i$

۵. رتبه‌بندی گزینه‌ها: براساس روش ویکور گزینه‌هایی که کمترین میزان Q را دارا می‌باشند، بهترین گزینه‌اند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش مهم‌ترین نتایج و دستاوردهای این تحقیق در قالب پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق بیان شده است.

سؤال اول: عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی کدام است؟

در مرحلهٔ اول با مطالعه و بررسی ادبیات تحقیق و استفاده از روش پیشنهادی سندلوسکی و باروس (۲۰۰۷)، ١٤ عامل کلیدی مبتنی‌بر منابع اسلامی به‌عنوان عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی شناسایی شدند که در جدول زیر آمده‌اند.

جدول۲ - عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی

عامل(ردیف)	سوره و آیهٔ مرتبط
ایمان به خدا (یقین، نفس مطمئنه)	انفال ۴، توبه ۱۲۴، بقره ۲۵۶
حق‌گرایی (حقّ خداوند، حقّ مردم)	حج ۶۲، روم ۸، آل عمران ۱۰۳
اطاعت از امر الهی (ولایت‌پذیری، اطاعت از خدا و پیامبر، تسلیم امر الهی بودن)	آل عمران ۲۸، یونس ۶۲، صف ۱۴، فصلت ۳۳
وعدهٔ الهی (قرب الهی، بهشت، بخشایش، شفاعت)	توبه۷۲، آل عمران ۱۹۸، فجر ۳۰، واقعه ۱۲، نساء ۹۹
تقوا (خشیّت، شفقّت، خوف، ترس از عذاب)	تغابن ۱۶، آل عمران ۱۰۲، بقره ۲۷۸، انبیاء ۴۹، مؤمنون ۵۷، توبه ۱۰۹
شجاعت	فتح ۲۹، مائده ۵۴، صف ۴،
عدم‌تکبر (عطوفت، فروتنی، تواضع، عدم‌طغیان و سرکشی)	سجده ۱۵، شعراء ۲۱۵، فرقان ۶۳

عامل(ردیف)	سوره و آیهٔ مرتبط
مشورت	شوری ۳۸، نمل ۲۲ و ۳۲، آل عمران ۱۵۹
تعهد (صداقت و راستی،داشتن اخلاص، امین بودن)	یوسف ۴۶، توبه ۱۱۹، احزاب ۲۳، زمر ۳۳
امانت‌داری	نساء ۵۸، یوسف ۵۵، مؤمنون ۸، بقره ۲۸۳
شایسته‌سالاری	نساء ۵۸، بقره ۲۴۷، انعام ۱۲۴
تخصص گرایی (علم و دانایی و توانایی به انجام‌دادن مصالح، شرح صدر، اعتماد مردم)	بقره ۲۴۷، یوسف ۳۶، انفال ۶۵
باطل گریزی (عدم‌پیروی از شیطان، روی‌گردانی از مشرکان و طغیان‌گران، نهی از منکر)	اسراء ۸۱، نساء ۸۱، انعام ۱۴۲، مجادله ۲۲، یونس ۴۱
قانون‌گرایی	نساء ۱۳۵، آل عمران ۱۹، یونس ۵۹، انعام ۱۳۶، بقره ۲۱۳

در ادامه به چگونگی و استخراج برخی از این عوامل اشاره شده است.

ایمان به خدا: شیخ مفید ایمان را تصدیق قلبی، اِقرار زبانی و عمل به طاعات می‌داند؛ یعنی ایمان کامل هم درون باور است، هم بر زبان جاری می‌شود و هم در عمل به فرمان‌های الهی نمود پیدا می‌کند (مقداد، ۱٤۰۵، ص. ٤٤۰). علامه طباطبایی(ره) ایمان را «اذعان و تصدیق به چیزی و التزام به لوازم آن» تفسیر کرده است. امام علی(ع) ریشهٔ ایمان را «خوب تسلیم شدن دربَرابر فرمان خدا» دانسته و پیامبر اکرم(ص) «کمال آن را محبت آل محمد(ص) » دانسته است (قمی، ۱٤۰۲، ص. ۲۰۱). براین‌اساس ایمان با تسلیم دربَرابر فرمان خدا و محبت اهل‌بیت(ع) پیوند خورده است. در مکتب کلامی و روایی ایمان صرفاً ادعایی زبانی نیست، بلکه باوری قلبی است؛ باوری که به زندگی انسان جهت می‌دهد و در چگونه زیستن او نقشی مهم دارد.

در آیات قرآن نیز ایمان امری پویا و افزاینده معرفی شده است. آیهٔ ٤ سورهٔ فتح از نزول سکینه در دل مؤمنان و افزایش ایمان آنان سخن می‌گوید. آیهٔ ۱۲٤ سورهٔ توبه نیز تصریح می‌کند که آیات الهی بر ایمان مؤمنان می‌افزاید. ازسوی‌دیگر آیهٔ ۲٥٦ سورهٔ بقره نشان می‌دهد که ایمان

امری تحمیلی نیست و باید از سر آگاهی و پذیرش درونی شکل بگیرد. این مضمون با کد اولیهٔ «یقین» ارتباط مستقیم دارد؛ زیرا یقین به‌منزلهٔ ثبات و استواری در باورْ زمینه‌ساز آرامش و التزام عملی است. همچنین قرآن مرتبه‌ای از آرامش و ثبات روحی را برای اهل ایمان بیان می‌کند و از نفس مطمئنه چنین یاد می‌فرماید: «يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً» (فجر، ۲۷–۲۸). این آیات نشان می‌دهند ایمان راستین در وجود انسان به مرحله‌ای از آرامش، یقین و رضایت می‌رسد که او را به‌سوی پروردگار سوق می‌دهد؛ ازاین‌رو در این متن «یقین» به‌عنوان سطحی از استواری باور و «نفس مطمئنه» به‌عنوان ثمرهٔ آرامش‌بخش ایمان، هر دو ذیل کد محوری «ایمان به خدا» قرار می‌گیرند. در این چارچوبْ ایمان به خدا نه‌تنها در سطح اعتقادی، بلکه در سطح رفتاری نیز نمود می‌یابد و به‌صورت مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی و پایبندی به وظایف بروز می‌کند؛ براین‌اساس فرد باایمان در محیط‌های اجتماعی و سازمانیْ پاسخ‌گویی به ارباب رجوع و ذی‌نفعان را نه یک الزام بیرونی صرف، بلکه تجلی درونی باور خود می‌داند؛ زیرا ایمان هنگامی که در جان انسان رسوخ کرده باشد، به یقین، آرامش و مسئولیت‌پذیری در عمل می‌انجامد. در اهمیت «ایمان» به‌عنوان مبنایی برای پاسخ‌گوییْ همین بس که قرآن «پذیرش اعمال را در گرو ایمان» دانسته است (انبیاء، ٩٤).

حق‌گرایی: قرآن کریم در آیات ٦ و ٦٢ سورهٔ حج، ۳۲ سورهٔ یونس، ۳۰ سورهٔ لقمان و ۲۵ سورهٔ نورْ خداوند را «حق» معرفی نموده و از انسان می‌خواهد که در رفتار و تصمیماتش از باطل، لعب و عبث دوری کند. همچنین آیات ۲۹ و ۵۸ سورهٔ نساء، ۱۹۹ سورهٔ اعراف و ۳۰ سورهٔ کهف نشان می‌دهند که اسلام حقوق متعددی برای مردم در ابعاد مختلف مالی، اجتماعی، اخلاقی و قضایی قائل شده است؛ براین‌اساس دو کد اولیهٔ «حقّ خداوند» و «حقّ مردم» از آیات موردنظر استخراج شد که هر دو در ذیل یک کد محوری واحد، یعنی «حق‌گرایی»، تبیین شدند. در قرآن کریم حق‌گرایی تنها مفهومی نظری نیست؛ بلکه شیوه‌ای برای زیستن و اداره‌کردن است. حق‌گرایی و حق‌محوری در قرآن کریم گاهی به‌معنای «صفتی برای خداوند متعال» به

کار رفته ـزیرا خداوند حق است (حج ، ٦٢)ـ و گاهی به‌معنای «انجام‌دادن فعل حکیمانه و دوری از لهو و لعب و عبث در افعال الهی» است (روم، ۸).

در نگاه مذکورْ کسی که مسئولیتی اجتماعی یا اداری بر عهده می‌گیرد، باید هم به حقّ خداوند پایبند باشد و هم حقّ مردم را رعایت کند. با توجه به مصادیق «حق‌گرایی و حق‌محوری» در قرآن کریم که در این پژوهش شامل حق، حقّ مردم، حقّ خداوند، اعتصموا بالله، حبل‌الله، تمسّک، حک‌الله، قصاص وحدودالله به کار رفته است، افرادی که در نظام‌های اجتماعی و اداری دارای مسئولیتی می‌شوند، با توجه به مفهومی از حق که به دوری از کارهای عبث و بیهوده اشاره دارد، باید نسبت‌به این امر اهتمام بورزند و «تمسّک به حق و حدود الهی» را در آن منصبی که به کار گمارده شده‌اند، رعایت کنند و با «وحدت، چنگ‌زدن و تمسک به ریسمان الهی» در مسیر پاسخ‌گویی صحیح نسبت‌به انجام‌دادن تکالیف محوّل‌شده گام بردارند؛ لذا نظامی که حق‌محور عمل نماید و حدود الهی را نسبت‌به ذی‌نفعان متعدد رعایت کند ـحتی اگر آن نظامْ عقلانی‌ترین نظام‌ها باشدـ عملاً در مسیر الهی گام برخواهد داشت و این همان حق‌گرایی است.

اطاعت از امر الهی: اطاعت از ریشه «طوع» و به‌معنای «رام و مطیع بودن»، «انقیاد» و «فرمان‌برداری اختیاری دربَرابر امر و دستور» است. در آموزه‌های قرآنی«اطاعت پذیری» از غیرخدا ممنوع است و تمامی موجودات ـچه از روی طوع (اختیار) و برطبق قوانین تشریعی و چه از روی کُره (بی‌اختیار) و برطبق قوانین تکوینیـ تسلیم فرمان اویند. بدیهی است که «اطاعت در حوزهٔ رفتار ارادی موجوداتی انتخابگر مانند انسان معنا می‌یابد» و زمانی محقق می‌شود که مبتنی‌بر ایمان و توحید نظری به خداوند باشد که ضمانت پایداری آن همراه با پروای الهی است. قرآن در آیهٔ ۲۸ سورهٔ آل عمران مستقیماً بر نفی ولایت غیرالهی و لزوم پذیرش ولایت مؤمنان ـکه در رأس آن‌ها خدا و پیامبرش قرار دارندـ تأکید دارد و شرط اساسی ولایت‌پذیری را مشخص می‌کند. به‌عبارت‌دیگر «مؤمنین را از گرفتن سرپرست کافر» نهی کرده است. در آیهٔ ٦٢ سورهٔ یونس بیان می‌کند که دوستان و یاران خداوند در راه پاسخ‌گویی و اطاعت‌الهی نه ترسی دارند و نه غمگین می‌شوند. این آیه نتیجه و ثمرهٔ پذیرش ولایت الهی را

بیان می‌کند. این دو آیه مستقیماً به موضوع ولایت‌پذیری و پذیرش مرجعیت الهی می‌پردازند. از این متن کد اولیهٔ «ولایت‌پذیری» استخراج گردید.

آیهٔ ۵۹ سورهٔ نساء صریحاً به اطاعت از خدا، پیامبر و اولی‌الامر (که مصداق آن‌ها در امتداد ولایت الهی است) فرمان می‌دهد و اساس اطاعت را در هدایت به‌سوی خدا و پیامبرمعرفی می‌کند. آیهٔ ١٤ سورهٔ صف نیز مؤمنان را به یاوری دین خدا دعوت می‌کند که خود لازمهٔ اطاعت از خدا و پیامبر است. یاری خدا به‌معنای همسویی و همراهی با اوامر و اهداف الهی است. این دو آیه بر اطاعت از خدا و پیامبر (و اولی الامر) و نیز یاری دین خدا تأکید دارند. از محتوای این دو آیه کد اولیهٔ «اطاعت از خدا و پیامبر» حاصل گردید.

خداوند در آیهٔ ۳۳ سورهٔ فصلت می‌فرماید: «وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ». بالاترین مرتبهٔ سخن را متعلق به کسی می‌داند که هم به‌سوی خدا دعوت می‌کند، هم عمل صالح انجام می‌دهد و هم خود را از مسلمانان (تسلیم‌شدگان دربَرابر خدا) معرفی می‌کند. این خوداظهاری به اسلام نهایت تسلیم دربَرابر امر الهی است. این آیه اوج تسلیم امر الهی بودن را در قالب دعوت به‌سوی خدا، عمل صالح و اعلام مسلمانی نشان می‌دهد. از این متنْ کد «تسلیم امر الهی بودن» استخراج گردید.

در مرحلهٔ بعد سه کد اولیهٔ «ولایت‌پذیری، اطاعت از خدا و پیامبر و تسلیم امر الهی بودن» در ذیل کد محوری واحد «اطاعت الهی» تبیین شدند. این سه مؤلفه (ولایت‌پذیری، اطاعت از خدا و پیامبر، تسلیم امر الهی) در کنار یکدیگر چارچوبی قوی برای پاسخ‌گویی مدیران فراهم می‌آورند؛ درنتیجه این سه رکن نه‌تنها اطاعت الهی را در سطوح مختلف فردی و اجتماعی تضمین می‌کنند، بلکه مدیران را دربَرابر خداوند، جامعه و ذی‌نفعان پاسخ‌گوتر می‌سازند و به ارتقای سطح مدیریت ازمنظرِ اخلاقی و معنوی کمک شایانی می‌نمایند. براساس آنچه گفته شد، نظام‌های اجتماعی‌ـعقلانی نیز باید با الهام از این مبانی فکری و عقیدتیْ افرادی را مسئول و سرپرست مدیریت امور خود نمایند که اعتقاد به ولایت الهی و اطاعت از دستورات خدا را مبنای اعمالشان کند. نظامی که اطاعت الهی را مبنا قرار دهد، به بهترین وجه پاسخ‌گوی اقدامات

و فعالیت‌های خود است؛ چراکه هرگونه پنهان‌کاری و عدم‌شفافیت را (مگر در امور نظامی و امنیتی) مخالف با پاسخ‌گویی منطقی و اقناع افکار عمومی می‌داند و معتقد است عدم پاسخ‌گویی منجر به فساد اداری و رانت می‌شود و زمینهٔ سوءاستفاده را فراهم می‌کند.

وعدهٔ الهی: «وعد» در لغت به‌معنای «عهد» است و در اصطلاح عبارت است از «تعهدکردن به انجام‌دادن امری اعمّ از خیر و شر» (مصطفوی خراسانی، ۱۳۷۷، ج۳، ص. ۲۱۹). این واژه در قرآن ۱۵۱ مرتبه استعمال گردیده که ۹۱ مرتبه‌اش مربوط‌به وعده‌های خداوند است؛ وعده‌هایی که نه صرفاً خبر از آینده، بلکه دعوتی برای بیداری، حرکت و مسئولیت‌پذیری‌اند. خداوند در قرآن با وعده‌های قطعی انسان را به اطاعت، تقوا و عمل صالح ترغیب می‌کند. خداوند در آیات متعددی از قرآن کریم به انحاء مختلف درصددِ ترغیب انسان‌های «مؤمن» (توبه، ۷۲) و «متّقی» (فجر، ۳۰) به انجام‌دادن اعمال نیک و پاسخ‌گویی نسبت‌به دستورات خود ازطریقِ سازوکارهایی همچون «دادن وعدهٔ بهشت» (فجر، ۳۰) و «شفاعت شفاعت‌کنندگان» (سبأ، ۲۳) است. به‌علاوه ازآنجاکه «خداوند خلف وعده نمی‌کند» (روم، ٦) مقربان را به «جایگاهی خاص در پیشگاه خود» (مطفّفین، ۲۱؛ واقعه، ۱۱) رهنمون می‌کند. براساس آیات مطرح‌شدهٔ بالا کدهای اولیهٔ «قرب الهی» (از آیهٔ ۳۰ سورهٔ فجر)، «بهشت» (از آیهٔ ۷۲ سورهٔ توبه)، «بخشایش» (از آیهٔ ۹۹ سورهٔ نساء) و «شفاعت» (از آیهٔ ۲۳ سورهٔ سبا) استخراج و در ذیل کد محوری واحد «وعدهٔ الهی» تبیین شدند؛ براین‌اساس وعدهٔ الهی سازوکاری بنیادین برای پاسخ‌گویی است؛ زیرا:

- انسان را به اطاعت و عمل صالح ترغیب می‌کند؛
- با وعدهٔ بهشت و قرب الهی انگیزهٔ درونی می‌سازد؛
- با وعدهٔ بخشایش و شفاعتْ امید و بازگشت‌پذیری ایجاد می‌کند؛
- و با نشان‌دادن رضوان و مقام مقرّبان مسئولیت‌پذیری را به اوج می‌رساند.

درنتیجه همان‌گونه که خداوند از وعده‌هایش تخلف نمی‌کند، مدیران نیز باید دربَرابر تعهدات، تصمیم‌ها و عملکردشان پاسخ‌گو باشند؛ پس وعدهٔ الهی می‌تواند الگویی اخلاقی

و مدیریتی برای پاسخ‌گویی مدیران در نظام‌های اداری و اجتماعی باشد؛ الگویی که بر صداقت، وفاداری به تعهد، عمل به مسئولیت و پایبندی به حقوق دیگران استوار است.

سؤال دوم: رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران براساس روش ویکور فازی چگونه است؟

جهت رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران داده‌های جمع‌آوری‌شده از نمونهٔ پژوهش به‌کمک روش تصمیم‌گیری چندمعیارهٔ ویکور فازی و طی ۵ مرحله تحلیل شد. فرایند رتبه‌بندی با تبدیل نظرات خبرگان مشارکت‌کننده در پژوهش به اعداد فازی، تشکیل ماتریس تصمیم، بی‌مقیاس کردن اعداد (نرمال کردن)، محاسبهٔ مقدار آزمانی‌های مثبت و منفی، محاسبهٔ مقادیر Q ، S ، R انجام می‌شود. شایان ذکر است که رتبه‌بندی در روش ویکور فازی براساس وضعیت موجود انجام می‌شود. براساس آنچه گفته شد و با طی گام‌های روش ویکور فازی، ماتریس نرمال‌شدهٔ تصمیم‌گیری به‌شکل زیر به دست آمد:

جدول۳- ماتریس نرمال‌شدهٔ تصمیم‌گیری

افراد خبره / عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی	خبرهٔ اول	خبرهٔ دوم	خبرهٔ سوم	خبرهٔ چهارم	خبرهٔ پنجم	خبرهٔ ششم	خبرهٔ هفتم
عامل ۱	۰.٤٠٧٦٠١ ۰.٦٣٨٤٣٧ ۰.٣٦٨٦٠٢	۰.۰۵۸۱۱۳۰ ۰.۲٤١٠٦٦٠ ۰.۱۳۹۱۸	۰ ۰ ۰	۰ ۰ ۰	۰.۰٤٠١٧٩ ۰.۲۰۰٤٤٦ ۰.۱۱۵۷۲۸	۰ ۰ ۰	۰.۰۱۳۳۹۳ ۰.۱۱۵۷۲۸ ۰.۰٦٦٨١٥
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮
عامل ١٤	۰.۱٦۰۱۳۵ ۰.٤۰۰۱٦۹ ۰.۲۳۱۰۳۸	۰.۰۵۸۱۱۳ ۰.۲٤١٠٦٦ ۰.۱۳۹۱۸	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹٤٤۹۱ ۰.۰۵٤۰۰٤	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹٤٤۹۱ ۰.۰۵٤۰۰٤	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹٤٤۹۱ ۰.۰۵٤۰۰٤	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹٤٤۹۱ ۰.۰۵٤۰۰٤	۰ ۰ ۰

در گام بعدی مقادیر راه‌حلّ آرمانی مثبت و منفی f^+ و f^- محاسبه شدند. نتایج در جدول زیر آمده است:

جدول ٤- راه‌حلّ آرمانی مثبت و منفی

	f^+			f^-		
خبرهٔ اول	۰.۲۳۷۱۷۱	۰.٦٥٧٥٩٦	۰.٦٥٧٥٩٦	۰	۰.١٦٤٣٩٩	۰.٣٢٨٧٩٨
خبرهٔ دوم	۰.١٦١١٦٥	۰.٣٤٤١٢٤	۰.٧٨٤٤٦٥	۰.۰٨۰٥٨٢	۰.٢٢٩٤١٦	۰.٥٨٨٣٤٨
خبرهٔ سوم	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١	۰.٢٦٧٢٦١	۰.١٣٣٦٣١	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١
خبرهٔ چهارم	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١	۰.٢٦٧٢٦١	۰.١٣٣٦٣١	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١
خبرهٔ پنجم	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١	۰.٢٦٧٢٦١	۰.۰٦٦٨١٥	۰.١٣٣٦٣١	۰.٢۰۰٤٤٦
خبرهٔ ششم	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١	۰.٢٦٧٢٦١	۰.١٣١٦٣١	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١
خبرهٔ هفتم	۰.١٣٣٦٣١	۰.٢۰۰٤٤٦	۰.٢٦٧٢٦١	۰	۰	۰

در روش ویکور فازی درنهایت گزینه‌ها براساس مقدار Q رتبه‌بندی می‌شود و گزینه‌ای که حداقل مقدار Q را به خود اختصاص دهد، به‌عنوان بهترین گزینه انتخاب می‌شود. نتایج در جدول زیر آمده است:

جدول ٥- رتبه بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی براساس رویکرد ویکور فازی

ردیف	عوامل	S	R	Q	رتبه
۱	حق‌گرایی	۰.١٨٦٢٥٢	۰.۰٥٦١	۰.٧٦٣٩٩۰٥٤	١٤
۲	وعدهٔ الهی	۰.١٤٢٢٢	۰.۰٥٥	۰.٥۰٢٥٨٧٤٧٥	١٣
۳	عدم‌تکبر	۰.١٣٥٧١٦	۰.۰٥٢	۰.١٥۰٨١٢۰٦٥	٦
٤	تقوا	۰.١۰٧٧٤٤	۰.۰٥٢	۰.۰٨٨١٦٧۰٥٣	٣
٥	اطاعت از امر الهی	۰.١٣٤٦٨	۰.۰٥٢	۰.١٤٨٤٩١٨٧٩	٤
٦	قانون‌گرایی	۰.٢٩١٦٣٤	۰.۰٥٢	۰.٥	١٢
۷	ایمان به خدا	۰.١۰٧٢٢٦	۰.۰٥٢	۰.۰٨٧۰۰٦٩٦١	٢
۸	تعهد	۰.۰٦٨٣٧٦	۰.۰٥٢	۰	١
۹	شایسته‌سالاری	۰.٢٢٨٩٥٦	۰.۰٥٢	۰.٣٥٩٦٢٨٧٧	۷
۱۰	باطل‌گریزی	۰.١٣٥١٩٨	۰.۰٥٢	۰.١٤٩٦٥١٩٧٢	٥
۱۱	امانت‌داری	۰.٢٥٦٤١	۰.۰٥٢	۰.٤٢١١١٣٦٨٩	۹

ردیف	عوامل	S	R	Q	رتبه
۱۲	مشورت	۰.۲۸۳۳٤٦	۰.۰۵۲	۰.٤٨١٤٣٨٥١٥	۱۱
۱۳	شجاعت	۰.۲٤٨١۲۲	۰.۰۵۲	۰.٤۰۲٥٥۲۲۰٤	۸
١٤	تخصص‌گرایی	۰.۲٦٤١٨	۰.۰۵۲	۰.٤۳٨٥١٥۰٨١	۱۰

جدول زیر ارتباط و پیوند هریک از عوامل شناسایی‌شده با مدیریت آموزشی را نشان می‌دهد.

جدول ٦- ارتباط و پیوند عوامل با مدیریت آموزشی

رتبه	عوامل	توضیح مفهومی	ارتباط و پیوند با مدیریت آموزشی
۱	تعهد	التزام درونی به اجرای وظیفه و وفاداری به رسالت، التزام قلبی، مسئولیت‌پذیری درقبال حقوق	پیگیری امور آموزشی، مسئولیت‌پذیری و ثبات عملکرد، پرهیز از مصلحت‌گرایی‌های مضر
۲	ایمان به خدا	باور به نظارت الهی، خداگرایی در تصمیم‌گیری	ایجاد و تقویت خودنظارتی درونی، صداقت در گزارش‌دهی، اولویت‌دادن به حق بر منافع شخصی
۳	تقوا	پرهیز از ظلم، رعایت حقوق دیگران، کنترل درونی دربَرابر خطا و انحراف	امانت‌داری، پرهیز از تبعیض و سوءاستفاده از منابع، رعایت اصول اخلاقی در تعامل با کارکنان و دانش‌آموزان، رعایت عدالت
٤	اطاعت الهی	تبعیت از امر الهی و جهت‌گیری ارزشی، جهت‌دهی نظامْ به‌سمت تعالی	هم‌راستاسازی سیاست‌ها، برنامه‌های آموزشی و تصمیم‌ها با اهداف تربیتی و اخلاقی
٥	باطل‌گریزی	دوری از انحراف و نادرستی، شفافیت، صداقت در بیان	مقابله با فساد، تحریف اطلاعات و رفتارهای ناسالم، پیشگیری از انتشار اطلاعات نادرست، مقابله با فساد در فرایندهای آموزشی، تضمین ارائهٔ خدمات آموزشی سالم
٦	عدم‌تکبر	فروتنی، پذیرش نقد، تواضع دربَرابر دیگران	افزایش استقبال از بازخوردها، یادگیری مستمرّ از اشتباهات، ایجاد جوّ احترام متقابل، یادگیری از بازخوردها و کاهش خودرأیی
۷	شایسته‌سالاری	به‌کارگیری و ارتقای افراد براساس صلاحیت و شایستگی، عدالت در تخصیص مسئولیت‌ها	ارتقا و تضمین کیفیت نیروی انسانی فعال در نظام آموزشی، افزایش کارایی سازمان ازطریق به‌کارگیری افراد توانمند
۸	شجاعت	اقدام به‌موقع، جرأت در بیان حقیقت و پذیرش مسئولیت	ارتقای کیفیت تصمیمات با بهره‌گیری از تجربیات دیگران، ایجاد حسّ تعلق سازمانی در کارکنان، گزارش صادقانه، تصمیم‌گیری در شرایط دشوار

رتبه	عوامل	توضیح مفهومی	ارتباط و پیوند با مدیریت آموزشی
۹	امانت‌داری	حفظ و حراست از منابع، مسئولیت‌پذیری درقبالِ امانت	صیانت از امکانات آموزشی و منابع انسانی، استفاده‌ی بهینه از منابع مالی و انسانی آموزش
۱۰	تخصص‌گرایی	دانش کافی، مهارت‌های لازم، به‌روزرسانی اطلاعات، اتکا به دانش و مهارت حرفه‌ای	توانایی مدیر در تحلیل دقیق مسائل پیچیدهٔ آموزشی و تصمیم‌گیری علمی، ارائهٔ راه‌حل‌های علمی و مبتنی‌بر پژوهش، هدایت فرایندهای یاددهی-یادگیری
۱۱	مشورت	استفاده از خرد جمعی، مشارکت در تصمیم‌گیری	تقویت مشارکت و کیفیت تصمیم‌های مدیریتی، ایجاد حسّ تعلق سازمانی در کارکنان
۱۲	قانون‌گرایی	اجرای دقیق آیین‌نامه‌ها، پایبندی به مقررات و ضوابط	ایجاد چارچوب مشخص برای عملکرد، جلوگیری از خودرأیی در تصمیم‌گیری‌ها، اجرای منظم و استاندارد فرایندهای آموزشی
۱۳	وعدهٔ الهی	امید به پاداش و نصرت الهی	افزایش تاب‌آوری و استمرار در مسیر اصلاح، حفظ روحیه در مواجهه با چالش‌ها، تداوم تلاش برای تحقق اهداف بلندمدت تربیتی
١٤	حق‌گرایی	رعایت عدالت، اولویت‌دادن به حقّ و حقیقت	اجرای منصفانهٔ قوانین، دفاع از حقوق صحیح دانش‌آموزان، کارکنان و تمام ذی‌نفعان، عدالت‌ورزی در تصمیم‌گیری

همان‌گونه که در جدول ٦ نشان داده شده است، عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی در یک سلسله‌مراتب ارزشی قرار می‌گیرند که در آن تعهد، ایمان به خدا، تقوا و اطاعت از امر الهی در رأس قرار دارند و در شکل‌دهی به رفتار پاسخ‌گو نقش زیربنایی ایفا می‌کنند.

سؤال سوم: اثرگذارترین عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران آموزشی براساس روش ویکور فازی کدام است ؟

براساس آنچه گفته شد، عامل «تعهد» به‌عنوان اثرگذارترین عامل، و «حق‌گرایی» کم‌اثرگذارترین عامل مؤثر پاسخگویی مدیران آموزشی انتخاب شدند. معمولاً پنج تا هشت عامل اول به‌عنوان اثرگذارترین عوامل یا دارای اولویت بالاتر لحاظ می‌شوند (کمالی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۹). این عوامل در جدول زیر آمده است.

جدول ۷- اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران آموزشی براساس رویکرد ویکور فازی

رتبه	عامل
۱	تعهد
۲	ایمان بخدا
۳	تقوا
٤	اطاعت از امر الهی
۵	باطل‌گریزی

نتایج رتبه‌بندی در جدول ۷ نشان می‌دهد این پنج عامل همگی به ساحت بینشی و ارزشی تعلق دارند. این یافته حاکی از آن است که ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی پاسخ‌گویی ریشه در باورها و التزامات درونی مدیر دارد، نه صرفاً در سازوکارهای بیرونی و ساختاری. به‌بیان‌دیگر مدیر پاسخ‌گو پیش از آنکه از بیرون کنترل شود، باید از درون ملتزم باشد. این نتیجه با مبانی تربیت اسلامی نیز سازگار است؛ زیرا در منطق اسلام اصلاح رفتار بیرونی بدون اصلاح باطنْ پایدار و اصیل نخواهد بود (مطهری، ۱۳۸۱).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر در وهلهٔ اولْ شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی و سپس رتبه‌بندی آن‌ها براساس رویکرد ویکور فازی بود؛ براین‌اساس پنج عامل «تعهد» ، «ایمان به خدا» ، «تقوا» ، «اطاعت الهی» ، و «باطل‌گریزی» به‌عنوان مؤثرترین عوامل در پاسخ‌گویی مدیران ازمنظرِ آموزه‌های اسلامی شناسایی و رتبه‌بندی شدند؛ درحالی‌که حق‌گرایی، وعدهٔ الهی و قانون‌گرایی در رتبه‌های پایین‌تر قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش برداشت رایج از پاسخ‌گویی را به چالش می‌کشد. این در حالی است که بسیاری از ادبیات مدیریت بر سازوکارهای قانونی، پاداش و تنبیه و نظارت سلسله‌مراتبی به‌عنوان تضمین‌کنندهٔ پاسخ‌گویی تأکید دارند.

تجزیه و تحلیل رتبه‌بندی به‌دست‌آمده الگویی سه‌سطحی از عوامل پاسخ‌گویی را آشکار می‌سازد که در ادامه تبیین می‌شود:

سطح اول: مبانی ارزشی و بینشی. در این سطحْ عواملی که بیشترین تأثیر را بر «چرایی» و «چگونگی» پاسخ‌گویی دارند، بررسی شده‌اند:

۱. تعهد (رتبهٔ اول): در نظام تربیتی مبتنی‌بر آموزه‌های اسلامی تعهدْ جوهرهٔ پاسخ‌گویی است. این عامل نه‌تنها به‌معنای وفاداری به وظایف شغلی، بلکه التزام قلبی به «رسالت پیامبرگونهٔ» آموزش و پرورش است. مدیر متعهدْ پاسخ‌گویی را نه به‌عنوان یک الزام، بلکه به‌عنوان «عهد الهی» با خالق و مخلوق می‌نگرد. این عمق تعهد از هرگونه انحراف رفتاری جلوگیری می‌کند و اساس پاسخ‌گویی پایدار را بنا می‌نهد.

۲. ایمان به خدا (رتبهٔ دوم): ایمانْ «ناظر درونی» پاسخ‌گویی است. مدیر مؤمنْ خود را در محضر خداوند می‌بیند و این باور او را از هرگونه پنهان‌کاری یا گزارش‌دهی صوری بازمی‌دارد. در ساحت مدیریت آموزشیْ ایمان به خدا پاسخ‌گویی را از سطح «انطباق با قوانین» به سطح «مسئولیت اخلاقی» ارتقا می‌دهد.

۳. تقوا (رتبهٔ سوم): تقوا «مراقبت دائمی» دربَرابر لغزش‌های احتمالی است. این عاملْ مدیر را دربَرابر وسوسه‌هایی چون «مصلحت‌اندیشی‌های غلط» ، «تبعیض» یا «سوءاستفاده از منابع» محافظت می‌کند. تقوا با ایجاد یک «سپراخلاقی» تضمین می‌کند که پاسخگویی مدیر همواره در مسیر حق و عدالت قرار داشته باشد.

٤. اطاعت الهی (رتبهٔ چهارم): این عاملْ «جهت‌گیری غایی» پاسخ‌گویی را مشخص می‌سازد. مدیرِ تابع امر الهی می‌داند که هدف نهایی تربیتْ «قرب الهی» است؛ بنابراین پاسخ‌گویی او نه براساس معیارهای صرفاً دنیوی یا سازمانی، بلکه برمَبنای میزان تحقق اهداف متعالیِ تربیت خواهد بود. این رویکرد کیفیت تصمیم‌گیری‌ها را در مسائل پیچیدهٔ آموزشی (مانند تدوین کتب درسی یا انتخاب معلمان) ارتقا می‌بخشد.

۵. باطل‌گریزی (رتبهٔ پنجم): در نظام آموزشْ «باطل» می‌تواند به‌معنای «انحراف از مسیر حق» ، «بی‌عدالتی آموزشی» یا «محتوای غیرصالح» باشد. مدیر باطل‌گریز با «شفافیت اطلاعاتی»

و «مقابله با فسادْ» سازوکارهای پاسخ‌گویی را تقویت می‌کند. این عاملْ تضمین‌کنندهٔ این است که فرایندهای آموزشی از هرگونه آلودگی مادی یا معنوی مبرّا باشند.

عامل مذکور به‌منزلهٔ «موتور محرک درونی» پاسخ‌گویی عمل می‌کند. به بیان دیگر تا زمانی که مدیر به یک نظام اعتقادی عمیق دربارهٔ مسئولیت خود مجهز نباشد، ابزارهای بیرونی مانند نظارت، قانون یا ارزیابیْ پاسخ‌گویی را به رفتاری سطحی و ظاهری تبدیل خواهند کرد.

ازمنظرِ اسلامی ایمان به خدا و باور به نظارت الهیْ مهم‌ترین مبنای خودنظارتی اخلاقی است. قرآن کریم با تأکید بر علم و احاطهٔ الهی بر اعمال انسانْ زمینه‌ای برای پاسخ‌گویی درونی فراهم می‌کند: «إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا» (نساء، ۱). همچنین مفهوم «تقوا» به‌عنوان نوعی مراقبت از خویشتن دربَرابر خطا یکی از بنیادی‌ترین شاخص‌های تربیت اخلاقی در اسلام است (مصباح یزدی، ۱۳۷٦)؛ بنابراین یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کند که پاسخ‌گویی در نظام اسلامی پیش‌از آنکه امری تحمیلی باشد، حالتی درونی و التزامی اخلاقی است.

سطح دوم: شایستگی‌های تخصصی و اجرایی

عوامل این سطح، «چگونگی» تحقق پاسخ‌گویی را با استفاده از دانش و ساختار سازمانی تبیین می‌کنند:

- شایسته‌سالاری و تخصص‌گرایی: این دو عامل، «زیربنای فنی» پاسخ‌گویی‌اند. مدیر پاسخگو با به‌کارگیری افراد متخصص و توزیع عادلانهٔ مسئولیت‌ها خطاهای سیستمی را به حداقل می‌رساند. پاسخ‌گویی فنی مستلزم اشراف کامل بر فرایندهای آموزشی و تربیتی است.
- قانون‌گرایی: «چارچوب عملیاتی» پاسخ‌گویی را تعریف می‌کند. مدیر قانون‌مدار ضمن احترام به موازین رسمی تلاش می‌کند تا تصمیماتش با روح قوانین الهی نیز هم‌راستا باشد.
- امانت‌داری: نگاه «مالکیت حقیقی» به منابع آموزشیْ مدیر را دربَرابر «استفادهٔ بهینه» از این منابع مسئول می‌سازد.

عواملی مانند شایسته‌سالاری، تخصص‌گرایی، قانون‌گرایی و امانت‌داریْ بستر عملیاتی پاسخ‌گویی را شکل می‌دهند. اگر سطح اول به «چرایی» پاسخ‌گویی پاسخ می‌دهد، این سطح به «چگونگی» آن می‌پردازد. یک مدیر متعهد و مؤمن برای پاسخ‌گو بودن نیازمند نظام‌های شایسته‌سالار، قوانین شفاف و تخصص لازم است؛ وگرنه حُسن‌نیت او بدون ابزار مناسب به نتیجهٔ مطلوب منتهی نخواهد شد. تخصص‌گرایی دراین‌میان ضامن کیفیت پاسخ‌های فنی و علمی مدیر در حوزهٔ مسائل آموزشی است (علاقه‌بند، ۱۳۹۰). در منابع اسلامی نیز بر لزوم سپردن امور به اهل آن تأکید شده است. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا...» (نساء، ۵۸). این آیه مبنای روشنی برای شایسته‌سالاری در مدیریت اسلامی فراهم می‌کند. همچنین در نهج‌البلاغه امیرالمؤمنین علی(ع) بارها بر ضرورت گزینش کارگزاران شایسته، امین و آگاه تأکید می‌کنند (سید رضی، ۱۳۸٤)؛ ازاین‌رو پاسخ‌گویی پایدار زمانی شکل می‌گیرد که باورهای درونی با ساختارهای مناسب و تخصص کافی همراه شود.

سطح سوم: تعاملات و رفتار حرفه‌ای

این عواملْ «ظهور بیرونی» پاسخ‌گویی را در محیط آموزشی شکل می‌دهند:

- شجاعت: لازمهٔ «گزارش صادقانه» و «اقدام به‌موقع» در مواجهه با چالش‌ها است.
- مشورت: «پاسخ‌گویی جمعی» را ترویج داده و از تمرکز قدرت جلوگیری می‌کند.
- عدم‌تکبر: «نقدپذیری» را به‌عنوان اصلی پذیرفته‌شده در فرهنگ سازمانی نهادینه می‌سازد.

شجاعت، مشورت و عدم تکبرْ نمایانگر سبک رفتاری مدیر پاسخ‌گو است. مدیر حتی اگر از باور عمیق و تخصص کافی برخوردار باشد، اما تمایلی به مشورت نداشته و فاقد شجاعت برای بیان حقیقت یا فروتنی برای پذیرش خطا باشد، پاسخ‌گویی او ناقص خواهد ماند. این سطحْ حلقهٔ اتصال میان نیات درونی و کنش‌های بیرونی است. در آموزه‌های اسلامیْ مشورت یکی از ارکان تدبیر و عقلانیت در مدیریت است. قرآن کریم مؤمنان را کسانی می‌داند که: «... وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ...» (شوری، ۳۸). همچنین فروتنی و پرهیز از تکبر از ویژگی‌های بنیادین مدیر و انسان مؤمن شمرده شده است. در نهج‌البلاغه حضرت علی(ع) تکبر را از آفات بزرگ

اخلاقی می‌دانند و بر تواضع و پذیرش حق تأکید دارند (سید رضی، ١٣٨٤)؛ بنابراین پاسخ‌گویی در سطح رفتاری درصورتی محقق می‌شود که مدیر توان شنیدن، گفت‌وگو، مشورت و اصلاح خود را داشته باشد.

درنهایت نتایج این پژوهش نشان می‌دهد پاسخ‌گویی در آموزش‌وپرورش اسلامی پدیده‌ای «یکپارچه» است؛ پدیده‌ای که در آن «دل مؤمن» با «دست متخصص» و «زبان شجاع» هم‌افزایی می‌کند و مدیری را می‌سازد که قبل از آنکه دربَرابر مافوق پاسخ‌گو باشد، دربَرابر رسالت بزرگ تربیتی‌اش احساس تکلیف درونی می‌کند.

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهشْ عوامل درونی و بینشی را زیربنای پاسخ‌گویی نشان داد، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران آموزش‌وپرورشْ برنامه‌ریزی‌شان را به‌گونه‌ای سامان دهند که این عوامل در کنار شایستگی‌های ساختاری و رفتارهای حرفه‌ای تقویت شوند. در این راستا پیشنهادهای زیر قابل‌طرح است:

۱) بازنگری در شیوهٔ گزینش و انتصاب مدیران: در فرایند انتخاب مدیران صرفاً به سابقهٔ خدمت یا توانایی‌های اداری بسنده نشود؛ بلکه شاخص‌هایی مانند **ایمان**، تعهد، تقوا، شجاعت، امانت‌داری و روحیهٔ مشورت‌پذیری نیز در ارزیابی نامزدها لحاظ شود.

به‌بیان‌دیگر مدیری که از درون نسبت‌به حق‌الناس حساس نیست، حتی اگر از نظر اداری توانمند باشد، ممکن است در موقعیت‌های حساس آن‌طور که باید پاسخ‌گو نباشد.

۲) طراحی دوره‌های توانمندسازی مبتنی‌بر پاسخ‌گویی اسلامی: برای مدیران تازه‌انتصاب‌شده و حتی مدیران باسابقه دوره‌های ضمن‌خدمت با محوریت پاسخ‌گویی در نگاه اسلامی برگزار شود. این دوره‌ها بهتر است فقط آموزشی نباشند، بلکه به شکل کارگاهی و مبتنی‌بر موقعیت‌های واقعی مدرسه طراحی شوند.

۳) تدوین شاخص‌های ارزیابی چندبعدی: ارزیابی عملکرد مدیران نباید فقط بر نتایج کمّی

مانند قبولی یا آمار ثبت‌نام استوار باشد. لازم است شاخص‌هایی برای سنجش رشد اخلاقی، عدالت‌ورزی، شفافیت، مشورت‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و شجاعت در تصمیم‌گیری نیز طراحی شود. دراین‌صورت پاسخ‌گویی از امری صوری به رفتاری واقعی و قابل‌مشاهده تبدیل می‌شود.

٤) تقویت فرهنگ گفت‌وگو و مشورت در مدرسه: یکی از راه‌های عملی برای افزایش پاسخ‌گوییْ نهادینه کردن **مشورت** در تصمیمات مدرسه است. مدیرانی که پیش از تصمیم‌گیری با معاونان، معلمان و حتی نمایندگان والدین گفت‌وگو می‌کنند، معمولاً تصمیم‌های دقیق‌تر و عادلانه‌تری می‌گیرند. این کار علاوه بر کاهش خطا، احساس تعلق و اعتماد را نیز بالا می‌برد.

٥) ایجاد سازوکارهای خودارزیابی اخلاقی: پیشنهاد می‌شود مدیران به‌صورت دوره‌ای علاوه بر ارزیابی‌های رسمی، از خودارزیابی اخلاقی و رفتاری نیز استفاده کنند. این نوع خودارزیابیْ پاسخ‌گویی را از سطح بیرونی به سطح درونی ارتقا می‌دهد.

٦) ترویج الگوهای موفق مدیریتی: سازمان می‌تواند مدیرانی را که در عمل پاسخ‌گو، عادل، شجاع و مشورت‌پذیر بوده‌اند، به‌عنوان الگوهای موفق معرفی کند. ارائهٔ تجربه‌های واقعی این مدیران در نشست‌ها، کارگاه‌ها یا رسانه‌های آموزشی می‌تواند برای دیگران الهام‌بخش باشد و نشان دهد پاسخ‌گویی صرفاً مفهومی انتزاعی نیست، بلکه در عمل قابل‌تحقق است.

٧) توجه به عدالت در توزیع امکانات: یکی از جلوه‌های مهمّ پاسخ‌گوییْ عدالت در تخصیص منابع و فرصت‌ها است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مدیران مدارس و مناطق آموزشی در توزیع ساعات آموزشی، امکانات، فرصت‌های یادگیری و حتی حمایت‌های تشویقیْ شفاف و عدالت‌محور عمل کنند؛ وگرنه پاسخ‌گویی به یک ادعا تبدیل می‌شود و اعتماد سازمانی کاهش می‌یابد.

٨) تقویت نظارت همراه با حمایت: نظارت بر عملکرد مدیران ضروری است؛ اما این نظارت نباید صرفاً تنبیهی باشد. بهتر است نظارت با راهنمایی، بازخورد و حمایت حرفه‌ای همراه شود تا مدیر احساس نکند فقط زیر فشار است، بلکه فرصت رشد و اصلاح نیز داشته باشد.

ازآنجاکه این پژوهش صرفاً برمَبنای ابزار تهیه‌شده توسط پژوهشگر و رویکرد ویکور فازی

انجام شده و ابزارهای دیگری که ممکن است به سایر عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران پرداخته باشند، در اختیار پژوهشگر نبوده، باید در تعمیم نتایج آن با ملاحظه عمل نمود.

منابع

قرآن کریم.

سید رضی (١٣٨٤). نهج البلاغة (علی شیروانی، به‌ترجمه). قم: مؤسسهٔ انتشارات دارالعلم.

توکلی، عبدالله؛ محمدی، علیرضا؛ و خدایی، ارشیا (١٣٩٦). رهبری کوانتومی: چرایی، چیستی و چگونگی. مطالعات رفتار سازمانی، ۶(۱)، ٥٦-۳۳.

حجّاج نیشابوری، مسلم (١٤١٢ق). صحیح مسلم (۱ ج). مصر: دار الحدیث.

حیدری اصفهانی، نادره (١٣٨٩). اطاعت از خاتم پیامبران در قرآن کریم. مطالعات قرآنی (فدک سبزواران)، ۱(۲)، ۲۹-٤۳.

دیلمی، ح. ب. م. (١٣٧٦). ارشاد القلوب الی الصواب (علی سلگی، به‌ترجمه). قم: انتشارات ناصر.

سلطان‌زاده پسیان، مریم؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ آراسته، حمیدرضا؛ و خوش‌منش، ابوالفضل (١٤٠١). مدیریت تربیتی مبتنی‌بر سیرهٔ پیامبر اکرم(ص) با تأکید بر آیات قرآن (رسالهٔ دکتری دانشگاه خوارزمی). علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۸)، ٥-۳۸.

علاقه‌بند، علی (١٣٩٠). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات روان.

قمی، شیخ عباس(١٤٠٢ ق). سفینة البحار و مدینة الحکم و الآثار. تهران: فراهانی.

کمالی اردکانی، حمیدرضا؛ محمدخانی، کامران؛ و جعفری، پریوش (١٣٩٩). شناسایی و رتبه‌بندی سازوکارهای اجرایی رهبری دانشگاهی مبتنی‌بر کوانتوم: رویکرد ویکور فازی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(١٤)، ۱۲۹-۱۰۳.

مصباح یزدی، محمدتقی (١٣٧٦). پیش نیازهای مدیریت اسلامی. قم: انتشارات مؤسسهٔ امام خمینی(ره).

مصطفوی‌خراسانی، سید جواد (١٣٧٧). الکاشف عن الفاظ نهج البلاغه في شروحه. لندن: تیندال.

مطهری، مرتضی (١٣٨١). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: صدرا.

مقداد، فاضل (١٤٠٥ ق). إرشاد الطالبین إلی نهج المسترشدین. قم: کتابخانهٔ عمومی آیت‌الله مرعشی نجفی(ره).

مکارم شیرازی، ناصر و دیگران (١٣٦٦). تفسیر نمونه (ج۱۷ و ۱۸). بی‌جا: انتشارات دار الکتب الإسلامیة.

Aghajani Bazzazi, A., Osanloo, M., & Karimi, B. (2011). Deriving preference order of open pit mines equipment through MADM methods: Application of modified VIKOR method. *Expert Systems with Applications*, *38*(2), 50–56. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.08.043

Amjad, A. I., Aslam, S., Shafqat, F., Alanazi, A. A., Sial, Z. A., & Tabassum, U. (2025). Exploring psychological factors influencing emerging leadership in higher education management: A comparative study. *Environment and Social Psychology*, *10*(3), 34-78. DOI:10.59429/esp.v10i3.3478

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal, 13*(4), 447–468. https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x

Chen, S. J., & Hwang, C. L. (1992). *Fuzzy multiple attribute decision making: Methods and applications*. Springer.

Chen, L.Y., & Wang, T.C. (2009). Optimizing partners'choice in IS/IT out sourcing projects: The strategic decision of fuzzy VIKOR, *International Journal Production Economics,* 120 (2), 233–242. https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2008.07.022

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education, 40*(4), 517–529. https://doi.org/10.1080/0305006042000284510

Han, Y. (2020). The impact of accountability deficit on agency performance: performance-accountability regime. *Public Management Review, 22*(6), 927-948. https://doi.org/10.1080/14719037.2019.1679237

Leithwood, K. (2005). Understanding successful school leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 619–629. https://doi.org/10.1108/09578230510625719

Menon, S., & Suresh, M. (2021). Factors influencing organizational agility in higher education. *Benchmarking: An International Journal ahead-of-print(ahead-of-print), 28*(1), 307–332. https://doi.org/10.1108/BIJ-04-2020-0151

Opricovic, S. & Tzeng, G.H. (2004). "Compromise solution by MCDM methods: A comparative analysis of VIKOR and TOPSIS". *European Journal of Operational Research, 156*(2),445-455. doi:10.1016/S0377-2217(03)00020-1

Quigley, S. A. J. (2016). *The accountability of higher education institutional leaders* (Doctoral Dissertation, UCL (University College London)). UCL Discovery.

Sanayei, A., Mousavi, S. F., & Yazdankhah, A. (2010). Group decision making process for supplier selection with VIKOR under fuzzy environment. *Expert Systems with Applications*, *37*(1), 24–30. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.04.063

Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative Meta summary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in nursing & health, 30*(1), 99–111. https://doi.org/10.1002/nur.20176

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* OECD Publishing.

Tenbrink, A. P., & Speer, A. B. (2022). Accountability during Performance Appraisals: The Development and Validation of the Rater Accountability Scale. *Human Performance, 5*(9), 1-23. DOI:10.1080/08959285.2021.2023876

Yalcin, N., Bayrakdaroglu, A., & Kahraman, C. (2012). Application of fuzzy multi-criteria decision-making methods for financial performance evaluation of Turkish manufacturing industries. *Expert Systems with Applications*, *39*(1), 350–364. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.07.024

Zadeh, L. A. (1995). Fuzzy logic = computing with words. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems, 4*(2), 103–111. https://doi.org/10.1109/91.493904

Quarterly Scientific Journal of Islamic Perspective on Educational Science from the Perspective of Islam/ Vol. 14 No. 33, Summer 2026

Research Article

The Wisdoms and Educational Implications of the Enactment of Promise-Related Rulings in Religious Teachings

Mohammad Jafarzadeh[1], Seyyed Abbas Mosavi[2], Maryam Pakmanesh[3]

Doi:
10.30497/esi.2026.248644.2043

CC BY NC

Introduction

Fulfilling promises (Wafā bi al-Wa‘d) and refraining from breaking them (Khulf al-Wa‘d) are behaviors within Islamic teachings that, beyond their jurisprudence-oriented (fiqhī) nature, possess significant capacity for individual and social cultivation (Tarbiyah). Fulfilling promises and refraining from breaking them are two of these behaviors. Adherence to promises requires the acceptance of responsibility for commitments, the observance of the rights and expectations of others, and the congruence between word and deed. Consequently, it is a critical factor in the development of individual character and the improvement of the quality of social relations. On the other hand, the breach of a promise generates moral and social anomalies, disrupts interpersonal relationships, and erodes social trust by creating a divide between speech and action. A significant portion of the existing scholarship has exclusively addressed the topic from normative jurisprudential or ethical perspectives, despite the extensive attention given to promise fulfillment and the reprobation of its breach across jurisprudential, hadith, and ethical corpuses. As a result, the educational potential of rulings regarding promises has rarely been systematically examined. The primary issue that this investigation addresses is the following: What educational wisdoms (Hikmas) and individual-social educational consequences are the foundation of the implementation of Islamic rulings regarding promises, and how can these wisdoms and implications be conceptualized within the teleological framework of religious education? Accordingly, the primary objective is to identify and elucidate the educational benefits and implications of enacting promise-related regulations in religious teachings. The two primary research topics are as follows:

1. What are the educational wisdoms underlying the enactment of promise-related rulings?
2. What are the individual and social educational consequences of promise-related rulings?

Theoretical Foundations

The literature review suggests that promise fulfillment has been investigated from a variety of perspectives, including jurisprudential, ethical, and sociological. Makarem Shirazi (Ethics in the Qur'an) underscores the importance of promise-keeping in the reinforcement of social trust and its moral consequences. Khoei (Misbah al-Fiqaha) assesses breach of promise from a rigorously jurisprudential perspective, utilizing narrative evidence (Riwayat) and the normative practice of the religiously observant (Sirat al-Mutasharri‘ah). In "The Permissibility

1 . Assistant Professor, Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic Law, Faculty of Law, Bilasuvar Unit, Islamic Azad University, Ardabil, Iran (Corresponding Author). jafarzadeh0734@gmail.com

2. PhD in Educational Jurisprudence, Specialized School of Jurisprudence, Al-Mustafa International University, Qom, Iran. mosavi58@chmail.ir

3. M.A. in Quranic and Hadith Sciences, Bilasuvar Unit, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran. maryampakmanesh2@gmail.com

of Breach of Promise on the Scales of Jurisprudence and Ethics," Mohammadian examines the discrepancy between ethical and jurisprudential perspectives on this matter. Additionally, research such as "Jurisprudential Requirements and Exceptions of Promise from the Perspective of Jurisprudence of Education" has examined the subject from an educational-fiqh approach. However, prior research has largely disregarded a structured analysis that is based on a systematic qualitative content analysis in order to identify the educational wisdoms of governing enactments and their dual-level implications. The present study bridges this divide by extending beyond the mere normative description of legal-religious rulings (Hukm Shar'i) to elucidate their educational implications within the overarching objectives of Islamic education.

Research Methodology & Framework

This study is qualitative in nature and basic/fundamental in terms of objective. It employs a descriptive-analytical method that is based on library research. Primary jurisprudential, exegetical (tafsīrī), hadith, ethical, and Islamic educational sources are included in the research population. These sources were selected based on their credibility and relevance to the research concerns. Thematic concepts related to promise fulfillment, breach of promise, their individual and social effects, and educational objectives were extracted, and data were collected through note-taking (Fish-bardārī). The data analysis was conducted using qualitative content analysis in conjunction with jurisprudential-educational inference (Istinbāṭ). Initially, themes and textual evidences were extracted and subjected to primary coding in the analytical procedure. Subsequently, related codes were consolidated into subcategories, from which primary educational categories were derived. In this process, a strict conceptual distinction was upheld between the "wisdoms underlying the enactment of rulings (Hikmat al-Tashrī')" and the "consequences derived from practical compliance with rulings," thereby preventing the conflation of the ontological foundations of legislation and their functional outcomes. Additionally, the results were organized around two intermediate objectives of religious education: the cultivation of character and the reinforcement of social cooperation through the promotion of benevolence and righteousness.

Research Findings

The synthesized data revealed four primary educational wisdoms that underlie the enactment of promise-related rulings in response to the first question:

1. Establishing Trust in God (I'timād-sāzī bi Khodāvand): The child's foundational trust is encouraged by the lived experience of parents and educators honoring promises, particularly during childhood. This, in turn, positively influences their cognitive trust in divine promises and their worldview.
2. The Development of Magnanimity and Nobility (Muruwwah and Dignity): A noble, integral, and principled personality is fostered by consistent fidelity to commitments and alignment between word and action.
3. Preventing Hypocrisy (Nifāq): The educational function of the severe condemnation of promise-breaking as a manifest hallmark of hypocrisy is underscored by its emphasis on the prevention of internal-external dissonance and behavioral duplicity.
4. Mitigating Injustice and Oppression (Zulm): The prevention of the infringement of others' rights and preserving mutual expectations serve as foundational pillars for curbing injustice and fostering mutual cooperation. These four wisdoms are consistent with two macro-level objectives of religious education: the cultivation of character and the promotion of social cooperation that is founded on virtue and benevolence. The educational implications of

practical adherence to promise-related rulings were classified into two dimensions in response to the second question:
Individual Dimension: Three primary outcomes were identified: Achieving Social Credibility and Prestige, Auspicious End/Perseverance in Faith (‘Āqibat bi Khayrī), and Divine Piety (Taqwa). The internal disposition of virtue (Malakah of Taqwa) is reinforced by persistent fidelity to commitments, which also establishes the individual as a dependable agent in interpersonal networks and maintains steadfastness in faith throughout life. Social Dimension: Significant outcomes include the strengthening of social trust, the establishment of healthy interpersonal relationships, the reduction of psychosocial pathologies, the reduction of hypocrisy and injustice, and the promotion of social cooperation that is based on benevolence. Additionally, the results indicated that three educational principles—accountability/ responsibility, environmental/ contextual optimization, and consistency and vigilance over action (Mudāwamat wa Muḥāfaẓat ‘alā al-‘Amal)—serve as critical mediating factors. Education cannot be achieved through mere cognitive awareness of a religious ruling; it necessitates a social environment that is conducive to sustained behavioral habituation.

Discussion and Conclusion

The results are in line with the existing literature, which emphasizes that promise fulfillment enhances trust, moral virtues, and social cohesion. Nevertheless, this study distinguishes itself by systematizing these effects within a unified jurisprudential-educational paradigm and distinguishing legislative wisdoms from empirical outcomes. This research elucidates the dynamic educational mechanisms through which jurisprudence fosters human and social flourishing, in contrast to works that are limited to the technical licitness (Jawāz) or illicitness of violating a promise. The overarching conclusion indicates that promise-related rulings are fundamental instruments of "Jurisprudential Education" (al-Tarbiyah al-Fiqhiyyah); they promote personal integrity (honesty, magnanimity, and accountability) and reinforce social cohesion through mutual trust and cooperation. Therefore, jurisprudential education in this domain encompasses more than just the formal teaching of normative law; it also involves the internalization of sustainable virtues.

A key limitation of this study lies in its purely qualitative and library-based design, which lacks empirical field measurement of the identified educational outcomes across diverse demographic cohorts. Future research is suggested to adopt mixed-method and empirical approaches to assess the direct impact of promise-based educational interventions on social trust and moral development, as well as the design and evaluation of applied pedagogical models in family and school settings, are recommended for future research. Mixed-method and empirical approaches are being recommended. In summary, the formative potential of religious decrees in personal and collective refinement is unlocked through educational analysis of jurisprudential rulings, which bridges the divide between Islamic law (Fiqh) and educational philosophy.

Keywords: Promise, Religious Education, Wisdom of Legislation, Educational Principles, Character Development, Social Cooperation, Jurisprudential Education.

فصلنامهٔ علمی *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، مقالهٔ ترویجی، دورهٔ ۱٤، شمارهٔ ۳۳، تابستان ۱٤۰۵، صص. ۲۲۱-۱۸۹

حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه‌های دینی

محمد جعفرزاده[۱]
تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰۹/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱٤۰۵/۰٤/۳۰
سید عباس موسوی[۲]
مریم پاک‌منش[۳]
Doi: 10.30497/esi.2026.248644.2043

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریع احکام مرتبط با وعده در آموزه‌های دینی انجام شده است. این پژوهش ازحیث هدف، بنیادی و ازلحاظِ ماهیت، کیفی است و با روش توصیفی-تحلیلی و بر پایهٔ مطالعات کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعه پژوهش را منابع معتبر فقهی، روایی، تفسیری و اخلاقی مرتبط با احکام و آموزه‌های وعده تشکیل می‌دهد که به‌صورت هدفمند مطالعه و تحلیل شده‌اند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و استنباط فقهی-تربیتی بررسی و تحلیل شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد احکام مرتبط با وعده، به‌ویژه وجوب وفای به وعده و حرمت خلف وعده، افزون‌بر کارکرد تشریعی، از ظرفیت تربیتی قابل‌توجهی برخوردارند و در راستای تحقق دو هدف اساسی تربیت دینی -یعنی رشد شخصیت فردی و تقویت تعاون اجتماعی بر پایهٔ خیر و نیکی- نقش‌آفرینی می‌کنند. این کارکرد تربیتی در چهار جلوهٔ اصلیِ تقویت اعتماد به خداوند، پرورش مروت، پیشگیری از روحیهٔ نفاق و کاهش زمینه‌های ظلم اجتماعی قابل‌تبیین است. همچنین التزام عملی به این احکام با رعایت اصولی همچون مسئولیت‌پذیری، اصلاح شرایط و مداومت بر عملْ پیامدهایی ازقبیلِ تقویت تقوای فردی، افزایش اعتبار اجتماعی، شکل‌گیری روابط سالم، تأمین امنیت روانی و اجتماعی و زمینه‌سازی برای عاقبت‌به‌خیری را درپی دارد؛ درنتیجه می‌توان احکام وعده را از احکام دارای کارکرد تربیتی دانست که التزام به آن‌ها افزون‌بر ساماندهی رفتار فردی، در تربیت انسان متعهد و تقویت سرمایهٔ اخلاقی و اعتماد اجتماعی مؤثر است و از این رهگذر، جایگاه تربیت فقهی در تحقق اهداف تربیت دینی آشکار می‌شود.

واژگان کلیدی: وعده، تربیت دینی، حکمت تشریع، اصول تربیتی، رشد شخصیت، تعاون اجتماعی، تربیت فقهی

---

۱. استادیار، گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشکده حقوق، واحد بیله‌سوار، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران (نویسنده‌مسئول). jafarzadeh0734@gmail.com

۲. دکترای فقه تربیتی، مدرسه فقه تخصصی، جامعهٔ المصطفی العالمیهٔ، قم. ایران. mosavi58@chmail.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث، واحد بیله‌سوار، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. maryampakmanesh2@gmail.com

بیان مسئله

احکام شرعی در منظومهٔ معارف اسلامیْ افزون‌بر تنظیم روابط انسان با خداوند و سامان‌دهی رفتارهای فردی و اجتماعی، از ظرفیت قابل‌توجهی برای تربیت انسان برخوردارند. در نگاه اسلامیْ تشریع احکام ازسویِ شارع حکیمْ ناظر به مصالح و مفاسدی است که می‌تواند در ساخت شخصیت فرد و سامان‌یافتن اجتماعی اثرگذار باشد؛ ازاین‌رو بررسی آثار و حکمت‌های تربیتی احکام ـبه‌ویژه در مواردی که حکم شرعی با رفتارهای روزمره و روابط انسانی ارتباط مستقیم داردـ می‌تواند به تبیین کارکرد تربیتی فقه و چگونگی پیوند میان التزام فقهی و تربیت دینی کمک کند. در این میان احکام مرتبط با وعده از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا وعده در ساده‌ترین شکلش اعلام ارادهٔ فرد برای انجام‌دادن یا ترک فعلی در آینده است، اما در عرصهٔ روابط انسانیْ فراتر از گفتاری ساده انتظاری را در طرف مقابل ایجاد می‌کند و رفتار آیندهٔ شخص را در معرض ارزیابی اخلاقی و اجتماعی قرار می‌دهد.

«وفای به وعده» یعنی پایبندی عملی به آنچه انسان در قالب وعده بر عهده گرفته است. «خُلف وعده» یعنی عمل‌نکردن برخلاف وعدهٔ اعلام‌شده. اهمیت این رفتار در تربیت دینی ازآن‌جهت است که وعده فرد را با مسئولیت ناشی از گفتارش مواجه می‌سازد و میان اراده، گفتار و رفتار او ارتباط برقرار می‌کند. شخصی که به وعده‌اش پایبند می‌ماند، در واقع می‌آموزد که گفتار او باید با عملش هماهنگ باشد و تصمیماتش برای دیگران نیز واجد آثار و مسئولیت است؛ در مقابلْ تکرار خُلف وعده می‌تواند به گسست میان گفتار و رفتار، کاهش اعتماد و تضعیف احساس مسئولیت در روابط انسانی بینجامد؛ ازاین‌منظر وفای به وعده صرفاً یک رفتار اخلاقی منفرد نیست، بلکه می‌تواند در فرایند شکل‌گیری ویژگی‌هایی مانند صداقت، مسئولیت‌پذیری، مروّت و اعتمادپذیری نقش داشته باشد.

در منابع اسلامی نیز به موضوع وعده از دو جهت فقهی و اخلاقی توجه شده است. ازیک‌سو فقیهان در بررسی ادلّهٔ وفای به وعده دربارهٔ حکم فقهی آن و موارد استثنا یا جواز خلف وعده بحث کرده‌اند و ازسوی‌دیگر، آیات و روایات متعددْ وفای به عهد و وعده را با مفاهیمی مانند «صدق، تقوا، مسئولیت‌پذیری و پرهیز از نفاق» پیوند داده‌اند. همین دوگانه ظرفیت مناسبی برای

مطالعهٔ تربیتی موضوع فراهم می‌کند؛ زیرا می‌توان بررسی کرد حکم شرعی وعده هنگامی که در رفتار مکلَّف نهادینه می‌شود، چه ویژگی‌هایی را در شخصیت او تقویت می‌کند و رعایت آن در روابط اجتماعی چه آثار تربیتی و اخلاقی‌ای به دنبال دارد.

ضرورت مطالعهٔ حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی احکام وعده ازآن‌جهت بیشتر آشکار می‌شود که تربیت دینی صرفاً با انتقال مجموعه‌ای از گزاره‌ها و دستورهای اخلاقی تحقق نمی‌یابد، بلکه نیازمند تبدیل آموزه‌های دینی به رفتارهای پایدار و درونی‌شده است. حکم فقهیْ در این فرایند می‌تواند ازطریقِ ایجاد الزام عملیْ زمینهٔ تمرین و تکرار رفتار مطلوب را فراهم کند؛ درنتیجه می‌توان وفای به وعده را نمونه‌ای مناسب برای بررسی این مسئله دانست که چگونه التزام به یک حکم یا ارزش دینی می‌تواند از سطح تکلیف شرعی فراتر برود و در ساخت شخصیت و تنظیم روابط اجتماعیْ اثر تربیتی ایجاد کند.

ازمنظرِ تربیت دینیْ کاربست این الگو نیز محدود به آموزش حکم وفای به وعده نیست. خانواده، مدرسه، مراکز آموزشی و تربیتی و دیگر نهادهای اجتماعی می‌توانند از موقعیت‌های واقعی وعده‌دادن و پایبندی به آن برای تمرین مسئولیت‌پذیری، صداقت و رعایت حقوق دیگران استفاده کنند. در چنین رویکردی مربی صرفاً به بیان ارزش اخلاقی وفای به وعده اکتفا نمی‌کند، بلکه با ایجاد موقعیت‌های متناسب برای تعهد، پیگیری عمل به وعده، اصلاح شرایط درصورتِ ناتوانی از ایفای آن و ارزیابی رفتارْ زمینهٔ تبدیل حکمی دینی به عادت و منش اخلاقی را فراهم می‌سازد؛ بنابراین شناسایی حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی احکام وعده می‌تواند مبنایی برای طراحی و تقویت روش‌های تربیتی مبتنی‌بر آموزه‌های فقهی و اخلاقی اسلام فراهم آورد.

پیشینه

باوجودِ اهمیت موضوعْ بخش قابل‌توجهی از مطالعات انجام‌شده دربارهٔ وفای به وعده، یا بر تعیین حکم فقهی آن و بررسی ادلّهٔ جواز یا عدم‌جواز خلف وعده متمرکز بوده‌اند یا به آثار اخلاقی و اجتماعی آن توجه قرار کرده‌اند؛ برای نمونه آیت‌الله مکارم شیرازی (۱۳۷۷) در «اخلاق در قرآن» به وفای به وعده در ارتباط با اعتماد و آثار اخلاقی و اجتماعی آن توجه کرده

است (ج ۳، ص. ۲۵۷). آیت‌الله خویی (۱٤۱۸) نیز در مصباح الفقاهة با استناد به ادلّهٔ روایی و سیرهٔ متشرعه مسئلهٔ جواز خلف وعده را ازمنظرِ فقهی بررسی کرده است (ج ۳۵، صص. ٦۰۰–۵۹۹). همچنین علی محمدیان (۱۳۹۹) در مقالهٔ «جواز خلف وعده در ترازوی فقه و اخلاق» با نقد دیدگاه مشهور فقهای امامیه به بررسی وجوب وفای به وعده و حرمت خلف آن پرداخته است (صص. ۲۵–٤٤). مقالهٔ «الزامات فقهی و موارد استثناء وعده با رویکرد فقه تربیتی» نیز به بررسی این موضوع ازمنظرِ فقه تربیتی پرداخته است؛ بااین‌حال تمرکز اصلی آن بر الزامات فقهی و موارد استثنای وعده است (محمدی و دیگران، ۱٤۰٤، صص. ۲٤۹–۲۷۲).

بنابراین اگرچه در پژوهش‌های پیشین به ابعاد فقهی، اخلاقی و تا حدی تربیتی وعده توجه شده است، «تبیین منسجم حکمت‌های تربیتی تشریع احکام وعده و شناسایی پیامدهای تربیتی التزام به این احکام» همچنان نیازمند بررسی مستقلّ است. مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر این است که با فراتر رفتن از تعیین صرف حکم فقهی وعده، ظرفیت تربیتی نهفته در تشریع این احکام را براساس منابع دینی شناسایی و تحلیل کند؛ به‌گونه‌ای که حکمت‌های ناظر به تربیت فرد و پیامدهای حاصل از التزام عملی به این احکام، از یکدیگر تفکیک و تبیین شوند؛ براین‌اساس پژوهش حاضر درصدد پاسخ به دو سؤال اساسی است:

۱. حکمت‌های تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه‌های دینی چیست؟

۲. التزام به احکام وعده چه پیامدهای تربیتی فردی و اجتماعی به دنبال دارد؟

مبانی نظری

«تربیت» در معنای عام فرایند تدریجی پرورش و شکوفایی استعدادهای انسان و حرکت او از وضعیت موجود به‌سوی کمال است. واژهٔ «تربیت» از ریشهٔ «ربو» به‌معنای «افزایش و رشد» گرفته شده و در کاربرد قرآنی نیز بر پرورش و رشد تدریجی دلالت دارد (فیومی، ۱٤۱٤، ج۲، ص. ۲۱۷؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج۱، ص. ۱۷٤؛ ابن‌منظور، ۱٤۱٤، ج۱٤، ص. ۳۰٤)؛ براین‌اساس تربیت صرفاً انتقال مجموعه‌ای از معلومات یا ایجاد تغییرات رفتاری نیست، بلکه فرایندی است که در آن استعدادهای مادی و معنوی انسان به‌تدریج شکوفا می‌شود و زمینهٔ حرکت او به‌سوی کمال فراهم می‌شود (راغب، ۱٤۱۲، ص. ۳۳٦). در این چارچوب می‌توان تربیت دینی را فرایند

شکل‌دهی و تعالی انسان براساس آموزه‌های دینی دانست که غایتش ظهور باورها و ارزش‌های دینی در شخصیت و رفتار فرد است؛ ازاین‌رو آموزه‌های دینی هنگامی واجد کارکرد تربیتی می‌شوند که از سطح شناخت و پذیرش ذهنی فراتر بروند و در قالب رفتارهای پایدار و ملکات اخلاقی در زندگی انسان تحقق یابند (مطهری، ۱۳۹۹، صص. ٤٢-٤٣؛ ابوطالبی، ۱۳۸۸، ص. ۱۷).

ازاین‌منظر احکام شرعی صرفاً مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهای ناظر به تنظیم رفتار مکلّف نیستند، بلکه می‌توانند در فرایند تربیت دینی نیز نقش‌آفرین باشند. الزام عملی به حکم شرعی با تکرار و استمرار رفتار می‌تواند زمینهٔ شکل‌گیری عادت‌های مطلوب و در مرحله‌ای فراتر، صفات و ملکات اخلاقی را فراهم کند. این کارکرد به‌طور ویژه در احکامی آشکارتر است که مستقیماً با روابط انسانی و رفتارهای روزمره ارتباط دارند؛ زیرا اجرای مکرر آنها علاوه‌بر تنظیم رفتار ظاهری می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت و کیفیت تعامل فرد با دیگران اثرگذار باشد.

«وعده» یکی از رفتارهایی است که در این زمینه اهمیت ویژه‌ای دارد. واژهٔ «وعده» در لغت به‌معنای «تعهد و اخبار از امری در آینده» آمده و در اصل، هم در امور خیر و هم در امور شر به کار می‌رود؛ هرچند استعمال آن در امور خیر شایع‌تر است (جوهری، ١٤١٠، ج۲، ص. ۵۵۱؛ مصطفوی، ١٣٦٨، ج۱۳، ص. ١٤٢). در کاربرد عرفیْ «وعده» هنگامی تحقق می‌یابد که شخص انجام‌دادن یا ترک امری را در آینده به دیگری اعلام کند، به‌گونه‌ای که از گفتار او انتظار وقوع آن امر در آینده شکل گیرد؛ ازاین‌رو وعده ازیک‌سو با گفتار و اراده وعده‌دهنده ارتباط دارد و ازسوی‌دیگر، با ایجاد انتظار در مخاطبْ واجد آثار اجتماعی می‌شود.

ازلحاظِ ماهیت نیز در منابع فقهی دربارهٔ حقیقت وعده دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی آن را صرفاً اخبار از وقوع امری در آینده دانسته‌اند (نجفی، ١٤٣٣، ج٣٦، ص. ۱۱؛ نائینی، ۱۳۷۳، ج۲، ص. ١٤٤)؛ درحالی‌که برخی دیگر برای وعده جنبهٔ انشایی قائل شده و آن را متضمّن قصد بر عهده گرفتن یا ملتزم شدن به امری دانسته‌اند (بجنوردی، ١٤١٩، ج٤، ص. ۱۹۱). این اختلاف در تحلیل ماهیت وعده در تعیین آثار فقهی آن نیز مؤثر است؛ بااین‌حال در هر دو تلقی عنصر اساسی وعده ارتباط میان گفتار یا ارادهٔ شخص و رفتار موردانتظار در آینده است. همین ویژگی موجب می‌شود وعده در روابط انسانی فراتر از یک گفتار ساده، واجد آثار

اخلاقی و تربیتی باشد.

در تحلیل تربیتی احکام مرتبط با وعده توجه به برخی ویژگی‌های انسان ضروری است؛ زیرا کارکرد تربیتی یک حکم زمانی قابل‌تبیین است که معلوم باشد این حکم بر چه ظرفیت‌هایی از وجود انسان اثر می‌گذارد و از چه مسیرهایی می‌تواند به تغییر رفتار و شکل‌گیری صفات پایدار منجر شود. از میان مبانی مطرح در تربیت دینی، اختیار و ارادهٔ انسان، اثرپذیری او از محیط و اجتماع و شکل‌گیری تدریجی شخصیتْ ارتباط مستقیم‌تری با رفتار وعده‌دادن و پیامدهای تربیتی آن دارد.

انسان موجودی دارای اراده و اختیار است و همین ویژگی امکان انتخاب رفتار و تغییر وضعیت موجود را برای او فراهم می‌کند. هرچند انسان از شرایط زمانی، مکانی و اجتماعی اثر می‌پذیرد، در چارچوب اراده و اختیار خود می‌تواند دربَرابر این عوامل موضع بگیرد و رفتارش را تغییر دهد (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، ص. ۱۳٤). قرآن کریم نیز بر مسئولیت انسان در انتخاب مسیر خویش تأکید کرده است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا... لَا يَضُرُّكُمْ مَنْ ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ...» (مائده، ۱۰۵)؛ بنابراین وعده‌دادن و وفای به آن، هر دو رفتارهایی اختیاری‌اند و ازهمین‌رو می‌توانند موضوع تربیت قرار گیرند. شخص در هنگام وعده‌دادن، دربارهٔ رفتار آینده‌اش تصمیم می‌گیرد و در زمان اجرای وعده نیز با انتخاب میان پایبندی و خلف آن مواجه است؛ درنتیجه حکم شرعی مرتبط با وعده با الزام و جهت‌دهی به این انتخاب اختیاری می‌تواند ارادهٔ فرد را در مسیر رفتاری مطلوب تقویت کند.

در عین حال اختیار انسان به‌معنای بی‌تأثیری عوامل محیطی نیست. انسان به‌طور مستمرّ از شرایط پیرامونش اثر می‌پذیرد و زمان، مکان و به‌ویژه اجتماع می‌توانند بر رفتار و شخصیت او اثرگذار باشند (مصباح، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۰). تأثیر اجتماع در این میان اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا انسان بخش مهمی از رفتارها و نگرش‌هایش را در تعامل با دیگران شکل می‌دهد و معاشرت با افراد و حضور در محیط‌های اجتماعی، می‌تواند رفتار او را در جهت مطلوب یا نامطلوب سوق دهد. قرآن کریم نیز از تأثیر همنشین بر رفتار انسان یاد کرده است: «... فَلَا تَقْعُدُوا مَعَهُمْ...

إِنَّكُمْ إِذًا مِثْلُهُمْ...» (نساء، ۱٤۰)؛ براین‌اساس وفای به وعده نیز صرفاً حاصل تصمیم فردی نیست، بلکه در محیط اجتماعی معنا و استمرار پیدا می‌کند. هنگامی که پایبندی به وعده در یک محیط اجتماعی به ارزش و هنجار تبدیل شود، فرد برای رعایت آن از الگوهای رفتاری پیرامون خود اثر می‌پذیرد و متقابلاً رفتار او نیز بر دیگران اثر می‌گذارد؛ ازاین‌رو حکم شرعی وفای به وعده می‌تواند علاوه‌بر تربیت فرد، در شکل‌دهی به محیط اجتماعی مبتنی‌بر اعتماد و مسئولیت‌پذیری نیز نقش داشته باشد.

ازسوی‌دیگر شخصیت انسان به‌صورت دفعی شکل نمی‌گیرد، بلکه حاصل فرایندی تدریجی است که عوامل درونی و بیرونی در آن دخالت دارند. اراده و اختیار، عوامل محیطی، تربیت و استمرار رفتار ازجمله عواملی‌اند که در این فرایند نقش دارند (مصباح، ۱۳۹۱، ص. ۲۱۰). در این میانْ تکرار رفتار اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا رفتارهای مستمر می‌توانند به‌تدریج درونی شوند و به صفات و ملکات نسبتاً پایدار تبدیل گردند. در تحلیل تربیتیْ این تعامل میان رفتار و باطن انسان می‌تواند در شکل‌گیری شاکلهٔ شخصیتی او مؤثر باشد (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، ص. ۱۲٤). قرآن کریم نیز با تعبیر «... كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ...» (اسراء، ۸٤) بر ارتباط میان شاکلهٔ انسان و رفتارش تأکید می‌کند.

این مبنا اهمیت تربیتی وفای به وعده را روشن‌تر می‌سازد. وفای به وعده هنگامی که به‌صورت رفتاری مستمرّ و آگاهانه تکرار شود، می‌تواند به‌تدریج از یک فعل موردی به یک ویژگی رفتاری تبدیل شود. فردی که به‌طور مستمر خود را نسبت‌به وعده‌هایش مسئول می‌داند، در واقع در حال تمرین هماهنگی میان گفتار و رفتار، مسئولیت‌پذیری و رعایت انتظار دیگران است. استمرار چنین رفتاری می‌تواند زمینهٔ شکل‌گیری صفات پایدار را فراهم کند؛ همان‌گونه که تکرار رفتارهای نامطلوب نیز می‌تواند در جهت مخالفْ شاکلهٔ رفتاری فرد را شکل دهد؛ ازاین‌رو تشریع می‌توان احکام مرتبط با وعده را ازمنظرِ تربیتی در چارچوب سازوکار تدریجی شکل‌گیری شخصیت تحلیل کرد.

مجموع این مبانی نشان می‌دهد که ظرفیت تربیتی احکام وعده از سه مسیر قابل‌توضیح

است: «اختیارْ امکان انتخاب و اصلاح رفتار را فراهم می‌کند؛ اثرپذیری اجتماعیْ رفتار فرد را در محیط تثبیت یا تضعیف می‌کند؛ و شکل‌گیری تدریجی شخصیت استمرار رفتار را به صفات و منش‌های پایدار تبدیل می‌سازد.»؛ براین‌اساس وفای به وعده تنها رفتاری منفرد و مقطعی نیست، بلکه می‌تواند درصورتِ استمرار به یکی از عناصر شکل‌دهندهٔ شخصیت فرد و روابط اجتماعی او تبدیل شود. همین مبانیْ چارچوب نظری لازم را برای تحلیل حکمت‌های تشریع احکام وعده و پیامدهای تربیتی التزام به آن‌ها فراهم می‌آورد.

در کنار مبانی یادشده تحلیل تربیتی احکام مرتبط با وعده نیازمند توجه به اصولی است که نحوهٔ تبدیل این مبانی به رفتار تربیتی را توضیح می‌دهند. این اصولْ ناظر به چگونگی جهت‌دهی به رفتار اختیاری انسان و تبدیل آن به رفتارهای نسبتاً پایدارند. در موضوع وعده سه اصل مسئولیت‌پذیری، اصلاح شرایط و مداومت و محافظت بر عملْ ارتباط مستقیم‌تری با فرایند تربیتی دارند.

نخست «مسئولیت‌پذیری» بر اختیار و توانایی انسان در انتخاب و تنظیم رفتارش استوار است. انسان هنگامی مسئول رفتار خود است که بتواند میان گزینه‌های مختلف انتخاب کند و آثار انتخاب خود را بپذیرد. وعده‌دادن نیز از همین سنخ است؛ زیرا شخص با ارادهٔ خود انجام‌دادن یا ترک امری را در آینده اعلام می‌کند و ازاین‌طریق خود را دربَرابر آثار گفتارش مسئول قرار می‌دهد؛ بنابراین وفای به وعده یکی از موقعیت‌های عینی تمرین مسئولیت‌پذیری است؛ زیرا فرد را ملزم می‌کند میان خواسته‌های لحظه‌ای و تعهدی که پیش‌تر پذیرفته است، نسبت خود را مشخص کند. اهمیت این اصل در موقعیت‌هایی بیشتر آشکار می‌شود که اجرای وعده مستلزم تحمل هزینه یا چشم‌پوشی از منفعت شخصی باشد؛ زیرا در چنین شرایطی پایبندی به وعده بیش از آنکه حاصل انگیزه‌های بیرونی باشد، بیانگر پذیرش مسئولیت و تعهد درونی فرد است (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، صص. ۱۴۹-۱۵۰)؛ ازاین‌رو حکم شرعی مرتبط با وفای به وعده می‌تواند ازطریقِ جهت‌دهی به انتخاب‌های اختیاری فرد زمینهٔ تقویت مسئولیت‌پذیری را فراهم سازد.

اصل دیگرْ «اصلاح شرایط» است که از اثرپذیری انسان از محیط و شرایط پیرامونی او ناشی می‌شود. رفتار فرد تنها حاصل ارادهٔ منفرد او نیست، بلکه از محیط خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و روابطی که در آن زندگی می‌کند نیز اثر می‌پذیرد؛ ازاین‌رو اگر هدف تربیتْ تثبیت رفتار مطلوب باشد، اصلاح شرایطی که رفتار را تقویت یا تضعیف می‌کنند نیز ضروری است (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، ص. ١٣٤). این اصل دربارهٔ وفای به وعده اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا پایبندی به وعده در محیطی که بی‌اعتنایی به تعهدات امری عادی است، دشوارتر خواهد بود؛ درحالی‌که محیطی مبتنی‌بر اعتماد، مسئولیت‌پذیری و رعایت تعهداتْ رفتار وفادارانه را تقویت می‌کند؛ بنابراین تربیت فرد به وفای به وعده تنها با توصیه مستقیم به او تحقق نمی‌یابد، بلکه نیازمند ایجاد محیطی است که در آن وعده‌دادن و وفاکردن دارای ارزش عملی و اجتماعی باشد. خانواده، مدرسه، محیط دوستانه و سایر محیط‌های تربیتی ازاین‌جهت می‌توانند در تثبیت یا تضعیف این رفتار نقش داشته باشند.

در کنار مسئولیت‌پذیری و اصلاح شرایط «مداومت و محافظت بر عمل» نیز برای تبدیل رفتار مطلوب به ویژگی پایدار شخصیتی اهمیت دارد. شخصیت انسان به‌تدریج و تحت‌تأثیر تکرار رفتارها شکل می‌گیرد و استمرار یک رفتار می‌تواند آن را از یک فعل موردی به عادت و سپس به صفتی نسبتاً پایدار تبدیل کند (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، ص. ١٢٦). مداومت بر عملْ ناظر به استمرار رفتار مطلوب، و محافظت بر عملْ ناظر به مراقبت از کیفیت و جهت آن است. در تعالیم اسلامی نیز بر استمرار و محافظت بر اعمال تأکید شده است؛ چنانکه دربارهٔ نماز آمده است: «الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ»، «وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ» (معارج، ۲۳ و ٣٤). این اصل دربارهٔ وفای به وعده بدین‌معناست که تربیت مطلوب صرفاً با یک یا چند مورد وفای به وعده تحقق نمی‌یابد، بلکه استمرار در پایبندی به وعده و مراقبت از کیفیت این رفتار است که می‌تواند آن را به بخشی از منش فرد تبدیل کند؛ بنابراین مداومت بر وفای به وعده می‌تواند زمینهٔ تثبیت مسئولیت‌پذیری، صداقت و اعتمادپذیری را فراهم آورد و ازاین‌طریق، میان رفتار موردی و شکل‌گیری شخصیت اخلاقی ارتباط برقرار سازد.

مجموع این اصول نشان می‌دهد نمی‌توان کارکرد تربیتی احکام وعده را تنها در خود حکم خلاصه کرد. «مسئولیت‌پذیری» ظرفیت فرد برای پذیرش تعهد و پایبندی به آن را فعال می‌کند؛ «اصلاح شرایطْ» محیط لازم را برای استمرار این رفتار فراهم می‌آورد و «مداومت و محافظت بر عمل»، تکرار رفتار را به زمینهٔ شکل‌گیری صفات پایدار تبدیل می‌کند؛ ازاین‌منظر این سه اصل می‌توانند سازوکار تربیتی انتقال از حکم شرعی به رفتار، و از رفتار مستمر به منش اخلاقی را توضیح دهند.

در امتداد این مبانی و اصول می‌توان به برخی اهداف واسطی تربیت دینی نیز برای تحلیل تربیتی وعده توجه کرد. در تربیت دینیْ غایت نهایی انسان عبودیت خداوند است: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات، ٥٦). در کنار این غایت نهاییْ اهداف واسطی قرار دارند که تحقق آن‌ها انسان را در مسیر دستیابی به غایت نهایی قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۹۵، ج۱، ص۷۵). با توجه به ماهیت فردی و اجتماعی رفتار وعده می‌توان «رشد شخصیت و تقویت تعاون بر پایهٔ خیر و تقوا» را به‌عنوان دو هدف واسطی مرتبط با این موضوع بررسی کرد؛ البته نه به‌عنوان نتایج اثبات‌شده پیش از انجام پژوهش، بلکه به‌عنوان چارچوبی که رابطهٔ آن با احکام وعده باید در فرایند تحلیل منابع بررسی شود.

ازحیثِ فردیْ «رشد شخصیت» به‌معنای شکل‌گیری و تقویت صفات و رفتارهای مطلوب در انسان است. در منظومهٔ قرآنی میان شاکلهٔ انسان و رفتار او رابطه‌ای علّی وجود دارد: «... كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ...» (اسراء، ٨٤)؛ براساس این نگاهْ رفتارهای تکرارشونده می‌توانند در شکل‌گیری شخصیت مؤثر باشند و شخصیت شکل‌گرفته نیز رفتارهای بعدی فرد را جهت دهد؛ ازاین‌رو اگر وفای به وعده به‌صورت مستمر در رفتار انسان تحقق یابد، بررسی این مسئله که «آیا و چگونه چنین رفتاری به تقویت ویژگی‌هایی مانند صداقت، مسئولیت‌پذیری، مروّت و اعتمادپذیری منجر می‌شود؟»، ازمنظرِ تربیت دینی اهمیت می‌یابد؛ بنابراین «رشد شخصیت» در این پژوهش به‌عنوان فرضی اثبات‌شده تلقی نمی‌شود، بلکه یکی از اهداف واسطی است که ارتباط آن با وفای به وعده باید براساس داده‌های حاصل از تحلیل منابع تبیین شود.

ازحیثِ اجتماعی نیز «تعاون بر پایهٔ خیر و تقوا» از اهداف مهمّ تربیت دینی است. قرآن کریم

می‌فرماید: «... وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ...» (مائده، ۲). تحقق تعاون اجتماعی نیازمند وجود اعتماد، هماهنگی و قابلیت اتکا در روابط میان افراد است. وعده نیز به‌دلیل ایجاد انتظار نسبت‌به رفتار آینده مستقیماً با این عناصر ارتباط دارد. فردی که به وعده‌اش پایبند است، قابلیت پیش‌بینی رفتار و اعتماد متقابل را افزایش می‌دهد و ازاین‌طریق می‌تواند زمینهٔ همکاری و تعامل سازنده با دیگران را تقویت کند. در مقابلْ رواج خلف وعده می‌تواند اعتماد متقابل را کاهش دهد و همکاری اجتماعی را دشوار سازد؛ برهمین‌اساس در پژوهش حاضر رابطهٔ میان وفای به وعده و تعاون اجتماعی نیز نه به‌عنوان نتیجهٔ پیشینی، بلکه به‌عنوان رابطه‌ای قابل‌بررسی در فرایند تحلیل محتوای منابع موردتوجه قرار گرفته است.

بدین‌ترتیب مبانی، اصول و اهداف تربیتی مرتبط با وعده در زنجیره‌ای مفهومی به یکدیگر متصل می‌شوند: اختیار و اراده امکان انتخاب و پذیرش تعهد را فراهم می‌کند؛ اثرپذیری انسان از محیط ضرورت اصلاح شرایط تربیتی را نشان می‌دهد؛ شکل‌گیری تدریجی شخصیت اهمیت مداومت و محافظت بر عمل را تبیین می‌کند؛ و این مبانی و اصول زمینهٔ تحلیل ارتباط وفای به وعده با اهدافی مانند رشد شخصیت و تعاون اجتماعی را فراهم می‌سازد. این چارچوب نظریْ مبنای تحلیل حکمت‌های تشریع احکام وعده و پیامدهای تربیتی حاصل از التزام به آن‌ها در بخش یافته‌های پژوهش قرار می‌گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر ازحیثِ هدفْ بنیادی و ازلحاظِ ماهیتْ کیفی است و با روش توصیفی‌ـتحلیلی و بر پایهٔ مطالعات کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعهٔ پژوهش را منابع فقهی، روایی، تفسیری، اخلاقی و تربیتی مرتبط با موضوع وعده تشکیل می‌دهد. منابع مورداستفاده به‌صورت هدفمند و با توجه به ارتباط مستقیم آن‌ها با سؤالات پژوهش انتخاب شده‌اند.

فرایند دستیابی به یافته‌ها در چند مرحله انجام گرفته است. ابتدا آیات، روایات و دیدگاه‌های فقهی و اخلاقی مرتبط با وفای به وعده و خلف وعده شناسایی و استخراج شد. سپس گزاره‌های مرتبط با کارکردها، اهداف، آثار و نتایج تربیتی این آموزه‌ها به‌عنوان واحدهای تحلیل تعیین گردید. در مرحله بعدْ واحدهای معنایی مشابه در قالب کدهای اولیه دسته‌بندی و با

مقایسه و تحلیل آن‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی مرتبط با «حکمت‌های تربیتی» و «پیامدهای تربیتی» استخراج شد. در نهایتْ داده‌های حاصل در جداول تحلیل محتوای کیفی سامان‌دهی و براساس مفاهیم و مضامین مشترک، تحلیل و تفسیر شدند؛ بدین‌ترتیب یافته‌های پژوهش براساس پیش‌فرض‌های کلی تربیتی نیست، بلکه بر پایهٔ مضامین استخراج‌شده از منابع موردمطالعه و طبقه‌بندی آن‌ها در جداول تحلیل محتوا شکل گرفته است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در پاسخ به دو سؤال اصلی و براساس تحلیل محتوای منابع گردآوری‌شده ارائه می‌شود.

جدول ۱- چارچوب تحلیل تربیتی احکام وعده

مرحلهٔ تحلیل	مؤلفه موردبررسی	داده یا منبع موردتحلیل	خروجی تحلیل
۱	حکم شرعی وعده	آیات، روایات و منابع فقهی	وجوب وفای به وعده و حرمت خلف وعده در موارد بحث
۲	مضمون دینی حکم	ادلّه و آموزه‌های اخلاقی و روایی	ارزش‌گذاری مثبت بر وفای به وعده و تقبیح خلف آن
۳	دلالت تربیتی حکم	محتوای آیات، روایات و تحلیل‌های تربیتی	کدهای اولیهٔ تربیتی
٤	تجمیع کدهای مشابه	کدهای استخراج‌شده از منابع	مقوله‌های تربیتی
٥	ارتباط مقوله‌ها با اهداف تربیت دینی	مبانی نظری مقاله	حکمت‌های تشریع
٦	بررسی آثار التزام عملی	منابع دینی و تحلیل تربیتی	پیامدهای فردی و اجتماعی
۷	طبقه‌بندی نهایی یافته‌ها	مقوله‌های استخراج‌شده	پاسخ به دو سؤال پژوهش

۱. حکمت‌های تربیتی تشریع احکام وعده

تحلیل محتوای منابع نشان می‌دهد که تشریع احکام مرتبط با وعده را می‌توان دارای چند

حکمت تربیتی اساسی دانست که در فرایند تحلیل منابع در چهار مقولهٔ اصلی قابل دسته‌بندی است: تقویت اعتماد به خداوند، پرورش مروّت، پیشگیری از نفاق و کاهش زمینه‌های ظلم در جامعه.

۱) تقویت اعتماد به خداوند ازآن‌جهت قابل‌تبیین است که التزام به وعده و پرهیز از خلف آن، انسان را به صدق در گفتار و عمل و احساس مسئولیت نسبت‌به تعهداتش سوق می‌دهد و در بستر تربیت دینی، این التزام در چارچوب بندگی و مسئولیت دربَرابر خداوند معنا می‌یابد؛ ازاین‌رو وفای به وعده صرفاً پایبندی به یک تعهد انسانی نیست، بلکه می‌تواند تمرینی برای التزام عملی به تکالیف الهی و تقویت اعتماد و اتکای مؤمنانه به خداوند باشد.

۲) پرورش مروّت؛ وعده‌دادنْ فرد را دربَرابر شخص یا اشخاص دیگر متعهد می‌سازد و وفای به آن مستلزم رعایت حرمت، حق و انتظار مشروع طرف مقابل است؛ بنابراین الزام به پایبندی به وعده می‌تواند زمینهٔ پرورش روحیهٔ مروّت، جوانمردی و رعایت شأن دیگران را فراهم آورد.

۳) پیشگیری از نفاق؛ یکی از آثار تربیتی وفای به وعده ایجاد هماهنگی میان گفتار و رفتار انسان است. هنگامی که فرد به آنچه می‌گوید ملتزم باشد، فاصله میان ظاهر و باطن و میان ادعا و عمل کاهش می‌یابد؛ در مقابلْ عادت به خلف وعده می‌تواند زمینهٔ دوگانگی میان گفتار و رفتار را تقویت کند؛ ازاین‌جهت می‌توان حکم و تأکید دینی بر وفای به وعده را در راستای تربیت شخصیتی صادق و هماهنگ میان قول و فعل تحلیل کرد.

٤) کاهش زمینه‌های ظلم در جامعه؛ وعده در روابط انسانی انتظار و اعتماد ایجاد می‌کند و خلف آن، درصورتِ ورود خسارت یا تضییع حقّ دیگری می‌تواند زمینه‌ساز آسیب و بی‌عدالتی شود؛ ازاین‌منظر تأکید بر وفای به وعده به تنظیم روابط براساس رعایت حقوق و انتظارات متعارف دیگران کمک می‌کند و از شکل‌گیری بخشی از زمینه‌های ظلم و تضییع حقوق اجتماعی جلوگیری می‌نماید؛ براین‌اساس یافته‌های حاصل از تحلیل محتوا نشان می‌دهد نمی‌توان حکمت‌های تربیتی احکام وعده را به یک اثر اخلاقی منفرد فروکاست؛ بلکه این

احکام ازطریقِ تربیت فرد متعهد، صادق و رعایت‌کنندهٔ حقوق دیگران هم در ساحت شخصیت فردی و هم در تنظیم روابط اجتماعی کارکرد تربیتی پیدا می‌کنند.

جدول ۲- تحلیل محتوای حکمت‌های تشریع احکام وعده

	شاهد یا مضمون مستخرج از منابع	کد اولیه	مقولهٔ فرعی	حکمت تربیتی نهایی	هدف تربیت دینی مرتبط
۱	تأکید بر وفای والدین به وعده‌های خود دربَرابر فرزندان و نقش آن در اعتماد کودک	اعتمادبخشی به والدین	شکل‌گیری اعتماد اولیه	تقویت اعتماد به خداوند	رشد شخصیت
۲	کودک والدین را تأمین‌کنندهٔ نیازهایش می‌داند و رفتار آنان در تلقی او از وعده اثرگذار است.	انتقال اعتماد از والدین به خداوند	تقویت نگرش توحیدی	تقویت اعتماد به خداوند	رشد شخصیت
۳	وفای به وعده از عوامل کمال شخصیت و مروّت معرفی شده است.	کمال شخصیت	پرورش فضایل اخلاقی	پرورش مروّت و بزرگ‌منشی	رشد شخصیت
٤	وفای به عهد با سُؤدَد و بزرگواری ارتباط داده شده است.	بزرگ‌منشی	تقویت فضایل اجتماعی	پرورش مروّت و بزرگ‌منشی	رشد شخصیت
٥	خلف وعده در روایات از نشانه‌های نفاق معرفی شده است.	تقابل قول و عمل	پیشگیری از نفاق عملی	پیشگیری از نفاق	رشد شخصیت
٦	خلف وعده موجب تضعیف اعتماد میان افراد می‌شود.	کاهش اعتماد	جلوگیری از اختلال روابط	پیشگیری از نفاق	تعاون اجتماعی

	شاهد یا مضمون مستخرج از منابع	کد اولیه	مقولهٔ فرعی	حکمت تربیتی نهایی	هدف تربیت دینی مرتبط
۷	خلف وعده موجب مَقت الهی و مذمت اجتماعی معرفی شده است.	مذمت خلف وعده	کنترل رفتار زیان‌بار اجتماعی	کاهش زمینه‌های ظلم	تعاون اجتماعی
۸	خلف وعده می‌تواند حقوق و انتظارات مشروع دیگران را ضایع کند.	تضییع حق	پیشگیری از تعدی	کاهش زمینه‌های ظلم	تعاون اجتماعی
۹	وفای به وعده موجب ثبات رفتار و قابلیت اتکای به فرد می‌شود.	ثبات رفتاری	اعتمادپذیری	تقویت روابط انسانی	تعاون اجتماعی
۱۰	التزام به وعده موجب تقویت خیر جمعی و همکاری میان افراد می‌شود.	همکاری و اعتماد	تقویت روابط اجتماعی	تقویت تعاون بر پایهٔ خیر	تعاون اجتماعی

۲. پیامدهای تربیتی التزام به احکام وعده

در پاسخ به سؤال دوم تحلیل محتوای منابع نشان می‌دهد التزام عملی به احکام وعده پیامدهای تربیتی متعددی در دو سطح فردی و اجتماعی به دنبال دارد. این پیامدها در مقوله‌های اصلی روبه‌رو قابل‌دسته‌بندی است: تقویت تقوای فردی، عاقبت‌به‌خیری، افزایش اعتبار اجتماعی، شکل‌گیری روابط سالم و تأمین امنیت روانی و اجتماعی.

در سطح فردی پایبندی مستمر به وعده مستلزم مسئولیت‌پذیری، مراقبت از گفتار و مداومت بر عمل است و ازاین‌طریق، زمینهٔ تقویت تقوای فردی را فراهم می‌کند. فردی که خود را نسبت‌به وعده‌هایش مسئول می‌داند، در انتخاب گفتار و رفتار خود دقت بیشتری می‌کند و به‌تدریج پایبندی به تعهد را به بخشی از منش رفتاری خود تبدیل می‌سازد. استمرار این رفتار نیز می‌تواند در مسیر شکل‌گیری شخصیت اخلاقی و عاقبت‌به‌خیری مؤثر باشد.

جدول ۳- تحلیل محتوای پیامدهای فردی تشریع احکام وعده

	مضمون و شاهد مستخرج	کد اولیه	مقولهٔ فرعی	پیامد تربیتی فردی	هدف تربیت دینی مرتبط	اصل تربیتی مؤثر
۱	ارتباط وفای به عهد با تقوا در قرآن	وفای به عهد و تقوا	تقویت التزام دینی	تقوای الهی	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
۲	قرارگرفتن وفای به عهد در کنار تقوا و محبت الهی	التزام به عهد	تقویت رابطه با خداوند	تقوای الهی	رشد شخصیت	مسئولیت‌پذیری
۳	استمرار بر رفتارهای ارزشی موجب شکل‌گیری ملکه می‌شود.	تکرار رفتار مطلوب	تثبیت فضیلت	تقوای الهی	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
٤	تأکید منابع دینی بر حفظ ایمان تا پایان زندگی	حفظ ایمان	استمرار هدایت	عاقبت‌به‌خیری	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
٥	ارتباط وفای به عهد با «خیر الخواتیم»	پایان نیک	حفظ کیفیت ایمان و عمل	عاقبت‌به‌خیری	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
٦	وفاداری مستمر موجب اعتماد به فرد می‌شود.	اعتمادپذیری	اعتبار فردی	کسب اعتبار اجتماعی	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
۷	مذمت خلف وعده نزد خدا و مردم	محبوبیت و مقبولیت	ارزیابی اجتماعی مثبت	کسب موقعیت اجتماعی شایسته	رشد شخصیت	مسئولیت‌پذیری
۸	استمرار رفتار متعهدانه موجب تثبیت تصویر مثبت فرد در جامعه می‌شود.	اعتبار اجتماعی	تثبیت جایگاه اجتماعی	کسب موقعیت اجتماعی	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل

در سطح اجتماعیْ وفای به وعده موجب افزایش اعتبار اجتماعی فرد می‌شود؛ زیرا پایبندی مستمر به وعده قابلیت اعتماد شخص را در روابط انسانی افزایش می‌دهد. استمرار این اعتماد در روابط متقابل زمینهٔ شکل‌گیری روابط سالم اجتماعی را فراهم می‌کند و افراد را قادر می‌سازد براساس اطمینان نسبی به گفتار و تعهدات یکدیگر، تعاملات خود را سامان دهند.

ازسوی‌دیگر هنگامی که وفای به وعده به یک الگوی رفتاری فراگیر تبدیل شود، میزان بی‌اعتمادی و نگرانی ناشی از عدم‌پایبندی به تعهدات کاهش می‌یابد و درنتیجه، امنیت روانی و اجتماعی تقویت می‌شود. در این معنا پیامد تربیتی وفای به وعده صرفاً در اصلاح رفتار شخص وعده‌دهنده متوقف نمی‌شود، بلکه ازطریقِ تأثیر بر اعتماد متقابل به کیفیت روابط و فضای اخلاقی جامعه نیز سرایت می‌کند.

جدول ٤- تحلیل محتوای پیامدهای اجتماعی تشریع احکام وعده

	مضمون مستخرج	کد اولیه	مقولهٔ فرعی	پیامد تربیتی اجتماعی	هدف تربیت دینی	اصل تربیتی مؤثر
۱	وفای به وعده موجب اعتمادپذیری افراد می‌شود.	اعتمادپذیری	اعتماد متقابل	تقویت اعتماد اجتماعی	تعاون اجتماعی	مسئولیت‌پذیری
۲	پایبندی به تعهدات موجب ثبات روابط انسانی می‌شود.	ثبات تعهد	روابط پایدار	شکل‌گیری روابط سالم اجتماعی	تعاون اجتماعی	مداومت و محافظت بر عمل
۳	خلف وعده موجب کاهش اعتماد عمومی می‌شود.	بی‌اعتمادی	اختلال روابط	کاهش آسیب‌های روانی و اجتماعی	تعاون اجتماعی	اصلاح شرایط
٤	تضادِ قول و عمل زمینهٔ بی‌اعتمادی و نفاق اجتماعی را فراهم می‌کند.	ناهماهنگی قول و عمل	اختلال اخلاقی اجتماعی	کاهش زمینه‌های نفاق اجتماعی	تعاون اجتماعی	مسئولیت‌پذیری
٥	پایبندی به عهد از تضییع حقوق دیگران جلوگیری می‌کند.	رعایت حق	پیشگیری از تعدّی	کاهش زمینه‌های ظلم	تعاون اجتماعی	مسئولیت‌پذیری
٦	اعتماد متقابلِ همکاری افراد برای اهداف مشترک را تسهیل می‌کند.	همکاری	مشارکت اجتماعی	تقویت تعاون بر پایهٔ خیر و نیکی	تعاون اجتماعی	اصلاح شرایط
۷	استمرار رفتار متعهدانه هنجار وفای به عهد را در جامعه تثبیت می‌کند.	تثبیت هنجار	هنجارسازی اجتماعی	انسجام اجتماعی	تعاون اجتماعی	مداومت و محافظت بر عمل

در مجموع تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد التزام به احکام وعده ازطریقِ تبدیل یک الزام شرعی به رفتار مستمر می‌تواند میان حکم فقهی، شکل‌گیری منش اخلاقی و سامان‌یافتن روابط اجتماعی ارتباط برقرار کند؛ بنابراین تربیت فقهی در این حوزه هنگامی از سطح آموزش حکم فراتر می‌رود که فرد بتواند حکم شرعی وفای به وعده را در رفتار روزمره‌اش به‌صورت پایدار اجرا کند و آثار فردی و اجتماعی آن در شخصیت و روابط او آشکار شود.

۳. تحلیل تربیتی تشریع احکام فقهی

وعده به‌عنوان یکی از رفتارهای کلیدی در تربیتْ نقشی تعیین‌کننده در ایجاد اعتماد و الگوسازی برای متربّی دارد. وفای به وعده ابزار مؤثری در پیشبرد فرایند تربیت است؛ درحالی‌که خلف وعده می‌تواند به توقف یا آسیب‌دیدن این فرایند منجر شود. تحلیل تربیتی احکام فقهی با بهره‌گیری از منابع شرعی و یافته‌های تجربی به بررسی حکمت‌ها، اسرار و پیامدهای احکام می‌پردازد. این تحلیل که مبتنی‌بر عقل و شریعت است، می‌تواند زمینه‌های جدیدی برای دریافت حقایق نو فراهم کند و در تربیت فرد و جامعه اثرگذار باشد. توجه به حکمت و علت احکام شرعی و نیز پیامدهای عملی آن‌ها ازجمله ابعاد طولیِ تحلیل تربیتی احکام است. ابعاد تحلیل تربیتی احکام شرعی نخست توجه به حکمت‌های وضع آن‌ها است. حکمت نهفته در احکام شرعی ازجمله احکام وعده، با توجه به نوع حکم (واجب، مستحب، حرام و غیره) در تربیت فرد و جامعه اثرگذار است. در این راستا اندیشه‌ورزی عقلانی می‌تواند به درک عمیق‌تری از این احکام و اهداف تربیتی آن‌ها کمک کند. در مقام دوم توجه به پیامدهای تشریع و التزام عملی به احکام شرعی جهت دیگری از تحلیل تربیتی احکام شرعی را پوشش می‌دهد. پیامدهای تربیتی احکام گاه صرفاً در مرحلهٔ آگاهی از آثار آن‌ها پدیدار می‌شود و حتی پیش از عمل، می‌تواند از رفتارهای نامطلوب جلوگیری کند. در مراحل بعدْ التزام عملی به احکام آثار تربیتی بیشتری ایجاد می‌کند که در ابعاد فردی و اجتماعی قابل‌بررسی است (بناری، ۱۳۹۶، ص. ۳۷-۶۲).

تحلیل تربیتی احکام فقهی وعده با استفاده از اصول و مبانی تربیتیِ پیش‌تربیان‌شده و توجه به اهداف تربیتی خاص ظاهر می‌گردد. اهدافی تربیتیِ «پرورش شخصیت» و «استحکام روابط انسانی»، در حکمت تشریع احکام وعده نهفته است. پیامدهای فردی آن «رسیدن به تقوای

الهی»، «عاقبت‌به‌خیری» و «کسب اعتبار و موقعیت اجتماعی» است. پیامدهای اجتماعی آن «بهبود انسجام اجتماعی» و «کاهش آسیب‌های روانی» ناشی از خلف وعده را دربَرمی‌گیرد. تحلیل تربیتی احکام فقهی وعده با تمرکز بر حکمت‌ها و پیامدهای آن، ابزار مؤثری برای تقویت فرایند تربیت در فرد و جامعه است. به نظر می‌رسد این تحلیل بر پایهٔ اهداف و اصول تربیتی موردنظر به درک عمیق‌تر از احکام شرعی و به‌کارگیری آن‌ها در تربیت اسلامی منجر خواهد شد.

٤. حکمت‌های تشریع احکام وعده

خلف وعده درصورتی‌که موضوع آن حقیقتاً محقق باشد، ازمنظرِ منابع دینی حرام، و در مقابلْ وفای به وعده واجب است. براساس نظر مشهور علمای اصولْ احکام شرعی ـاعمّ از الزامی و غیرالزامیـ تابع مصالح و مفاسد در متعلق آن‌ها است که به‌واسطهٔ آن، انجام‌دادن یا ترک رفتارها بر عهدهٔ مکلف گذاشته می‌شود (خویی، بی‌تا، ج۳، ص. ٦٧؛ علی‌دوست، ۱۳۹۱، ص. ١٠٤). خلف وعده به‌عنوان یک رفتار اختیاری انسانْ دارای مفسدهٔ ملزمه است که حرمت آن را توجیه می‌کند. در مقابلْ وفای به وعده به‌دلیل مصلحت ملزمه در وفای آن، واجب شناخته شده است. هرچند علت احکام الهی به‌طور کامل برای انسان قابل‌درک نیست، با تأمل در ادلّهٔ شرعی و یافته‌های علوم تجربی مرتبط می‌توان به بخشی از حکمت‌های وضع این احکام دست یافت.

سؤال اول پژوهش: حکمت‌های تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه‌های دینی چیست؟ تحلیل محتوای منابع موردمطالعه نشان می‌دهد می‌توان مضامین مرتبط با حکمت تربیتی احکام وعده را در دو مقولهٔ اصلی «پرورش شخصیت و مروّت» و «پیشگیری از نفاق و ظلم و تقویت روابط اجتماعی» دسته‌بندی کرد. این مقوله‌ها از مجموعه‌ای از گزاره‌های قرآنی، روایی و دیدگاه‌های اخلاقی و تربیتی استخراج شده‌اند و در ادامه، شواهد و دلالت تربیتی هریک تبیین می‌شود.

٤-١. تقویت اعتماد به خداوند و پرورش شخصیت

دوران کودکی در شکل‌گیری نگرش دینی و تربیت شخصیت نقشی اساسی دارد. روایات اسلامی بر اهمیت وفای والدین به وعده‌های خود تأکید دارند؛ زیرا کودکان والدین را رازق خود می‌پندارند (شیخ صدوق، ١٤١٣، ج۲، ص. ٤٨٣) و وفای به وعده اعتماد آنان به خداوند و

وعده‌های الهی را تقویت می‌کند. تجربه‌های کودکی در زمینهٔ وعده و عملْ بنیان‌های اعتقادی را شکل می‌دهد و شخصیتی مسئولیت‌پذیر و متعادل از کودک می‌سازد (ری‌شهری، ۱۳۸۵، ص. ۲۲۸).

تربیت دینی در راستای خدامحوری استوار است و خداوند به‌عنوان مربی حقیقی، با ربوبیت عامه و تشریعیْ شرایط رشد معنوی انسان را فراهم می‌کند (امام خمینی، ۱۳۷۹، ص. ٤-٥). وفای به عهد یکی از مصادیق پرورش شخصیت و مروّت در تربیت دینی است. روایات متعددی وفای به عهد را عامل کمال شخصیت و بزرگ‌منشی معرفی می‌کنند؛ «مَنْ وَعَدَهُمْ [الناس] فَلَمْ يُخلفهُمْ كَانَ مِمَّنْ حُرِّمَتْ غِيبَتُهُ وَ كَمَلَتْ مُرُوءَتُهُ» (کلینی، ١٤٠٧، ج۲، ص. ۲۳۹). امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «الْوَفَاءُ حِصْنُ السُّؤْدَدِ» (لیثی، ١٣٧٦، ص. ۲۹). شهید مطهری (۱۳۹۹) تربیت دینی را ابزاری برای پرورش شخصیت انسان عنوان می‌کند (ص. ۹۵). پرورش شخصیت و توسعهٔ مروّت که از اهداف تربیت دینی تعریف شد، در سایهٔ رفتار مطابق با احکام الهی ازجمله وجوب وفای به عهد و حرمت خلف وعده محقق می‌گردد و به رشد و تعالی انسانی منجر خواهد شد. احکام وعده می‌تواند در راستای این هدف تربیتی تشریع شده باشند.

٤-۲. منع نفاق و ظلم در جامعه

خلف وعده در منابع اسلامی نشانهٔ نفاق معرفی شده است (کلینی، ١٤٠٧، ج۲، صص. ۲۹۰-۲۹۱). خلف وعده در قبال خداوند ایمان فرد را ضعیف (توبه، ۷۷) و نفاق اجتماعی را تقویت می‌کند. نفاق عملی به‌معنای تضادّ میان عمل و نیت با خلف وعده مرتبط است و از آن به «ریا» تعبیر می‌شود. این نوع نفاق می‌تواند ایمان را از قلب زایل کند و نور الهی را از بین ببرد (امام خمینی، ۱۳۹۵، ص. ۲۸؛ نراقی، بی‌تا، ص. ۵۵۵). نفاق با تضعیف اعتماد عمومی، تخریب روابط اجتماعی و کاهش انسجام خانوادگی و اجتماعیْ زمینه‌ساز اختلالات روانی و اجتماعی می‌گردد.

همچنین خلف وعده در بُعد عمیق‌تر «ظلم» تلقی شده و مَقت الهی را به همراه دارد (کلینی، ١٤٠٧، ج۲، صص. ٣٦٣-٣٦٤). این رفتار علاوه‌بر تعدّی به حقوق دیگران امنیت روانی جامعه را به خطر می‌اندازد و زمینه‌ساز سایر مظاهر بی‌عدالتی می‌شود؛ براین‌اساس پیشگیری از ظلم

و نفاق و ایجاد عدالت می‌تواند به‌عنوان حکمت حرمت خلف وعده تلقی شود. التزام به این حکم علاوه‌بر اینکه از وقوع نفاق و ظلم جلوگیری می‌کند، منجر به تقویت روحیهٔ تعاون اجتماعی و گسترش خیر جمعی می‌شود.

۵. پیامدهای تربیتی تشریع احکام وعده

تحلیل تربیتی احکام فقهی در پرتو بررسی آثار وضعی این احکام نقشی اساسی در ارتقای تربیت فقهی مکلّفین ایفا می‌کند. براساس اصول تربیتی مطرح‌شده دستیابی به تربیت دینی مطلوب مستلزم بهره‌گیری از راهکارهایی است که با این اصول هماهنگی داشته باشند. در این میانْ احکام فقهی وعده به‌دلیل آثار تربیتی قابل‌توجه، زمینه‌ای مناسب برای تحقق اهداف تربیتی فراهم می‌کنند. رعایت این احکام می‌تواند آثار تربیتی موردانتظار را در هر دو بُعد فردی و اجتماعی به بار آورد. در این قسمتْ تمرکز بر بررسی ابعاد فردی این آثار است.

سؤال دوم پژوهش: التزام به احکام مرتبط با وعده چه پیامدهای تربیتی فردی و اجتماعی‌ای به دنبال دارد؟ تحلیل محتوای منابع فقهی، روایی، تفسیری و اخلاقی نشان می‌دهد التزام عملی به احکام مرتبط با وعده، در ساحت فردی با پیامدهایی همچون «تقویت تقوا، زمینه‌سازی برای نیک‌فرجامی و افزایش اعتبار اجتماعی» ارتباط دارد. این پیامدها از یکدیگر مستقل نیستند، بلکه در فرایندی تربیتی به‌هم‌پیوسته‌اند؛ به‌این‌معنا که استمرار در رفتار متعهدانه می‌تواند به تثبیت صفات اخلاقی، تقویت پایبندی به الزامات دینی و درنتیجه بهبود جایگاه فرد در روابط اجتماعی بینجامد. می‌توان تربیت اجتماعی ناشی از وفای به وعده را نیز در دو محور اصلی خلاصه کرد: «اعتمادسازی درون جامعه و ایجاد آرامش و امنیت روانی اجتماعی» که هر دو متوقف بر اصول تربیتی دینی «اصلاح شرایط» و «مسئولیت‌پذیری» هستند. در ادامه هریک از این پیامدها براساس شواهد استخراج‌شده از منابع تبیین می‌شود.

۵-۱. پیامدهای تربیت فردی

۵-۱-۱. رسیدن به تقوای الهی

وفای به وعده یکی از عوامل مهمّ دستیابی به مقام تقوا است. قرآن کریم وفای به عهد را از اسباب تقوا معرفی می‌کند و متقین را افرادی می‌داند که باایمان و عمل صالحْ خود را از

آسیب‌های درونی و بیرونی محفوظ می‌دارند: «... الْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا... وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ» (بقره، ۱۷۷). پرهیز از خطر به‌صورت امری فطری و ارتکازی در انسان که او را به پرهیز از گناه و تبعیّت از حق هدایت می‌کند، «تقوا» نامیده می‌شود. تقوا زمینه‌ساز رستگاری و پذیرش اعمال انسان است: «... إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ» (مائده، ۲۷). این صفت محور کرامت انسانی است: «... إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ...» (حجرات، ۱۳) و ابزاری برای تمایز حقّ از باطل و گشودن گره‌های فکری و عملی است: «... إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا...» (انفال، ۲۹)، «... وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا» (طلاق، ۲). انسان متقی با تمرکز بر عظمت الهی به حقایق ارزشمند می‌نگرد و از غیر او روی‌گردان است: «عَظُمَ الْخَالِقُ فِي أَنْفُسِهِمْ فَصَغُرَ مَا دُونَهُ فِي أَعْيُنِهِمْ» (نهج البلاغه، خطبهٔ ۱۹۳).

قرآن وفای به عهد و تقوا را در کنار هم قرار می‌دهد و آن را زمینه‌ساز دوستی خداوند معرفی می‌کند: «بَلى مَنْ اَوفى بِعَهْدِهِ وَ اتَّقى فَاِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ» (آل‌عمران، ٧٦). این همراهی نشان‌دهندهٔ اهمیت رعایت حقوق دیگران و پایبندی به وعده‌ها در تحقق تقوای الهی است. تقوا به‌عنوان ملکه‌ای راسخ در نفسْ نیازمند مداومت در انجام‌دادن اَعمال ارزشی و هنجاری دینی است. التزام به احکام مربوط‌به وعده‌ها این صفت را تقویت می‌کند و مقام انسان را نزد خداوند مشخص می‌سازد. مطابق اصل «پایداری و مداومت در عملْ» استمرار و محافظت بر وفای به وعده و ترک خلف آن، بسترساز صفت تقوا در انسان خواهد بود.

۵-۱-۲. عاقبت‌به‌خیری

نیک‌فرجامی از مسائل بنیادین تعالیم دینی است که در آیات قرآن و روایات خواستهٔ اصلی هر بنده معرفی شده است. خداوند متعال در قرآن کریم مؤمنان را به تلاش‌کردن تا پایان عمر برای حفظ ایمان توصیه می‌کند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا... لَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ» (آل‌عمران، ۱۰۲). همچنین ابراهیم و یعقوب فرزندانشان را به حفظ دین الهی و مسلمان از دنیا رفتن وصیت کردند: «يَا بَنِيَّ... فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ» (بقره، ۱۳۲). حتی راسخان در علم نیز از خداوند درخواست استقامت و عاقبت‌به‌خیری دارند: «رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ

رَحْمَةً إِنَّکَ أَنْتَ الْوَهَّابُ» (آل‌عمران، ۸). این درخواست نشان‌دهندهٔ اهمیت حفظ هدایت تا پایان عمر است؛ زیرا خطر سوءعاقبت حتی برای برگزیدگان نیز وجود دارد.

روایات متعددی نیز بر اهمیت عاقبت‌به‌خیری دلالت دارند. پیامبر اسلام(ص) پس از خطبهٔ شعبانیه گریستند و به امیرالمؤمنین(ع) پیش‌بینی شهادتش را یادآوری کردند. حضرت علی(ع) پرسیدند: «آیا در آن هنگام دین من در سلامت خواهد بود؟». پیامبر(ص) فرمودند: «در سلامت دینت خواهی بود.» (شیخ صدوق، ١٣٧٦، ص. ٩٤). این نگرانی حتی برای امیرالمؤمنین(ع) نشان‌دهندهٔ اهمیت نیک‌فرجامی است. همچنین امام صادق(ع) فرموده‌اند: «ممکن است بنده‌ای یک وجب تا بهشت فاصله داشته باشد، اما دچار شقاوت شود و وارد آتش گردد و بالعکس.» (جلیلی، ١٤٢٣، ج١، ص. ٦٧). این روایت معیار ورود به بهشت یا دوزخ را خاتمهٔ امر می‌داند و تأکید دارد که باید از سوءعاقبت ترسید و به خداوند پناه برد و اسباب آن را فراهم آورد.

یکی از عوامل عاقبت‌به‌خیریْ وفای به وعده است. پیامبر اکرم (ص) دربارهٔ ده آیهٔ ابتدایی سورهٔ مؤمنون فرموده‌اند: «هرکس این آیات را اقامه کند، وارد بهشت خواهد شد.» (مکارم شیرازی، ١٣٨٧، ج١٤، ص. ٢١٠). در میان این آیاتْ رعایت عهد نیز ذکر شده است: «... وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ» (مؤمنون، ۸). همچنین در حدیثی دیگر بهترین خاتمه‌ها را وفای به عهد برشمرده‌اند: «خَيْرُ خَوَاتِيمِهَا الْوَفَاءُ» (مجلسی، ١٤٠٣، ج٧٥، ص. ١٦١)؛ براین‌اساس استمرار بر وفای به عهد و ترک خلف وعده زمینه‌ساز عاقبت‌به‌خیری است؛ زیرا پایان زندگی انسان حاصل رفتارهای مداوم او است و غفلت در لحظه پایانی، ممکن است به سوءعاقبت منجر شود. مداومت و محافظت در این مسیرْ ایمان و عمل را تا لحظهٔ پایانی زندگی حفظ می‌دارد و از افتادن در دام شیطان جلوگیری می‌کند.

۵-۱-۳. کسب موقعیت اجتماعی

موقعیت اجتماعی به جایگاه فرد در جامعه در زمانی خاص اشاره دارد و ارتباط نزدیکی با پایگاه اجتماعی دارد. این موقعیت‌ها در سلسله‌مراتب اجتماعی رتبه‌بندی می‌شوند و افراد با توجه به نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در این ساختار جایگاه پیدا می‌کنند (بیرو، ۱۳۸۰، ص. ۳۷۱؛ کوزر، ۱۳۹۲، ص. ٤٥). قشربندی اجتماعی که شامل سلسله‌مراتبی از موقعیت‌ها است، به

تفکیک وظایف اجتماعی و بقای جامعه کمک می‌کند (ادیبی، ۱۳٥٤، ص. ٤؛ کوزر، ۱۳۹۲، ص. ۳۳). موقعیت اجتماعی در تخصیص منابع و امکانات نقش دارد و ارزش‌گذاری براساس اهمیت موقعیت‌ها رتبه‌بندی اجتماعی را ایجاد می‌کند (ادیبی، ۱۳٥٤، ص. ۳). شخصیت اجتماعی فرد نتیجهٔ تطابق او با الگوهای جامعه است و به اعتماد اجتماعی کمک می‌کند. نقش اجتماعیْ انتظارات جامعه از فرد است که براساس توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد تعیین می‌شود. در ارزیابی موقعیت اجتماعیْ عواملی چون قدرت، مالکیت و قابل‌اعتماد بودن فرد در اجتماع مؤثرند (تأمین، ۱۳۸۵، ص. ۲۱).

یکی از شاخص‌های اساسی در ارزیابی اجتماعیْ قابل‌اعتماد بودن فرد در اجتماع است. قابل‌اعتماد بودن در اجتماع درگرو وفای به عهد است. افرادِ جوامعی که به عهد و پیمان‌هایشان پایبند باشند، نزد خداوند و خلقْ محبوب و محترم‌اند؛ در مقابلْ خلف وعده موجب نفرت خداوند و خلق می‌شود؛ چنانکه حضرت امیرالمؤمنین(ع) می‌فرمایند: «وَ الْخلف يُوجِبُ الْمَقْتَ عِنْدَ اللَّهِ وَ النَّاسِ» (نهج البلاغه، نامهٔ ۵۳). ازمنظرِ تربیت دینیْ استمرار این رفتار نه‌تنها شخصیت فرد را برازنده و پسندیده می‌کند، بلکه شرایط اجتماعی را نیز اصلاح و اعتماد اجتماعی را تقویت می‌نماید. این اعتماد با فراهم‌آوردن فرصت‌های اجتماعیْ زمینه‌ساز دستیابی به موقعیت اجتماعی شایسته خواهد بود؛ به‌همین‌دلیل استمرار کمّی و کیفی عمل خیر ـکه نمونهٔ بارز آن در تعاملات اجتماعی پایبندی به عهد و پیمان استـ از اصول اساسی برای تربیت دینی و دستیابی به موقعیت اجتماعی مطلوب به شمار می‌آید.

۵-۲. پیامدهای تربیت اجتماعی

در بُعد اجتماعیْ دو اصل تربیت دینی «اصلاح شرایط» و «مسئولیت‌پذیری» نمود بیشتری دارند. بر پایهٔ اصل اصلاح شرایط که بر اختیار و آزادی اراده مبتنی است، ترک مداوم خلف وعده و استمرار بر وفای به وعده نقش مهمی در ایجاد اعتماد اجتماعی دارد. این اعتماد یکی از پایه‌های کلیدی سرمایهٔ اجتماعی است. افزون‌بر این، اصل مسئولیت‌پذیری ایجاب می‌کند که فرد وعده‌دهنده تعهدش را تا تحقق کامل به انجام برساند. نتیجهٔ این رفتار علاوه‌بر تقویت اعتماد در جامعه، برای ایجاد آرامش و امنیت روانی اجتماعی نیز مفید است.

۵-۲-۱. اعتمادسازی درون جامعه

اعتماد اجتماعی یکی از ارکان اساسی در انسجام و پایداری جامعه است و از تعامل عواملی همچون خانواده و دین تشکیل می‌شود. خانواده به‌عنوان نخستین نهاد اجتماعی، در شکل‌دهی به اعتماد اجتماعی ازطریقِ تعاملات اولیه و تربیت مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی نقش بنیادینی دارد. این تعاملات به‌عنوان زیرساخت روابط اجتماعی در آینده عمل می‌کند. دین نیز به‌عنوان نظامی معنوی و اخلاقی با تأکید بر ارزش‌هایی ازقبیلِ وفای به عهد، به تقویت اعتماد اجتماعی کمک می‌کند. آموزه‌های دینی می‌توانند بستر مناسبی برای گسترش روابط اجتماعی سالم فراهم آورند.

روابط اجتماعی سالم ـکه مبتنی‌بر ارتباطات مثبت و سازنده استـ از بروز مشکلات اجتماعی مانند خشونت و انزوا جلوگیری می‌کند و حسّ تعلق و همبستگی را تقویت می‌نماید؛ در مقابلْ فقدان این روابط می‌تواند به کاهش اعتماد اجتماعی و ازهم‌گسیختگی روابط اجتماعی منجر شود. «سرمایهٔ اجتماعی» ـکه به مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌های موجود در دستگاه‌های اجتماعی اطلاق می‌شودـ در کاهش هزینه‌های تبادلات اجتماعی نقشی کلیدی دارد و اعتماد متقابل، به‌عنوان مهم‌ترین بُعد آن، زمینه‌ساز مشارکت و انسجام اجتماعی است (کاظمی، ۱۳۹۵، ص. ٦).

گسترش خلف وعده یکی از عوامل اصلی تخریب روابط اجتماعی و کاهش اعتماد است. خلف وعده اعتماد اجتماعی را ضعیف می‌کند و می‌تواند به بحران‌های اخلاقی و روانی منجر شود؛ در مقابلْ وفای به عهد اعتماد اجتماعی را تقویت می‌کند و زمینه‌ساز عدالت و رونق اجتماعی نیز می‌گردد. وفای به عهدْ اصلی فطری و اخلاقی است که با اجرای آن، روابط سالم اجتماعی تقویت، و اصول اخلاقی در جامعه نهادینه می‌شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷، ج۳، ص. ۲۵۷).

اصلاح شرایط ـبه‌معنای ایجاد تغییرات و بهبودهایی در محیط‌های تأثیرگذار بر رفتار و تربیت افراد و جوامعـ یکی از اصول تربیت دینی است که باهدف بهبود روابط سالم اجتماعی و تقویت اعتماد اجتماعی مطرح می‌شود. این اصلاحات می‌توانند در سطح خانواده، نهادهای اجتماعی و سیاست‌های کلان صورت گیرند و با ترویج ارزش‌هایی همچون تعهد عملی به

وعده‌ها، به افزایش سرمایهٔ اجتماعی کمک کنند. مطابق این اصلْ توجه به احکام شرعی و التزام عملی به آن‌ها، ازجمله در حوزهٔ وفای به عهد، می‌تواند زمینه‌ساز تحقق روابط سالم اجتماعی گردد و درنتیجه در تحقق تعاون اجتماعی بر نیکی و خیر کمک کند.

۵-۲-۳. امنیت و آرامش روانی جامعه

پیشرفت‌های علمی، فرهنگی و اقتصادیِ حاصل‌شده در طول تاریخ، از نتایج مستقیم زندگی اجتماعی بشر بوده و ازطریقِ پیوند افکار و تجربیات مشترک به دست آمده است. این تعامل‌ها به ایجاد صنایع، تمدن‌ها و حرکت‌های عظیم در جوامع بشری منجر شده است؛ برهمین‌اساس دین اسلام تأکید ویژه‌ای بر تقویت پیوندهای اجتماعی دارد و هر آنچه موجب استحکام این روابط شود، پسندیده می‌داند و هر آنچه به تضعیف آن منجر گردد، نامطلوب قلمداد می‌کند. بدیهی است که وفای به عهدْ نخستین و مهم‌ترین عامل در تقویت این روابط به شمار می‌آید؛ در مقابلْ رواج پیمان‌شکنی در جامعه منجر به گسترش بدبینی و بی‌اعتمادی میان افراد می‌شود و با گسست رشتهٔ اتحاد، جامعه به‌راحتی دربَرابر دشمنان آسیب‌پذیر می‌شود. پیامبر اکرم(ص) در این زمینه می‌فرمایند: «اِذا نَقَضُوا الْعَهْدَ سَلَّطَ اللّهُ عَلَیْهِمْ عَدُوَّهُمْ» (کلینی، ۱٤۰۷، ج۲، ص. ۳۷٤).

اعتماد در جامعه همانند سیمانی است که عناصر سخت را به یکدیگر پیوند می‌دهد و موجب انسجام و چسبندگی میان آن‌ها می‌شود. اعتماد متقابل در جامعه نقشی بنیادین در ایجاد آرامش، امنیت و بهره‌گیری از فرصت‌های متقابل دارد. کاهش اعتماد میان افراد به همان میزان موجب از بین رفتن امنیت و آرامش می‌شود و زمینه‌ساز افزایش نزاع، نگرانی‌های روانی و دلهره می‌شود. زندگی اجتماعی انسان‌ها بدون عهد و پیمان ممکن نیست. پیمان‌ها اساس تشکیل خانواده، ایجاد جوامع شهری و ساختارهای کلان اجتماعی‌اند. افراد بر پایهٔ وعده‌ها و تعهدات متقابلْ مناسبات اجتماعی‌شان را سامان می‌دهند. در هر جامعه‌ای که افراد به عهدهای خود پایبند باشند، امور اجتماعی با نظم بهتری اداره خواهد شد و به‌دلیل اعتماد و حسن ظنّ متقابل، اعضای جامعه از آرامش روحی، سعادت دنیوی و خوشبختی اخروی بهره‌مند خواهند شد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷، ج۳، ص. ۲۵۸).

مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از اصول اساسی در تربیت دینی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق

اهداف والای جامعه ایفا می‌کند. نهادینه‌سازی این اصل در میان افراد در ارتقای آرامش و امنیت روانی جامعه نقش‌آفرینی می‌کند و بستر مناسبی برای شکل‌گیری ساختارهای اجتماعی پایدار فراهم می‌آورد. از این رهگذرْ دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی به‌عنوان هدفی متعالی در چشم‌انداز جامعهٔ دینی نیز میسّر می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین «حکمت‌های تربیتی تشریع احکام مرتبط با وعده و پیامدهای تربیتی التزام به این احکام» انجام شد. براساس تحلیل محتوای منابع فقهی، روایی، تفسیری و اخلاقیْ پاسخ به نخستین سؤال پژوهش نشان داد مهم‌ترین حکمت‌های تربیتی قابل‌استنباط از تشریع احکام وعده در دو محور «پرورش شخصیت و مروّت» و «پیشگیری از نفاق و ظلم و تقویت روابط اجتماعی» قابل صورت‌بندی است. وفای به وعده ازطریقِ الزام فرد به هماهنگی میان گفتار و عمل، پذیرش مسئولیت و رعایت انتظار دیگران می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی و تقویت مروّت نقش ایفا کند. همچنین با کاهش دوگانگی میان گفتار و رفتار و تقویت قابلیت اعتماد افراد می‌تواند در سامان‌یافتن روابط اجتماعی و کاهش زمینه‌های بی‌اعتمادی و تضییع حقوق دیگران مؤثر باشد.

در پاسخ به سؤال دوم نیز یافته‌ها نشان داد «التزام مستمر به احکام مرتبط با وعده» در ساحت فردی با پیامدهایی همچون تقویت تقوا و زمینه‌سازی برای نیک‌فرجامی مرتبط است و در عرصهٔ اجتماعی، با افزایش اعتبار و قابلیت اعتماد فرد ارتباط دارد. نمی‌توان این پیامدها را آثار قطعی و انحصاری وفای به وعده دانست، بلکه باید آن‌ها را در چارچوب فرایندی تربیتی و در تعامل با سایر عوامل مؤثر در رشد انسان تحلیل کرد. در این فرایندْ مداومت بر وفای به وعده می‌تواند رفتار متعهدانه را تثبیت کند و ازطریقِ استمرار آن، زمینهٔ تقویت صفات اخلاقی و دینی را فراهم سازد.

برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد اهمیت تربیتی احکام وعده تنها در الزام فقهی به انجام‌دادن یا ترک یک رفتار خلاصه نمی‌شود، بلکه «التزام عملی به حکم می‌تواند در صورت استمرار، به تغییر تدریجی رفتار و شکل‌گیری صفات پایدار شخصیتی و اجتماعی منجر شود»؛ ازاین‌رو

احکام مرتبط با وعده ظرفیت دارند تا در نظام تربیت دینی علاوه‌بر کارکرد هنجاری و فقهی، به‌عنوان ابزاری برای تمرین مسئولیت‌پذیری، صداقت، مروّت و اعتمادپذیری استفاده شوند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با چند محدودیت مواجه بود. نخست، بخش قابل‌توجهی از منابع موجود دربارهٔ وفای به وعده با رویکرد فقهی یا اخلاقی نگاشته شده‌اند و آثار مستقلی که موضوع را با روش منسجم «تحلیل تربیتی احکام» بررسی کرده باشند، محدود است. دوم، استنباط حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی از منابع دینی، ماهیتی تفسیری و تحلیلی دارد و ازاین‌رو برخی نتایج بیش از آنکه بیانگر رابطهٔ علّی قطعی باشند، ناظر به «ظرفیت تربیتی قابل‌استنباط» از آموزه‌های دینی‌اند. سوم، پژوهش حاضر کتابخانه‌ای است و یافته‌های آن با داده‌های میدانی و تجربی دربارهٔ رفتار واقعی افراد در موقعیت‌های مرتبط با وعده سنجیده نشده است؛ بنابراین تعمیم نتایج به همهٔ موقعیت‌های تربیتی و اجتماعی مستلزم احتیاط است.

پیشنهادهای پژوهشی

براساس یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱) در پژوهش‌های فقه تربیتیْ احکام وعده با سایر احکام مرتبط با تعهدات ـمانند عهد، نذر و شرطـ ازمنظرِ ظرفیت‌های تربیتی مقایسه شوند تا وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها در تربیت دینی روشن شود؛

۲) در پژوهش‌های تجربیْ تأثیر آموزش و تمرین وفای به وعده بر متغیرهایی مانند مسئولیت‌پذیری، اعتمادپذیری و صداقت در گروه‌های مختلف سنی ـبه‌ویژه کودکان و نوجوانانـ به‌صورت میدانی بررسی شود؛

۳) در حوزهٔ برنامه‌ریزی آموزشیْ الگوی تربیت مبتنی‌بر وفای به وعده طراحی شود و اثربخشی آن در خانواده، مدرسه و سایر محیط‌های تربیتی ارزیابی گردد؛

٤) در مطالعات میان‌رشته‌ایْ ارتباط میان وفای به وعده و پیامدهایی مانند اعتماد اجتماعی، سلامت روابط بین‌فردی و امنیت روانی با استفاده از یافته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی بررسی گردد و با تحلیل تربیتی منابع دینی تطبیق داده شود.

منابع

قرآن

نهج البلاغه

ابن‌منظور، محمد بن مکرم (١٤١٤). لسان العرب. بیروت: دار الفکر للطباعة.

ابوطالبی، مهدی (۱۳۸۸). تربیت دینی از دیدگاه امام علی(ع). قم: مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).

ادیبی، حسین (١٣٥٤). جامعه‌شناسی طبقات اجتماعی. تهران: انتشارات دانشکدهٔ علوم.

آمدی، عبدالواحد بن محمد (١٣٦٦). تصنیف غرر الحکم. قم: مرکز النشر.

باقری، خسرو (۱۳۹۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. بی‌جا: انتشارات مدرسه.

بجنوردی، سید حسن (١٤١٩). القواعد الفقهیة. قم: نشر الهادی.

بناری، علی‌همت (١٣٩٦). «درآمدی بر تحلیل تربیتی احکام فقهی عرصه‌ای نو در تعلیم و تربیت اسلامی». دوفصلنامهٔ مطالعات فقه تربیتی، ٤ (٧). ٦٢-٣٧.
https://mft.journals.miu.ac.ir/article_3778.html

بیرو، آلن (۱۳۸۰). فرهنگ علوم اجتماعی (باقر ساروخانی، به‌ترجمه). بی‌جا: کیهان.

تأمین، ملوین‌ماروین (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی قشربندی و نابرابری‌های اجتماعی نظری و کاربردی (عبدالحسین نیک‌گهر، به‌ترجمه). تهران: نشر توتیا.

جلیلی، نعمت‌الله و دیگران (١٤٢٣). الأصول الستة عشر. قم: دار الحدیث.

جوهری، اسماعیل بن حماد (بی‌تا). الصحاح. بیروت: دار العلم للملایین.

خمینی، سید روح‌الله (۱۳۹۵). شرح چهل حدیث. تهران: مؤسسهٔ تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).

خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۹). صحیفهٔ نور. تهران: مؤسسهٔ تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).

خویی، سید ابوالقاسم (بی‌تا). محاضرات في أصول الفقه. قم: انصاریان.

خویی، سید ابوالقاسم (١٤١٨). موسوعة الامام الخویي. قم: مؤسسة احیاء آثار الامام الخویي.

راغب اصفهانی، حسین بن محمد (١٤١٢). مفردات ألفاظ القرآن. بیروت: دار القلم.

شیخ صدوق، محمد بن بابویه (١٣٧٦). الأمالی. تهران: کتابچی.

شیخ صدوق، محمد بن بابویه (١٤١٣). من لایحضره الفقیه. قم: مؤسسة النشر الإسلامي.

طریحی، فخرالدین بن محمد (۱۳۷۵). مجمع البحرین. تهران: مرتضوی.

علی‌دوست، ابوالقاسم (۱۳۹۱). فقه و عقل. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
فیومی، احمد بن محمد (١٤١٤). المصباح المنیر. قم: دار الهجرة.
کاظمی، سعید (۱۳۹۵). سرمایهٔ اجتماعی و نقش آن در سازمان. دومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
کلینی، محمد بن یعقوب (١٤٠٧ق). الکافي. تهران: دار الکتب الإسلامیة.
کوزر، لوئیس آلفرد (۱۳۹۲). زندگی و اندیشهٔ بزرگان جامعه‌شناسی (محسن ثلاثی، به‌ترجمه). تهران: نشر علمی.
لیثی واسطی، علی بن محمد (١٣٧٦). عیون الحکم و المواعظ. قم: سازمان چاپ و نشر.
مجلسی، محمدباقر (١٤٠٣ق). بحار الأنوار. بیروت: دار إحیاء التراث العربي.
محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۵). حکمت‌نامهٔ کودک. قم: دار الحدیث.
محمدی، کریم؛ موسوی، سید عباس؛ و موسوی، سید رضی (١٤٠٤). الزامات فقهی و موارد استثناء وعده با رویکرد فقه تربیتی. مطالعات فقه تربیتی، ۱۲(۲۳)، ۲۷۲-۲٤۹.
https://mft.journals.miu.ac.ir/article_10249.html
محمدیان، علی (۱۳۹۹). جواز «خلف وعده» در ترازوی فقه و اخلاق. پژوهشنامهٔ اخلاق، ۱۳ (۵۰)، ٤٤-۲۵. https://www.ensani https://www.ensani.ir/fa/article/download/461446
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). جامعه و تاریخ از نگاه قرآن. قم: مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی. بی‌جا: مؤسسهٔ فرهنگی مدرسه برهان.
مصطفوی، حسن (١٣٦٨). التحقیق في کلمات القرآن الکریم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
مطهری، مرتضی (۱۳۹۹). فطرت و تربیت. تهران: صدرا.
مطهری، مرتضی (۱۳۸۳). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: صدرا.
مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۷). اخلاق در قرآن. قم: مدرسهٔ امام علی(ع).
مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۷). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الاسلامیة.
نائینی، محمدحسین (۱۳۷۳). منیة الطالب. تهران: المکتبة المحمدیة.
نجفی، محمدحسن (١٤٣٣). جواهر الکلام. بیروت: دار إحیاء التراث العربي.
نراقی، ملا احمد (بی‌تا). معراج السعادة. بی‌جا: بی‌نا.

In The Name of God

Quarterly Journal
Islamic Perspective on Educational Science

Women's Collage of the University of Imam Sadiq

Volume 14 / Summer 2026 / NO. 33

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

https://isuw.ac.ir

https://esi.isu.ac.ir

Email(1): esi@isu.ac.ir **Email(2):**esi@isu.ac.ir

ISSN:2423 -7396

Quarterly Journal

Islamic Perspective on Educational Science

W1men's Collage of the University of Imam Sadiq/ Vol.14/ Summer 2026

No. 33

■ **Persuasion of the Audience through the Application of Logical-Mathematical Intelligence in the Educational System of the Holy Quran.....5**

Zahra Rahmati, Sohrab Morovati , Mojtaba Mohammadi Anvigh

■ **Preschool Education Based on the Educational Dimensions from the Perspectives of Parents and Preschool Teachers.....35**

Mahdi Bonyabadi , Mohammad Akbari Borang , Mohsen Ayati

■ **Preschool Education Based on the Educational Dimensions from the Perspectives of Parents and Preschool Teachers 73**

Mahdi Bonyabadi , Mohammad Akbari Borang , Mohsen Ayati

■ **Explanation and Critique of the Educational Theory of Ali Asghar Karbaschian, the Founder of Islamic Schools with an Elite-Oriented Educational Approach.....121**

Zahra Salehi Motaahed, Sara Tusian Khalilabad, Samane Mousavi Fazilat

■ **Identifying Factors Affecting Managers' Accountability from the Perspective of Islamic Teachings and Ranking Them Using the Fuzzy VIKOR Techniqu.....155**

Ali Shaker, Hamidreza Kamali Ardakani, Hamid Mortazavi, Mahdi Ghanei

■ **The Wisdoms and Educational Implications of the Enactment of Promise-Related Rulings in Religious Teachings..... 189**

Mohammad Jafarzadeh, Seyyed Abbas Mosavi, Maryam Pakmanesh