



فصلنامه علمی

علوم تربیتی از دیدگاه اسلام

دانشگاه امام صادق (ع) - پردیس خاوران

سال چهاردهم - تابستان ۱۴۰۵ - 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:

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

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

تلفن: ۲۲۰۹۴۹۰۱ - ۲۲۰۶۵۴۳۷ نمابر ۲۲۰۶۵۴۳۷ صندوق پستی ۱۱۱ - 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-charge: Imam Sadiq(P.) University, Girls' College In collaboration with The Islamic Education and Training Association Managing Director: Dr. Nikoo Diyalameh Editor-in-chief: Dr. Saeed Beheshti Associate Editor: Dr. Naira Rahmani	شماره ۳۳ / سال چهاردهم / تابستان ۱۴۰۵ صاحب امتیاز: دانشگاه امام صادق(ع) - پردیس خواهران با همکاری "انجمن علمی تعلیم و تربیت اسلامی" مدیر مسئول: دکتر نیکو دیالامه سردبیر: دکتر سعید بهشتی دبیر و مدیر داخلی: دکتر نیره رحمانی
Editorial Board: Khadijeh Abolmaali , Professor of Educational Psychology, Azad University Beheshti University Masomeh 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 Marzoghi , Professor of Curriculum Studies, Shiraz University Abbas Mossalae Pour , Associate Professor of Quran and Hadith Science, Imam Sadiq(P.) University Zohre Moossazadeh , Associate Professor of Developmental Psychology and Educational Development, Imam Sadiq(P.) University AhmadReza Nasr Esfahani , Professor of Curriculum Studies, University of Isfahan 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 رتبه علمی و حروف الفبا) خدیجه ابوالمعالی / استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تهران شمال معصومه اسماعیلی / استاد روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی حسنعلی بختیار نصرآبادی / استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان نیکو دیالامه / دانشیار الهیات و معارف اسلامی دانشگاه امام صادق(ع) منیجه شهینی ییلاخی / 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 مصالایی پور / دانشیار علوم قرآن و حدیث دانشگاه امام صادق(ع) زهره موسی‌زاده / دانشیار روان‌شناسی رشد و توسعه تحصیلی دانشگاه امام صادق(ع) احدرضا نصر اصفهانی / استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان عبدالرحیم نوه ابراهیم / استاد مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی هیئت تحریریه بین‌المللی یوسف ابوخلیل / دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه لبنان حیدر حسن 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 Rezaci, 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 اسفا، صمدبرزوئیان، محمدرضا بهرنگی، مریم بناهان قمی، جواد پورکریمی، مریم جعفری، زهرا راستی، زینب ربانی، شیرین رشیدی، صادق رضایی، ناصر شیربگی، محمد مهدی علیشیری، محمدرضا کرامتی، سوسن کشاورز، زهرا صالحی متعهد، فاضله میرغفوریان، سعید مذبوخی، پرستو مصباحی جمشید، 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 عهده 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 گستره علوم تربیتی با رویکرد اسلامی و برخوردار از صبغه تحقیقی و تحلیلی، با توجه به نیازها و چالش‌های موجود اعم از بنیادی، کاربردی و توسعه‌ای باشد.
- ۲- چکیده مقاله حداکثر دارای ۲۰۰ تا ۲۵۰ واژه دربردارنده مسأله پژوهش، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های پژوهش همراه با واژگان کلیدی حداکثر ۷ کلمه باشد.
- ۳- ترجمه انگلیسی عنوان مقاله، چکیده، واژگان کلیدی همراه مقاله ارسال گردد.
- ۴- عناوین اصلی و فرعی مقاله مرتبط با موضوع و دارای ارتباط منطقی با یکدیگر باشد.
- ۵- ارجاع منابع و مآخذ در مقاله به شیوه درون‌متنی و به شکل زیر باشد:
(نام خانوادگی مؤلف، سال نشر، جلد، شماره صفحه)
- ۶- فهرست منابع در پایان مقاله به صورت زیر آورده شود:
کتاب: نام خانوادگی، نام مؤلف. (سال انتشار). *عنوان کتاب (ایتالیک)*. مصحح یا مترجم. محل نشر: نام ناشر.
- مقاله:** نام خانوادگی، نام مؤلف. (سال انتشار). *عنوان مقاله. عنوان مجله (ایتالیک)*، دوره (شماره)، شماره صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
- ۷- حجم مقاله با احتساب تمامی بخش‌های آن حداقل ۱۵ صفحه و حداکثر ۲۵ صفحه ۳۰۰ کلمه‌ای باشد در محیط ^۱ WORD 2007 و با قلم ۱۳ B Lotus حروف چینی گردد (اطلاعات بیشتر در سامانه نشریه قسمت راهنمای نویسندگان در دسترس است).
- ۸- مقالات ارسالی نباید همزمان در مجلات داخلی یا خارجی چاپ و همزمان به سایر مجلات ارسال شده باشد.
- ۹- مقالات دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد با همراهی استاد دارای رتبه علمی درج خواهد شد.

فهرست 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 ویژگی های شهروند مطلوب در قصه های قرآن کریم و بازنمایی آن در ادبیات کودک.....۷۳
 زهرا صالحی متعهد، سارا طوسیان خلیل آباد، سمانه موسوی فضیلت
- تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان گذار مدارس اسلامی، با رویکرد نخبه گرایی..... ۱۲۱
 شهین ایروانی
- شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران از منظر آموزه های اسلامی و رتبه بندی آنها با استفاده از تکنیک ویکور فازی.....۱۵۵
 علی شاکر، حمید رضا کمالی اردکانی، حمید مرتضوی، مهدی قانعی
- حکمت ها و پیامدهای تربیتی تشریع احکام وعده در آموزه های 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 Teachers35
 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 Irvani
- 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



Persuasion of the Audience through the Application of Logical-Mathematical Intelligence in the Educational System of the Holy Quran¹

Zahra Rahmati², Sohrab Morovati³, Mojtaba Mohammadi Anvigh⁴

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 axes (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 axes 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-Dharyat, 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.

اقتناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی در نظام تربیتی قرآن کریم^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۳

زهرا رحمتی^۲

سهراب مروتی^۳

مجتبی محمدی انویق^۴

Doi: 10.30497/esi.2026.249697.2058

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین سازوکارهای عقلانی و تربیتی قرآن کریم در فرایند اقتناع مخاطب انجام شده است و به روش توصیفی-تحلیلی و با استناد به آیات قرآن و تفاسیر معتبر، به بررسی جامع روش‌های به کارگیری هوش منطقی-ریاضی در قرآن می‌پردازد. پژوهش حاضر در پنج محور اصلی طراحی شده است: استدلال‌های قیاسی، استدلال‌های استقرایی، بیان روابط علی-معلولی، ارائه مثال‌های ریاضی و کمی‌سازی و در نهایت طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد قرآن کریم از این سازوکارها نه تنها برای اقتناع فکری، بلکه به عنوان یک الگوی تربیتی نظام‌مند استفاده می‌کند که در آن، به طور خاص: تبیین روابط علی-معلولی^۵ حس مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کند، طرح پرسش‌های منطقی^۶ روحیه انتقادی را پرورش می‌دهد، و ارائه مثال‌های ریاضی ذهنیت نظام‌مند را پرورش می‌دهد. در نهایت پژوهش حاضر به این نتیجه دست یافته است که قرآن کریم با تلفیق اقتناع منطقی و تربیت عقلانی، الگوی جامعی ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای مناسبی برای طراحی نظام‌های آموزش‌های 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، اقتناع مخاطب، کارکرد تربیتی

۱. پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری با عنوان «کارکرد انواع هوش در اقتناع‌سازی 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 (نویسنده مسئول).

s.morovati@ilam.ac.ir

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

بیان مسئله

قرآن کریم به عنوان کتاب هدایت و تربیت، از شیوه‌های متعددی برای ارتباط با مخاطب و اقناع فکری و قلبی او بهره می‌برد. در این میان به کارگیری هوش منطقی-ریاضی به عنوان یکی از ابعاد هوش، در نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. «هوش» به عنوان مفهومی بنیادین در روان‌شناسی و علوم تربیتی تعاریف گسترده‌ای را دربرمی‌گیرد؛ از تعریف لغوی آن نزد دهخدا (۱۳۷۷) که مفاهیمی چون «زیرکی، آگاهی، عقل و فهم» را شامل می‌شود (ذیل «هوش») تا تعریف عملیاتی برونو (۱۳۸۴) که آن را «توانایی یکپارچه فرد در عمل عامدانه، تفکر منطقی و سازگاری مؤثر با محیط» می‌داند (ص. ۴۹۶).

در نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر^۱ (۱۳۹۶) تمایزی روشن میان انواع هوش قائل می‌شود و آن را به هشت نوع مستقل از جمله هوش منطقی-ریاضی تقسیم می‌کند (ص. ۲۶). او این نوع هوش را مبنایی برای علوم سخت و تمام گرایش‌های ریاضی می‌داند و معتقد است افراد دارای این هوش، بر استدلال منطقی و خردورزی تأکید دارند و الگوها و روابط علی-معلولی را به خوبی درک می‌کنند (به نقل از هاروی اف. و دیگران، ۱۳۸۷، ص. ۱۳).

از دیدگاه آرمسترانگ^۲ (۱۳۸۷) مؤلفه‌های این هوش شامل طبقه‌بندی، رده‌بندی، استنباط، تعمیم، محاسبه، آزمون و فرضیه می‌شود (ص. ۱۳). پیش از گاردنر، ترسون^۳ 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 (به نقل از بردبار، ۱۳۸۵، ص. ۱۴).

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

1. Gardner
2. Armstrong
3. Thurston

هوشمندان از این ظرفیت ذهنی نه تنها درصدد اثبات گزاره‌های اعتقادی محوری مانند توحید (طبرسی، ۱۴۰۸، ج ۷، ص. ۷۰) و معاد (زمخشری، ۱۴۰۷، ج ۳، ص. ۴۷۶) است، بلکه هدف والای تربیت عقلانی و اخلاقی انسان را دنبال می‌کند.

در این مسیر اقناع به عنوان فرایندی کلیدی تنها به معنای قانع کردن لحظه‌ای نیست؛ بلکه در قرآن کریم بخشی از یک الگوی تربیتی جامع و عمیق است که هدف آن هدایت انسان به سوی کمال و سعادت می‌باشد. «اقناع» در لغت به معنای «قانع کردن» است (دهخدا، ۱۳۷۷، ذیل «اقناع»). در اصطلاح علم منطق اقناع به عنوان یکی از اهداف صنعت جدل و خطابه شناخته می‌شود که از طریق آن، پذیرش عمومی در زمینه‌های مختلف ممکن می‌گردد (صدر حاج سید جوادی، ۱۳۷۵، ج ۲، ص. ۳۵۲).

در حوزه علوم ارتباطات و روان‌شناسی اجتماعی «اقناع» فرایندی ارتباطی تعریف می‌شود که هدف آن نفوذ در گیرنده پیام و تغییر داوطلبانه نگرش، باور یا رفتار او است (مرادی، ۱۳۸۹، ص. ۲۱). به بیان دیگر پیام‌دهنده از طریق دست‌کاری در شناخت، برانگیختن عواطف و نمایش رفتار سعی در اثرگذاری بر مخاطب دارد (حکیم‌آرا، ۱۳۸۴، ص. ۱۰).

قرآن با در نظر گرفتن عناصر سه‌گانه اقناع (پیام‌رسان، پیام و مخاطب) (فتح‌الهی و کاملی، ۱۳۹۴، ص. ۷۸) و با به‌کارگیری سازوکارهای زبانی، ادبی و به‌ویژه عقلی ضمن خطاب قرار دادن هم‌زمان بُعد شناختی و عاطفی انسان، او را به سوی انتخاب آزادانه و مسئولانه سوق می‌دهد. این فرایند پایدار که به تغییر نگرش و رفتار می‌انجامد، با روش‌هایی چون طرح پرسش‌های عقلانی، بیان روابط علی-معلولی، ارائه تمثیل‌های ریاضی‌وار و استفاده از استدلال‌های استقرایی و قیاسی محقق می‌شود؛ برای نمونه آیاتی که بیانگر نظم آفرینش‌اند، از جمله آیه ۱۶۴ بقره، با فعال‌سازی هوش منطقی-ریاضی مخاطب را از باور تقلیدی، به باور استدلالی درباره وجود خالق حکیم رهنمون می‌سازد (قطب، ۱۴۰۸، ج ۱، ص. ۱۵۲).

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

اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../زهرارحمتی و دیگران ۷

این پژوهش در پی آن است که با تحلیل روش های قرآنی در پنج محور اصلی استدلال قیاسی، استدلال استقرایی، بیان روابط علی-معلولی، ارائه مثال های ریاضی وار و کمی سازی، و طرح پرسش های عقلانی و چالش های منطقی الگویی نظام مند از تربیت عقلانی مبتنی بر قرآن ارائه دهد تا بتواند مبنایی برای طراحی نظام های آموزشی معاصر قرار گیرد. در این مسیر پژوهش حاضر به پرسش های اصلی زیر پاسخ می گوید:

- ۱- قرآن کریم چگونه از طرح پرسش های عقلانی و چالش های منطقی برای اقناع مخاطب و تربیت ذهن نقاد استفاده می کند؟
 - ۲- بیان روابط علی-معلولی در قرآن چه نقشی در تقویت مسئولیت پذیری و انتخاب آگاهانه مخاطب ایفا می کند؟
 - ۳- ارائه مثال های ریاضی وار و کمی سازی چگونه به عینی سازی مفاهیم تربیتی و پرورش ذهن نظام مند کمک می کند؟
 - ۴- قرآن کریم با چه سازوکارهایی از استدلال استقرایی برای هدایت مخاطب به سمت کشف قوانین الهی در آفرینش و تاریخ بهره می برد؟
 - ۵- استدلال های قیاسی در قرآن چگونه به اثبات گزاره های بنیادین اعتقادی مانند توحید و معاد می پردازند و چه تأثیری بر تربیت عقلانی دارند؟
- فرضیه اصلی تحقیق حاضر این است که قرآن با تلفیق اقناع منطقی و تربیت عقلانی الگویی جامع ارائه می دهد که می تواند مبنای نظام های تربیتی معاصر قرار گیرد و گامی چشمگیر در جهت پرورش انسان هایی خردورز، نقاد و مسئول باشد.

پیشینه

مرور پیشینه پژوهش های مرتبط نشان می دهد اگرچه مطالعات ارزشمندی در حوزه های روش های اقناع و تربیت در قرآن و نیز هوش های چندگانه انجام شده است، خلأ های قابل توجهی وجود دارد. در حوزه هوش و هوش منطقی-ریاضی آرمسترانگ (۱۳۸۷) کاربرد نظریه هوش های چندگانه در آموزش را تبیین کرده است. در حوزه تربیت با رویکرد

روان‌شناختی بهشتی و شکری‌نیا (۱۳۹۰) به کاربست هوش طبیعت‌گرا پرداخته است. کاکاوندی (۱۳۹۲) به شناسایی مصادیق هوش منطقی-ریاضی در آیات پرداخته است. فتحی و طاهری (۱۳۹۴) به استفاده از هوش تصویری-فضایی در قرآن پرداخته‌اند. در حوزه روش‌های اقناع قرآنی مناقب و زاهدی‌فر (۱۳۹۸) بر شیوه‌هایی چون برهان، موعظه حسنه و جدال احسن تمرکز داشته‌اند. غلامی و دیگران (۱۴۰۱) با طراحی محتوای چندرسانه‌ای الگویی برای بهبود یادگیری مفاهیم قرآنی ارائه داده‌اند. حلیمی و یعقوبی (۱۴۰۳) بر اهمیت زبان مشترک و همدلی در فرایند اقناع تأکید کرده‌اند؛ باین‌همه سه خلاً عمده در ادبیات موضوع مشهود است: (۱) کلی‌نگری یا تمرکز صرف بر شناسایی مصادیق، بدون تبیین سازوکارهای اقناع‌سازی و اثرگذاری تربیتی هر روش، (۲) عدم‌الگوسازی نظام‌مند تربیتی از این سازوکارها و تحلیل یکپارچه ارتباط آن‌ها با پرورش تفکر نقاد، مسئولیت‌پذیری و نظام‌مندسازی ذهن و (۳) کمبود پژوهش‌های تحلیل-توصیفی که با استناد گسترده به تفاسیر معتبر 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 مبتنی بر هوش منطقی-ریاضی ارائه دهد و ظرفیت آن را برای نظام‌های تربیتی معاصر آشکار سازد.

روش پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. شیوه گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای است و داده‌های موردنیاز از طریق مطالعه عمیق و نظام‌مند متن قرآن کریم و همچنین مهم‌ترین تفاسیر معتبر شیعه و سنی (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 مرحله اول با مراجعه مستقیم به قرآن آیات مرتبط با مؤلفه‌های هوش منطقی-ریاضی (مانند پرسش‌های استفهامی، گزاره‌های شرطی بیانگر رابطه

اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../زهرارحمتی و دیگران ۹

علت و معلول، اصطلاحات عددی و کمی، و آیات حاوی استدلال) شناسایی و استخراج شدند. در مرحله دوم این آیات در چارچوب پنج محور اصلی پژوهش (طرح پرسش‌های عقلانی، بیان روابط علی-معلولی، ارائه مثال‌های ریاضی‌وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) دسته‌بندی و سازماندهی گردیدند. سپس هر دسته از آیات با استناد به آراء و تحلیل‌های مفسران نامبرده از لحاظ کیفی تحلیل و بررسی شد. در این تحلیل 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 منطقی-ریاضی با سیاق کلی آیات و اهداف تربیتی قرآن همسو باشد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد قرآن کریم با به کارگیری پنج سازوکار اصلی هوش منطقی-ریاضی نه تنها اقناع فکری مخاطب را محقق می‌سازد، بلکه الگویی نظام‌مند برای تربیت عقلانی، تقویت حس مسئولیت‌پذیری، پرورش تفکر نقاد و ایجاد ذهنیت منطقی ارائه می‌دهد.

۱. سازوکارهای به کارگیری هوش منطقی-ریاضی در قرآن برای اقناع‌سازی

قرآن کریم با شناخت عمیق از ساختار ذهن انسان، از قابلیت‌های هوش منطقی-ریاضی بهره می‌برد تا فرایند اقناع را به تجربه‌ای عقلانی و نظام‌مند تبدیل کند. این رویکرد 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 هر یک 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 علی-معلولی، ارائه مثال‌های ریاضی‌وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی.

۱-۱. طرح پرسش‌های عقلانی و چالش‌های منطقی

قرآن با پرسش‌های متعدد 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 منطقی فشرده اساس شرک را به چالش می‌کشد. این پرسش با مقایسه دو طرف قیاس -یعنی خالق (الله) و غیر خالق (بُت‌ها)- در ساختار استفهام انکاری پاسخی قاطعانه از مخاطب طلب می‌کند. علامه طباطبایی (۱۳۵۲) این مقایسه را نشان‌دهنده نابرابری ذاتی در «صفات» و در نتیجه «شایستگی پرستش» می‌داند (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۲، ص. ۲۱۸). طبرسی (۱۴۰۸) با اشاره به کاربرد «مَنْ» برای غیرعقل، بر گستردگی دایره خلقت الهی در مقابل عجز مطلق بت‌ها تأکید می‌ورزد (ج ۱۳، ص. ۲۳۹). پایان آیه نیز با دعوت مخاطب به تذکر او را به فعال‌سازی حافظه و قوه تعقل فرا می‌خواند.

سازوکار اقناع‌سازی: این آیه با به کارگیری یک راهبرد روان‌شناختی عمیق از طریق 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 ببینند و با تمام وجود آن را بپذیرند (مکارم، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص. ۱۸۵). سید قطب (۱۴۰۸) بر جنبه عاطفی و تکان‌دهنده آیه تأکید کرده است و آن را فریادی می‌داند که مخاطب را به ارزیابی مجدد وادار می‌کند (ج ۴، ص. ۲۱۶). در تفسیر این آیه آمده است: این پرسش ردی 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 اصنام جمادِ هیچ چیزی نمی‌آفریند؟ پس چگونه عبادت متوجه آن‌ها می‌شود و آنان را همتای خداوند قرار می‌دهند؟ آیا در این باره نمی‌اندیشند و عبرت نمی‌گیرند؟ این از خطاهای فاحش است (طوسی، بی‌تا، ج ۶، ص. ۳۶۸). این فرایند نوعی سرزنش و سرکوب

اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۱۱

منطقی است که بطلان پرستش غیرخدا را از طریق توییح نشان می دهد (صابونی، ۱۴۲۱، ج ۲، ص. ۱۱۳).

ترکیب خودکاوی عقلانی و انگیزش وجدانی مخاطب را در مسیر خوداکتشافی قرار می دهد و با خلق نگاره ذهنی روشن از تقابل خالق و غیرخالق، بار پردازش منطقی به ذهن مخاطب محوّل می شود. فراخوانی به تذکر در پایان آیه داده های پیشینی عقل سلیم را فعال می کند و مخاطب را به نتیجه گیری ناگزیر می رساند. این روش اقناعی پایدار می آفریند که محصول تعامل فعال فرد با حقیقت است.

۱-۲-۱. پرسش از سازگاری ایمان و گناه

﴿تَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (بقره، ۴۴)

تحلیل پرسش منطقی: این آیه با بهره گیری از ساختار منطقی کشف تناقض نظام فکری مخاطب را هدف می گیرد. قرارداد دو گزاره متضاد «امر به نیکی» و «فراموشی خود» در کنار هم، ناهماهنگی شناختی آشکاری ایجاد می کند. مذمت آیه متوجه نسیان نفس است، نه اصل امر به بر که هر خردمندی زشتی آن را درک می کند. تداوم این غفلت از خود همراه با تلاوت کتاب شخص را در جایگاه کسی قرار می دهد که گویی تعقل از او سلب شده است (ابن عاشور، ۱۴۲۰ق، ج ۱، ص. ۴۶۰). 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 به معنای «بازداشتن» است و به «درک انسانی» از آن رو «عقل» گفته می شود که انسان را از کار زشت باز می دارد و بر کار شایسته استوار می سازد (بیضاوی، ۱۴۱۸، ج ۱، ص. ۷۷). دفع طبیعی چنین رفتاری توسط عقل بر فجیع بودن این تناقض تأکید دارد (زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص. ۱۳۳). پایان آیه با فراخوانی به عقل ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ بر بدیهی بودن این حکم عقلی صحّه می گذارد.

سازوکار اقناع سازی: این آیه برای ایجاد تأثیر عمیق در مخاطب از ترکیب سازوکارهای روان شناختی و اجتماعی بهره می برد. پیامدهای عملی تضاد بین گفتار و کردار بی اثر شدن

سخن واعظ و حتی نتیجه معکوس داشتن آن است؛ به همین دلیل وقتی واعظی خود به گفته‌هایش عمل نمی‌کند، سخنانش از دل او برون نمی‌آید تا بر دل شنوندگان بنشیند (امین، بی‌تا، ج ۱، ص. ۳۰۴). اشاره به قید ﴿وَأَنْتُمْ تَلُونَ الْكِتَابَ﴾ این تناقض را عجیب‌تر می‌خواند؛ چرا که تلاوت کتاب باید بیش از هر چیز خود تلاوت‌کننده را به یاد نیکویی‌ها بیندازد (ابن عاشور، ۱۴۲۰، ج ۱، ص. ۴۶۰).

این پرسش سرزنشی بزرگ است که مخاطب را وادار می‌کند متوجه زشتی عمل خود شود. این فراخوانی برای درک زشتی عمل نوعی توبیخ عقلانی است که فرد را به سوی اصلاح رفتار سوق می‌دهد (زمخشری، ۱۴۰۷، ج ۱، ص. ۱۳۳)؛ بنابراین تبیین این نکته که عقوبت عالم از جاهل سخت‌تر است، مخاطب عالم را با عواقب اخروی این رفتار مواجه می‌سازد (طیب، ۱۳۷۸ش، ج ۲، ص. ۱۸). این ترکیب از توبیخ عقلی و ترسیم پیامدهای اجتماعی و اخروی مخاطب را از درون تحت فشار قرار می‌دهد تا رفتار خود را اصلاح کند. سپس با ایجاد شرمساری عقلانی از طریق نشان دادن تناقض، یادآوری مسئولیت اجتماعی و در نهایت فراخوانی به عقل یک الگوی اقناعی چندبعدی ارائه می‌دهد. این روش مخاطب فرهیخته را با استانداردهای خودش محکوم می‌کند و راه‌گریز را بر او می‌بندد.

۱-۳. پرسش از هدف و غایت آفرینش

﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنْمَّا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنْتُمْ لَا تَرْجِعُونَ﴾ (المؤمنون، ۱۱۵)

تحلیل پرسش منطقی: این آیه با طرح بنیادی‌ترین پرسش فلسفی فرضیه «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 به مثابه مدرسه می‌توان استدلال کرد همان‌گونه که تأسیس مدرسه هدفمند است و برای آماده‌سازی دانش‌آموز در جهت ورود به مرحله بالاتر صورت می‌گیرد، آفرینش جهان نیز نمی‌تواند بی‌هدف باشد (طیب، ۱۳۷۸، ج ۹، ص. ۴۸۱)؛ بلکه هدف آن، پرورش و آزمون انسان برای بازگشت به سوی خداوند و ورود به سرای آخرت (معاد) است. فخر رازی (۱۴۲۰) تأکید می‌کند بدون قیامت تمایز میان مطیع و

اقتناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۱۳

عاصی ناممکن، و خلقت عبث خواهد بود (ج ۲۳، ص. ۳۰۰)؛ بنابراین افعال الهی معلل به غرض است و صدور فعل «عبث» از ذات حکیم محال است (شاه عبدالعظیمی، ۱۳۶۳، ج ۹، ص. ۱۸۸). این ساختار استدلالی ذهن مخاطب را به سوی پذیرش ناگزیر هدفمندی آفرینش و معاد سوق می دهد.

سازوکار اقتناع سازی: این آیه از سه سازوکار اقتناعی بهره می برد: ۱- توییح عقلانی: مقابله با جسارت نسبت دادن عبث به خداوند (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۵، ص. ۷۳)؛ ۲- تمثیل ملموس: تشبیه دنیا به مدرسه برای درک هدفمندی؛ ۳- ترسیم پیامدها: نشان دادن حسرت ابدی در صورت غفلت (طیب، ۱۳۷۸، ج ۹، ص. ۴۸۱). طبرسی (۱۴۰۸) با بیان اینکه «فایده خلقت باید به خود انسان بازگردد»، غایت مندی آفرینش را به نفع انسان جلوه می دهد (ج ۷، ص. ۱۹۳). این ترکیب از توییح، استدلال فلسفی و تمثیل ملموس مخاطب را از درون متقاعد می سازد که پذیرش معاد تنها انتخاب عقلانی در برابر پوچی و بی معنایی است. آیه با بهره گیری از اقتناع وجودی مستقیماً با حس معناجویی انسان سخن می گوید. این پرسش مخاطب را با دو گزینه پذیرش معاد یا قبول پوچی مطلق روبرو می سازد. از آنجاکه ذهن انسان به طور فطری از خلأ معنایی گریزان است، این روش او را ناگزیر به سوی پذیرش هدفمندی سوق می دهد.

جدول ۱- طرح پرسش های عقلانی و چالش های منطقی

شماره	آیه و موضوع	نوع پرسش	سازوکار اقتناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستآورد تربیتی
۱	منشأ خلقت انسان (واقعۀ ۵۹)	پرسش هستی شناختی	«آیا شما را آفریدیم یا خود آفریننده خویش اید؟». با این پرسش ادعای خودبسندگی بشر به چالش کشیده می شود.	استفهام انکاری	اعتراف به فقر وجودی
۲	دلیل شرک (طور، ۳۴)	پرسش استنادی	«آیا دلیل آشکاری بر این ادعا دارید؟». با این پرسش بار اثبات بر دوش مدعی شرک گذاشته می شود.	الزام به برهان	بی اساس دانستن شرک

شماره	آیه و موضوع	نوع پرسش	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستآورد تربیتی
۳	نفی فرزند برای خدا (صافات، ۱۵۰)	پرسش توییحی	«آیا خدا دختران را برای خود برگزیده و شما را به پسران؟!» این پرسش تناقض در باور مشرکان را با طنز منطقی نشان می‌دهد.	برجسته‌سازی تناقض	شرمساری از عقیده باطل
۴	نقد پرستش بت‌ها (انبیاء، ۶۶)	پرسش استعجابی	ابراهیم (ع) می‌پرسد: «أف بر شما! چنین چیزهایی را می‌پرستید که نه سود می‌رساند و نه زیان؟». این پرسش پوچی پرستش غیرخدا را عریان می‌کند.	تحلیل سود و زیان	بیداری فطرت خردورز
۵	مالکیت جهان (مؤمن، ۸۴)	پرسش سلسله‌مراتبی	با پرسش «مالک زمین و آسمان‌ها کیست؟» و تأکید بر پاسخ «الله» ذهن مخاطب به صورت مرحله‌ای به سمت پذیرش ربوبیت او هدایت می‌شود.	استدلال قیاسی پلکانی	تسلیم در برابر ربوبیت خدا

۲-۱. بیان روابط علی-معلولی

قرآن به روشنی پیوندهای علی بین اعمال انسان (علت) و نتایج اخروی و گاه دنیوی آن‌ها (معلول) را بیان می‌کند. این بیان ساختاری منطقی و قابل درک برای ذهن ریاضی‌اندیش دارد. این روابط به مخاطب امکان می‌دهد تا نتایج اعمال خود را تا حد زیادی پیش‌بینی کند. «اگر این کار را بکنی، این نتیجه را می‌بینی». این پیش‌بینی‌پذیری احساس امنیت و کنترل عقلانی به فرد می‌بخشد. سازوکار مذکور ایمان را از یک حس صرفاً عاطفی به انتخابی عقلانی و محاسبه سود و زیان تبدیل می‌کند. مخاطب با محاسبه‌ای منطقی درمی‌یابد که پیروی از دستورات قرآن، حتی از نظر مادی و روانی، به نفع او است.

۱-۲-۱. رابطه علی بین تقوا و گشایش در امور (فرج)

﴿...وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا * وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ...﴾ (طلاق: ۲-۳)

اقتناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۱۵

تحلیل رابطه علی-معلولی: این آیات رابطه علی میان تقوای الهی (علت) و گشایش در امور زندگی (معلول) را نشان می‌دهد. این وعده‌ای الهی در قالب یک قانون ثابت است. تقوا به عنوان متغیر مستقل همواره نتیجه‌ای به شکل راه نجات و رزق غیرمنتظره به دنبال خواهد داشت. - علت: تقوا (پرهیزگاری، عمل به واجبات و ترک محرمات) (طباطبایی، ۱۳۵۲، ج ۱۹، ص. ۳۱۴).

- معلول: گشایش، راه نجات و رزق غیرمنتظره (قطب، ۱۴۰۸، ج ۶، ص. ۳۶۰۱). سازوکار اقتناع: این آیه وعده‌ای الهی را در قالب یک قانون علی بیان می‌کند. این یک رابطه علی روان‌شناختی-حیاتی 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 به صورت عملی اقتناع می‌شود. هرکس از خدا بترسد و حدودش را رعایت کند، به هنگام رویارویی با مشکلات 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، ۱۴۲۰، ج ۲۸، ص. ۲۸۰).

این رویکرد قرآن «تقوا» را به عنوان یک عامل علی 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. تجربه موفقیت‌آمیز «تقوا» و مشاهده «مخرج» در بحران‌ها قوی‌ترین دلیل برای اقتناع فردی و عقلا شدن ایمان است. این فرآیند پایه ایمان را از احساس به تجربه تغییر می‌دهد.

۲-۲-۱. رابطه علی بین انفاق و جبران مضاعف الهی

﴿مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةُ حَبَّةٍ...﴾ (بقره، ۲۶۱)

تحلیل رابطه علی-معلولی: قرآن با به کارگیری یک تمثیل ریاضی دقیق (۷۰۰ → ۱) رابطه کمی بین علت و معلول را شفاف می‌سازد. این تشبیه افزایش تصاعدی و هندسی پاداش الهی

را به شکلی ملموس و قابل محاسبه برای ذهن منطقی ترسیم می کند.

- علت: اتفاق در راه خدا (طبرسی، ۱۴۰۸، ج ۲، ص. ۶۴۶)

- معلول: جبران مضاعف مادی و معنوی (با تشبیه ریاضی: $۷۰۰ \rightarrow ۱$) (امین، بی تا، ج ۲، ص. ۴۱۸)، شرافت و برتری یافتن نفس انسان (ثعالبی، ۱۴۱۸، ج ۱، ص. ۵۱۵)، گسترش وجود انسان به تناسب گسترش عمل (آلوسی، ۱۴۱۵، ج ۲، ص. ۳۲)

سازوکار اقتناع: قرآن کریم با به کارگیری سازوکارهای چند لایه اقناعی زمینه پذیرش این فریضة الهی را در مخاطب فراهم می سازد. نخست از طریق تمثیل ریاضی ﴿كَمْثَلِ حَبَّةِ أُنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ﴾ پاداش اتفاق را در قالب محاسبه ای ملموس و قابل درک برای ذهن منطقی ارائه می دهد؛ به گونه ای که مخاطب نتیجه می گیرد اتفاق یک سرمایه گذاری سودآور است، نه هزینه ای بی پاسخ (آلوسی، ۱۴۱۵، ج ۲، ص. ۳۲). سپس با ارائه تحلیلی وجودشناختی عمل اتفاق را از حوزه مبادلات مادی خارج، و آن را «گسترش وجود انسان» و «نمو معنوی» معرفی می کند؛ براین اساس اتفاق کننده در حقیقت با عمل خود بر گستره وجود خود می افزاید، نه اینکه مالی را از دست دهد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص. ۳۱۴). همچنین با تشبیه اتفاق به بذر پرباری که به طور مستمر ریشه و شاخه می گستراند، درک این مفهوم را برای همه سطوح فکری ممکن می سازد. در پایان با تأکید بر «شرافت و عزت» ناشی از اتفاق در راه خدا (ثعالبی، ۱۴۱۸، ج ۱، ص. ۵۱۵)، نیاز فطری انسان به کرامت و احترام را هدف می گیرد و او را به سوی این عمل نیک سوق می دهد. این ترکیب منحصر به فرد از استدلال ریاضی، تبیین فلسفی، تمثیل عینی و ترغیب عاطفی سبب می شود مخاطب اتفاق را نه به عنوان زیان، بلکه به عنوان فرصتی برای توسعه وجودی و کسب شرافت بپذیرد و آن را در چارچوب معامله ای منطقی با پروردگار در نظر بگیرد.

۱-۲-۳. رابطه علی بین ذکر خدا و آرامش قلب

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

تحلیل رابطه علی-معلولی: رابطه علی روشنی بین ذکر خدا و طمأنینه قلبی ترسیم شده

اقتناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۱۷

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

- علت: ذکر خدا که دربرگیرنده مفاهیمی چون «حضور قلبی، توجه به نعمت‌های الهی، توکل و ایمان به وعده‌های خداوند» است (طوسی، بی تا، ج ۶، ص. ۵۰).
- معلول: طمأنینه قلبی که به معنای «سکون، آرامش و اطمینان درونی» است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص. ۲۰۹).

سازوکار اقتناع: قرآن کریم با بهره‌گیری از سه سازوکار اثربخش به اقتناع مخاطب درباره رابطه علی بین ذکر خدا و آرامش قلب می‌پردازد. نخست با برهان فلسفی 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، ۱۴۲۰، ج ۱۹، ص. ۴۰). این تحلیل فلسفی ذکر خدا را به عنوان تنها مسیر رسیدن به آرامش پایدار معرفی می‌کند. طبرسی (۱۴۰۸) نیز بر جنبه ترغیبی آیه تأکید می‌کند و می‌فرماید: «هیچ چیز برای آرامش دل‌های مضطرب بهتر از نویدهای صادق نیست.» (۱۴۰۸، ج ۶، ص. ۴۴۷). این بیان نیاز روان‌شناختی انسان به اطمینان و آرامش را هدف می‌گیرد و ذکر خدا را به عنوان بهترین پاسخ به این نیاز فطری معرفی می‌کند و سرانجام، با تحلیل مفهومی «ذکر» تمایزی روشن بین ذکر پاداش و نعمت‌های الهی که موجب سکون می‌شود و ذکر عقاب و انتقام که موجب خوف می‌گردد (طوسی، بی تا، ج ۶، ص. ۵۰)، به اقتناع مخاطب می‌پردازد. این ترکیب جامع از استدلال عقلی، ترغیب عاطفی و تحلیل مفهومی سازوکار اقتناع کاملی را شکل می‌دهد که مخاطب را به صورت چندبعدی به پذیرش و تحقق این رابطه علی سوق می‌دهد.

جدول ۲- بیان روابط علی-معلولی

شماره	آیه و موضوع	نوع رابطه	سازوکار اقتناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دست‌آورد تربیتی
۱	تغییر نعمت با تغییر حال مردم	رابطه اجتماعی	بیان می‌کند که خداوند نعمت قومی را تغییر نمی‌دهد، مگر آنکه آنان	رابطه (اگر-آنگاه)	احساس کنترل بر سرنوشت

شماره	آیه و موضوع	نوع رابطه	سازوکار اقتناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستآورد تربیتی
	(زعد، ۱۱)		خود تغییر کنند. این رابطه عَلٰی مسئولیت پذیری مخاطب را افزایش می دهد.		
۲	تغییر امداد الهی با تغییر مردم (انفال، ۵۳)	رابطه تاریخی	بیان می کند که سنت الهی بر این است که نعمت را تا زمانی که مردم تغییر نکنند، تغییر نمی دهد. این رابطه تاریخ را قابل پیش بینی می کند.	استدلال مبتنی بر الگوی تکرارشونده	عبرت گیری از تاریخ
۳	تقوا و گشایش روزی (طلاق، ۲-۳)	رابطه روان شناختی	وعده گشایش روزی از راه های غیرمنتظره در ازای تقوا، مخاطب را به آزمایش این رابطه در زندگی ترغیب می کند.	رابطه عمل و پاداش	امیدواری و انگیزه برای عمل صالح
۴	تقوا و برکات آسمانی (اعراف، ۹۶)	رابطه طبیعی-اجتماعی	بیان می کند که اگر مردم اهل تقوا باشند، برکات آسمان و زمین را به سویشان می گشاییم. این رابطه ایمان را عینی و ملموس می کند.	رابطه نظام مند	درک اثرگذاری ایمان در جهان مادی
۵	نیکی و پاداش الهی (زلزال، ۷)	رابطه اخلاقی	هر نیکی ای که انجام دهی، خداوند آن را می داند و پاداش می دهد. این رابطه حسن پاسخ گویی در برابر اعمال را تقویت می کند.	رابطه مستقیم عمل و نتیجه	تقویت مسئولیت پذیری اخلاقی

۱-۳-۱. ارائه مثال‌های ریاضی وار و کمی سازی

قرآن گاهی از مفاهیم کمی و مثال‌های عددی برای تقریب به ذهن و تأکید بر نکته‌ای استفاده می‌کند؛ مثلاً استفاده از مضرب عددی برای بیان کرم الهی و تشویق به عمل صالح. هرچند پاداش اخروی محدود به اعداد نیست، قرآن برای درک بهتر مخاطب به این شکل بیان می‌کند.

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

﴿مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ مَثَالٍهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا...﴾ (انعام، ۱۶۰)

تحلیل ریاضی وار: این آیه با بیان کمی نسبت دوبرابری را حداقل پاداش اعمال نیک تعیین می‌کند. این الگوی ریاضی در آیات دیگر تکمیل می‌شود؛ چنانکه در آیه ۲۶۱ بقره پاداش انفاق به هفتصد برابر و در آیه ۱۰ زمر پاداش صابران بی حساب اعلام شده است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۶، ص. ۵۶). 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) نشانه انحصار نیست، بلکه نماد کرم الهی و نگاه کمی نمادین برای تقریب به ذهن است.

سازوکار اقتناع: قرآن با این بیانیه ریاضی از منطق محاسباتی ذهن انسان به عنوان اهرم اقتناع استفاده می‌کند. ارائه معامله سودآور با ضریب سود قطعی دوبرابری برای اعمال نیک در مقابل زیان متناسب برای اعمال بد، انگیزه عقلانی قدرتمندی ایجاد می‌کند (امین، بی تا، ج ۵، ص. ۱۶۵). این نگاه اقتصادی عمل خیر را از هزینه محض به سرمایه گذاری پربازده تبدیل می‌کند. تأکید بر عدالت محاسباتی خداوند به عنوان ضمانت اجرایی اطمینان لازم را در مخاطب ایجاد می‌نماید (طبرسی، ۱۴۱۲، ج ۹، ص. ۳۳). ترکیب استدلال ریاضی، ترغیب اقتصادی و تضمین عدالت سازوکار اقتناع جامعی را شکل می‌دهد که هم برای عقل گرایان قابل پذیرش است و هم برای عموم مردم انگیزه بخش. این روش انگیزه‌ای منطقی و حساب شده برای گرایش به نیکی‌ها ایجاد می‌کند.

۱-۳-۲. محاسبه دقیق سهم‌های ارث

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

تحلیل ریاضی‌وار: آیات ارث با ارائه چارچوب کسری دقیق مبتنی بر نسبت‌های ثابت ($\frac{1}{2}$ ، $\frac{1}{3}$ ، $\frac{2}{3}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{1}{8}$) 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، ۱۳۶۲، ج ۴، ص. ۳۱) با تعیین سهم هر وارث براساس نسبت‌های ریاضی ثابت هرگونه اجتهاد شخصی و اختلاف‌نظر را متفی می‌سازد؛ برای مثال نسبت سهم پسر به دختر به صورت $\frac{1}{2}$ تعیین شده و سهم والدین در صورت حیات اولاد به $\frac{1}{4}$ محدود گردیده است (طبرسی، ۱۴۱۲، ج ۱، ص. ۲۴۰). این محاسبات دقیق نظام ارث را به یک مسئله 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، ۱۴۲۴، ج ۲، ص. ۲۶۶)؛ ۲- ترسیم عدالت به عنوان ترازویی متعادل که حقوق همه اقشار را تأمین می‌کند (حقی، بی تا، ج ۲، ص. ۱۷۲)؛ ۳- توجه به پیشینه تاریخی با اشاره به نظام ظالمانه جاهلیت در محروم ساختن زنان و کودکان (فضل‌الله، ۱۴۳۹، ج ۴، ص. ۸۹). ترکیب استناد به علم الهی، تضمین عدالت ریاضی و توجه به کارکرد اجتماعی سازوکار اقناع کاملی را شکل می‌دهد که نظام ارث را هم برای عقلانیت ریاضی‌پسند و هم برای احساس عدالت‌طلبی بشری قابل‌پذیرش می‌سازد.

۱-۳-۳. شمارش دقیق ماه‌های حرام (تقویمی کمی شده)

﴿إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرُمٌ...﴾ (توبه، ۳۶)

تحلیل ریاضی‌وار: این آیه با ارائه نظام طبقه‌بندی عددی دقیق دوازده ماه در سال را با چهار ماه حرام مشخص می‌کند (طبرسی، ۱۴۰۸، ج ۵، ص. ۴۲). این چارچوب کمی دقیق برای نظام تقویمی احکام شرعی، مبتنی بر گردش طبیعی ماه و تطابق با فصول چهارگانه است (طباطبایی،

اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../زهرارحمتی و دیگران ۲۱

۱۳۵۲، ج ۹، ص. ۲۶۶). تقویم قمری با دوره‌های ۲۹ و ۳۰ روزه و سال ۳۵۴ روزه در مقابل تقویم‌های شمسی قرار می‌گیرد (حق، بی‌تا، ج ۳، ص. ۴۲۰). سید قطب (۱۴۰۸) 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. ۱۶۵۱).

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، ۱۴۱۵، ج ۵، ص. ۲۸۱)؛ ۲- تأکید بر کارکرد اجتماعی: نظم‌بخشی به زندگی و تنظیم دقیق محاسبات تاریخی (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص. ۴۰۶)؛ ۳- بیان هماهنگی ریاضی: اشاره به حرکت دقیق ماه و خورشید در آیات دیگر (طوسی، بی‌تا، ج ۵، ص. ۲۱۴). ترکیب قداست دینی، کاربرد اجتماعی و دقت ریاضی 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 تجلی می‌بخشد.

جدول ۳- ارائه مثال‌های ریاضی‌وار و کمی‌سازی

شماره	آیه و موضوع	نوع کمی‌سازی	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دست‌آورد تربیتی
۱	اصحاب کهف و ۳۰۹ سال (کَهف، ۲۵)	محاسبه زمانی	اشاره دقیق به ۳۰۹ سال هم اعجاز عددی را نشان می‌دهد و هم بر دقیق بودن محاسبات الهی تأکید می‌کند.	دقت محاسباتی	اعتماد به صحت گزارش‌های قرآنی
۲	چهار پرنده و زنده‌سازی (بقره، ۲۶۰)	شمارش و تقسیم	دستور به گرفتن چهار پرنده و قطعه‌قطعه کردن آنان به جهت استفاده از اعداد برای عینی‌سازی معاد و قدرت الهی است.	کاربرد عدد در تمثیل	درک ملموس معاد
۳	سهم ارث والدین و همسر (نساء، ۱۱-۱۲)	محاسبه کسری	تعیین سهم ارث به صورت کسری (مثلاً یک‌ششم) هرگونه اجتهاد شخصی را حذف و	الگوریتم توزیع	احساس عدالت در احکام

شماره	آیه و موضوع	نوع کمی سازی	سازوکار اقتاع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستآورد تربیتی
			عدالت ریاضی را تجلی می‌بخشد.		
۴	دوازده ماه و چهار ماه حرام (توبه، ۳۶)	طبقه‌بندی عددی	تقسیم سال به دوازده ماه و مشخص کردن چهار ماه حرام چارچوبی کمی برای تقویم عبادی ارائه می‌دهد.	نظام دسته‌بندی	نظم‌پذیری در عبادات
۵	نسبت یک روز خدا به هزار سال (حج، ۴۷)	مقایسه نسبتی	بیان اینکه یک روز نزد خدا مانند هزار سال است، درک مخاطب را از زمان گسترده می‌کند.	نسبت سازی زمانی	درک عظمت الهی و رای ابعاد مادی

۴-۱. 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 از طریق استقراء به وجود خالق حکیم پی‌برد. همچنین با به‌کارگیری روش استدلال استقرایی مخاطب را به مشاهده نظام‌مند پدیده‌های جهان و استنتاج قوانین کلی از مشاهدات جزئی فرا می‌خواند. این رویکرد مبتنی بر فعال‌سازی هوش منطقی-ریاضی است.

۴-۱-۱. استقراء از طریق نظام شب و روز و خورشید و ماه

﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلُوكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَع النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَّاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (بقره، ۱۶۴)

مشاهده‌های جزئی: در این آیه خداوند متعال هشت نمونه از موارد نظم و هماهنگی در جهان آفرینش را که از آیات دال بر توحید و قدرت او است، ذکر کرده است (شاه عبدالعظیمی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص. ۳۰۵)؛ نمونه‌هایی مانند آفرینش آسمان‌ها و زمین، آمد و شد شب و روز،

اقتناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۲۳

حرکت کشتی‌ها در دریاها، آبی که از آسمان نازل می‌کند و به وسیله آن زمین را زنده می‌دارد (طبرسی، ۱۴۱۲، ج ۱، ص. ۹۴).

تشخیص الگو و نظم (تعمیم استقرایی): ذهن انسان با تأمل در این پدیده‌های به ظاهر پراکنده، به الگوی واحدی از نظم و حکمت دست می‌یابد. سید قطب (۱۴۰۸) با تأکید بر ضرورت نگرستن به جهان با نگاهی تازه این فرایند را بیداری حواس و شعور می‌داند و می‌نویسد: «این روش برای بیداری حواس و شعور شایان توجه است و دریچه چشم و دل را به سوی شگفتی‌های هستی باز می‌کند.» (ج ۱، ص. ۱۵۲). در واقع انسان خردمند می‌تواند از این امور عظیم و منظم، نظامی کامل را استنباط کند که به مدبری حکیم اشاره دارد؛ یعنی برای قومی که عقل پویا و بصیرتی جويا دارند، این دلایل و براهین عظیم‌اند و بر قدرت بی‌نقص و حکمت درخشان و رحمت بی‌کران خالق با تدبیر دلالت دارند (صابونی، ۱۴۲۱، ج ۱، ص. ۹۸)؛ بنابراین همه این نظام‌های پیچیده، منظم و سودمند نمی‌توانند محصول تصادف یا فاقد ناظم باشند.

سازوکار اقتناع: این استدلال با خطاب قرار دادن «قوم یعقلون»، فرایند استنتاج را به عقل انسان می‌سپارد. حسینی همدانی (۱۳۸۰) با اشاره به تشابه گواهی کوچک‌ترین ذرات و بزرگترین کرات بر وحدانیت خدا، نتیجه می‌گیرد نظام شگفت‌انگیز جهان مستلزم وجود مدبر حکیمی است که تمام گردش جهان به مشیت او است (ج ۲، ص. ۷۴). در همین راستا طبرسی (۱۴۱۲ق) نیز این پدیده‌ها را نشانه‌ای برای کسانی می‌داند که با دیده 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. ۹۴). این روش استدلالی مخاطب را مستقیماً در فرایند کشف حقیقت مشارکت می‌دهد.

۴-۲- استقراء از طریق آفرینش خود انسان

﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (ذاریات، ۲۱)

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

آفریدگار حکیم وجود دارد؛ بنابراین باید انسان مراتب سیر خود را از اول خلقت تا آخرین مرتبه کمالش در نظر بگیرد تا با شناسایی خود، مجموعه عالم خلقت را بشناسد (امین، بی تا، ج ۱۲، ص. ۳۱۳). آیات انفسی بیانگر مراحل آفرینش انسانند؛ از آفرینش او از خاک و تبدیل شدنش به نطفه گرفته تا رسیدن به مراحل علقه، مضغه، عظام، لحم، شکل گیری اعضاء و جوارح، رسیدن به صورت نباتی، «خلقاً آخر» و افاضه روح و تولد انسان (طیب، ۱۳۷۸، ج ۱۲، ص. ۲۷۲).

تشخیص الگو: انسان با تأمل در این ساختار پیچیده به طور طبیعی به وجود ناظمی دانا پی می برد. مغنیه (۱۴۲۴) این پرسش را فرایندی طبیعی می داند که در پاسخ به این پرسش وجود نیرویی دانا و هدایتگر را می یابد (ج ۷، ص. ۱۴۶). قرشی (۱۳۷۷) نیز با بیان اینکه آیات توحید در وجود انسان عبارت اند از اعضاء ظاهری و باطنی بدن و جزئیات اعضاء مانند تشکیل خون، گردش آن در بدن، لوله کشی عجیب بدن به وسیله رگ ها و مویرگ ها، دستگاه گوارش و تناسل و هزاران مانند آن که همه از غایت و هدف به خصوصی حکایت دارند بر وجود الگوی منظم در خلقت انسان تأکید می ورزد (ج ۱۰، ص. ۳۴۰)؛ بنابراین وقتی انسان در خود تأمل می کند، نظامی دقیق می یابد که نمی تواند تصادفی باشد و نشانه هایی در نفس او است که بر کمال علم و قدرت صانع آن دلالت دارد (اشکوری، ۱۳۷۳، ج ۴، ص. ۲۵۸). مشاهده این شگفتی های بی شمار در درون خود انسان را به این نتیجه می رساند که وجود او تصادفی و بی نظم نیست.

سازو کار اقناع: این استدلال به دلیل جنبه شخصی و مستقیم برای هر فردی قابل درک و انکارناپذیر است. مکارم شیرازی (۱۳۷۴) با توصیف انسان به عنوان «أعجوبة عالم هستی» استدلال مبتنی بر نفس را قوی تر از استدلال آفاقی می داند و می نویسد: «آنچه در عالم کبیر است، در این عالم صغیر نیز وجود دارد، بلکه عجایی در آن است که در هیچ جای جهان نیست.» (ج ۲۲، ص. ۳۳۲). این ویژگی براهین نفسانی را به ابزاری قوی در اقناع مخاطب تبدیل می کند.

۴-۳- استقراء از طریق مطالعه تاریخ و سرنوشت اقوام گذشته

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

مشاهده های جزئی: آیه مذکور با دعوت به سیاحت در زمین و مطالعه عاقبت مکذبان، به

اقناع مخاطب از طریق به‌کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۲۵

نمونه‌های تاریخی متعددی اشاره دارد. «سُنن» روش‌هایی الهی است که مطابق آن، اَمّت‌های 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، ۱۴۰۸، ج ۲، ص. ۸۴۱)؛ مانند قوم عاد، ثمود، قوم صالح و قوم لوط که خداوند آن‌ها را با انواع عذاب نابود کرد؛ باین حال 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 آیه ۱۳۷ سوره آل عمران با اشاره به سُنن الهی در تاریخ، از انسان می‌خواهد با مطالعه 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 مطالعه تاریخی، بر آن است که عاقبت‌شناسی تمدن‌های گذشته زمینه‌ای برای درک قوانین الهی حاکم بر تاریخ و عبرت‌گیری از سرنوشت گذشتگان باشد (ابن‌عاشور، ۱۴۲۰، ج ۳، ص. ۲۲۷). وقتی ده‌ها نمونه از این دست در تاریخ بررسی شود، قانونی کلی و سَنّی الهی استخراج می‌شود: ﴿سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلًا﴾ (احزاب، ۶۲).

سازوکار اقناع: این سنت تاریخی به‌عنوان قانونی ثابت برای مخاطبان قرآن جنبه هشداردهنده دارد. تاریخ مستلزم پابندی به قوانین ابدی خداوند است و در سنت خدا هیچ تغییری نخواهی یافت (ابن‌عجیبه، ۲۰۱۰، ج ۱، ص. ۳۷۶). این قوانین تاریخی 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 حقیقت تاریخ گذشتگان آینه زندگی روحی و معنوی جوامع بشری و نیز هشدار است برای آیندگان (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص. ۱۰۲). این استدلالی استقرایی برای هشدار به مخاطبان قرآن است. ویژگی هشداردهنده و عبرت‌آموز بودن استدلال تاریخی را به ابزاری مؤثر

در اقناع مخاطبان تبدیل می‌کند.

جدول ۴- استدلال استقرایی (برهان نظم)

شماره	آیه و موضوع	نوع استدلال	سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دست‌آورد تربیتی
۱	آفرینش آسمان‌ها و زمین (نمل، ۶۰)	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 حیات 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، ۲۴-۲۰)	استقراء تطبیقی	ارائه 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
۴	نظم در آفرینش آسمان و زمین (ق، ۱۱-۶)	استقراء ساختاری	توصیف دقیق آفرینش آسمان بلند و زمین استوار 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، ۴-۳)	استقراء زمین‌شناختی	اشاره به استواری کوه‌ها و جاری شدن رودها ذهن را به سمت درک طراحی هوشمندانه در نظام زمین هدایت می‌کند.	استنتاج علی	درک ربوبیت خداوند

۵-۱. استدلال قیاسی (قیاس منطقی)

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

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

۵-۱- قیاس برای ردّ شرک (برهان تمناع)

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

تحلیل قیاسی: برهان تمناع از متقن‌ترین براهین فلسفی است. ساختار قیاس به صورت دو مقدمه و یک نتیجه می‌باشد. این آیه برهان تمناع را که ساختاری قیاسی دارد، مطرح می‌کند و به اثبات توحید می‌پردازد که مبتنی بر این اصل منطقی است که در صورت تعدّد خدایان، تعارض اراده‌ها موجب اختلال در نظام جهان می‌شود؛ اما از آنجاکه 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، ۱۴۰۸، ج ۷، ص. ۷۰). شیخ طوسی (بی تا) نیز با توضیح لوازم منطقی تعدّد آله محال بودن اجتماع نقیضین را در صورت تعدّد خدایان تشریح می‌کند (ج ۷، ص. ۲۳۹). این تحلیل نشان می‌دهد قرآن با برهان تمناع، وجود هرگونه شریک برای خداوند را با استدلالی منطقی و مبتنی بر مشاهده به طور قطعی نفی می‌کند.

سازوکار اقناع: این آیه از قوی‌ترین و ملموس‌ترین داده‌ها یعنی «نظم مشاهده‌پذیر حاکم بر جهان»- به عنوان نقطه آغاز استدلال خود بهره می‌برد. ما در سراسر جهان به وضوح نظام واحد و هماهنگی را مشاهده می‌کنیم که در سراسر آسمان و زمین ثابت و یکسان است (مکارم، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص. ۳۸۱). قرآن در این آیه از یک واقعیت مشهود و تجربی یعنی نظم و هماهنگی حاکم بر جهان- به عنوان مقدمه قطعی استدلال خود استفاده می‌کند. از آنجاکه هیچ خردمندی نمی‌تواند وجود این نظم را انکار کند، ناچار است نتیجه منطقی مستتر در آن، یعنی وحدت خالق، را بپذیرد. این روش اقناع را بر پایه مشاهدات عینی و عقل سلیم استوار می‌سازد.

۴-۵- قیاس اقترانی برای اثبات معاد

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

تحلیل قیاسی: این آیه استدلال قیاسی را به این صورت ارائه می دهد که اگر خداوند قادر بر فعل بزرگتر (آفرینش نخستین مسبوق به عدم) باشد، به طریق اولی بر فعل کوچکتر (بازآفرینی) نیز قادر است. این ساختار در منطق به «قیاس اولویت» معروف است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۹، ج ۲، ص. ۵۱۹). زمخشری (۱۴۰۷) در کشف نیز بر این جنبه قیاسی آیه تأکید کرده است و آن را از براهین عقلی محکم برای معاد می داند. ساختار قیاس بدین صورت است: مقدمه کبری: هرکس که توانایی انجام دادن کار بزرگتر و پیچیده تر را دارد، به طریق اولی توانایی انجام دادن کار کوچکتر و ساده تر را نیز دارد (ج ۳، ص. ۴۷۶)؛ البته تعبیر «آسان تر» 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، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص. ۴۱۱). این تحلیل نشان می دهد قرآن با زبان منطق و متناسب با درک انسانی استدلالی قاطع بر معاد ارائه می دهد که هم عقلانی است و هم اقناع کننده.

سازوکار اقناع: قرآن در این آیه از واقعیتی انکارناپذیر (آفرینش نخستین) به عنوان پایه استدلال خود استفاده می کند و به شبهه مخالفان درباره معاد با زبانی کاملاً منطقی و قیاسی پاسخ می گوید. این روش مخاطب عقل گرا را قانع می کند که اعاده و حیات بعد از مرگ برای مخلوقات آسان تر از ابتداء خلقت آنها است؛ زیرا در اعاده خداوند می گوید ﴿كُنْ فَيَكُونُ﴾: باش، پس می شود؛ درحالی که 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، ۱۴۰۸، ج ۸، ص. ۴۷۳)؛ البته استثنائاتی مانند آفرینش حضرت آدم و حوا (ع) وجود دارد که خارج از این جریان عادی، و خود دلیلی مضاعف بر قدرت مطلق الهی است. بنابراین خدایی که می تواند این نظام عظیم را با سابقه عدم خلق کند، بازآفرینی موجوداتی که قبلاً الگو و ماده اولیه شان را می داند، به مراتب برایش ساده تر است. این استدلال برای انسان های عاقل و خردمند بسیار قناع کننده است. این امر استدلال را برای مخاطب ملموس و عینی می سازد.

۵-۳- قیاس استثنائی برای نفی ولایت غیر خدا

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

تحلیل قیاسی: این آیه یک قیاس استثنائی فشرده و قدرتمند ارائه می دهد که در ساختار استفهام توییخی طرح شده است. علامه طباطبایی (۱۳۵۲) این آیه را نتیجه گیری از مقدمات پیشین می داند و آن را «استفهام توییخی» می خواند که در مقام بیان این مطلب است که وقتی احکام و شرایع حق از ناحیه خدا نازل شده است و غیر از این احکام، هیچ حکم حقی وجود ندارد، پس این کسانی که از حکم حق اعراض می کنند، به دنبال چه حکمی می گردند؟ (ج ۵، ص. ۳۵۶) فخر رازی (۱۴۲۰) با استفاده از قیاس منطقی نتیجه می گیرد طلبیدن هر چیزی غیر از حکم خدا، طلبیدن حکم جاهلیت است (ج ۱۲، ص. ۳۷۴). ساختار قیاسی آیه بدین صورت است: مقدمه کبری (امر بدیهی): هر حکمی که از حکم خدا بهتر نباشد، طلبیدن آن باطل و ناروا است. مقدمه صغری (اثبات شده با پرسش انکاری): هیچ کس از خدا بهتر حکم نمی کند: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا﴾. نتیجه: طلبیدن هر حکم دیگری مانند ﴿حُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ﴾ باطل است.

سازوکار اقناع: این آیه با طرح پرسشی انکاری مخاطب را در یک دوگانه منطقی قاطع قرار می دهد. به بیان دیگر این پرسش مخاطب را به مقایسه بین حکم الهی و حکم جاهلیت وادار می کند (طبرسی، ۱۴۰۸، ج ۳، ص. ۱۶). ساختار آیه مذکور ذهن مخاطب را به صورت ناخودآگاه وادار می کند تا با مقایسه این دو گزینه ناپایداری و بی اساسی گزینه مقابل را دریابد و به ناچار گزینه منطقی و برتر (حکم خدا) را بپذیرد. این فرایند اقناعی درونی و مبتنی بر عقلانیت محض ایجاد می کند.

جدول ۵- استدلال قیاسی (قیاس منطقی)

شماره	آیه و موضوع	نوع استدلال	سازوکار اقناع	مؤلفه هوش منطقی-ریاضی	دستآورد تربیتی
۱	نفی شریک برای خدا (اسراء، ۴۲)	قیاس استثنائی	با فرض گرفتن وجود شریک نتایج نامعقول (پُر شدن آسمان ها 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، ۱۴۹-۱۵۵)	برهان خلف	با حذف گزینه‌های محال مخاطب را به پذیرش تنها گزینه معقول وامی‌دارد.	استدلال قیاسی ازلی	رد ادعای شرک
۳	بطلان پرستش ساخته دست (صافات، ۹۵-۹۶)	قیاس عملی	پرسش از اینکه «آیا آنچه می‌سازید را می‌پرستید؟» ذهن را به مقایسه بین خالق و مخلوق وامی‌دارد.	مقایسه منطقی	احساس پوچی پرستش غیرخدا
۴	برهان تمنع (انبیاء، ۲۱-۲۲)	قیاس اقتراعی	اگر خدایان متعدد بودند، نظام جهان به هم می‌خورد؛ اما نظام برقرار است، پس خدایان متعدد نیستند.	استدلال قیاسی مبتنی بر مشاهده	پذیرش ضرورت وحدانیت خدا
۵	نفی شریک در ملکوت (مؤمنون، ۹۱)	قیاس سلبی	خداوند هرگز شریکی نگرفته است؛ زیرا در این صورت هر خدایی بخشی از خلقت را می‌ربود و نظام مختل می‌شد.	استدلال مبتنی بر فرض محال	تقویت باور به یگانگی در تدبیر

بحث و نتیجه‌گیری

از آنچه گذشت به دست می‌آید که هوش منطقی-ریاضی به عنوان محور اصلی در الگوی تربیتی قرآن برای اقناع مخاطب به کار رفته است. یافته‌های پژوهش در پنج محور اصلی (پرستش‌های عقلائی، روابط علی-معلولی، مثال‌های ریاضی وار، استدلال استقرایی و استدلال قیاسی) نشان داد که قرآن کریم نه تنها 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

اقناع مخاطب از طریق به کارگیری هوش منطقی-ریاضی.../ زهرا رحمتی و دیگران ۳۱

از روش های پنج گانه کارکردی دو گانه دارد: از یک سو مخاطب را به لحاظ فکری اقناع می کند و از سوی دیگر، ابعاد خاصی از هوش عقلانی و اخلاقی او را تربیت می نماید. پس از مرور نظام مند پیشینه پژوهش می توان تمایزهای اساسی این پژوهش را در موارد زیر خلاصه کرد:

۱) رویکرد یکپارچه و نظام مند در مقابل مطالعات پراکنده: پیشینه پژوهش نشان می دهد مطالعات پیشین یا به صورت کلی به روش های اقناع قرآنی پرداخته اند، یا صرفاً به شناسایی مصادیق هوش منطقی-ریاضی در قرآن اکتفا کرده اند؛ در حالی که پژوهش حاضر برای نخستین بار پنج سازوکار اصلی هوش منطقی-ریاضی را در کنار هم و در قالب الگویی یکپارچه تحلیل کرده و ارتباط هریک را با کارکرد تربیتی مشخص تبیین نموده است.

۲) تحلیل سازوکار اقناع و چگونگی اثرگذاری، نه صرف شناسایی مصادیق: بیشتر پژوهش های پیشین به ذکر مصادیق قرآنی بسنده کرده اند، بدون اینکه به تحلیل دقیق چگونگی اقناع سازی و چرایی اثرگذاری تربیتی هر روش پرداختند؛ اما پژوهش حاضر با بهره گیری از تفاسیر معتبر، در هر آیه سازوکار روان شناختی و منطقی اقناع را به تفصیل تحلیل کرده است.

۳) تبیین دستاوردهای تربیتی هر روش در کنار کارکرد اقناعی: یکی از خلأهای مهم در ادبیات موضوع عدم توجه به نتیجه تربیتی هر روش اقناعی بود. پژوهش حاضر نشان داده است هریک از پنج سازوکار افزون بر اقناع فکری، به پرورش یک توانایی عقلانی خاص منجر می شود: پرسش های عقلانی^۱ تربیت کننده روحیه نقادی و تفکر انتزاعی اند؛ روابط علی-معلولی مسئولیت پذیری و انتخاب آگاهانه را تقویت می کنند؛ مثال های ریاضی وار دقت، انضباط فکری و عدالت طلبی را پرورش می دهند؛ استدلال استقرایی^۲ نگرش علمی و حقیقت جویی را تربیت می کند؛ و استدلال قیاسی توانایی استدلال نظام مند و تفکر منطقی را توسعه می بخشد.

۴) ارائه الگوی تربیتی قابل استفاده در نظام های آموزشی معاصر: در حالی که پژوهش های پیشین بیشتر بر طراحی محتوای چند رسانه ای یا بهبود یادگیری مفاهیم قرآنی متمرکز بوده اند، پژوهش حاضر با استخراج یک الگوی تربیتی عقلانی مبتنی بر قرآن چارچوبی نظری برای

بازطراحی نظام‌های آموزشی معاصر بر مبنای آموزه‌های وحیانی ارائه می‌دهد. این الگو نشان می‌دهد چگونه می‌توان از ظرفیت‌های هوش منطقی-ریاضی در فرایند تربیت دینی بهره برد، بدون اینکه به تقلید صرف یا تحمیل باورها بسنده شود.

در مجموع یافته‌های این پژوهش به روشنی 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 مبتنی بر فعال‌سازی هوش منطقی-ریاضی است، مخاطب را از پذیرش تقلیدی به باوری استدلالی، و از انفعال فکری به کنشگری نقادانه سوق می‌دهد؛ براین اساس پیشنهاد می‌شود تربیت دینی در نظام‌های آموزشی معاصر نه به صورت تحمیلی و صرفاً عاطفی، بلکه در قالب پرسش‌های چالش‌برانگیز، تحلیل روابط علی، 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	حوزه روشی هوش منطقی	نمونه‌های قرآنی	کارکرد اقناعی	دست‌آورد تربیتی
۱	استدلال قیاسی	قیاس اولویت (روم، ۲۷) برهان تمانع (انبیاء، ۲۲)	ایجاد یقین عقلانی از طریق براهین منطقی	پرورش توان استدلال و تفکر نظام‌مند
۲	استدلال استقرایی	نظام آفرینش (بقره، ۱۶۴) تاریخ اقوام (آل عمران، ۱۳۷)	اقناع از طریق مشاهده و کشف الگوهای تکرارشونده	تربیت نگرش علمی و حقیقت‌جویی
۳	روابط علی-معلولی	تقوا و گشایش (طلاق، ۳-۲) کفران و زوال نعمت (نحل، ۱۱۲)	ایجاد پیش‌بینی‌پذیری و احساس کنترل بر سرنوشت	تقویت مسئولیت‌پذیری و انتخاب آگاهانه
۴	مثال‌های ریاضی‌وار	محاسبات ارث (نساء، ۱۱) پاداش ده‌برابری (انعام، ۱۶۰)	ارائه چارچوب محاسباتی ملموس و عینی	پرورش دقت، انضباط فکری و عدالت‌طلبی
۵	پرسش‌های عقلانی	هدف آفرینش (مؤمنون، ۱۱۵) نقد بت‌ها (احقاف، ۴)	فعال‌سازی خوداقناعی از طریق چالش‌شناسی	تربیت روحیه نقادی و تفکر انتزاعی

منابع

قرآن کریم

- آلوسی، محمود بن عبدالله (۱۴۱۵ق). *روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم*. دار لکتاب العلمیه.
- آرمسترانگ، توماس (۱۳۸۷). *هوش های چندگانه در کلاس درس* (مehشید صفری، به ترجمه). مدرسه.
- ابن عاشور، محمد طاهر (۱۴۲۰ق). *التحریر و التنویر*. مؤسسه التاریخ العربی.
- ابن عجبیه، احمد (۲۰۱۰م). *البحر الممدید فی تفسیر القرآن المجید*. دار الکتب العلمیه.
- اشکوری، محمد بن علی (۱۳۷۳ش). *تفسیر شریف لاهیجی*. دفتر نشر داد.
- امین، نصرت بیگم (بی تا). *مخزن العرفان در تفسیر القرآن*. انجمن حمایت از خانواده های بی سرپرست.
- بردار، علیرضا (۱۳۸۵). *هوش*. مجله اصلاح و تربیت، ۵۳ (۱۳۸)، ۱۶-۱۳.
- برونو، فرانک (۱۳۸۴). *فرهنگ توصیفی روانشناسی* (فرزانه طاهری و مهشید یاسائی، به ترجمه). طرح نو.
- بهشتی، سعید؛ و شکری نیا، محمدعلی (۱۳۹۰). جایگاه طبیعت در تربیت انسان از دیدگاه قرآن کریم. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹ (دوره جدید)، ۱۲، ۹-۳۷.
- SID. <https://sid.ir/paper/475166/fa>
- بیضاوی، عبدالله بن عمر (۱۴۱۸ق). *أنوار التنزیل و أسرار التأویل*. دار إحياء التراث العربی.
- ثعالبی، عبدالرحمان بن محمد (۱۴۱۸ق). *الجواهر الحسان فی تفسیر القرآن*. دار إحياء التراث العربی.
- حسینی همدانی، محمد (۱۳۸۰). *انوار درخشان در قرآن*. لطفی.
- حکیم آراء، محمدعلی (۱۳۸۴). *ارتباطات متقاعدگرایانه و تبلیغ*. سمت.
- حقی، اسماعیل بن مصطفی (بی تا). *روح البیان*. دار الفکر.
- حلیمی جلودار، حبیب الله؛ و یعقوبی، حسن (۱۴۰۳). استفاده از زبان مشترک در فرایند اقناع و تربیت مخاطب از منظر آیات قرآن کریم. *مطالعات فهم قرآن*، ۱ (۲)، ۶۰-۴۵. <https://civilica.com/doc/2409257>
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷ش). *لغت نامه دهخدا*. دانشگاه تهران.
- زمخشری، محمود بن عمر (۱۴۰۷ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل*. دار لکتاب العربی.
- فتح الهی، ابراهیم؛ و کاملی، ابراهیم (۱۳۹۴ش). فرایند 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، (۱۳۹۴). زبان تصویری، زبان تربیتی قرآن. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳ (۲۸)، ۸۵-۱۰۶.
- شاه عبدالعظیمی، حسین (۱۳۶۳ق). *تفسیر اثنی عشری*. میقات.

- صابونی، محمد علی (۱۴۲۱ق). *صفوة التفاسیر*. دار الفکر.
- صدر حاج سید جوادی، احمد (۱۳۷۵). *دائرة المعارف تشیع*. شهید محبی.
- طالقانی، محمود (۱۳۶۲ش). *پرتویی از قرآن*. شرکت سهامی انتشار.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۵۲ش). *المیزان فی تفسیر القرآن*. مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۴۰۸ق). *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*. دار المعرفة.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۴۱۲ق). *تفسیر جوامع الجامع*. حوزه علمیه قم.
- طوسی، محمد بن حسن (بی تا). *التبیان فی تفسیر القرآن* (احمد حبیب عاملی، به تصحیح). دار احیاء التراث العربی.
- طیب، عبدالحسین (۱۳۷۸ش). *أطیب البیان فی تفسیر القرآن*. اسلام.
- غلامی، زهره؛ قدیمی، رضا؛ و موسوی قیداری، سیدرضا (۱۴۰۱). بررسی به کارگیری نظریه هوش های چندگانه در بهبود یادگیری مفاهیم تربیتی قرآن. *پانزدهمین همایش ملی علمی-پژوهشی روان شناسی و علوم تربیتی*، شیروان، ۷ (۲)، ۲۸-۳۴.
<https://civilica.com/doc/1627182>
- قرشی، علی اکبر (۱۳۷۷ش). *تفسیر احسن الحدیث*. بنیاد بعثت مرکز چاپ و نشر.
- قطب، سید (۱۴۰۸ق). *فی ظلال القرآن*. دار الشروق.
- فخر رازی، محمد بن عمر (۱۴۲۰ق). *تفسیر کبیر مفاتیح الغیب*. دار احیاء التراث العربی.
- فضل الله، محمد حسین (۱۴۳۹ق). *تفسیر من وحی القرآن*. دار الملائک الطباعة و النشر و التوزیع.
- کاکاوندی، مهوش (۱۳۹۲). بررسی مصادیق هوش ریاضی-منطقی در آیات قرآن کریم. *دانشگاه بوعلی سینا*.
- گاردنر، هوارد (۱۳۹۶). *هوش های چندگانه* (حمیدرضا بلوچ، به ترجمه). *انتشارات آسمان نیلگون*.
- مرادی، حجت الله (۱۳۸۹). *اقتناع سازی و ارتباطات اجتماعی*. ساقی.
- مغنیه، محمد جواد (۱۴۲۴ق). *الکاشف*. دار الکتب اسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴ش). *تفسیر نمونه*. دار الکتب الاسلامیه.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۹ش). *انوار الأصول*. مدرسه الإمام علی بن ابی طالب (علیه السلام).
- مناقب، سیدمصطفی؛ و زاهدی فر، سیف علی (۱۳۹۸). *اصول معرفتی و شیوه های اقناعی قرآن کریم با رویکرد تربیتی*. *آموزه های تربیتی در قرآن و حدیث*، ۵ (۲)، ۱۷۵-۱۹۱.
- SID. <https://sid.ir/paper/527061/fa>
- هاروی، سیلور؛ و ریچاردو، استرانگ (۱۳۸۷). *روش تدریس با استفاده از یکپارچه کردن سبک های یادگیری و هوش های چندگانه* (بهمن سعیدی پور، به ترجمه). کرمانشاه: طاق بستان.



Preschool Education Based on the Educational Dimensions from the Perspectives of Parents and Preschool Teachers¹

Mahdi Bonyabadi², Mohammad Akbari Borang³, Mohsen Ayati⁴

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.

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از نظر والدین و مربیان^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

مهدی بنیابادی^۲

محمد اکبری بورنگ^۳

محسن آیتی^۴

DOI: 10.30497/esi.2026.248409.1957

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی دیدگاه والدین و مربیان نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی براساس ساحت‌های تربیت بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و ماهیت توصیفی-تحلیلی انجام شد و داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی تحلیل شدند. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۷ نفر از مربیان و ۱۲ نفر از والدین کودکان پیش‌دبستانی شهر بیرجند بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق 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 درباره 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 سیاسی 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 فناوریانه قرار گیرد، مشاهده نشد. نتایج پژوهش نشان داد اگرچه دیدگاه والدین و مربیان تا حد بسطی با رویکرد تربیت چندساحتی سند تحول بنیادین همسو است، توجه به ساحت‌های تربیتی متوازن نیست و کم‌رنگ بودن ساحت علمی و فناوریانه ضرورت بازنگری در برنامه‌های آموزشی دوره پیش‌دبستانی را آشکار می‌سازد.

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

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

۲. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران.

Mbonyabadi842@gmail.com

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، خراسان جنوبی، ایران (نویسنده مسئول).

Akbariborng2003@birjand.ac.ir

۴. 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 نسبت به 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 همه ابعاد تحولی انسان همواره مورد تأکید روان‌شناسان بوده است.

والدین در خط مقدم و از اثرگذارترین عوامل سلامتی کودکان‌اند. رابطه‌ای دوطرفه بین سلامت روان والدین و سلامت کودکان وجود دارد (بولت و همکاران^۱، ۲۰۲۴؛ سعادت‌ی و پارساکیا^۲، ۲۰۲۳). والدین در شکل‌دادن به تجارب عاطفی کودکان از اهمیت بالایی برخوردارند. آن‌ها به‌عنوان الگوها و منابع مهم حمایت عاطفی فرزندان‌شان عمل می‌کنند و ویژگی‌های آن‌ها می‌تواند بر رشد عاطفی کودکان اثر بگذارد (پارساکیا و رستمی^۳، ۲۰۲۳). از آنجایی که تربیت در دوران کودکی براساس الگوپذیری و عادات صورت می‌گیرد، فراهم‌سازی شرایطی برای تکرار رفتارها و کنش‌های مثبت کودکان در تربیت آن‌ها بسیار مهم است (آقاجان و امامی کوپائی، ۱۴۰۳، 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 شایسته فرزند می‌داند و می‌فرماید: «حق الولد ان یحسن اسمه و یحسن ادبه و یعلمه القرآن؛ حق 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 نحلّ 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، ۱۴۰۴)؛ از این رو آموزش‌های اولیه و قبل از دبستان بسیار مهم و ضروری است.

آموزش و پرورش به عنوان بزرگ‌ترین نهاد تعلیم و تربیت کشور جریانی ضروری و فرایندی نظام‌مند برای آموزش و یادگیری است تا به طور مؤثر به رشد و توسعه فردی (اجتماعی، اخلاقی، جسمی و ذهنی) و جامعه کمک کند (اوساکوی^۱، ۲۰۰۹). آموزش و پرورش پیش‌دبستانی اولین مرحله آموزش و پرورش رسمی است که برنامه، محتوا و هدف‌های مخصوص خودش را دارد و پایه و اساس سایر دوره‌های آموزش و پرورش عمومی است (پورکریم و معصومی فرد، ۱۳۹۶). دوره پیش‌دبستانی نقطه 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 دوره پیش‌دبستانی شکل می‌گیرد. در مطالعات پرلز^۲ آموزش و پرورش پیش‌دبستانی «به مجموعه فعالیت‌هایی که دانش‌آموز پیش از ورود به سال اول ابتدایی یاد می‌گیرد و انجام می‌دهد» گفته می‌شود (مولیس، مارتین و کندی^۳، ۲۰۰۳). این دوره یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی نظام آموزش و پرورش جهانی از جمله ایران است که در رشد همه‌جانبه کودکان مورد توجه صاحب‌نظران آموزش و پرورش است (خدابنده‌لو، مهران، محسنی و رجبی، ۱۳۹۷). این دوره می‌تواند اهمیت بسیار زیادی در جریان رشد آدمی داشته باشد (بیرمی‌پور و عسکری، ۱۳۹۷).

آموزش‌های پیش‌دبستانی محرکی برای رشد عاطفی، اجتماعی و ذهنی کودکان است (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۲، ص. ۶۵) و بنیان شخصیت و تجربیات مهم زندگی در این دوران شکل می‌گیرد (سکر، نادیر، سزایی، فیهیر و گوخان^۴، ۲۰۰۹). این تجربیات باعث ایجاد ارتباطات مغزی و عصبی می‌شود که اساس و پایه 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^۱، ۲۰۱۵). کودکانی که دوره 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 در نتیجه عملکرد تحصیلی اثر به‌سزایی دارد (طالب‌زاده نوبریان، صالح صدق‌پور و کرامتی، ۱۳۹۴، ص. ۲۳). آموزش‌های پیش‌دبستانی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نقش مؤثری ایفا می‌کند (غفاری، داوودی و سرلک، ۱۳۹۷). مطالعات انجام‌شده نشان داده‌اند آموزش‌های پیش‌دبستانی در سازگاری اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مؤثر است (ابراهیمی، قاسمی و سموعی، ۱۳۹۲؛ غفاری، داوودی و سرلک، ۱۳۹۷؛ آفانی و علیزاده، ۱۳۹۶). با توجه به اهمیت دوره آموزش و پرورش پیش‌دبستانی، در طراحی و تدوین برنامه درسی این دوره توجه به اسناد بالادستی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (وفائی، فضل‌الله قمشی و طالعی فرد، ۱۳۹۶). از مهم‌ترین اسناد بالادستی آموزش و پرورش می‌توان به سند تحول بنیادین اشاره کرد که پس از بررسی‌های فراوان پیرامون اصول، اهداف و مبانی نظری آموزش و پرورش در نظام جمهوری اسلامی ایران از سوی صاحب‌نظران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در آذرماه سال ۱۳۹۰ از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد (رهبری، بلباسی و قربی، ۱۳۹۴، ص. ۴۶).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یکی از موضوعات برجسته نظام تعلیم و تربیت کشور در دهه اخیر بوده است. تحقق اهداف این سند همانند تمام سیاست‌ها و اصطلاحات آموزشی- 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، ۱۴۰۳). هدف از اجرای این سند ایجاد زمینه تحول عمیق، همه‌جانبه، نظام‌مند، آینده‌نگر مبتنی بر آموزه‌های وحیانی و معارف اسلامی و متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی است. عدم‌ابتنای آموزش و پرورش موجود بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، کاستی در شکوفایی و تربیت همه‌جانبه شایستگی‌های انسانی،

1. Kakia, Nikolay popov & Arani

ناکارآمدی در تحقق رسالت فرهنگی و اجتماعی ملی و جهانی، پایین بودن نرخ بهره‌وری و اثربخشی نظام آموزش و پرورش و کوچک‌انگاری و مصرفی پنداشتن نظام آموزش و پرورش دلایل عمده 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 دربرمی‌گیرد؛ بنابراین باید در طراحی و تدوین اهداف و محتوای دوره‌های مختلف تحصیلی از جمله دوره پیش‌دبستانی به این ساحت‌ها توجه ویژه شود. راهنمای برنامه درسی سندی است که با فراهم کردن نقشه فعالیت یاددهی یادگیری، زمینه تحقق اهداف نظام آموزش و پرورش را فراهم می‌کند و راهنمای عمل تولیدکنندگان برنامه درسی و مواد آموزشی (برنامه‌ریزان درسی) است (احمدی، ۱۳۹۳).

برنامه درسی یکی از ارکان اساسی نظام‌های آموزشی است و مجموعه‌ای از اهداف، محتوا، تجارب یادگیری، راهبردهای یاددهی یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی را دربرمی‌گیرد که با هدف هدایت رشد همه‌جانبه یادگیرندگان طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود. در دیدگاه‌های نوین برنامه 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 عمل وابسته است (یونسکو^۱، ۲۰۲۱).

برهمن اساس صاحب‌نظران برنامه درسی میان سه سطح اصلی تمایز قائل شده‌اند: (۱) «برنامه 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) «برنامه درسی اجراشده» به آنچه در

1. UNESCO

عمل توسط معلمان و مربیان در محیط آموزشی اجرا می‌شود، اطلاق می‌شود و تحت‌تأثیر دانش حرفه‌ای، باورها، تجربیات، امکانات و شرایط اجرایی آنان قرار دارد (روبتایل^۱ و همکاران، ۱۹۹۳)؛ در مقابل^۲ (۳) «برنامه درسی کسب‌شده» بیانگر یادگیری‌ها، شایستگی‌ها و پیامدهایی است که فراگیران در نتیجه اجرای برنامه درسی واقعاً به دست می‌آورند که از طریق عملکرد و سایر شیوه‌های ارزشیابی قابل‌مشاهده و سنجش است (کیلی^۲، ۲۰۰۹؛ یونسکو، ۲۰۲۱؛ اسمیت^۳ و همکاران، ۱۹۹۷).

در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به‌عنوان مهم‌ترین سند سیاستی چارچوب برنامه درسی قصدشده را بر پایه تحقق تربیت همه‌جانبه و ساحت‌های شش‌گانه تربیت ترسیم کرده است. تحقق این اهداف تنها به تدوین اسناد رسمی وابسته نیست، بلکه به نحوه تفسیر و اجرای آن‌ها توسط مربیان و همچنین میزان همسویی خانواده‌ها با اهداف تربیتی بستگی دارد؛ ازاین‌رو برنامه درسی اجراشده در دوره پیش‌دبستانی که بخش عمده آن از طریق تصمیم‌ها، انتخاب‌ها و شیوه‌های آموزشی مربیان شکل می‌گیرد. نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق برنامه درسی قصدشده دارد. در نهایت پیامدهای حاصل از این فرایند در قالب برنامه درسی کسب‌شده و میزان دستیابی کودکان به اهداف تربیتی موردانتظار نمایان می‌شود (مونیکا^۴، ۲۰۰۳؛ احمدی، ۱۳۸۵).

این موضوع در دوره پیش‌دبستانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا در این دوره علاوه بر نقش محوری مربیان، خانواده‌ها نیز از عوامل اصلی شکل‌دهنده تجارب یادگیری کودکانند؛ ازاین‌رو بررسی دیدگاه والدین و مربیان نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی، می‌تواند تصویری روشن از ویژگی‌های برنامه درسی اجراشده و میزان همسویی آن با برنامه درسی قصدشده مبتنی بر 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 دوره پیش از دبستان برنامه درسی قصدشده مدون در سطح کشور وجود ندارد (پیری و ادیب، ۱۳۸۸، ص. ۵۳)؛ بنابراین فرایند اجرای برنامه درسی بسیار زمان‌بر است و میزان موفقیت آن در عمل به افراد و منابع مختلف وابسته است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶)؛ ازاین‌رو مربیان آزادی عمل گسترده‌ای دارند و می‌توانند مفاهیم را گزینش کنند. همین عدم تمرکز در دوره پیش‌دبستانی مربیان را به برنامه‌ریزان برنامه درسی تبدیل کرده است؛ زیرا نگرش و مهارت آن‌ها بر اجرای فعالیت‌ها و مفاهیم مربوط به برنامه درسی این دوره مستقیماً اثرگذار است (فلاح، احمدی و رضازاده شیراز، ۱۳۹۴).

نتایج یک پژوهش نشان داد ویژگی‌های مربیان از جمله خودکارآمدی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی، نژاد و قومیت با یادگیری مهارت‌ها و عملکرد دانش‌آموزان مرتبط است (فورناری، تیکر، کینزی و دکاستر^۱، ۲۰۱۷)؛ پس دیدگاه مربیان می‌تواند تأثیر زیادی بر مفاهیم و آموزش‌های پیش از دبستان داشته باشد. مربیان به علت آشنایی با نیازهای دانش‌آموزان، محیط یادگیری و تجربیاتی که در تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی‌اند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

عوامل متعددی در اثربخشی دوره پیش از دبستان نقش دارد و برآورده شدن انتظارات عوامل مؤثر بر برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی، می‌تواند موجب هرچه مطلوب‌تر شدن این دوره شود (بری و کانر^۲، ۲۰۱۰). در بین این عوامل 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، ۱۳۹۴). با تغییر و تحولات به‌وجودآمده در هزاره 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 شش‌گانه تربیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بررسی مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد اگرچه پژوهش‌های

1. Furnari, Whittaker, kinzie & Decoster

2. Berry & Connor

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۴۵

متعددی درباره اهمیت دوره پیش‌دبستانی، نقش والدین در تربیت کودکان و عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش‌های این دوره انجام شده است، پژوهشی که دیدگاه والدین و مربیان را نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی در چارچوب ساحت‌های تربیت بررسی کرده باشد، مشاهده نشد. از آنجاکه ساحت‌های تربیت 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 دوره پیش‌دبستانی ارائه دهد؛ از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه والدین و مربیان نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت انجام شده است و درصدد پاسخگویی به این پرسش است که: والدین و مربیان چه دیدگاهی نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و ماهیت توصیفی-تحلیلی انجام شده است. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون قیاسی تجزیه و تحلیل شد. هدف از این پژوهش شناسایی و تبیین دیدگاه والدین و مربیان نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی براساس ساحت‌های تربیت بود.

مشارکت‌کنندگان پژوهش را والدین و مربیان مراکز پیش‌دبستانی شهر بیرجند تشکیل داده‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد؛ به گونه‌ای که والدین دارای مشارکت فعال در امور آموزشی و تربیتی فرزندان (با تأیید مدیر مرکز) و مربیان دارای مدرک کارشناسی در رشته علوم تربیتی با گرایش آموزش پیش‌دبستانی انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع داده‌ها ادامه یافت؛ به این معنا که پس از انجام داد مصاحبه‌ها داده 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 از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. پیش از آغاز هر مصاحبه اهداف پژوهش، نحوه استفاده از اطلاعات و محرمانه بودن داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد و رضایت آگاهانه آنان برای حضور در پژوهش و ضبط مصاحبه‌ها اخذ گردید. مصاحبه‌ها با

پرسش‌های عمومی درباره 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 به صورت 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^۱ انجام شد. در مرحله 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 مرحله بعد مضامین استخراج‌شده بازبینی، پالایش و نام‌گذاری شدند تا از انسجام درونی و تمایز میان آن‌ها اطمینان حاصل شود. در نهایت مضامین نهایی در چارچوب ساحت‌های تربیت طبقه‌بندی و گزارش شدند.

به منظور اطمینان از اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای گوبا و لینکلن^۲ شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اتکاپذیری استفاده شد. برای افزایش اعتبارپذیری پژوهشگر درگیری طولانی مدتی با داده‌ها داشت و نتایج اولیه برای بررسی در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت (بازبینی اعضا). به منظور تأییدپذیری تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها مستندسازی شد و فرایند تحلیل توسط استاد راهنما و صاحب‌نظران حوزه پژوهش بررسی گردید. برای افزایش اتکاپذیری نیز بخشی از داده‌ها توسط یک پژوهشگر آشنا با پژوهش‌های کیفی، به صورت مستقل کدگذاری شد و میزان توافق میان کدگذاری‌ها بررسی گردید. همچنین باز کدگذاری بخشی از مصاحبه‌ها در فاصله زمانی مناسب انجام شد که نشان‌دهنده 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 تجزیه و تحلیل شد. تحلیل مضمون مصاحبه‌های انجام‌شده منجر به استخراج ۴۵ کد اولیه، ۲۲ مؤلفه و ۵ مقوله 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

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش درباره 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

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

۱-۱. تعامل با همسالان

تعدادی از مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند که دانش‌آموزان باید در دوره 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 به‌طور کلی در محیط مدرسه، سازگاری لازم را با سایر دانش‌آموزان داشته باشند. بهترین زمان آموزش برای این ارتباط دوره پیش‌دبستانی است؛ زیرا دانش‌آموز در این دوره رفتاری منعطف دارد؛ برای مثال مصاحبه‌شونده شماره ۲ بیان داشت که: «من ترجیح می‌دم تا دانش‌آموزانم در دوره 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 آموزشی عملکرد تحصیلی دانش‌آموز رو هم ارتقا می‌ده.»

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ بیان داشت: «من با دانش‌آموزانم 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 خواهند داشت.»

مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ بیان کرد: «دانش‌آموزا در پیش‌دبستانی حداقل باید طرز رفتار و کردار با همدیگر رو یاد بگیرن.»

۲-۱. مشارکت در کار گروهی

براساس اظهارات مشارکت‌کنندگان فعالیت‌های گروهی علاوه بر تقویت یادگیری زمینه 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 مبتنی بر مشارکت باعث می‌شود دانش‌آموزان بتوانند در حضور جمع اظهار نظر کنند و به نظر یکدیگر احترام بگذارند؛ برای نمونه مصاحبه‌شونده شماره 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.»

مصاحبه‌شونده شماره 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.».

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

۳-۱. سازگاری اجتماعی

مصاحبه‌شوندگان انتظار داشتند که دانش‌آموزان با آموزش و سپری کردن 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 تجربه رسمی حضور کودک در یک محیط اجتماعی فراتر از خانواده می‌دانند و آن را بستری برای شکل‌گیری سازگاری اجتماعی قلمداد می‌کنند. دراین‌باره مصاحبه‌شونده شماره ۴ 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.».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان 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 نمونه کوچکی از جامعه به حساب می‌یاد.».

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

۴-۱. 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 مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان کرد که: «من در آموزش‌هام در دوره پیش‌دبستانی روی مهارت‌های زندگی اجتماعی و شیوه‌ها

و مهارت‌های زندگی جمعی تأکید زیادی دارم.».

مصاحبه‌شونده شماره ۷ اظهار داشت: «تو محیط پیش‌دبستانی 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 مصاحبه‌شونده شماره 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 مربوط به حقوق افراد، قانون و رعایت آن و به‌طور کلی جامعه‌پذیری به دانش‌آموزان آموزش داده شود. درباره این مقوله مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان داشت که: «من تأکید زیادی روی آموزش مفاهیم مربوط به 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.» مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان کرد: «پیش‌دبستانی‌ها باید جوری آموزش بدن تا دانش‌آموزا زندگی در جامعه رو یاد بگیرن و برای اون آماده بشن.».

در مجموع یافته‌های این ساحت نشان می‌دهد والدین و مربیان دوره 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 طیبه).

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 آفریننده 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 طیبه)	
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 مصاحبه‌شونده شماره ۷ بیان کرد که: «من در برنامه آموزشی خودم به آموزش قرآنی اهمیت زیادی می‌دم و این آموزش را در برنامه هفتگی خودم دارم».

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

مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان داشت: «در آموزش‌های قرآن 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». مصاحبه‌شونده شماره 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 همه 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 مصاحبه‌شونده شماره 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».

مصاحبه‌شونده شماره ۶ 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 مصاحبه‌شونده شماره ۸ درباره آشنایی دانش‌آموزان با

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۵۳

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 آموزش و پرورش را تکامل همه‌جانبه کودک می‌دانستند و اعتقاد داشتند برای تحقق این هدف، آشنایی و آموزش مفاهیم مربوط به شناخت خداوند مقدم بر سایر آموزش‌ها است. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ بیان کرد: «در بین مفاهیمی که در دوره پیش‌دبستانی آموزش می‌دم، آموزش مفاهیم مربوط به شناخت خداوند اهمیت خیلی زیادی داره. دانش‌آموزا در این سن باید با مفاهیم معنوی مثل دعا، نیایش و ذکرهای ساده آشنا بشن».

مصاحبه‌شونده شماره ۸ درباره شناخت خود بیان کرد: «من با توجه به آموزش‌هایی که در این باره 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».

۲-۴. آشنایی با ائمه و بزرگان دین

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند که در آموزش‌های پیش‌دبستانی دانش‌آموزان باید با ائمه و بزرگان دین آشنا شوند. به عقیده آن‌ها دانش‌آموزان با شناخت ائمه در زندگی به توصیه‌های آنان عمل می‌کنند و با شناخت بزرگان دین آنان را به عنوان الگو برمی‌گزینند. درباره این موضوع مصاحبه‌شونده شماره ۷ بیان کرد که: «من به دانش‌آموزا درباره ائمه آموزش‌هایی در سطح خودشان ارائه می‌کنم. به نظرم دانش‌آموزا با شناخت راه و روش ائمه به رفتارشون جهت می‌دن و به زندگی مطلوب‌تری می‌رسن».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید: «میزان اهمیت به مفاهیم دینی و اهل‌بیت به فرهنگ خانواده‌هایی که دانش‌آموزا در اون زندگی می‌کنن، بستگی داره؛ اما به اعتقاد من وقتی دانش‌آموزا درباره بزرگان دین اطلاعاتی به دست می‌یارن، اونا رو به عنوان الگو در نظر می‌گیرن. دانش‌آموزا تو دوره پیش‌دبستانی باید با بزرگان دین و شیوه زندگی اونا آشنا بشن».

۲-۵. آشنایی با واجبات دین

مربیان و والدین معتقد بودند دانش‌آموزان با گذراندن دوره پیش‌دبستانی باید با واجبات دین آشنا شوند. دانش‌آموزان باید با واجباتی مثل نماز و روزه آشنا شوند و بدانند که واجبات تکالیفی‌اند که از طرف خداوند بر عهده انسان‌ها گذاشته شده است و همیشه باید آن‌ها را انجام دهند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره 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 روزه کله‌گنجشکی بگیرن». مصاحبه‌شونده شماره ۲۰ بیان کرد: «من تو پیش‌دبستانی‌ای که فرزندمو با نماز آشنا نکنن، نمی‌فرستم».

۲-۶. رسیدن به تکامل (حیات طیبه)

مصاحبه‌شوندگان بیان کردند که آموزش‌های معنوی در دوره پیش از دبستان اهمیت بسیاری دارد و در برنامه هفتگی دانش‌آموزان گنجانده شده است. این آموزش‌ها باید در زندگی کاربرد داشته باشند. این آموزش‌ها در زندگی دانش‌آموزان تأثیر دارد و آن‌ها را به سمت رشد و تکامل در تمام ابعاد زندگی هدایت می‌کند. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید: «ما تو آموزش‌مون برنامه‌ها و مفاهیم معنوی رو به دانش‌آموزا آموزش می‌دیم؛ طوری که برای دانش‌آموزا عینی و کاربردی باشه». مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ بیان کرد: «در دوره پیش‌دبستانی باید مفاهیم دینی و معنوی آموزش داده بشه و این آموزش‌ها باید به گونه‌ای باشه که منجر به تکامل همه‌جانبه دانش‌آموز بشه».

۳. ساحت اقتصادی و حرفه‌ای

درباره مضمون ساحت اقتصادی و حرفه‌ای 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 استعداد های شغلی در سال‌های ابتدایی تحصیل		
شناسایی استعدادهای در زمینه مشاغل در سنین پایین	شناسایی و پرورش استعدادها	
بزرگ شمردن دست‌سازه دانش‌آموزان	شناسایی و پرورش خلاقیت	
بها دادن به نوآوری‌های بیان‌شده توسط دانش‌آموزان		
آشنایی ساده با مشاغل	آشنایی با مفاهیم ساده 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 دوره پیش‌دبستانی 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. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان داشت: «من در آموزش‌ام از مفاهیم ساده اقتصادی مثل «پس‌انداز»، «هزینه» و... استفاده می‌کنم. این کار باعث می‌شود که دانش‌آموزان پیش‌زمینه‌هایی برای مفاهیمی که سال‌های بعدی آموزش می‌بینند، داشته باشند». مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ بیان کرد: «دانش‌آموزان در دوره پیش‌دبستانی باید مفاهیم مربوط به مباحث مالی رو در سطح ساده آموزش ببینند؛ چون این مفاهیم در زندگی روزمره اونا کاربرد داره؛ مثلاً دانش‌آموزان مفاهیم ابتدایی‌ای مثل «پس‌انداز کردن» رو با جمع کردن پول در قلک‌هاشون آموزش می‌بینند».

۲-۳. شناسایی و پرورش استعدادها

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند در آموزش‌هایشان همواره به شناسایی و پرورش استعدادهای شغلی دانش‌آموزان توجه دارند. شناسایی و پرورش این استعدادها زمینه‌ی جهت‌گیری زندگی دانش‌آموز به سمت بستری خاص را در آینده فراهم خواهد کرد. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان کرد که: «در بین دانش‌آموزا می‌بینم عده‌ای از اونا در یک مسئله خاص توانایی بیشتری دارن. من به عنوان مربی تلاش می‌کنم این توانایی و استعدادها رو شناسایی و پرورش بدم. به اعتقاد من بهتره تو محیط پیش‌دبستانی بفهمم که دانش‌آموز تو چه کاری استعداد داره و بعداً می‌تونه موفق بشه». مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ 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».

۳-۳. شناسایی و پرورش خلاقیت‌ها

مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند دوره پیش از دبستان باید به دست‌سازه‌ها و ابداعات دانش‌آموزان توجه ویژه داشت. در این دوره دانش‌آموزان بسیار خلاقاند و نکته مهم در این باره این است که مربیان و والدین به ابداعات دانش‌آموزان، در هر سطحی که باشد، بها دهند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان داشت: «من در آموزش‌امون به خلاقیتشون توجه زیادی دارم؛ مثلاً دانش‌آموز با انواع وسایل دست‌سازه درست می‌کنه که براش خیلی زحمت کشیده. خب باید به این خلاقیتی که دانش‌آموز داشته اهمیت زیادی بدم تا دل‌سرد نشه».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۶ که از اولیا بود، بیان کرد: «من از پیش‌دبستانی‌ها انتظار دارم خلاقیت بچهم رو پرورش بدن».

مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ بیان داشت: «من به خلاقیت و پرورش اون خیلی اهمیت می‌دم و فرزندم رو جایی می‌فرستم که برای خلاقیتش ارزش قائل باشن».

۴-۳. آشنایی با مشاغل

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

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۵۷

سطحی درباره مشاغل آشنا شوند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان داشت: «من معنای کار و شغل و اینکه چرا باید شغل داشته باشیم و اهمیت کارکردن رو به بچه‌ها می‌گم». مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان کرد: «من در آموزش‌هام مطالب ساده‌ای از مشاغل مختلف رو به دانش‌آموزا می‌گم. این جوری آشنایی کمی از مشاغل مختلف به دست میارن».

۴. ساحت زیستی و بدنی

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

جدول ۴- فرایند کدگذاری ساحت زیستی و بدنی

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

۴-۱. حفظ محیط‌زیست

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیان داشتند که از مفاهیم مربوط به حفاظت از محیط‌زیست در دوره 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 دوره پیش‌دبستانی، به محیط‌زیست احترام بگذارند و در حفاظت از آن کوشا باشند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان کرد که: «من در بین آموزشایی که در دوره پیش‌دبستانی به بچه‌ها می‌دم، توجه ویژه‌ای به بحث‌های محیط‌زیست دارم. من سعی می‌کنم تا دانش‌آموزان محیط‌زیست رو خوب بشناسن و در حفظ اون کوشا باشن». مصاحبه‌شونده شماره ۲۸ که از اولیا بود، بیان داشت: «من از پیش‌دبستانی انتظار دارم به بچه‌ها 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».

۴-۲. تربیت شهروند سالم

مصاحبه‌شوندگان باور داشتند دانش‌آموزان باید با آموزش در دوره پیش‌دبستانی مهارت‌های مراقبت و حفظ سلامتی خود را یاد بگیرند و در جامعه سالم زندگی کند. درباره این مؤلفه مصاحبه‌شونده شماره ۵ بیان کرد: «برای ما در پیش‌دبستانی مهارت‌های هماهنگی، حرکتی و فیزیکی سنگ‌بنای همه 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 مثل دویدن با مانع، لی لی کردن، یا گرفتن مداد به شکل درست- 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 مصاحبه‌شونده شماره 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».

۴-۳. بهداشت فردی و عمومی

مصاحبه‌شوندگان راجع به این مقوله باور داشتند در دوره پیش‌دبستانی باید به دانش‌آموزان مفاهیم و مهارت‌های مربوط به بهداشت فردی و عمومی آموزش داده شود. دانش‌آموزان یاد بگیرند در دوره

پیش‌دبستانی باید علاوه بر رعایت مهارت‌های بهداشت فردی مثل کوتاه کردن ناخن، تمیز نگه داشتن بدن و...، مهارت‌های بهداشت عمومی را نیز رعایت کنند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۵ اظهار داشت: «من عقیده دارم که دانش‌آموزا در دوره پیش‌دبستانی باید مفاهیم و مهارت‌های مربوط به بهداشت رو یاد بگیرن و نه تنها آموزش ببینن، بلکه این مهارت‌ها رو به صورت عملی انجام بدن تا براشون تو زندگی عادت بشه». مصاحبه‌شونده شماره 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 ناخن هاشو کوتاه کنه یا وقتی از دست‌شویی میاد بیرون، دستاشو بشوره و علاوه بر اینکه بهداشت خودش برایش مهم باشه، به بهداشت عمومی هم بها بده».

۴-۴. عدم تحرک و چاقی

مربیان و والدین در خصوص این مقوله از آموزش‌های پیش‌دبستانی باور داشتند باید مهارت‌های مربوط به ورزش و تربیت بدنی را در خود جای دهد. این آموزش‌ها باید به گونه‌ای در برنامه 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 عادت شود؛ یعنی دانش‌آموز با کسب اطلاعات ورزشی و کسب مهارت‌های مربوط به آن به این باور برسد که ورزش کردن برایش سودمند است. از طرفی شروع ورزش در این سن از عدم تحرک و چاقی در سنین بعدی جلوگیری می‌کند. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان کرد که: «ترجیح من اینه که در آموزش‌ها به ورزش و تربیت بدنی 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 مصاحبه‌شونده شماره ۲۱ بیان کرد که: «من انتظار دارم که دوره پیش‌دبستانی به فرزندم مهارت‌های ورزشی رو آموزش بدن و اونو به انجام این حرکات علاقه‌مند کنن. این کار از عدم تحرک و چاقی در سال‌های بعد جلوگیری می‌کنه».

۵. ساحت هنری و زیبایی‌شناختی

مصاحبه‌شوندگان درباره 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

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کد اولیه
ساحت هنری و زیبایی‌شناختی	تقویت تخیل در آثار هنری	خلق آثار هنری مبتنی بر تخیل فردی
		تشویق اندیشه‌های خلاقانه در فعالیت‌های هنری
	استفاده از حواس در اثر هنری	استفاده از حواس مختلف
		در فرایند آفرینش هنری
	حمایت از آفرینش‌های هنری کودکان	تقویت ادراک حسی از طریق فعالیت‌های هنری
		ارزش‌گذاری بر تولیدات 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 قوه خیال خود تولید می‌کنند که ممکن است همانند اثر اولیه نباشد. از این بابت نباید به دانش‌آموز خرده گرفته شود، بلکه باید تشویق شود تا در تولیدات هنری‌اش از قوه تخیل بهره ببرد. در این باره مصاحبه‌شونده شماره ۱۷ بیان داشت: «من در آموزش درس‌ها، به‌ویژه درس هنر، به پرورش تخیل اهمیت بسیار زیادی می‌دم. از نظر 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». مصاحبه‌شونده شماره ۲۸ بیان داشت که: «وقتی بچه با فکر و تخیلش یه چیزی رو می‌سازه یا می‌گه، باید تشویق قرار بشه».

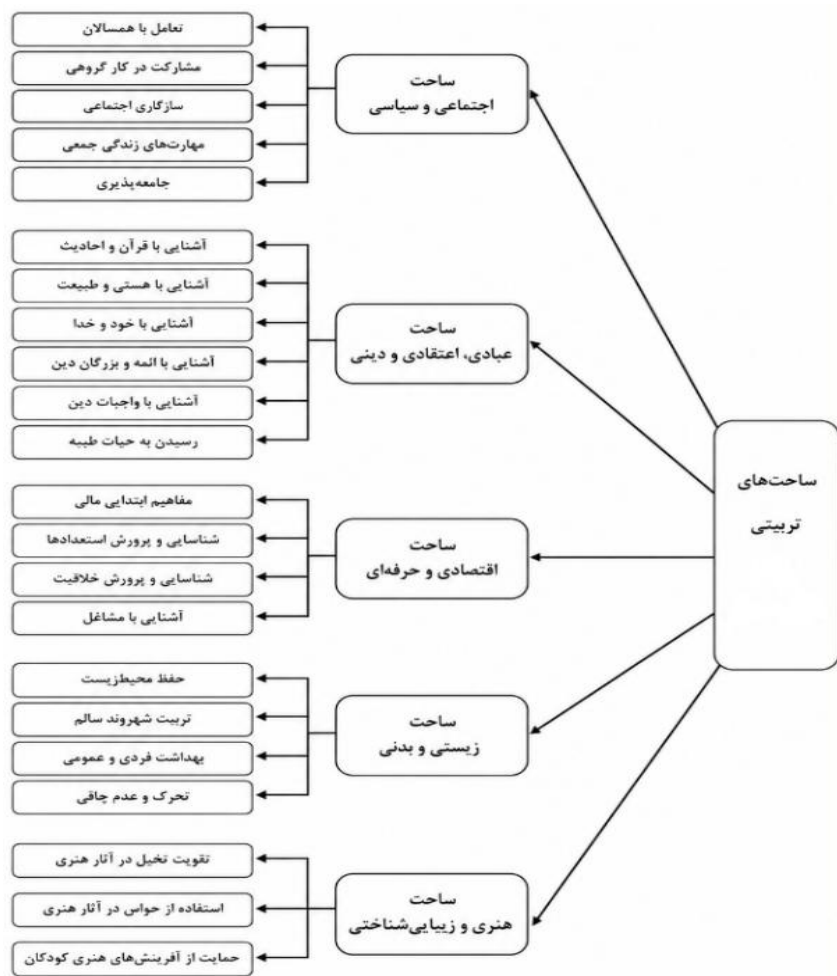
۲-۵. استفاده از حواس در آثار هنری

مصاحبه‌شوندگان معتقد 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 مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان داشت: «خیلی از تمرینایی که به دانش‌آموز می‌دم، جوریه که دانش‌آموز باید از همه حواسش استفاده کنه».

۳-۵. اهمیت‌دادن به آثار هنری

مصاحبه‌شوندگان معتقد 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. در این باره مصاحبه‌شونده شماره 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». مصاحبه‌شونده شماره 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 مؤلفه مستقلی که مستقیماً در چارچوب ساحت علمی و فناوریانه قرار گیرد، استخراج نشد. این یافته می‌تواند بیانگر کم‌رنگ بودن توجه به این ساحت در نگرش والدین و مربیان دوره پیش‌دبستانی باشد و ضرورت توجه بیشتر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی به این بُعد از تربیت را نشان دهد. همچنین مقایسه 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 ساخت‌های تربیتی موردتوجه در آموزش‌های دوره 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

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۶۳

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 مربیان آموزش پیش‌دبستانی را بستری برای آماده‌سازی کودکان در جهت ورود به زندگی اجتماعی می‌دانند. در این میان 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 تجربه نقش‌ها، هنجارها و قواعد اجتماعی را به دست می‌آورد. این یافته‌ها مؤید نتایج پژوهش‌های آلتونی، حیدری، صانعی و محمدی (۱۳۹۵) و رحیمی‌نیا و زوار (۱۳۹۴) است که بر نقش تعاملات همسالان در رشد اجتماعی، پذیرش اجتماعی و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به مدرسه تأکید کرده‌اند. همچنین تأکید مشارکت‌کنندگان بر جامعه‌پذیری و سازگاری اجتماعی با یافته‌های خدیوی (۱۳۹۵) و صبحی قراملکی، جاجلو و محمدی (۱۳۹۴) همخوانی دارد که آموزش پیش‌دبستانی را نخستین نهاد رسمی جامعه‌پذیری کودک معرفی کرده‌اند. از سوی دیگر 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 (۱۴۰۰) نیز بر آن تأکید کرده‌اند.

دومین ساحت مورد توجه 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 طیبه» نشان می‌دهد خانواده‌ها و مربیان رشد معنوی و دینی را یکی از کارکردهای مهم دوره پیش‌دبستانی می‌دانند.

یافته‌های مذکور با پژوهش خانی و طامه (۱۳۹۵) همخوان است که بر وجود زمینه‌های فطری خداشناسی در کودکان تأکید می‌کند. همچنین نتایج پژوهش طیبی و غروری (۱۳۹۶)

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؛ به گونه‌ای که بسیاری از خانواده‌ها آموزش‌های پیش‌دستانی را مکمل تربیت دینی در محیط خانواده تلقی می‌کنند. در ساحت اقتصادی و حرفه‌ای 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 مربیان آموزش پیش‌دستانی 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 (۱۳۹۳) و پیری و ادیب (۱۳۸۸) همخوانی دارد. همچنین توجه به آشنایی با مشاغل و شکل‌گیری نگرش‌های اولیه نسبت به آینده شغلی با نتایج پژوهش سمیعی، باغبان، عابدی و حسینیان (۱۳۹۵) مطابقت دارد که بر شکل‌گیری ترجیحات شغلی از سال‌های اولیه 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 مشارکت‌کنندگان آموزش‌های مرتبط با سلامت جسمانی و سبک زندگی سالم را از وظایف مهم مراکز پیش‌دستانی می‌دانند. تأکید بر حفظ محیط‌زیست با نتایج پژوهش رستگار و نجف‌زاده (۱۳۹۴) همخوان است که سال‌های اولیه 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 (۱۳۸۵) و شریف‌زاده، حجتی و شریف‌نیا (۱۳۸۹) مطابقت دارد. افزون بر این، تأکید بر فعالیت بدنی و پیشگیری از کم‌تحرکی و چاقی نیز با نتایج پژوهش موسوی، شیخ‌الهی، وزیری‌نژاد و رضائیان (۱۳۹۸) همخوانی دارد.

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

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۶۵

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 (۱۴۰۲) و میرزازاده و همکاران (۱۴۰۲) 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 قابل تأمل است. نخست اینکه بسیاری از والدین و حتی برخی مربیان 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 به عنوان بستری برای پرورش تفکر علمی، پرسشگری، اکتشاف و حل مسئله به آن توجه شده است؛ درحالی‌که در اسناد تحولی آموزش و پرورش ساحت علمی و فناورانه یکی از ابعاد اساسی تربیت متوازن به شمار می‌رود؛ بنابراین غفلت از این ساحت می‌تواند موجب عدم تعادل در فرایند تربیت همه‌جانبه کودکان شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد نگرش مربیان و والدین نسبت به آموزش‌های پیش‌دبستانی تا حد بسیاری با رویکرد تربیت چندساحتی همسو است و ابعاد مختلف رشد اجتماعی، دینی، اقتصادی، جسمانی و هنری کودک را دربرمی‌گیرد؛ 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 برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی تمامی ساحت‌های تربیتی به‌صورت

متوازن موردتوجه قرار گیرند تا زمینه رشد همه‌جانبه 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 خاص خود است. بیان این محدودیت‌ها به پژوهشگرانی که بخواهند کاری مانند این تحقیق انجام دهند، کمک خواهد کرد. برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

- درباره گردآوری اطلاعات با توجه به مصاحبه با مربیان و والدین اعتمادسازی در آنها برای ارائه 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.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به نتایج حاصل پیشنهاد می‌شود که:

- استفاده از دیدگاه والدین و مربیان و همچنین صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، در طراحی و تدوین برنامه درسی.
- مشارکت مربیان توانمند و متخصص در طراحی و تدوین برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی.

پیشنهادهای پژوهشی

- بررسی دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران حوزه 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 برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی.

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۶۷

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(۶)، ۱-۶.
- احمدی، سارا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی مدارس-محوری 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 برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت*، ۸۶(۲۲)، ۵۱-۹۲.
- اخلاقی، آریتا؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و نوید ادهم، مهدی (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی (مطالعات راهبردی جهانی شدن)*، ۱۰(۳۴)، ۵۶-۸۰.
- اوروجی اقدم، زهرا؛ عطادخت، اکبر؛ و بشرپور، سجاد (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر ارتباط والد-کودک بر کیفیت زندگی کودکان پیش‌دبستانی. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۹(۳)، ۹-۱.
- آفانی، کمال؛ و عزیزاده، رحیم (۱۳۹۶). بررسی تأثیر مرحله پیش‌دبستانی بر مهارت‌های نوشتاری، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های بهداشتی دانش‌آموزان پایه 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 (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار معماری بر تربیت کودک مبتنی بر رویکرد اسلامی: فضاهای آموزشی پیش‌دبستان. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲(۲۵)، ۱۴۰-۱۷۱.
- آقاجانبگلو، سوسن؛ عیسی‌زاده، فاطمه؛ و عیسی‌زاده، آرش (۱۳۹۴). بررسی تأثیر کارگروهی بر یادگیری مهارت‌های زندگی در بین دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان بوشهر. *اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی با رویکرد بومی-اسلامی 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). آموزش و پرورش شناختی در دوره پیش‌دبستانی. *مجموعه مقالات دهمین کنفرانس ملی آموزش، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی*.
- بی‌طرفان، فاطمه؛ سجودی، مرجان؛ و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش 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 دوره پیش‌دبستانی در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳ (۲/۲)، ۷۵-۸۶*.
- پیری، رباب؛ و ادیب، یوسف (۱۳۸۸). الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان. *آموزش و ارزشیابی، ۲ (۵)، ۵۳-۸۲*.
- خانی، محمدحسین؛ و طامه، بتول (۱۳۹۵). سبک‌های معنوی کودکان در شناخت خداوند: یک پژوهش کیفی. *مطالعات پیش‌دبستان و دبستان، ۲ (۵)، ۸۳-۶۹*.
- خدابنده‌لو، روح‌الله؛ مهران، گلنار؛ محسنی، هدی و رجبی، فهیمه (۱۳۹۷). مطالعه توسعه حرفه‌ای در آموزش و پرورش پیش‌دبستانی: مروری بر تحقیقات انجام‌شده ۳۶ سال گذشته. *اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵ (۱)، ۷-۲۶*.
- خدایوی، اسدالله (۱۳۹۵). بررسی تأثیر استفاده از روش مونته‌سوری بر میزان جامعه‌پذیری کودکان پیش‌دبستانی آموزش و پرورش ناحیه 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، شهبو؛ و زوار، تقی (۱۳۹۴). نقش هم‌سالان در رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.

آموزش‌های پیش‌دبستانی با توجه به ساحت‌های تربیت از.../ مهدی بنیابادی و دیگران ۶۹

- رستگار، احمد؛ و نجف‌زاده، معصومه (۱۳۹۴). رابطه 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 (۱۳۹۴). هویت ملی در سند تحول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۶ (۱)، ۴۵-۶۶.
- سجادی اناری، سعید؛ افروز، غلامعلی؛ و ضابطی آرانی، معصومه (۱۴۰۰). واکاوی نگرش مادران نسبت به مهارت‌های شناختی-اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *بهداشت و آموزش در دوران اولیه کودکی*، ۲ (۲)، ۲۷-۴۵.
- سجادی، نرگس؛ و آزادمنش، سعید (۱۳۹۲). نقد و بررسی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل. *نظریه و عمل برنامه درسی*، ۱ (۲)، ۶۵-۹۸.
- سمیعی، فاطمه؛ باغبان، ایران؛ عابدی، محمدرضا؛ و حسینیان، سیمین (۱۳۹۵). آرزوهای شغلی کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی شهر اصفهان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۸ (۲۶)، ۹-۲۸.
- شریف‌زاده، حمید؛ حجتی، حمید؛ و شریف‌نیا، مسعود (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش پیش‌دبستانی بر آگاهی‌های بهداشتی دانش‌آموزان اول ابتدایی. *دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۹ (۲)، ۹۰-۹۶.
- شریفی، محمدعارف (۱۴۰۴). شیوه‌های تربیت فرزند از دیدگاه امام علی (ع). *معارف اسلامی و علوم تربیتی*، ۱۱ (۲۲)، ۸۰-۶۱.
- شیربیگی، ناصر؛ عزیزی، نعمت‌الله؛ و امیری، شیلا (۱۳۹۴). واکاوی مفهوم مشارکت و مداخله در آموزش فرزندان از دیدگاه والدین و معلمان. *علوم تربیتی*، ۲۲ (۶)، ۲۱-۵۴.
- صبحی قراملکی، ناصر؛ جاجلو، نادر؛ و محمدی، سکینه (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی. *روانشناسی مدرسه*، ۳ (۵)، ۱۱۸-۱۳۱.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ و کرامتی، انسی (۱۳۹۴). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *مطالعات درسی*، ۲ (۸)، ۴۷-۲۳.
- طاهری، مرتضی؛ جلیلی، زهرا؛ و عباس‌پور، عباس (۱۴۰۳). معناسازی مدیران مدرسه در مسیر پیاده‌سازی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۱۲ (۲۶)، ۵۱-۷۸.

طیعی، زینب؛ و غروری، سعیده (۱۳۹۶). روش‌شناسی آموزش قرآن و مفاهیم دینی به کودکان در سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (ع). همایش کشوری دانش موضوعی-تربیتی: آموزش دینی و قرآن ابتدایی.

غفاری، خلیل؛ سرلک، مریم و داوودی، حسین (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش‌های پیش‌دستانی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۱۲ (۳)، ۱۸۲-۲۰۸.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران زمین.

فلاح، عاطفه؛ احمدی، پروین؛ و رضازاده شیراز، فاطمه‌بیگم (۱۳۹۴). صلاحیت حرفه‌ای، مربیان پیش‌دستانی، دوره پیش‌دستانی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲ (۶)، ۱۶۵-۱۸۲.

موسوی، اصغر؛ شیخ‌الهی، محمود؛ وزیری‌نژاد، رضا؛ و رضائیان، محسن (۱۳۹۸). بررسی شیوع چاقی و اضافه‌وزن در کودکان پیش‌دستانی رفسنجان-ایران در سال ۹۷. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۸ (۹)، ۹۵۱-۹۵۸.

میرزازاده، خدیجه؛ شهریاری‌احمدی، منصوره؛ و اسکندر نژاد، غزال (۱۴۰۲). 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، ۴ (۴)، ۱۱۹-۱۲۸.

واحدی، شهرام؛ و فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۵). آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پر خاشگری پسران پیش‌دستانی: گزارش ۶ مورد. فصلنامه بهداشت روان، ۸ (۳۱)، ۱۳۱-۱۴۰.

وفائی، رضا؛ فضل‌الله قمشی، سیف‌الله؛ و طالعی فرد، احمد (۱۳۹۶). بررسی میزان توجه به ساحت‌های شش‌گانه سند تحول آموزش و پرورش در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت، ۲ (۲)، ۱۳۱-۱۵۴.

یحیوی، سپیده؛ زینلی عظیم، علی؛ و هنرجو، میترا (۱۳۹۲). بررسی تأثیر عناصر زیبایی‌شناختی پست‌مدرنیسم در طراحی فضاهای مهدکودک. بهداشت و آموزش در دوران اولیه کودکی، ۴ (۳)، ۱-۱۶.

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/pirls2001/>
(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)



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

Zahra Salehi Motaahed¹, Sara Tusian Khalilabad², Samaneh Mousavi Fazilat³

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).

zahasalehi@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 analyses.

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

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

زهرا صالحی متعهد^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

سارا طوسی‌ان خلیل آباد^۲

سمانه موسوی فضیلت^۳

DOI: 10.30497/esi.2026.249442.2036

چکیده

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 مرحله نخست با رویکرد استقرایی و روش تحلیل و تفسیر مفهومی مؤلفه‌های شهروند مطلوب از آیات و روایت‌های قرآنی دارای صبغه اجتماعی استخراج و صورت‌بندی شد. در مرحله دوم مقولات به دست آمده به عنوان چارچوبی از پیش تعیین شده، 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 ۱۴ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی دسته‌بندی می‌شوند. در تحلیل کتاب‌های داستانی کودک ۳۵۳ مصداق منطبق با مقولات شهروندی شناسایی شد؛ بیشترین فراوانی به «روحیه همدلی» (حدود ۲۱ درصد) و کمترین فراوانی به «مراقبت و نظارت عمومی» (حدود ۱/۴ درصد) اختصاص داشت. همچنین ۳۱۲ مصداق (حدود ۸۸/۴ درصد) در متن و ۴۱ مصداق (حدود ۱۱/۶ درصد) در تصویر بازنمایی شده بود. توزیع مقولات در حیطه‌های یادگیری نشان داد که «مهارت» با ۶۸ درصد، «نگرش» با ۲۴ درصد و «دانش» با ۸ درصد بازنمایی شده‌اند؛ بنابراین آثار بررسی شده بیش از انتقال آگاهی مفهومی، بر رفتارها و مهارت‌های شهروندی تأکید دارند. همچنین برای دستیابی به تربیت شهروندی متوازن 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

۱. استادیار گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

zahrashalehi@atu.ac.ir

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

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد 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 در حال توسعه 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 از طریق 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 به تدریج شکل گرفته بود و در دموکراسی آتن 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 درباره شهروندی

نظریه ارائه دادند؛ برای نمونه آنتونی گیدنز^۱ (۱۳۸۴) بیان می‌دارد که شهروندان افرادی‌اند که دارای حقوق و وظایف مشترک‌اند و خود را بخشی از یک ملت می‌دانند (ص. ۳۴۰). همچنین هیتز پایپر^۲ «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 (به نقل از ذکایی، ۱۳۸۱).

در نظام اسلامی شهروند موجودی است که هم حق دارد و هم تکلیف؛ به عبارت دیگر دو مؤلفه حق و تکلیف بنیان شخصیت انسان را تشکیل می‌دهد. نظام اسلامی به طور هم‌زمان از منظر دینی، اجتماعی و سیاسی تکالیفی بر عهده انسان می‌نهد و در مقابل، مجموعه‌ای از تعهدات تحت عنوان «حقوق» برای او تعریف می‌کند (آقازاده، ۱۳۸۹). رویکرد شهروندی در غرب علی‌رغم تأکید بر قوانین، محدود به چارچوب‌هایی است که افراد را از یکدیگر جدا می‌کند؛ اما در اسلام اگر بر اساس 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 مشترک عامل اتحاد انسان‌ها است. اسلام ضمن احترام به همه انسان‌ها، چه مسلمان و چه غیرمسلمان، پیروان خود را به عنوان «امت واحد» معرفی می‌کند. در چنین چارچوبی مفهوم «شهروندی» معنای نوینی می‌یابد؛ به گونه‌ای که هر مسلمانی در هر نقطه از جهان عضوی حقیقی از امت اسلامی شناخته می‌شود و حقوق و تکالیف متقابلی برای او مقرر می‌گردد؛ یعنی هر مسلمان در هر نقطه 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 در مقابل، وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی خود را در برابر 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 پایه قوانین و ارزش‌های اسلامی استوار می‌گردد؛

1. Anthony Giddens
2. Heather Piper

به‌همین ترتیب تربیت شهروندی در چنین جوامعی نیز باید بر مبنای دین و متناسب با آیات و روایات اسلامی شکل گرفته و توسعه یابد.

شهروندی گرچه در نگاه مدرن مفهومی لیبرال و زاده جامعه معاصر به شمار می‌رود، در نگاهی عمیق‌تر ریشه‌های آن در تعالیم و آموزه‌های قرآنی به‌خوبی قابل‌بازیابی است. قرآن کریم در کنار تأکید بر روابط اخلاقی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و حق و وظیفه جمعی انسان‌ها را به‌عنوان اعضای جامعه‌ای واحد ترسیم می‌کند؛ برای نمونه در آیه «...وتعاونوا علی البر و التقوی...» (مائده، ۲) بر اهمیت همکاری و کمک به یکدیگر در راه اعمال خیر و تقوا تأکید شده است که نشان‌دهنده نقش فعال و مسئولانه هر فرد در توسعه و ارتقای جامعه است. علاوه بر این، در آیه «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ...» (حجرات، ۱۰) بر اصل اخوت 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 نقطه جهان عضو حقیقی امت اسلام و شهروند آن است که دارای حقوق و تکالیفی در قبال جامعه اسلامی می‌باشد (کاظمی‌زاده، ۱۳۹۴). در سراسر قرآن کریم نحوه رفتار مطلوب مسلمانان با یکدیگر در امت اسلامی به‌شکل‌های مختلف آورده شده است؛ از جمله مهم‌ترین این اصول می‌توان به مواردی از قبیل اخوت، تعاون، شورا، رفاقت و مدارا، تکریم، مساوات، عدالت اجتماعی، پابندی به عهد و پیمان و عدم تکفیر اشاره نمود (حجازی، ۱۳۹۴).

از این‌رو در نگاه قرآنی انسان‌ها در زیست اجتماعی نسبت به یکدیگر دارای مسئولیت‌های فردی و جمعی‌اند. جامعه مطلوب در این چارچوب بر هدف مشترک، همکاری و هماهنگی اعضا استوار است؛ چنانکه در تحلیل جامعه‌سازی اسلامی پیوند و همکاری افراد شرط حرکت هماهنگ جامعه دانسته شده است (سروری مجد و پیمان فرهنگی، ۱۳۹۲)؛ بر این مبنای پژوهش حاضر 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 همه انسان‌ها الهام‌بخش است. قصه‌های قرآن به‌ویژه روایت‌های زندگی پیامبران و اقوام پیشین- صرفاً نقل وقایع تاریخی نیستند، بلکه بازنمایی‌هایی آموزنده از سبک‌های زیست انسانی در نسبت با خدا، جامعه و خویشان‌اند. 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؛ از این رو می‌توان گفت قصص قرآنی دربردارنده ظرفیت عظیمی برای بازتعریف شهروندی در چارچوبی دینی‌اند؛ چارچوبی که فراتر از حقوق مدنی صرف، بر پیوند میان فضیلت‌های اخلاقی، مسئولیت‌های فردی و جمعی و ارتباط انسان با امر الهی تأکید داشته باشد.

از منظر تعلیم و تربیت انتقال این ارزش‌ها به نسل جدید ضروری است؛ زیرا کودکان و نوجوانان نه تنها 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 داستانی مفاهیم پیچیده اجتماعی و اخلاقی را به زبانی ساده و اثرگذار منتقل می‌کند (Bruner, 1996)؛ بدین ترتیب پیوند قصه‌های قرآنی و ادبیات کودک می‌تواند بستری برای تربیت شهروند مطلوب در جامعه اسلامی-ایرانی 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 مبتنی بر آموزه‌های قرآنی است؛ با این حال پژوهش‌های موجود عموماً تنها بخشی از این مسئله را بررسی کرده‌اند. دهانی و همکاران (۱۳۹۶) بر نقش تربیت مسئولانه، قانون‌پذیری، وطن‌دوستی و نوع‌دوستی در شکل‌گیری شخصیت شهروندی کودکان تأکید کرده‌اند. فاتحی و همکاران (۱۳۹۸) نیز تدوین

الگوی اسلامی بر پایه تعالیم قرآن را برای تربیت شهروندان آگاه و مسئول ضروری می‌دانند. در حوزه قصه‌های قرآنی سلیمان‌نژاد و سودی (۱۳۹۳) نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق این قصه‌ها می‌تواند رفتارهای نوع‌دوستانه و روابط اجتماعی کودکان را تقویت، و رفتارهای نامناسب و پرخاشگرانه را کاهش دهد. با وجود این مطالعات 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 (۱۴۰۳) نیز نشان دادند که آموزه‌های دینی در تربیت شهروندی دانش‌آموزان ابتدایی ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری را دربرمی‌گیرد.

در پژوهش‌های بین‌المللی نیز پیوند آموزش دینی، آموزش شهروندی و ادبیات کودک بررسی شده است. یاغدی^۱ (۲۰۲۵) نشان داد که آموزش دینی اسلامی می‌تواند هویت، مشارکت و انسجام اجتماعی دانش‌آموزان مسلمان را تقویت کند. فورمن^۲ (۲۰۲۵) در تحلیل کتاب‌های کودک اسلامی اندونزی الگوهایی مانند پذیرش تفاوت، خدمت و فداکاری، خودتنظیمی و تقویت وحدت اجتماعی را شناسایی کرده است؛ اما درباره بازنمایی‌های غیرشمول‌گرا هشدار داده است. پنجویانی^۳ (۲۰۲۰) 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 هر یک 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؛ با این حال پژوهشی که در یک طرح واحد، نخست مؤلفه‌های شهروند مطلوب را از قصه‌های اجتماعی قرآن و بر پایه 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 درباره شهروندی، بلکه فقدان چارچوبی تلفیقی، تفسیرمحور و قابل‌کاربست برای پیوند دادن 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 مرحله مکمل طراحی شد. مرحله نخست ماهیتی استقرایی داشت و با تحلیل و تفسیر مفهومی مؤلفه‌های شهروند مطلوب از قصه‌های قرآن کریم استخراج کرد. مرحله 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 مرحله استقرایی واحد بررسی «آیه یا مجموعه آیات تشکیل‌دهنده یک رخداد داستانی» بود. ابتدا آیات مربوط به 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 در برابر دیگری، پیامد اجتماعی رفتار. آیات صرفاً ناظر به تجربه 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) مطالعه 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، زمینه داستانی عبارت یا مضمون تفسیری پشتیبان و یادداشت تحلیلی پژوهشگر ثبت شد؛ بدین ترتیب مقولات از تفسیر آیات اخذ شدند و از نسبت دادن مفاهیمی که پشتوانه تفسیری نداشتند، پرهیز شد.

بر پایه معیارهای یادشده ۶۵ روایت قرآنی دارای صبغه اجتماعی به صورت 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 سلبی عبرت‌آموز بود. انتخاب‌ها پس از بازخوانی سیاق آیات و تطبیق با تفاسیر یادشده نهایی شد. استخراج مقولات به صورت رفت‌وبرگشتی انجام گرفت: واحدهای معنایی به مقولات اولیه تبدیل شد، مقوله‌های هم‌معنا ادغام و موارد تکراری حذف شد، ویژگی‌های سلبی با حفظ دلالت تفسیری- در قالب صورت ایجابی بازتعریف شدند و مصادیق ویژه نقش‌های خاص مانند حاکم یا مدیر، در صورتی‌که قابل تعمیم به شهروند عادی نبودند، کنار گذاشته شدند. حاصل این مرحله ۱۴ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی بود.

در مرحله قیاسی ۱۴ مقوله اصلی و ۳۹ زیرمقوله حاصل از مرحله نخست به صورت یک سیاهه کدگذاری به کتاب‌های داستانی کودک عرضه شد. واحد ثبت در متن جمله یا بخش روایی حامل معنا، و در تصویر صحنه یا عنصر بصری 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 حیطه دانش، نگرش و مهارت محاسبه گردید.

جامعه موردبررسی کتاب‌های داستانی کودک منتشرشده کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان بود. نمونه به صورت هدفمند از فهرست سالانه داخلی آثار دارای استقبال و فروش بیشتر انتخاب شد و ۲۰ عنوان متعلق به گروه‌های سنی «ب» و «ج» را دربرگرفت. انتخاب این آثار به دلیل دامنه مخاطب و ظرفیت بیشتر آن‌ها برای انتقال مفاهیم تربیتی انجام شد.^۱

۱. این داستان‌ها عبارت‌اند از: آخرین پرنده، آخرین سنگ (نویسنده: محمد مهدی شجاعی)، از این طرف نگاه کن (نویسنده: علی خدایی)، پرنده، پسرک، قطار (نویسنده: احمد رضا 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: محمد رضا یوسفی)، قصه‌گویی جلد ۱ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۲ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۳ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۴ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۵ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۶ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۷ (نویسنده: زهره پریخ)، قصه‌گویی جلد ۸ (نویسنده: زهره پریخ).

موارد یافت‌شده در کتاب‌ها پس از نهایی شدن به‌روشنی مثلث‌سازی میان پژوهشگران به اعتبار رسیدند، در سیاهه مربوط درج شدند و در نهایت به‌صورت کمی و کیفی تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش نخست تحلیل استقرایی هدفمند آیات و تفاسیر روایت‌های قرآنی دارای صبغه اجتماعی به شناسایی ۱۴ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی انجامید. این فرایند به‌معنای استقرای تام آیات قرآن نیست، بلکه بر مجموعه‌ای هدفمند از روایت‌های واجد دلالت اجتماعی استوار است. جدول ۱ برای هر مصداق متن آیه، ترجمه، خلاصه 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	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۱	قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعِيجِكَ إِلَى نَجَاحِهِ وَإِنْ كَثِيرًا مِنْ 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 عده آنان کم است!». داوود دانست که ما او را [با این ماجرا] آزموده‌ایم؛ از این‌رو از	خلاصه شاهد تفسیری: شتاب در داوری پیش از شنیدن سخن هر دو طرف، زمینه بروز خطا است. استنباط پژوهشگر: تعبیر «وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ... وَلَنَابَ» در تفاسیر ناظر به آگاهی داوود از آزمون و بازگشت او دانسته شده است. از این سیاق ضرورت پرهیز از شتاب‌زدگی و رعایت انصاف در داوری استنباط می‌شود	تفاسیر: عادلانه	عدالت‌ورزی

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

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		پروردگارش طلب آمرزش نمود و به سجده افتاد و توبه کرد (ص، ۲۴).	(طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل ص. ۲۴؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل ص. ۲۴).		
۲	إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَ جَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضِعُّ طَائِفَةٌ مِنْهُمْ يَذِخُّ أُنْثَاهُمْ وَ يَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ	فرعون در زمین برتری جویی 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 به یقین از مفسدان بود! (قصص، ۴)	خلاصه شاهد تفسیری: تقسیم مردم به گروه‌ها و به ضعف کشاندن یک گروه، از مصادیق فساد و ستم است. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «جَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضِعُّ طَائِفَةٌ» را بیان سیاست فرعون برای تفرقه و استضعاف می‌دانند؛ بنابراین کد مناسب «رعایت حقوق شهروندان و پرهیز از تبعیض و محروم‌سازی» است. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۴؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۴).	رعایت حقوق شهروندان و پرهیز از تبعیض	عدالت‌ورزی
۳	وَ يَكْفُرْهُمْ وَ قَوْلِهِمْ عَلَى مَرْيَمَ بُهْتَانًا عَظِيمًا	و [نیز] به دلیل کفرشان و تهمت بزرگی که بر مریم زدند (نساء، ۱۵۶).	خلاصه شاهد تفسیری: نسبت دادن «بهتان عظیم» به مریم (س) نمونه داوری بدون دلیل و اتهام‌زنی است. استنباط پژوهشگر: بر پایه تفسیر آیه نکوهش «قَوْلِهِمْ	پرهیز از پیش‌داوری و تهمت	عدالت‌ورزی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			عَلَىٰ مَرِيَمَ بُهْتَانًا عَظِيمًا» مستقیماً بر پرهیز از پیش‌داوری، تهمت و تخریب حیثیت دیگران دلالت دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل نساء، ۱۵۶؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل نساء، ۱۵۶).		
۴	قَالَ مَا مَكْنِيَ فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَ بَيْنَهُمْ زُبًّا	[ذوالقرنین] گفت: «آنچه پروردگارم در اختیار من گذاشته، بهتر است [از آنچه شما پیشنهاد می‌کنید]. مرا با نیروی یاری دهید تا میان شما و آن‌ها سدّ محکمی قرار دهم.» (کهف، ۹۵).	خلاصه شاهد تفسیری: ذوالقرنین به‌جای دریافت مال 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، ۱۳۷۴، ذیل کهف، ۹۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل کهف، ۹۵).	همیاری	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۵	وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَا مَعَهُ أَخَاهُ هَارُونَ وَزِيرًا	و ما به موسی کتاب [آسمانی] دادیم و برادرش هارون را یاور او قرار دادیم (فرقان، ۳۵).	خلاصه 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 از طریق همراهی و تقسیم مسئولیت دلالت دارد؛ بنابراین همیاری و پشتیبانی در کار جمعی از آن استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل فرقان، ۳۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل فرقان، ۳۵).	مشارکت اجتماعی	مشارکت اجتماعی
۶	فَسَقَى لَهُمَا ثُمَّ تَوَلَّى إِلَى الظِّلِّ فَقَالَ رَبِّ إِنِّي لِمَا أَنْزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ	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، ۲۴).	خلاصه شاهد تفسیری: موسی (ع) بدون درخواست پاداش، برای دو زن آب کشید. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «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	مشارکت اجتماعی	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۲۴؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۲۴).		
۷	وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ وَأَخِيهِ أَنَّ تَبَوَّءَ لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا وَأَجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ	و به موسی و برادرش وحی کردیم که: «برای قوم خود 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 سرانجام پیروز می‌شوند].» (یونس، ۸۷).	خلاصه شاهد تفسیری: «قبله» به معنای حالتی است که باعث می‌شود دو چیز مقابل هم قرار گیرد و معنای جمله «وَأَجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً» این است که خلعنه‌هایتان را متقابل بسازید، به گونه‌ای 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 فرهان «وَأَجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً» را راهکاری برای اجتماع، عبادت و حفظ انسجام بنی‌اسرائیل دانسته‌اند؛ در نتیجه از آن، ارتباط و	ارتباط اجتماعی	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			سازمان‌یابی اجتماعی استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۸۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۸۷).		
۸	وَ اَنْزَلْ عَلَیْهِمْ تَبَّأُ نُوحٍ اِذْ قَالَ لِقَوْمِهِ يَاقَوْمِ اِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَیْكُمْ مَّقَامِی وَ تَذِکْرِی بَايَاتِ اللّٰهِ فَعَلٰی اللّٰهُ تَوَكَّلْتُ فَاجْمِعُوْا اَمْرَكُمْ وَ شُرَکَآءُكُمْ ثُمَّ لَا یَكُنْ اَمْرُكُمْ عَلَیْكُمْ غُمَّةً ثُمَّ اَقْضُوا اِلَیَّ وَلَا تَنْظُرُوْنَ	سرگذشت نوح را بر آن‌ها بخوان. در آن هنگام که به قوم خود گفت: «ای قوم من! اگر تذکرات من نسبت به آیات الهی بر شما سنگین [و غیرقابل تحمل] است، [هر کار از دستتان ساخته است، بکنید]. من بر خدا توکل 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] مهلت ندهید! [اما توانایی ندارید!] (یونس، ۷۱)	خلاصه شاهد تفسیری: نوح(ع) مخالفان را به جمع کردن تصمیم، نیرو و امکانات خودشان فراخواند. استنباط پژوهشگر: تعبیر «فَاجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَ شُرَكَاءَكُمْ» 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 به صورت سلبی اهمیت هماهنگی در اقدام جمعی را نشان می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۷۱؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۷۱).	همپارایی	مشارکت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۹	قَالَتِ يَا يٰهَا الْمَلَكُوتُ أَفْتُونِي فِي أَمْرِي مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى 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).	خلاصه شاهد تفسیری: ملکه سبا پیش از تصمیم گیری نظر بزرگان را خواست و بر حضور آنان در امور مهم تأکید کرد. استنباط پژوهشگر: عبارت «أَفْتُونِي فِي أَمْرِي ... حَتَّى تَشْهَدُون» در تفاسیر شاهد روشنی بر مشورت در تصمیم های عمومی است؛ بنابراین کد «مشورت» مستقیماً از سیاق آیه اخذ می شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل نمل، ۳۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل نمل، ۳۲).	مشارکت اجتماعی	
۱۰	يٰٓأَيُّهَا أَقِمِ الصَّلَاةَ وَ أَمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَ أَنهْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَ اصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ	پسرم! نماز را برپا دار و امر به معروف و نهی از منکر کن، و در برابر مصایبی که به تو می رسد شکیبا باش که این از کارهای مهم است! (لقمان، ۱۷)	خلاصه شاهد تفسیری: لقمان فرزندش را به امر به معروف و نهی از منکر فرهان می دهد. استنباط پژوهشگر: تصریح «وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَ أَنهْ عَنِ الْمُنْكَرِ» بر مسئولیت اجتماعی فرد در دعوت به خیر و بازداشتن از رفتار نادرست دلالت دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل	مراقبت و نظارت عمومی	

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			لقمان، ۱۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل لقمان، (۱۷).		
۱۱	وَكُنِبْنَا لَهُ فِي الْأَلْوَابِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مُّوَعِّظَةٌ وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا بِأَحْسَنِهَا سَأُوْرِيكُمْ دَارَ الْفَاسِقِينَ	و برای او در الواح اندرزی از هر موضوعی نوشتیم و بیانی از هر چیز کردیم؛ پس آن را با جدیت 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، ۱۴۵).	خلاصه شاهد تفسیری: دریافت آموزه‌ها باید جدی و همراه با عمل به بهترین آن‌ها باشد. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «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، ۱۳۷۴، ذیل اعراف، ۱۴۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل اعراف، ۱۴۵).	پذیرش و التزام به یادگیری	گشودگی
۱۲	قَالُوا يَا وَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طَاغِينَ (۳۱) عَسَى رَبُّنَا أَنْ يُبْدِلَنَا خَيْرًا مِنْهَا إِنَّا إِلَى 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)	خلاصه شاهد تفسیری: صاحبان باغ پس از مشاهده 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 نشانه بیداری، اعتراف به خطا و بازگشت	عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا	گشودگی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه 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، ۱۳۷۴، ذیل قلم، ۳۰-۳۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل قلم، ۳۰-۳۳).		
۱۳	وَحُذِّبْ دِكْ ضِعْثًا فَاصْرِبْ بِهِ وَلَا تَحْنَنْ إِنَّآ وَجَدْنَاهُ صَابِرًا نِعْمَ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ	[و به او گفتیم:] بسته‌ای از ساقه‌های گندم [یا مانند آن] را بگیر و با آن [همسرت را] بزنی و سوگند خود را مشکن! ما او را شکیبایافتیم. چه بنده خوبی که بسیار بازگشت‌کننده [به سوی خدا] بود (ص، ۴۴).	خلاصه شاهد تفسیری: صبر ایوب (ع) ویژگی محوری این روایت است. استنباط پژوهشگر: تصریح «إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا» در تفاسیر بر پایداری ایوب در برابر رنج‌ها دلالت دارد؛ از این رو «تاب‌آوری» و «حفظ استقامت در دشواری‌ها» کد مستخرج است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل ص، ۴۴؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل ص، ۴۴).	تاب‌آوری	لحم‌دمدیریتی
۱۴	وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاعْصُصْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ	[پسرم!] در راه رفتن اعتدال را رعایت کن. از صدای خود بکاه [و هرگز فریاد مزین] که زشت‌ترین صداها	خلاصه شاهد تفسیری: میانه‌روی در راه رفتن و پایین آوردن صدا دو نمود از اعتدال رفتاری‌اند. استنباط پژوهشگر: تعبیرهای «وَاقْصِدْ	اعتدال در رفتار	لحم‌دمدیریتی

واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن.../ زهرا صالحی متعهد و دیگران ۹۳

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		صدای خران است (لقمان، ۱۹)	فِي مَشْيِكَ» و «وَأَغْضَضُ مِنْ صَوْتِكَ» در تفاسیر به میانه‌روی، وقار و پرهیز از رفتار آزاردهنده اشاره دارند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل لقمان، ۱۹؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل لقمان، ۱۹).		
۱۵	وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدُوا مِنْكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ	قطعاً از حال کسانی از شما که در روز شنبه نافرمانی و گناه کردند، آگاه شده‌اید. ما به آن‌ها گفتیم: «به‌صورت بوزینه‌هایی پردشده درآیید (بقره، ۶۵).	خلاصه شاهد تفسیری: تجاوز از حکم روز شنبه به‌عنوان نقض تعهد جمعی نکوهش شده است. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «اعْتَدُوا مِنْكُمْ فِي السَّبْتِ» را سرپیچی آگاهانه از حکمی پذیرفته‌شده می‌دانند؛ بنابراین پابندی به عهد و قواعد مشترک استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۶۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۶۵).	پابندی به عهد	عهد
۱۶	ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُوا امْرَأَتُ نُوحٍ وَ امْرَأَتُ لُوطٍ كَانَتَا تَحْتَ عَبْدَيْنِ مِنْ عِبَادِنَا صَالِحَيْنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمْ يُغْنِيَا	خداوند برای کسانی که کافر شده‌اند، به همسر نوح و همسر لوط مثل زده است. آن دو تحت سرپرستی دو	خلاصه شاهد تفسیری: خیانت همسران نوح(ع) و لوط(ع) خیانت در ایمان و همراهی با رسالت بود.	وفاداری	عهد

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	عَنْهُمَا مِنَ اللَّهِ شَيْئًا وَقِيلَ ادْخُلَا النَّارَ مَعَ الدَّٰخِلِينَ	بنده از بندگان صالح ما بودند؛ ولی به آن دو خیلنت کردند و ارتباط با این دو [پیامبر] سودی به حالشان [در برابر عذاب الهی] نداشت، و به آن‌ها گفته شد: «وارد آتش شوید، همراه کسانی که وارد می‌شوند.» (تحریم، ۱۰).	استنباط پژوهشگر: تفاسیر تصریح دارند که «فَخَاتَّتَاهُمَا» به خیانت دینی و افشای امر رسالت مربوط است، نه خیلنت در عفت؛ از این رو آیه به صورت سلبی بر وفاداری و تعهد دلالت دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل تحریم، ۱۰؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل تحریم، ۱۰).		
۱۷	فَلَمَّا جَاءَهُمْ بَيَاتِنَاتُنَا إِذَا هُمْ مِنْهَا يَصْحَكُونَ	ولی هنگامی که او آیات ما را برایشان آورد، به آن می‌خندیدند (زخرف، ۴۷).	خلاصه شاهد تفسیری: خندیدن فرعونیان به آیات نمود تمسخر ناشی از انکار و تکبر است. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «إِذَا هُمْ مِنْهَا يَصْحَكُونَ» را واکنشی استهزاآمیز به نشانه‌های حق می‌دانند؛ بنابراین «پرهیز از تمسخر و رعایت حرمت دیگران» کد استنباطی این مصداق است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل زخرف، ۴۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل زخرف، ۴۷).	پرهیز از تمسخر و رعایت حرمت دیگران	فضیلت معجوری

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
۱۸	وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ	[پسرم!] با بی‌اعتنایی از مردم روی مگردان و مغرورانه بر زمین راه مرو که خداوند هیچ متکبر مغروری را دوست ندارد (لقمان، ۱۸).	خلاصه شاهد تفسیری: روی گرداندن متکبرانه از مردم و راه رفتن با غرور نکوهش شده است. استنباط پژوهشگر: عبارت «لَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ» در تفاسیر به تحقیر مردم و روی گردانی از آنان از سر تکبر اشاره دارد؛ از این رو «تواضع» در روابط اجتماعی استنباط می‌شود. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل لقمان، ۱۸؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل لقمان، ۱۸).	رَبِّهِ	فضیلت محوری
۱۹	فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ	هر گاه بعد از علم و دانشی که [درباره مسیح] به تو رسیده، [باز] کسانی با تو به حاجه و ستیز برخیزند، به آن‌ها بگو: «بیایید ما فرزندانمان را دعوت کنیم، شما هم فرزندانمان را. ما زنان خویش را دعوت نمایم، شما هم زنان خود را. ما از نفوس خود دعوت کنیم، شما هم از نفوس	خلاصه شاهد تفسیری: در مباحثه 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» به صورت اجابتی کدگذاری شده است. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل آل عمران، ۶۱؛	راست‌گویی	فضیلت محوری

ردیف	متن آیه	ترجمة آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		خود. آنگاه مباحله کنیم و لعنت خدا را بر دروغ‌گویان قرار دهیم (آل عمران، ۶۱).	مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل آل عمران، ۶۱.		
۲۰	فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ	نفس سرکش کم‌کم او را به کشتن برادرش ترغیب کرد. [سرانجام] او را کشت و از زیانکاران شد (مائده، ۳۰).	خلاصه 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، نپذیرفته شدن قربانی زمینه حسد و سپس قتل را فراهم کرد؛ بنابراین «پرهیز از حسد و مهار انگیزه‌های خصمانه» استنباط می‌شود. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل مائده، ۲۷-۳۰؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل مائده، ۲۷-۳۰).	حسادت نورزیدن	فضیلت محوری
۲۱	قَالَ رَجُلَانِ مِنَ الَّذِينَ يَخَافُونَ اللَّهَ عَلَيْهِمَا ادْخُلُوا عَلَيْهِمُ الْبَابَ فَإِذَا دَخَلْتُمُوهُ فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ وَعَلَى اللَّهِ فَتَوَكَّلُوا إِنَّ 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).	خلاصه شاهد تفسیری: دو مرد خداترس قوم را به ورود شجاعانه و توکل فراخواندند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر سخن «ادْخُلُوا عَلَيْهِمُ الْبَابَ... فَإِنَّكُمْ غَالِبُونَ» را نشانه ایمان، شهادت و اعتماد به وعده الهی می‌دانند؛ از این‌رو	توکل	جرأت‌ورزی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			«شجاعت» کد مستقیم آیه است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل مائده، ۲۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، 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، ۲۶).	خلاصه شاهد تفسیری: ابراهیم (ع) بی‌پرده بیزاری‌اش را از معبودهای قوم اعلام کرد. استنباط پژوهشگر: تعبیر «إِنِّي بَرَاءٌ مِّمَّا تَعْبُدُونَ» در تفاسیر بیان موضع روشن و صریح ابراهیم در برابر شرک است؛ بنابراین «صراحت مسئولانه در گفتار» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل زخرف، ۲۶؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل زخرف، ۲۶).	برائت‌ورزی	برائت‌ورزی
۲۳	وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ وَلَمْ يَكُنْ جَبَّارًا عَصِيًّا	او نسبت‌به پدر و مادرش نیکوکار بود و جبار [و متکبر] و عصیانگر نبود (مریم، ۱۴).	خلاصه شاهد تفسیری: یحیی (ع) نسبت به پدر و مادر نیکوکار و از سرکشی دور بود. استنباط پژوهشگر: تصریح «وَبَرًّا بِوَالِدَيْهِ» به وضوح دلالت بر نیکی به والدین دارد؛ بنابراین این	روحیه همدلی	روحیه همدلی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			شاهد مستقیماً همین رابطه را پشتیبانی می‌کند و جمله «وَلَمْ يَكُنْ جَبَّاراً عَصِيّاً» رفتار او را نسبت به سایر مردم شرح می‌دهد. حاصل معنای این جمله این است که آن جناب رئوف و رحیم و خیرخواه و متواضع نسبت به مردم بوده، ضعفای ایشان را یاری می‌کرده و آن‌هایی را که آمادگی هدایت و رشد داشته‌لند، هدایت می‌نموده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۴، ص. ۲۲).		
۲۴	فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ	اما به نرمی با او سخن بگوئید. شاید متذکر شود یا [از خدا] بترسد (طه، ۴۴).	خلاصه شاهد تفسیری: حتی در گفت‌وگو با فرعون موسی و هارون به سخن نرم مأمور شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا» را به گفتار آرام، محترمانه و لثرگذار تفسیر کرده‌اند؛ از این رو «ملاطفت در کلام» کد این مصداق است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل طه، ۴۴؛ مکارم شیرازی و	ملاطفت در کلام	روحیه همدلی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			همکاران، ۱۳۷۴، ذیل طه، (۴۴).		
۲۵	وَإِذَا بَطَشْتُمْ بَطْشُكُمْ جَبَّارِينَ	و هنگامی که کسی را مجازات می‌کنید، همچون جباران کیفر می‌دهید (شعراء، ۱۳۰).	خلاصه شاهد تفسیری: قوم عاد هنگام اعمال قدرت مانند جباران رفتار می‌کردند. استنباط پژوهشگر: تعبیر «بَطَشْتُمْ جَبَّارِينَ» در تفاسیر به خشونت بی‌حد و تعدی در مجازات اشاره دارد؛ بنابراین صورت ایجابی کد «پرهیز از تعدی و رعایت تناسب و انصاف در رفتار» است. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل شعراء، ۱۳۰؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل شعراء، ۱۳۰).	پرهیز از تعدی در رفتار	روحیه همدلی
۲۶	وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ	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	خلاصه 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	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه 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، ۲۴۷).	از این رو «شایسته‌سالاری» کد مستخرج است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۲۴۷؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۲۴۷).		
۲۷	فَأَرَادَ أَنْ يَنْتَفِزَهُمْ مِنَ الْأَرْضِ فَأَعْرَفْنَاهُ وَمَنْ مَعَهُ جَمِيعًا	پس [فرعون] تصمیم گرفت آنان را از آن سرزمین برکند؛ ولی ما او و همه کسانی را که با او بودند، غرق کردیم (اسراء، ۱۰۳).	خلاصه شاهد تفسیری: فرعون قصد داشت موسی(ع) و بنی اسرائیل را از سرزمینشان برکند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «يَسْتَفِزُّهُمْ مِنَ الْأَرْضِ» را به اخراج و سلب قرار و امنیت تفسیر کرده‌اند؛ بنابراین احترام به حق سکونت و حریم جمعی دیگران استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل اسراء، ۱۰۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل اسراء، ۱۰۳).	حفظ حریم دیگران	مسئولیت اجتماعی
۲۸	فَرَجَعَ مُوسَىٰ إِلَىٰ قَوْمِهِ غَضْبَنَ أَسِفًا قَالَ يَاقَوْمِ أَلَمْ يَعِدْكُمْ رَبُّكُمْ وَعْدًا حَسَنًا أَ فَطَالَ عَلَيْكُمُ الْعَهْدُ أَمْ أَرَدْتُمْ	موسی خشمگین و اندوهناک به سوی قوم خود بازگشت و گفت: «ای قوم	خلاصه شاهد تفسیری: قوم موسی(ع) با وعده و قرار او مخالفت کردند. استنباط	پابندی به تعهدات و قواعد	مسئولیت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	أَنْ يَحُلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبُ مَنْ رَبَّكُمْ فَأَخْلَفْتُمْ مَوْعِدِي	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 وعده من مخالفت کردید؟» (طه، ۸۶).	پژوهشگر: تعبیر «فَأَخْلَفْتُمْ مَوْعِدِي» بر نقض تعهدی جمعی دلالت دارد؛ از این رو کد دقیق‌تر «پایبندی به تعهدات و قواعد جمعی» است، نه تعمیم بی‌واسطه آیه به هر قانون عرفی (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل طه، ۸۶؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل طه، ۸۶).		
۲۹	وَلَقَدْ بَوَّأْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ مُبَوَّأَ صِدْقٍ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْعِلْمُ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ	و [سپس] بنی اسرائیل 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).	خلاصه شاهد تفسیری: بنی اسرائیل پس از رسیدن علم و آگاهی دچار اختلاف شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «فَمَا اخْتَلَفُوا حَتَّىٰ جَاءَهُمُ الْعِلْمُ» را اختلاف پس از روشن شدن حق می‌دانند؛ بنلبرلین «پرهیز از اختلاف آگاهانه و حفظ انسجام اجتماعی» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۹۳؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۹۳).	تفاوت از اختلاف و حفظ انسجام اجتماعی	مسئولیت اجتماعی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه 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 توبه ما را بپذیر که تو توبه‌پذیر و مهربانی (بقره، ۱۲۸).	خلاصه شاهد تفسیری: ابراهیم(ع) و اسماعیل(ع) در جریان یک عمل مشترک، برای شکل‌گیری امتی تسلیم ارزش‌های الهی دعا کردند. استنباط پژوهشگر: عبارت «وَمِنْ ذُرِّيَّتِنَا أُمَّةً مُسْلِمَةً لَكَ» دلالت اجتماعی آیه را از سطح فردی فراتر می‌برد؛ ازلین رو «تعهد جمعی به ارزش‌های الهی» کد مناسب است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۱۲۸؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۱۲۸).	تعهد جمعی به ارزش‌های الهی	ولایت‌مداری
۳۱	أَلَمْ تَرَ إِلَى الْمَلَا مِنْ بَنِي إِسْرَءِيلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى إِذْ قَالُوا لِنَبِيِّ لَهُمْ ابْعَثْ لَنَا مَلِكًا نُقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُوا قَالُوا وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَ قَدْ أُخْرِجْنَا مِنْ دِيَارِنَا وَأَبْنَانَا فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِّنْهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ	آیا مشاهده نکردی جمعی از بنی‌اسرائیل را بعد از موسی که به پیامبر خود گفتند: «زمامدار [و فرماندهی] 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	خلاصه شاهد تفسیری: بنی‌اسرائیل خود 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	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		ممکن است در راه خدا پیکار نکنیم، درحالی‌که از خانه‌ها و فرزندانمان رانده شده‌ایم [و شهرهایمان به وسیله دشمن اشغال، و فرزندانمان اسیر شده‌اند]؟!؛ اما هنگامی که دستور پیکار به آن‌ها داده شد، جز عده کمی از آنان همه سرپیچی کردند، و خداوند از ستمکاران، آگاه است (بقره، ۲۴۶).	وفای به مسئولیت جمعی استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۲۴۶؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل بقره، ۲۴۶).		
۳۲	فَلَمَّا رَأَى السَّمَاءَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَاقَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ	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).	خلاصه شاهد تفسیری: ابراهیم (ع) با نشان دادن افول ستاره، ماه و خورشید قوم را به تأمل در نادرستی پرستش آن‌ها واداشت. استنباط پژوهشگر: تفاسیر لین گفت‌وگو را استدلالی برای بطلان باور قوم می‌دلند؛ از این رو «عقل‌ورزی و سنجش ادعاها با دلیل» کد مستخرج است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل انعام، ۷۶-۷۸؛	عقل‌ورزی	آزادی اندیشه

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل انعام، ۷۶-۷۸).		
۳۳	وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مِنَ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ	و اگر پروردگارت می خواست، تمام کسانی که روی زمین اند، همگی [به اجبار] ایمان می آوردند. آیا تو می خواهی مردم را مجبور سازی که ایمان بیاورند؟! [ایمان اجباری چه سودی دارد؟] (یونس، ۹۹)	خلاصه 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 نفي اجبار در ایمان دلالت دارد؛ ازاین رو «انتخابگری آگاهانه» استنباط می شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۹۹؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل یونس، ۹۹).	انتخابگری آگاهانه	آزادی اندیشه
۳۴	كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَ لَا تَطْغَوْا فِيهِ فَيَحِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِي وَ مَنْ يَحِلَّ عَلَيْهِ غَضَبِي فَقَدْ هَوَى	بخورید از روزی های پاکیزه ای که به شما داده ایم و در آن طغیان نکنید، که غضب من بر شما وارد شود و هرکس غضبم بر او وارد شود، سقوط می کند (طه، ۸۱)	خلاصه شاهد تفسیری: بنی اسرائیل از روزی پاک بهره می بردند؛ اما از طغیان در مصرف نهی شدند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «أَلَا تَطْغَوْا فِيهِ» را تجاوز از حد در بهره گیری از نعمت می دانند؛ بنابراین «میانروی در مصرف» کد این آیه است (طباطبایی،	میانروی در مصرف	کفاف گرایی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
			۱۳۷۴، ذیل طه، ۸۱؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل طه، ۸۱.		
۳۵	فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ	[روزی قارون] با تمام زینت خود در برابر 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).	خلاصه شاهد تفسیری: آرزوی برخورداری از ثروت قارون از سوی دنیاطلبان گزارش، و در ادامه روایت بی‌اعتبار می‌شود. استنباط پژوهشگر: تفاسیر «يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ» را نمود شیفتگی به زینت دنیا می‌دانند؛ از این رو «رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی» کد دقیق‌تری است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۷۹-۸۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل قصص، ۷۹-۸۲).	رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی	کفاف‌گرایی
۳۶	قَالَ فِرْعَوْنُ ءَأَمْسَمْتُ بِهِ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ إِنَّ هَٰذَا لَمَكْرٌ مَّكَرْتُمُوهُ فِي الْمَدِينَةِ لِتُخْرِجُوا مِنْهَا أَهْلَهَا فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ (۱۲۳) لَا قُطْعَنَ أَيْدِيكُمْ وَأَرْجُلُكُمْ مِّنْ خِلَافٍ ثُمَّ لَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ (۱۲۴)	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؛	خلاصه شاهد تفسیری: ساحران پس از آشکار شدن حقیقت، با وجود تهدید فرعون، از ایمان خود بازنگشتند. استنباط پژوهشگر: تفاسیر پاسخ «إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ» را نشانه	الْبَيْتِ الْبَيْتِ	کفاف‌گرایی

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
	قَالُوا إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ (۱۲۵)	ولی به زودی خواهید دانست! سوگند می خورم که دست‌ها و پاهایتان را به طور مخالف [دست راست با پای چپ، یا دست چپ با پای راست] قطع کنم. سپس همگی را به دار می آویزم! [ساحران] گفتند: « [مهم نیست. ما به سوی پروردگارمان بازمی گردیم. (اعراف، ۱۲۳-۱۲۵)	یقین پس از شناخت حق و پایداری بر آن می‌دانند؛ از این رو «حقیقت‌جویی و ترجیح حقیقت بر منفعت» استنباط می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ذیل اعراف، ۱۲۳-۱۲۵؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل اعراف، ۱۲۵-۱۲۳).		
۳۷	سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ وَ يَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَ ثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ بِعَدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا	گروهی خواهند گفت: «آن‌ها سه نفر بودند که چهارمین‌شان سگشان بود.» و گروهی می‌گویند: «پنج نفر بودند، که ششمین آن‌ها سگشان بود.» همه 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	خلاصه شاهد تفسیری: گمانه‌زنی درباره شمار اصحاب کهف «رجم به غیب» خوانده شده و از مجادله 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» مستخرج است (طباطبایی،	مستند سخن گفتن و پرهیز از گمانه‌زنی	مناکرایی

واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن.../ زهرا صالحی متعهد و دیگران ۱۰۷

ردیف	متن آیه	ترجمه آیه (مکارم شیرازی)	خلاصه شاهد تفسیری و استنباط پژوهشگر	زیر مقولات	مقولات
		نمی‌دانند؛ پس درباره آنان جز با دلیل سخن مگو و از هیچ‌کس درباره آن‌ها سؤال مکن (کهف، ۲۲).	۱۳۷۴، ذیل کهف، ۲۲؛ مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ذیل کهف، ۲۲).		

برای پاسخ به پرسش دوم 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 مقولات بررسی، و فراوانی مصادیق ثبت شد. در مجموع 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

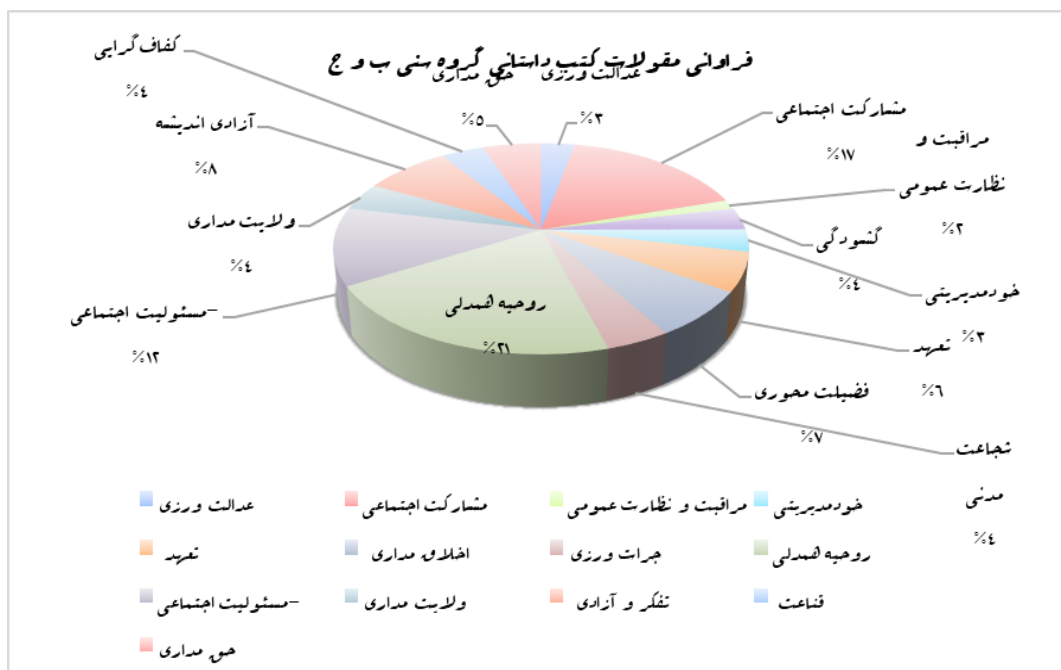
مقولات	زیر مقولات	فراوانی در متن	فراوانی در تصویر	فراوانی کل
۱- عدالت‌ورزی	۱-۱. قضاوت عادلانه و عدم پیش داوری	۴	۰	۱۱
	۲-۱. رعایت حقوق شهروندان	۴	۰	
	۳-۱. ایستادگی در برابر ظلم	۳	۰	
۲- مشارکت اجتماعی	۱-۲. همیاری	۱۶	۱	۶۰
	۲-۲. حمایتگری	۱۴	۱	
	۳-۲. ارتباط اجتماعی	۵	۱۳	
	۴-۲. مشورت‌کردن	۹	۱	
	۱-۳. نهی از 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	۵	۰	
۴- گشودگی	۴-۱. پذیرش و التزام به یادگیری ۴-۲. عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا	۸ ۳	۱ ۰	۱۲
۵- خودمدیریتی	۵-۱. فروبردن خشم ۵-۲. تاب‌آوری ۵-۳. اعتدال در رفتار	۱ ۱۰ ۱	۰ ۰ ۰	۱۲
۶- تعهد	۶-۱. پایبندی به عهد ۶-۲. وفاداری	۱۳ ۷	۰ ۱	۲۱
۷- فضیلت‌محوری	۷-۱. پرهیز از تمسخر و تکریم دیگران ۷-۲. تواضع ۷-۳. راستگویی ۷-۴. حسد نورزیدن	۱۴ ۲ ۹ ۰	۰ ۰ ۰ ۰	۲۵
۸- جرأت‌ورزی	۸-۱. شجاعت ۸-۲. صراحت در گفتار	۷ ۷	۱ ۰	۱۵
۹- روحیه همدلی	۹-۱. نیکی کردن به دیگران ۹-۲. ملاطفت در کلام ۹-۳. پرهیز از تعدی در رفتار ۹-۴. انفاق و بخشندگی	۱۵ ۳۱ ۱۰ ۱۰	۱ ۷ ۰ ۰	۷۴
۱۰- مسئولیت اجتماعی	۱۰-۱. شایسته‌سالاری ۱۰-۲. حفظ حریم دیگران ۱۰-۳. پایبندی به تعهدات و قواعد جمعی ۱۰-۴. پرهیز از اختلاف و حفظ انسجام اجتماعی	۳ ۵ ۵ ۶	۰ ۱ ۰ ۳	۴۲

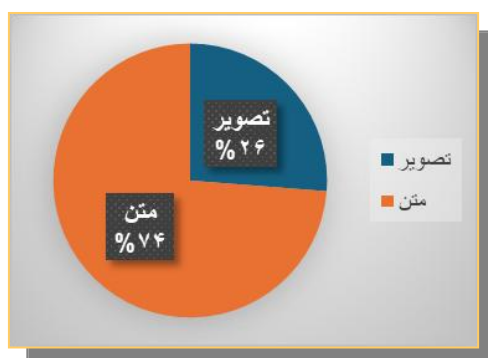
واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن.../ زهرا صالحی متعهد و دیگران ۱۰۹

مقولات	زیر مقولات	فراوانی در متن	فراوانی در تصویر	فراوانی کل
	۵-۱۰. مسئولیت در برابر جهان پیرامون	۱۳	۶	
۱۱- ولایت‌مداری	۱-۱۱. تعهد جمعی به ارزش‌های الهی	۴	۰	۱۵
	۲-۱۱. تبعیت مسئولانه از رهبری مشروع	۱۰	۱	
۱۲- آزادی اندیشه	۱-۱۲. عقل‌ورزی	۱۳	۰	۲۸
	۲-۱۲. انتخابگری آگاهانه	۱۴	۱	
۱۳- کفاف‌گرایی	۱-۱۳. میانه‌روی در مصرف	۸	۰	۱۴
	۲-۱۳. رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی	۵	۱	
۱۴- حق‌گرایی	۱-۱۴. حقیقت‌جویی	۸	۰	۱۹
	۲-۱۴. مستند سخن گفتن و پرهیز از گمانه‌زنی	۱۰	۱	
جمع کل فراوانی		۳۱۲	۴۱	۳۵۳

بیشترین فراوانی به مقوله «روحیه همدلی» با ۷۴ مصداق از ۳۵۳ مورد اختصاص داشت که حدود ۲۱ درصد کل موارد است. کمترین فراوانی مربوط به «مراقبت و نظارت عمومی» با ۵ مصداق، معادل حدود ۱/۴ درصد، بود.



یافته‌ها نشان داد میان بازنمایی مفاهیم شهروندی در متن و تصویر تفاوت آشکاری وجود دارد. از مجموع ۳۵۳ مصداق، ۳۱۲ مورد در متن و ۴۱ مورد در تصویر ثبت شد؛ یعنی سهم متن حدود ۸۸/۴ درصد و سهم تصویر حدود ۱۱/۶ درصد بود. این تفاوت ضرورت توجه بیشتر به ظرفیت تصویر در انتقال مفاهیم متناسب با سن کودک را برجسته می‌کند.



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

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر دسته‌بندی مقولات در سه حوزه دانش، نگرش و مهارت بود. اهمیت این تقسیم‌بندی از آن رو است که در ادبیات حیطه تربیت شهروندی این سه حوزه در کنار یکدیگر ذکر می‌شوند و شهروند مطلوب باید در همه این حوزه‌ها به وضعیت مطلوبی دست یافته باشد. عدم توازن در این زمینه می‌تواند مانع دستیابی به وضعیت شهروند مطلوب شود. براساس فراوانی‌های به دست آمده حیطه مهارت با ۲۴۰ مصداق از ۳۵۳ مورد بیشترین سهم را داشت. پس از آن حیطه نگرش با ۸۵ مصداق قرار گرفت و حیطه دانش با ۲۸ مصداق کمترین فراوانی را به خود اختصاص داد.

جدول ۳- فراوانی مقولات تحقیق در ابعاد سه گانه مهارت، نگرش و دانش در کتب داستانی

حوزه	مقوله	فراوانی در متن و تصویر		مجموع	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مهارت	عدالت‌ورزی	۱۱		۲۴۰	۶۸٪
	مشارکت اجتماعی	۶۰			
	مراقبت و نظارت عمومی	۵			
	خودمدیریتی	۱۲			
	تعهد	۲۱			
	جرأت‌ورزی	۱۵			
	همدلی	۷۴			
	مسئولیت اجتماعی	۴۲			
نگرش	گشودگی	۱۲		۸۵	۲۴٪
	فضیلت‌محوری	۲۵			
	ولایت‌مداری	۱۵			
	کفاف‌گرایی	۱۴			
دانش	حق‌گرایی	۱۹		۲۸	۸٪
	آزادی اندیشه	۲۸			

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

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

شهروند مطلوب قرآنی

۱۴ مقوله اصلی و ۳۹ زیرمقوله

عدالت‌ورزی قصاوت عادلانه و عدم پیش‌داوری رعایت حقوق شهروندان ایستادگی در برابر ظلم	جرات‌ورزی شجاعت صراحت در گفتار
مشارکت اجتماعی همیاری حمایت‌گری ارتباط اجتماعی مشورت	روحیه همدلی نیکي به دیگران ملاطفت در گفتار پرهیز از تعدی در رفتار انفاق و بخشندگی
مراقبت و نظارت عمومی نهی از منکر امر به معروف	مسئولیت اجتماعی شایسته‌سالاری حفظ حریم دیگران پایبندی به تعهدات و قواعد جمعی پرهیز از اختلاف و حفظ انسجام مسئولیت در برابر جهان پیرامون
گشودگی پذیرش و التزام به یادگیری عبرت‌گیری و اصلاح پس از خطا	ولایت‌مداری تعهد جمعی به ارزش‌های الهی تبعیت مسئولانه از رهبری مشروع
خودمدیریتی فروریدن خشم تاب‌آوری اعتدال در رفتار	آزادی اندیشه عقل‌ورزی انتخاب‌گری
تعهد پایبندی به عهد وفاداری	کفاف‌گرایی میان‌روی در مصرف رضامندی و پرهیز از حسرت‌ورزی مادی
فضیلت‌محوری پرهیز از تمسخر و تکبر دیگران تواضع راستگویی حسد نوزیدن	حق‌گرایی حقیقت‌جویی سخن مستند و پرهیز از گمانه‌زنی

نقشه مفهومی ویژگی‌های اجتماعی شهروند مطلوب مستخرج از قصه‌های قرآن کریم

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به منظور تبیین ویژگی‌های شهروند مطلوب از منظر آموزه‌های قرآنی، ابتدا داستان‌های قرآن کریم که واجد صبغه اجتماعی و ناظر به حوزه روابط انسان با دیگران بودند، با اتکا به تفاسیر معتبر معتبر (به‌ویژه المیزان و نمونه) به صورت هدفمند انتخاب و تحلیل شدند. تحلیل و تفسیر مفهومی ۶۵ داستان منتخب به استخراج ۱۴ مفهوم اصلی و ۳۹ مفهوم فرعی انجامید که در گام دوم پژوهش به مثابه مقولات مورد نیاز برای تحلیل محتوای قیاسی کتب داستانی دسته‌بندی شد.

در مرحله بعد پژوهشگر مقولات و زیرمقولات - که نشانگر ویژگی‌های شهروند مطلوب است - 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 به گونه‌ای انجام گرفت که علاوه بر مصادیق صریح مفاهیم شهروندی در متن، بازنمایی‌های ضمنی آن‌ها در متن و تصویر نیز شناسایی و کدگذاری شد؛ بدین ترتیب 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 نحوه بازنمایی این ویژگی‌ها در ادبیات کودک ایران انجام شد؛ بدین منظور پژوهش در دو گام مکمل طراحی گردید: در گام نخست داستان‌های قرآنی دارای صبغه اجتماعی با بهره‌گیری از روش تفسیر و تحلیل مفهومی بررسی شدند و در نتیجه، ۱۴ مقوله و ۳۹ زیرمقوله از ویژگی‌های اجتماعی شهروند مطلوب استخراج شد. در گام دوم این مقولات به عنوان چارچوبی تحلیلی در قالب تحلیل محتوای قیاسی به کتاب‌های داستانی منتخب کودک عرضه شد تا میزان تجلی آن‌ها در ادبیات کودک سنجیده شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که ادبیات کودک مورد بررسی در مجموع واجد بازنمایی قابل توجهی از برخی مؤلفه‌های شهروندی قرآنی است؛ به گونه‌ای که ۳۵۳ مورد انطباق میان محتوای کتاب‌ها و مقولات استخراج شده مشاهده شد؛ با این حال توزیع این بازنمایی‌ها متوازن نیست و برخی مقولات، به‌ویژه «روحیه 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 از لحاظ 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 «زود هنگام» یا «پیچیده» تلقی می‌کند. این امر از سویی قابل‌پذیرش است؛ اما باید دانست که قصص قرآن - حتی در روایت‌های مربوط به کودکان یا اقوام - مفاهیم نظارتی و مسئولیت اجتماعی را به صورت تدریجی و روایت‌محور منتقل می‌کند.

براساس یافته‌ها ۶۸ درصد از بازنمایی‌ها متعلق به حیطه مهارت، ۲۴ درصد به حیطه نگرش و تنها ۸ درصد به حیطه 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 از یک سو با ماهیت غیرمستقیم و روایت‌محور ادبیات کودک همخوان است؛ چراکه داستان بیش از انتقال دانش صریح بستر تجربه، الگوبرداری و درونی‌سازی رفتار است؛ اما از سوی دیگر پایین بودن سهم حیطه دانشی می‌تواند به عنوان 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 پایه «فهم»، «تعقل» و «آگاهی اخلاقی» استوار است و تقویت این بُعد می‌تواند به تعمیق تربیت شهروندی در ادبیات کودک بینجامد.

یافته مهم دیگر پژوهش تفاوت آشکار میان میزان بازنمایی مفاهیم شهروندی در متن و تصویر کتاب‌ها است؛ به گونه‌ای که ۳۱۲ مصداق - حدود ۸۸/۴ درصد - در متن و ۴۱ مصداق - حدود ۱۱/۶ درصد - در تصویر ثبت شده است. این در حالی است که تصویر، به ویژه در گروه‌های سنی «ب» و «ج»، ظرفیت بالایی برای انتقال مفاهیم انتزاعی و اجتماعی دارد. غلبه متن می‌تواند نشان‌دهنده کم‌توجهی به کارکرد مفهومی تصویر باشد؛ از این رو تقویت نقش

تربیتی تصویر می‌تواند انتقال عمیق‌تر و ماندگارتر مفاهیم شهروندی را تسهیل کند. در سطحی عمیق‌تر مقایسه مقولات استخراج‌شده از قصص قرآن با نحوه بازنمایی آن‌ها در ادبیات کودک نشان می‌دهد که پیوند میان آموزه‌های قرآنی و تولیدات ادبی کودک، پیوندی گزینشی و غیرنظام‌مند است. به بیان دیگر 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^۱ (۲۰۲۰) یادآور می‌شود، ممکن است ادبیات کودک دینی یا فرهنگی در صورت فقدان نگاه شمول‌گرا و نظام‌مند، تنها بخشی از مفاهیم را بازنمایی کند. پژوهش حاضر با پیوند دادن تحلیل تفسیری قصه‌های قرآن و تحلیل محتوای ادبیات کودک چارچوبی بومی برای ارزیابی بازنمایی ویژگی‌های شهروندی ارائه می‌دهد؛ باین‌حال تعمیم و اعتبارسنجی این چارچوب نیازمند بررسی‌های تکمیلی است.

در نهایت یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد بازنمایی مفاهیم شهروندی قرآنی در ادبیات کودک صرفاً جنبه 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 مبتنی بر آموزه‌های قرآنی را در تجربه زیسته کودکان وارد سازند.

در واقع ادغام ارزش‌های اخلاقی-مدنی 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 رهگذر نظام آموزشی کشور می‌تواند با

1. Panjwani

تکیه بر رویکردی بومی-اسلامی نه تنها 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 فاصله 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 عمده‌تاً در قالب مفاهیمی همچون انسان صالح، امت، عدالت، مسئولیت اجتماعی، حق، تکلیف و روابط اخلاقی سخن می‌گویند؛ از این رو ویژگی‌های شهروند مطلوب در این پژوهش از طریق بازخوانی میان‌رشته‌ای دلالت‌های اجتماعی قصه‌های قرآن صورت‌بندی شده‌اند، نه از طریق استخراج اصطلاحی که عیناً در متن قرآن به کار رفته باشد. اگرچه برای پیوند دادن 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 متغی دانست.

محدودیت دوم به اعتبار سازه‌ای چارچوب مفهومی حاصل از مرحله نخست پژوهش بازمی‌گردد. مقوله‌های شهروند مطلوب ابتدا توسط پژوهشگران از روایت‌های قرآنی استخراج و سپس به‌وسیله همان گروه برای تحلیل متن و تصویر کتاب‌های کودک به کار گرفته شده‌اند. این پیوستگی ضمن حفظ انسجام میان دو مرحله پژوهش، می‌تواند احتمال سوگیری تأییدی را افزایش دهد؛ به این معنا 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 درباره چگونگی فهم این مفاهیم از سوی کودکان، میزان توجه آنان به

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

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی چارچوب مفهومی حاصل با نظر خبرگان علوم قرآن، تعلیم و تربیت 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 انجام دادن مطالعات مداخله‌ای درباره تأثیر داستان‌های مبتنی بر 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 زمینه شناسایی وجوه مشترک، تمایزها و ظرفیت‌های اختصاصی رویکرد قرآنی را فراهم کند. همچنین مقایسه 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 نحوه دریافت مفاهیم شهروندی از سوی 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 (بی تا). ترجمه 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 از نظر مفاهیم شهروندی (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. انتشارات علمی و فرهنگی.
- حجازی، بنفشه (۱۳۹۴). ادبیات کودکان و نوجوانان: ویژگی‌ها و جنبه‌ها. روشنگران و مطالعات زنان.
- دهانی، هادی؛ دهقان، محمدرضا؛ و عجم، میثم. (۱۳۹۶). 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). خرده فرهنگ، سبک زندگی و هویت. رشد آموزش علوم اجتماعی، (۲۰ و ۲۱)، ۲۷-۲۰. <https://www.ensani.ir/fa/article/127371>
- سروری مجد، علی؛ و پیمان فرهنگی، بنفشه (۱۳۹۲). نقش هدایت‌گری امام در شکل‌گیری جامعه آرمانی با تکیه بر آیات و روایات. سراج منیر، ۴(۱۳)، ۱۵۱-۱۲۹.
- <https://doi.org/10.22054/ajsm.2013.300>
- سلیمان‌نژاد، اکبر؛ و سودی، حورا (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق قصه‌های قرآنی بر کودکان. روان‌شناسی و دین، ۷(۲)، ۹۷-۸۱.
- <https://ravanshenasi.nashriyat.ir/node/266>
- سمیعی، لیلا (۱۳۹۷). مؤلفه‌ها و گستره حقوق شهروندی در آیات با تکیه بر رساله حقوق امام سجاد(ع) (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
- صالحی‌متعهد، زهرا؛ باختری، هاجر؛ و سیدین، زهراسادات (۱۳۹۹). واکاوی مؤلفه‌های مسئولیت اجتماعی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی مبتنی بر آموزه‌های نهج‌البلاغه. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۸(۱۵)، ۱۸۹-۱۶۵.
- <https://doi.org/10.30497.edus/2021/239422/1399>

واکاوی ویژگی‌های شهروند مطلوب در قصه‌های قرآن.../زهرا صالحی متعهد و دیگران ۱۱۹

فاتحی، فواد؛ فیاض، ایران‌دخت؛ بهشتی، سعید؛ و بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۸). تحلیل مبانی تربیت شهروندی از منظر 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 (۱۴۰۳). نقش آموزه‌های دینی در تربیت شهروندی دانش‌آموزان: تبیین دیدگاه معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت. علوم تربیتی/از دیدگاه اسلام، ۱۲(۲۷)، ۱۵۱-۱۸۰.

10.30497/esi.2024.246364.1782

کاظمی‌زاده، زهرا (۱۳۹۴). اصول شهروندی و تربیت شهروند در آیات و روایات اسلامی (ایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه قم، قم، ایران.

گیدنز، آنتونی (۱۳۸۴). چشم‌اندازهای جهانی شدن (محمدرضا جلالی‌پور، به ترجمه). طرح نو.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. دار الکتب الاسلامیه.

طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان (سیدمحمدباقر موسوی همدانی، به ترجمه). دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه 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.



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

Shahin Iravani¹

Doi:

10.30497/esi.2026.249195.2017



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-Sabil¹ 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."

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی،

با رویکرد نخبه‌گرایی

شهین ابروانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

DOI: 10.30497/esi.2026.249195.2017

چکیده

این مقاله با روش تحلیلی-تبیینی برای شناخت مبانی و مؤلفه‌ها و صورت‌بندی نظریه 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 عمده‌تاً در فرهنگ و محتوای دینی-اخلاقی آموزش در مدرسه حضور دارند. از لحاظ انسان‌شناختی اعتقاد به ذاتی بودن تفاوت انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، قاعده نفی سبیل به‌منزله مبانی اجتماعی در تعیین هدف، و تقدم تربیت بر تبلیغ در هدایت مخاطبان هسته رویکرد نظریه تربیتی کرباسچیان را شکل می‌دهند. مؤلفه‌های این نظریه مشتمل بر تعلیم و تربیت به‌منزله مهم‌ترین اقدام جامعه، اولویت نوجوانان برای تربیت، تقدم تربیت (مدرسه) بر تبلیغ (منبر)، اختصاص تربیت به مستعدین و نه عموم، کامل بودن به‌منزله شرط لازم مدرسه، و تصاعد هندسی به‌منزله روش افزایش پرورش‌یافتگان مستعد است. نقد مبانی حاکم 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 ادله او درباره برخی از عناصر نظریه‌اش، به‌ویژه تخصیص تربیت به مستعدین ناشی از یکسان‌نگری محدودیت ظرفیت انسان با محدودیت ظرفیت در گیاهان مانند درختان، جایگزینی گزینش مخاطب به‌جای گزینش محتوا (مورد تأکید متون دینی)، تعارض برخی از مبانی وی با برخی دیگر و فاصله‌گرفتن از عدالت آموزشی به‌منزله پیامد اجرای این نظریه چالش‌های اساسی این نظریه‌اند.

واژگان کلیدی: مدارس اسلامی، علی اصغر کرباسچیان، نخبه‌گرایی، گزینش دانش‌آموز، نظریه 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 در پی تحقق تربیت اسلامی در مدارس است و مدارس اسلامی نمونه‌ای برای چنین امری است. این مدارس ضمن بهره‌گیری از برنامه 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 بی‌قید و شرط بود؛ اما با تأسیس دبیرستان علوی توسط علی اصغر 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 مورد حمایت مؤسسان و مدیران این مدارس است.

اینک رویکرد نخبه‌گرایی در آموزش علاوه بر 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 دغدغه مدارس غیردولتی نیست؛ اما استقرار چنین رویکردی در مدرسی که علایق و هدفمندی جدی دینی دارند، با توجه به اینکه بنیان‌گذار آن، علی اصغر کرباسچیان، یک روحانی با درجه اجتهاد است (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵) مقوم این ذهنیت است که چنین رویکردی با فرهنگ و آموزه‌های دینی تعارضی ندارد و بلکه مبانی آن برخاسته از اسلام است و چه بسا 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 به دلیل 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 (یاری‌قلی، ۱۳۹۲، ص. ۱۹۷).

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

علی‌اصغر کرباسچیان از آن دسته روحانیونی بود که دانش و مدرسه مدرن را به رسمیت شناخت و به تأسیس دبیرستان اقدام کرد. وی پیش از تأسیس دبیرستان علوی نیز از تعلقات معلمی خالی نبود (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۴) و به‌طور غیررسمی اقدامات آموزشی بسیاری در قالب آموزش‌های فردی یا گروهی برای جوانان انجام داده بود (زاهدی، ۱۳۹۵). وی از مریدان آیت‌الله بروجردی (۱۲۵۴-۱۳۴۰ ش)، مرجع دینی جهان شیعه و رهبر معنوی حوزه علمیه قم در دهه‌های بیست و سی شمسی، بود، وقتی مدارج علمی را خیلی سریع در حوزه قم طی کرده و در آستانه اجتهاد بود، در سال ۱۳۳۴ شمسی با هدف آموزش جوانان از قم به تهران آمد، توسط هادی مقدس، امام‌جمعه بازار، به تأسیس مدرسه هدایت شد و در جریان فراهم آوردن مقدمات تأسیس به‌طور اتفاقی با رضا روزبه (۱۳۵۲-۱۳۰۰ ش)، کارشناس ارشد فیزیک و دبیر توانمند علوم پایه که با او آشنایی قبلی داشت، مواجه شد. روزبه برای مدیریت علوی اعلام آمادگی کرد؛ بدین ترتیب از سال تحصیلی ۱۳۳۵-۱۳۳۶ 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، ۱۳۸۶، 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 به شدت سماجت می‌ورزید. دانش‌آموزان متقاضی ورود به مدرسه را از لحاظ 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 میانه راه نیز از احتمال اخراج در صورت عقب‌ماندگی درسی یا برخی اشکالات رفتاری مصون نبودند. همین امر دربارهٔ معلمان نیز محتمل بود (آیت‌الله سبحانی، ۱۳۹۵؛ کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۰). مدیر آموزشی مدرسه (روزبه) نیز فردی جدی و معتقد به دانش‌آموزان درجه‌یک و ارائه 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 به مراتب جدی‌تر به رشد و توسعه علمی این گروه از دانش‌آموزان داشت (خدابخش، ۱۳۸۸، ص. ۳۴)؛ به این ترتیب 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؛ تاجری، ۱۳۸۵، ص. ۳۵۸).

هرچند روزبه و کرباسچیان هر دو رویکردی نخبه‌گرا داشتند، روزبه که به تدریج در رویکرد نخبه‌گرایانه‌اش تعدیل‌هایی صورت گرفته بود (خزعل، ۱۳۸۶، ص. ۶۵)، به واسطه ابتلا به سرطان در سال ۱۳۵۲، هفده سال پس از تأسیس دبیرستان، از دنیا رفت و پس از او کرباسچیان سی سال

۱. آیت‌الله 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 از لحاظ 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 و لو پدرش یکی از بنیان مدرسه بود. کوتاه نمی‌آمد (نهاداندیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲).

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

۳. در اوایل دوره مدیریت علوی روزبه حتی با تأسیس رشته طبیعی در مدرسه موافق نبود (مدرسی، ۱۳۷۷، ص. ۲۶۵). 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 به تدریج تمام دروسی همچون ادبیات، جغرافی، هیئت (نجوم)، زبانی عربی و انگلیسی و... قدر و قیمت قائل شد و ضرورت هریک را به جای 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 نظریه تربیتی کرباسچیان روش تحلیلی-تبیینی 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 مؤسسه علامه کرباسچیان و مؤسسه متن (مؤسسه مطالعاتی تعالی نسل) انتشار مصاحبه‌ها درباره وی و موضوعات مرتبط ادامه یافته است. تبیین با اتکا به یافته‌های بخش تحلیل، روش صورت‌بندی نظریه تربیتی کرباسچیان و روشنگری جوانب آن انجام شده است. برای بررسی نسبت مبانی و مؤلفه‌های نظریه 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 نظریه کرباسچیان با متون دینی و نسبت آن با عدالت آموزشی بهره گرفته شده است. در بررسی میزان سازگاری و سنخیت درونی مؤلفه‌های نظریه کرباسچیان از نقد درونی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

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

مبانی اندیشه تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان

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

در حوزه معرفت‌شناسی اولین نکته درباره نوع دانشی است که کرباسچیان در شکل‌دهی به مبانی اندیشه‌اش به آن‌ها متکی است. ضیایی موحد (۱۳۸۹) در این باره می‌گوید: «علامه با وجود اینکه به فلسفه اسلامی تعلق دارد، در مبانی معرفت‌شناختی پابندی تام به ساختارهای فلسفی نداشته و از منابع عرفی (بدیهی^۱ 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 و حیانی، نقلی (احادیث و روایات)، فلسفی و تجربی توجه دارد و آن‌ها را معتبر می‌داند؛ اما دانش و حیانی و نقلی دینی برای ایشان اولویت دارد. با وجود این «در نظام معرفتی علامه کرباسچیان نحوه استفاده تربیتی درست از متون دینی روشن نیست» (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۳۹). درباره محتوای مباحث معرفتی نیز به نظر می‌رسد تمرکز اصلی کرباسچیان بر موضوع بقای روح است و این موضوع مهم‌ترین جنبه مورد توجه کرباسچیان در مقوله شناخت است (باغگلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۴). بقای روح در هستی‌شناسی کرباسچیان نیز اهمیت ویژه دارد.

در حوزه هستی‌شناسی^۲ باور به علیت - که مبنای بینش عمل‌گرایانه کرباسچیان است - (باغگلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۳) و آخرت محوری، بقای روح و مسئله قیامت (معاد) مهم‌ترین موضوعات مورد توجه وی در هستی‌شناسی است (حاج‌قاسمی، ۱۳۹۶). 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 فلسفه اسلامی استدلال نمی‌کند^۲ (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۴۰-۴۱).

در حوزه ارزش‌شناسی «دو دسته ارزش در منظومه فکری علامه وجود دارد: آن دسته از

۱. «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 مورد تأکیدند، تبیین عقلی نیز داشتند؛ مانند زهد و پرهیز از دنیاگرایی؛ اما دسته دوم ارزش‌هایی مانند اخلاص و امر به معروف و نهی از منکر هستند که تنها پشتوانه دینی و وحیانی دارند و بدون در نظر گرفتن مبدأ و معاد و متون دینی مبنایی ندارند. این مورد به خصوص مورد تأکید فراوان دین و مرحوم علامه نیز بوده است.^۱ (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۵۱-۵۳). حاج قاسمی (۱۳۹۶) نیز ارزش‌های مورد توجه کرباسچیان را شامل امر به معروف، اهمیت هدایت نفس و تقوی معرفی می‌کند (صص. ۴۱-۴۸).

کرباسچیان در انسان‌شناسی تفاوت‌های ذاتی و فردی را فطری انسان می‌داند که یکی از آن‌ها تفاوت در تربیت‌پذیری انسان است. کرباسچیان معتقد است تربیت‌پذیری براساس شاکله از پیش شکل‌یافته الهی رقم می‌خورد و زیرساخت رفتار آدمی است (باغکلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۳)؛ 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 قوی‌الاراده بر ارواح ضعیف باور داشت و در این باره 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. به علاوه کرباسچیان با ذکر شواهد مکرر تلاش می‌کرد تا تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف را با شواهد تجربی^۱ اثبات کند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۴۲-۴۳ و ۴۵).

علاوه بر آن اوضاع اجتماعی و به‌طور مشخص شرایط اجتماعی دوره پهلوی دوم، غلبه روزافزون تحصیل‌کردگان و متخصصان بر امور جامعه، روند به حاشیه رفتن مذهب‌یون که در تقابل با «قاعده نفی سبیل»^۲ قرار می‌گرفت و نیز شرایط فرهنگی جامعه که فاصله‌گرفتن از زیست دینی را ترویج می‌کرد، از دیگر عواملی است که مبنای نظریه تربیتی کرباسچیان، به‌ویژه

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

۲. «نفی سبیل» قاعده‌ای فقهی است، به این معنا که خداوند هیچ حکمی وضع نمی‌کند که سبب تسلط کافران بر مؤمنان شود. یکی از مهم‌ترین ادله آیه ۱۴۱ سوره نساء است: «... لَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا؛ خداوند هرگز بر [زیان] مؤمنان برای کافران راه [تسلطی] قرار نداده است.» (ویکی شیعه، قاعده نفی سبیل، تاریخ مراجعه: ۵ دی ۱۴۰۴).

اهداف تربیت مدرسه‌ای وی، را شکل داد.

مبنای دیگر اندیشه 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 خوانش یک روحانی منبری بود و به‌طور گسترده‌ای در این باره فعالیت داشت و از این محل کسب درآمد می‌کرد؛ اما پس از ورود به حلقه شاگردی آقا بزرگ ساوجی منبر را کنار گذاشت (کرباسچیان، ۱۳۸۶- الف). این خوانش تفاوتی درون‌دینی در میان روحانیونی است که دست‌اندرکار تربیت دینی‌اند. تفصیل آن در ادامه خواهد آمد.

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

- هستی‌شناسی: باور به علیت، تمرکز بر مبدأ و معاد و تأکید بیشتر بر معاد در قالب محتوای آموزش دینی-اخلاقی برای دانش‌آموزان تمامی کلاس‌ها ارائه می‌شد.
- معرفت‌شناسی: بهره‌مندی از هر دو نوع دانش دینی و دانش دانشگاهی جدید (بدون مشخص شدن نحوه تعامل و مرزهای آن‌ها)، تمرکز بر بقای روح به عنوان محتوای شناخت در قالب محتوای آموزش دینی برای دانش‌آموزان مدرسه برجسته می‌شد.
- ارزش‌شناسی: به رسمیت شناختن ارزش‌های منتج از استدلال و بیش از آن، ارزش‌هایی با مبنای صرفاً دینی-وحيانی که به‌طور ویژه در دروس اخلاق و دینی برجسته می‌شد.
- انسان‌شناسی: اعتقاد به تفاوت‌های ذاتی انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، نقش تعیین‌کننده محیط تربیتی، تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف، رشد تدریجی عقل.
- مبانی اجتماعی: فراتر رفتن از تربیت صرفاً دینی به سوی تربیت علمی و تخصصی و تعریف هدف غایی تربیت متخصصین دیندار برای جامعه مسلمان و بی‌نیاز کردن جامعه از متخصص غیرمسلمان. یافته‌های حاج قاسمی (۱۳۹۶) درباره اهداف کرباسچیان مؤید این نکته است: اهداف تربیت از نظر کرباسچیان شامل محورهای انسان‌سازی، مصونیت‌بخشی، آینده‌نگری، ارتقای تربیت اعتقادی و کسب دانش روز است (صص. ۵۰-۵۴).

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

نکته بسیار قابل تأمل این است که مبانی فکری کرباسچیان در زمینه 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؛ به‌همین دلیل 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 پذیرش را دارند، آموزش داده شود؛ دوم، به استناد بیان امام صادق(ع) که جوانان برای ساخته‌شدن قابلیت بیشتری دارند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۵). یک دلیل مهم دیگر نیز اینکه تمهیدات هدف وی -یعنی تربیت دانش‌آموزان برای تحصیلات عالی و تخصصی- قاعدتاً در دوره 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 دوره کودکی و از طریق تأثیرات خانواده و محیط شکل می‌گیرد (باغلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۵). همچنین به‌استناد شعر مولانا که «چون بکاری در زمین اصل کار تا بروید هر یکی از صد هزار» 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 از جهت 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؛ در نتیجه مدرسه از

شاگردی نتیجه می‌گیرد که هم دارای استعداد عالی و هم دارای خانواده‌ای اصیل باشد (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۷). 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 در مورد 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 معرف‌ها معلوم گردد.» (کرباسچیان، ۱۳۸۵، صص. ۸۷-۸۸).

– **گزینش معلمان خاص و بی‌نظیر؛** به‌استناد باور تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف و باور به تشعشع روحی در رابطه معلم و شاگرد، کرباسچیان باور داشت خصوصیات روانی معلم به‌طور ناخودآگاه در شاگرد منعکس می‌شود؛^۱ التلمیذ سرِ اُستاده. مبتنی بر 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. ۴۲ و ۴۸).

حاج قاسمی (۱۳۹۶) نیز مرجعیت معلم، رکنیت خانواده، صیانت، خردورزی و پابندی 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 نظریه تربیتی کرباسچیان

نظریه تربیتی در دانش تعلیم و تربیت چارچوب دیدگاه‌های تربیتی یک اندیشمند، یک مربی یا یک مکتب فلسفی است که نظرات تربیتی خاص وی را توصیف می‌کند. نظریه‌ها در انواع مختلفی دسته‌بندی شده‌اند: نظری (غلبه وجه شناختی) و عملی (ارائه‌دهنده اصول عملی)،

۱. اما به‌جز چند شاهد تجربی شواهدی برای تبیین این موضوع -مثلاً از آیات و روایات- در این باره 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 فلسفه تربیتی) و نظریه‌های محدود (درباره یک موضوع جزئی تربیتی) و برزینکا نظریه‌های تربیتی را مشتمل بر نظریه‌های علمی، فلسفی و عملی منبعث از سه شاخه اصلی فلسفه تربیت، علم تربیت (منبعث از دانش تجربی) و پداگوژی عملی یا رفتارشناسی تربیت می‌داند (به نقل از ابروانی، ۱۳۸۸، صص. ۹۲ و ۱۶۳-۱۶۴).

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 معینی 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» (به نقل از ابروانی، ۱۳۸۸ از: هریس، ۱۹۸۵ و برزینکا، ۱۹۹۲) نامیده می‌شوند. در این معنا «نظریه‌های تربیتی نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهری محسوب می‌شوند که تحلیل‌گران ممکن است عمل تخصصی آنان را به اصول کلی رمزگردانی و تبدیل کنند (ابروانی، ۱۳۸۸، صص. ۲۰۰). این نظریه‌ها به‌نوبه خود به اصلاح و تکمیل دیدگاه‌های نظری کمک می‌کنند.

شناخت مبانی اندیشه کرباسچیان و نسبت آن‌ها با توضیحات موجود درباره رویکرد ایشان در طی پنجاه سال فعالیت مدرسه‌داری، در صورت‌بندی نظریه تربیتی وی دو نکته مهم را روشن می‌کند:

الف) نظریه تربیتی کرباسچیان بیشتر به یک نظریه عملی تربیتی می‌ماند. پیوند مبانی نظری (دینی، فلسفی و اجتماعی) و پداگوژی عملی در آن تنگاتنگ، و تعامل عمل و نظر به گونه‌ای 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 تحت تأثیر خود قرار داده است؛ لذا نظریه تربیتی کرباسچیان نظریه‌ای عملی است که در پژوهش حاضر تبیین خواهد شد.

ب) نظریه تربیتی کرباسچیان مسئله‌ای چندوجهی است؛ به گونه‌ای که برخی از مؤلفه‌های

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

در نظریه تربیتی کرباسچیان چندین مؤلفه حضور دارند که برخی مستقیماً از مبانی نظریه 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 امر به معروف و نهی از منکر است؛

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

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

۴. تربیت در انسان یک استعداد است و تنها درباره مستعدین موضوعیت می‌یابد؛

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

۶. در فرایند تربیت مستعدین نفرات کم انتخاب می‌شوند و روند افزایش افراد تربیت‌یافته به صورت تصاعد هندسی رخ می‌دهد (نظریه تصاعد) (نهاوندیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ۶۹).

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

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

۱. نظیر مشابیه مؤلفه تربیت‌پذیری به‌منزله یک استعداد خاص، با دیدگاه سعدی که می‌گوید: «پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بد است * تربیت نااهل را چون گردکان برگنبد است» (گلستان، باب اول، حکایت شماره ۴).

نوجوانان به جای کودکان، انتخاب مستعدین از خانواده‌های دارای تقید دینی به جای پذیرش بی‌قید و شرط دانش‌آموزان نماد تربیت مستعدین و تلاش خستگی‌ناپذیر برای جذب توانمندترین معلمان و تأمین امکانات تراز اول نماد تام 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 نظریه تربیتی کرباسچیان

مبتنی بر توضیحات تفصیلی کرباسچیان و شاگردانش مؤلفه‌های این نظریه با توجه به نوع مبانی آن‌ها در سه محور قابل تبیین است:

محور اول: توجه به اهمیت تعلیم و تربیت از منظری فقهی-شرعی^۱ بر مبنای 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:

«رسول خدا(ص) خطاب به علی (ع): «لَنْ يَهْدِيَ اللَّهُ بِكَ رَجُلًا وَاحِدًا خَيْرٌ لَكَ مِمَّا طَلَعَتْ عَلَيْهِ الشَّمْسُ؛ اگر خداوند به‌دست تو یک نفر را هدایت کند، برای تو از آن چه خورشید بر آن بتابد، بهتر است.»^۲ (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۲).

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

«تفاسیر اصیل از متون اصلی دینی مبنی بر 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 می‌گفت و عمل می‌کرد که امر به معروف این نیست که به راننده تاکسی بگوییم: «موسیقیات را خاموش کن!» امر به معروف 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.» (نهادیان، ۱۳۸۸، ص. ۸۶).

۲. (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۴، ج ۱۲، ص. ۵۸۵، شماره حدیث: ۲۱۱۶۱)

نظریه است.^۱

محور دوم: انتخاب فعالیت تربیتی به جای تبلیغ به شیوه رایج روحانیون. این رویکرد مربوط به مؤلفه های دوم و سوم نظریه، و مبنای آن ها خوانش اساتید کرباسچیان است و از جریانی برمی خیزد که نویسنده این مقاله ایشان را با عنوان «مربیان مذهبی مخاطب محور» می نامد. گزاره های زیر مقدمات اولویت بخشی تربیت بر تبلیغ در این دیدگاه است:

- نوجوانان و جوانان موضوع و مخاطب اصلی تعلیم و تربیت اند.

- تفاوت های فردی مخاطبین در عرصه تعلیم و تربیت باید مورد توجه قرار گیرد.

- فعالیت عملی در عرصه تربیت ضرورتی است که بر سخنرانی و نصیحت و وعظ بر منابر

اولویت دارد.

توضیح اینکه عده ای از روحانیون یا شخصیت های مذهبی مانند آقایان شیخ حسن ساوجی [آقا بزرگ]، سید رضا دربندی، سید محمد حسین زاهد و قاسم فخار از جمله کسانی بودند که به جای منبر به سراغ کودکان و نوجوانان و جوانان می رفتند، با آن ها هم بازی می شدند، آن ها را به دامن طبیعت می بردند و در قالب اردو فرصتی برای آموزش مذهبی در ضمن بازی برایشان

۱. کرباسچیان (۱۳۸۵) به دلایل زیر تربیت را مهم ترین تعهد و وظیفه و یک واجب عینی می داند (صص. ۳۱ و ۵۶):

- تربیت کارکردی پیشگیرانه دارد و تأثیرش تعیین کننده و بلندمدت است.

- در متون دینی تعلیم و تربیت اهمیت بسیاری دارد، به گونه ای که رسالت رسول خدا از جنس تربیت است (ص).

(۳۸). در کلام معصومین تعلیم و تربیت بسیار اهمیت دارد و مورد تأکید است. تعلیم دادن مصداق «هدایت» است (صص.

۳۲ و ۳۶). تربیت مهم ترین 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 امر به معروف و نهی از منکر

است (ص. ۳۵). تربیت بچه های مسلمان واجب عینی است (ص. ۳۱).

- کوتاهی در تربیت موجب عقوبت است (اهل علم به دلیل نیاختن به جاهلان مستوجب عذاب اند)؛ زیرا

مسئولیت دو نوع است: یکی مسئولیت در قبال آنچه انجام می دهی و دوم در قبال آنچه انجام نمی دهی (سلبی). کوتاهی

در تربیت و غفلت از آن، مسئولیتی است که کوتاهی در آن مستوجب عقوبت است؛ براین اساس خیر و شر نیز

قابل تقسیم به مستقیم و غیرمستقیم است (صص. ۳۰-۳۲).

کرباسچیان (۱۳۸۸) باور دارد که تربیت مهم ترین شکل یتیم نوازی است. فرزندان مسلمان یتیمان آل محمد (ص) اند. یتیم واقعی

کسی است که از معارف اهل بیت (ع) محروم است (ص. ۲۴).

فراهم می‌کردند (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص ۲۷-۲۸). 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، ۱۳۸۴). کرباسچیان نیز توضیح داده است که بعد از آشنایی با استادش، آقا بزرگ ساوجی (در ۲۰ سالگی)، منبر را رها کرد (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۰). وی قبل از تأسیس دبیرستان علوی نیز تابستان‌ها در باغ ونک چادر می‌زد و به نوجوانان ده ونک آموزش می‌داد (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۲۵ و ۲۶).

استدلال مهم 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 به اقتضای ویژگی‌ها و شرایط هر فرد با او رفتار شود تا امکان تربیت وی فراهم آید^۱ (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۷). شخصیت‌هایی نظیر شهید عراقی، شهید اندرزگو و مرحوم عسکراولادی که سال‌های پیش از انقلاب اسلامی وارد عرصه مبارزه شدند، از جمله شاگردان این جریان روحانی‌اند.^۲ 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.^۳

محور سوم: مؤلفه‌های سه‌گانه پایانی شامل نظریه 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 می‌کند...؛ 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، ۱۳۸۶، ص. ۱۷).
۲. «آقای فخار از اولیای الهی بود در تهران، و مربی همین شهید عراقی و اندرزگو» (معرفی سید قاسم فخار و ...، ۱۳۹۵). «اسدالله عسکراولادی تربیت‌شده سید محمد حسین زاهد» بود (جعفری، ۱۳۸۳).
۳. کرباسچیان می‌گوید: «تبلیغ هم نه به معنای کتاب نوشتن و سخنرانی، بلکه به معنی روی افراد کارکردن و آن‌ها را ساختن است.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۲۲).

- مدرسه تنها در صورتی که نهادی تام و کامل باشد، دارای ارزش وجودی است و نبود مدرسه بر اینکه مدرسه ضعیف و ناقص باشد، ترجیح دارد.^۱ چنین دیدگاهی حاکی از تمامیت-خواهی و کمال‌گرایی در تعلیم و تربیت و «محصول‌محوری کامل» است.

- باور به اینکه قابلیت تعلیم و تربیت عام نیست، بلکه استعدادی است که فقط برخی از افراد واجد آن هستند.^۲

- نظریه تصاعد که با ارائه تمثیل معروف کرباسچیان درباره زمین و پیامد کاشت انواع درخت نظیر آلبالوترشه، سیب ترشک و گلابی شاه‌میوه از مقدمات آن است. به‌علاوه 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، ۱۳۸۶، صص ۴۷-۴۸).

چالش‌های نظریه تربیتی علامه کرباسچیان

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

۱. کرباسچیان (۱۳۸۴) 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 از جمله معلم، آزمایشگاه، کارگاه، وسایل ورزشی و تفریحی و غذاخوری و حتی وسیله رفت‌وآمد را در اختیار داشته باشد. او همه چیز را در حد کمال می‌پسندید.» (ص. ۱۰۷).

حداد عادل (۱۳۸۸) می‌گوید: «از اول بنا بر کیفیت بالا بود و این تجربه یک اقدام درون‌ساز بود.» (ص. ۴۱).

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 می‌نشستم 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 نظریه او است که رویکرد تربیتی نخبه‌گرای وی را شکل داده است و بیشتر موردچالش و نقد قرار می‌گیرد. چهار چالش درباره این نظریه قابل طرح است:

(۱) تفاوت در انواع مبانی شکل‌دهنده نظریه تربیتی؛

(۲) ادله ناکافی در گزینش برخی از عناصر نظریه؛

(۳) تعارض برخی از مبانی با برخی دیگر؛

(۴) نتایج و پیامدهای عمل به نظریه.

چالش اول: تفاوت مبنا در عناصر شکل‌دهنده نظریه تربیتی کرباسچیان

کرباسچیان در تبیین اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت بر متون دینی و تفسیری، بیشتر از مفاهیم رایج و نیز تأسی از مرجع تقلید شیعیان تکیه دارد. همچنین در زمینه توجه به نوجوانان به روایات دینی و دیدگاه‌های روان‌شناختی، و در زمینه عمل‌گرایی نیز به سنت روحانیون تفاوت‌گرا و تجربیات پیشین خود متکی است؛ اما در توضیح باور به تربیت به‌مثابه استعدادی ویژه، تمامیت‌خواهی و نظریه تصاعد 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، به تدریج این پیش‌فرض در اذهان متبادر می‌شود که تمامی جوانب نظریه وی متکی بر اقتضائات و برداشت‌های دینی است و این امر، درجه 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، ج ۱، ص. ۲۳). دومی بیان امام علی(ع) است که خطاب به کمیل و با اشاره به سینه 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 بیان حاکی از لزوم دقت در ارائه محتوا به مخاطبان و مبتنی بر ظرفیت مخاطبان است. دوم اینکه در بیان امام(ع) روشن است که برای محتوای خاص، مخاطب خاص 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 به همین دلایل می‌توان این ادعا را مطرح کرد که رویکرد انتخابی کرباسچیان در تقابل با رویکرد معصومین در این باره قرار می‌گیرد؛ زیرا وی به جای تنظیم و گزینش محتوای مناسب برای دانش‌آموزان، دست به گزینش دانش‌آموز می‌زند که علت آن نه دغدغه 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 رویه -یعنی جست‌وجوی افراد قابل در حوزه و جست‌وجوی دانش‌آموزان قابل برای مدرسه- مشترک و در راستای ساختن افراد ویژه است، کاملاً یکسان و مشابه نیستند؛ زیرا در رویه 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! به علاوه به سایر داوطلبان نیز نمی‌گوید که شماها قابل نیستید. همچنین اینکه کرباسچیان در جهت چنین توجه و تربیتی نسبت به کسی که او را قابل دیده است، از خود مایه می‌گذارد، موجب نمی‌شود دیگران به واسطه این انتخاب و توجه

از فرصت‌های تربیتی مناسب محروم شوند؛ اما این رویه در مدرسه به واسطه گردآوردن بهترین دانش‌آموزان و بهترین معلمان از مدارس دیگر، موجب محرومیت دانش‌آموزان دیگر مدارس از داشتن هم‌کلاسی‌های توانمند و معلم‌های توانمندتر می‌شود. دانش‌آموزان با استعداد 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 - که هدف آن تربیت متخصص است - ضروری است؛ حتی گزینش طلاب در حوزه‌های علمیه که در پی 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؛ به همین دلیل 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 نظریه تربیتی کرباسچیان برخاسته از مبانی دینی ایشان نیست و نباید به اعتبار آموزه‌های دینی پذیرفته و اعتباربخشی شود. آگاهی از این امر ضرورت تأمل بیشتر در جوانب نظریه 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 نظریه تربیتی

کرباسچیان در تمثیل معروفش مبنی بر این که کاشت درختان گل‌ابی را به آلبالو یا سیب ترش ترجیح می‌دهد تا زحمات و تلاش‌ها هدر نشود^۱، 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 قصاب متدین 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 نظریه تصاعد را نیز به منزله راه‌حل 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 مستدلگی 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 در مورد مدرسه‌داری صادق نیست.» این جمله را ما بارها از علامه شنیده‌ایم: «مدرسه یا باید در بهترین کیفیت و عالی‌ترین وضعیت باشد، یا اصلاً نباشد. مدرسه نصفه‌نیمه عدمش به ز وجود!» (فیاض‌بخش، ۱۳۸۶، ص. ۹۶)؛ به‌همین ترتیب مدرسه بهترین دانش‌آموزان و بهترین خانواده‌ها را می‌طلبد؛ اما نمی‌گوید چرا. روشن نیست چرا فقط برخی قابل تربیت‌اند 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 در پی هدفی خاص و محصولی معین‌اند، و در دانش تعلیم و تربیت نتیجه و محصول در درون متربی جست‌وجو می‌شود و هر متربی نقطه‌ای دارد؛ اما گاهی این هدف در نقطه‌ای بیرون از متربی 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 به‌کرات از این حذف شدن‌ها در تاریخ مدرسه‌اش یاد می‌شود (کرباسچیان ۱۳۸۵، ص. ۱۰۳؛ نه‌اوندیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲؛ کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۳۶-۳۷).

اما نکته مهم‌تر در تمثیل علامه نگاهی است که به متربی دارد و به‌زعم نویسنده، مهم‌ترین خطای نظریه 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 قصابی که علامه از آن یاد می‌کند، از حیث قابلیت مشابه درخت آلبالوی ترش نیست. او و همه نوجوانانی که می‌توانستند مخاطب تعلیمات علامه باشند، مجموعه‌ای از قابلیت‌ها هستند. در واقع متریبان به دو گروه قابل و غیرقابل برای تربیت تقسیم‌شدنی نیستند؛ بلکه متریبان استعدادها و قابلیت‌های متنوعی در خود و در نسبت با یکدیگر دارند و ایجاد فرصت مناسب برای آن‌ها می‌تواند زمینه 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 دوره 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 ریشه وراثتی)، توان‌های اکتسابی عمومی (داشته‌های عمومی یا نعمت) و توان‌های اختصاصی (در معنای «فضل») تعریف می‌کنند. نکته مهم اینکه هر سه این توان‌ها از یک سو ظرفیتی اولیه در انسان است و از سوی دیگر، 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 جامعه آن روز بود که برخاسته از مبانی اجتماعی تفکر او است و موجب می‌شد که به چنین توضیحی برسد.

نظریه تصاعد

«علامه دل‌باخته آن تصاعد هندسی‌اش بود. می‌گفت: «اگر هرکس یک نفر را بسازد، با تصاعد هندسی^۱ 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.» (نهادیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ۶۹).^۱

^۱. آیا علامه‌ای که برای تحقق کیفیت تراز اول مدرسه از ابتدا کمیت 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 به معنی تربیت با کیفیت مرحله به مرحله از نفراتی اندک به سوی نفراتی بسیار است. تصور تصاعد هندسی دشوار نیست؛ اما امکان تحقق آن مبتنی بر نظر و رویکرد کرباسچیان در دنیای واقعی قابل تردید و نیازمند بررسی است؛ البته تصاعد هندسی نظریه تربیتی علامه را نیز به یک برنامه تربیت معلم شبیه می‌سازد. به جرأت می‌توان گفت نظریه 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 سه‌گانه نظریه 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 مربوط به تلقی علامه از تربیت، مبنی بر نقطه اوج یتیم‌نوازی است. وی از وظیفه واجب عینی تربیت یتیمان آل محمد(ص) می‌گوید؛ اما در عمل یتیمان آل محمد(ص) به فرزندان مستعد خانواده‌های مذهبی و عموماً متمول بازار تحویل می‌شود! چگونه و بر چه اساسی قوی‌ترین فرزندان متمول‌ترین خانواده‌های متدین مصداق یتیمان آل محمد(ص) اند که باید خود را وقف آموزش معارف اهل‌بیت(ع) به ایشان کرد؟ اما توده‌های کودکان و نوجوانان مسلمان محروم و نیازمند توجه - که بخش عظیم جمعیت واجب‌التعلیم را در شهرها و روستاها تشکیل می‌دهند - 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 به شدت کنترل می‌کرد. همچنین علامه در تأسیس مدارس جدید بسیار محتاط و حساب‌شده عمل می‌کرد. تعداد مدرسی که ایشان تأسیس کرد، در حد انگشتان یک دست است. اگر منظور از ساخته شدن هزاران و تربیت میلیون‌ها و میلیارد‌ها در چنین مدرسی 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 قید و شرط 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 کمیت است و نه صحبت از خطاب یا تربیت افراد مستعد و خاص؛ اما نتیجه نظریه علامه تربیت خواص برای تربیت گروه‌های دیگری از خواص است؛ زیرا همواره عده‌ای مستعد تربیت و عده‌ای فاقد قابلیت تربیت خواهند بود. رشد مدارس به‌شیوه 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؟

- کیفیت‌گرایی مورد نظر علامه با تصاعد هندسی در نظریه وی قابل جمع نیست؛ زیرا از یک سو علامه در تربیت به‌جز کیفیت عالی را تجویز نمی‌کند و از سوی دیگر، تربیت یک نفر را عامل سازندگی و تربیت هزاران می‌شمرد. اگر در دیدگاه علامه کمیت آفت کیفیت است، چگونه از تربیت یک نیروی کیفی هزاران نیروی کیفی دیگر، هرچند در طول زمان، قابل دستیابی خواهد بود؟ نقض این بخش از نظریه در روند اجرای آن در مدارس اسلامی کاملاً آشکار است.

- 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 خاص 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؛ به این ترتیب 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 درباره مرحوم کرباسچیان منتشر شده است، باور راسخی مبنی بر موفقیت نهاد تأسیسی ایشان (دبیرستان علوی) وجود دارد که بسیار بدیهی نیز می‌نماید، اما شواهد این

موفقیت و مؤثر بودن نظریه مذکور کجا است؟ توفیق یک نظریه، به‌ویژه با رویکرد نخبه‌گرا و کامل‌گرای علوی، مستلزم بررسی کمی و کیفی محصولات تربیتی و بررسی تطبیقی با مدارس دیگر با توجه به تفاوت‌ها و تمایزها است؛^۱ اما شدت تمجید و تحسین، و فقدان انتشار گزارش‌های دقیق از جمعیت دانش‌آموزی، فارغ‌التحصیلان و حیطه‌های توفیق در این باره، یافتن شواهدی فراتر از اظهارات اهل مدرسه را با موانع جدی مواجه می‌سازد؛ اما پژوهش‌های محدود انجام‌شده مانند باغکلی (۱۳۸۶) درخصوص نتایج تربیتی فعالیت‌های کرباسچیان، به قوت هویت دینی و ضعف جنبه‌هایی نظیر هویت ملی و توجه به ارزش‌های اجتماعی-اخلاقی اشاره کرده است (ص. ۱۳۷). چیت‌ساز (۱۳۹۹) در بررسی تجارب زیسته دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی، از وجود چالش به‌هم‌ریختگی معنایی پس از فارغ‌التحصیلی و رسوب عادت‌واره‌های مرفهانه به‌منزله چارچوب کنشی و تفسیری ایشان خبر می‌دهد (صص. ۵۷-۵۸). نظریه کامل‌گرا و گزینش‌گرای علامه مقوله عدالت آموزشی را نیز تقریباً به فراموشی می‌سپارد و در آن جود بر عدل مرجح است.^۲ شاهد این رویکرد آن است که در میان آثار منتشرشده درباره مرحوم کرباسچیان یا استاد روزبه - که تا زمان ارائه متن حاضر عزم بر مطالعه و بررسی تمامی آن‌ها بوده است - به‌صراحت یا آشکار از عدالت آموزشی بحثی نیست. تنها نکته مرتبط مربوط به نقدی است که علامه نقل می‌کنند: «بعضی می‌گویند که تربیت بهترین‌ها که کاری ندارد. اگر راست می‌گویید، دانش‌آموزان ضعیف یا مشکل‌دار را بپذیرید و ایشان را به رشد برسانید». در پاسخ کرباسچیان تمثیل داشتن زمین محدود و تصمیم بر کاشت درخت

۱. نمونه‌ای از چنین ارزیابی و مقایسه‌ای مربوط به سال ۱۳۵۳/۱۹۷۴ است که بهمن‌بیگی، بنیان‌گذار آموزش عشایر، ازسوی یونسکو به‌عنوان یکی از معلمان برجسته جهان انتخاب شد و این موضوع اعتراض برخی شخصیت‌ها را برانگیخت؛ در نتیجه 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 از جمله تهران بود (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۶، ص. ۴۴).

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 خاصی را شامل است؛ پس عدالت شریف‌تر و برتر است». (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۷).

شاه‌میوه گلابی را مطرح می‌کند؛ اما نکته این است که وقتی به‌صراحت رویکرد مدرسه‌گزینش 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.^۱

جنبه دیگر اینکه مشاهده وضعیت موجود نشان می‌دهد مدارس اقماری یا تقلیدی برگرفته از علوی، مدارس‌اند که گاه از مدارس سایر فرزندان این کشور از حیث منطقه، امکانات و سطح برخورداری دانش‌آموزانشان فاصله‌هایی نجومی دارند. این رویکرد بر فرهنگ عدالت‌محور شیعی و وظیفه 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 ادامه تحصیل در داخل یا خارج از کشور که معمولاً در یک موقعیت مناسب و گاه تعیین‌کننده 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، نظریه تربیتی علامه کرباسچیان بود. باید بیاموزیم که هر شخصیتی می‌تواند در جنبه‌ای الگو و در جنبه‌ای دیگر قابل‌نقد باشد. کرباسچیان با تلاشگری خستگی‌ناپذیر در عرصه عمل، به‌عنوان عالمی دینی که در میان بیانات منتشرشده از ایشان گاه به نقد دقیق سنت‌ها و تربیت دینی رایج می‌پرداخت و در دقایق و عمل تعلیم و تربیت اعجوبه بود، منبعی مهم 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 خاص دیگر در مناطق محروم شواهدی است تا ثابت شود داشتن مدارس نخبه‌گرا برای گروه‌های اجتماعی خاص عین عدالت آموزشی است!

مؤثر برای اقشار مختلف ملّس و مکلاً (روحانی و غیرروحانی) برای جامعه تعلیم و تربیت به‌طور عام، و تعلیم و تربیت دینی ایران باشد.

۲. نظریه نخبه‌گرایی در تاریخ و فلسفه آموزش با نام افلاطون گره خورده است. وی به حکومت داناترین افراد (فیلسوف‌شاهان) قائل بود؛ اما در طرح مدینه فاضله‌اش باید همه کودکان تحت آموزش و پرورش دولتی باشند و همه به‌طور یکسان آموزش ببینند؛ اما با افزایش مراتب تحصیلی باید به تدریج عموم محصلین به اقتضای میزان توانایی‌هایشان حذف، و در نهایت آموزش برای گروهی اندک تا پنجاه سالگی ادامه یابد و ایشان فیلسوفان حاکم بر مدینه بشوند (افلاطون، ۱۳۶۳)؛ به این ترتیب مهم‌ترین وجه تمایز این دو دیدگاه نخبه‌گرایانه، در فرایند نحوه کشف نخبگان است؛ اما در هدف غایی تربیت می‌توان آن‌ها را نزدیک یافت.

۳. نظریه کرباسچیان در عمل موجب رویکرد آموزشی خاص گرا و نخبه‌گرا در جامعه تعلیم و تربیت شده و گره خوردن این گرایش با تربیت دینی، موجب تعمیم تصور اصالت نخبه‌گرایی در تربیت دینی شده است که به نوبه خود فرهنگ مبتنی بر حق بهره‌مندی از فرصت‌های بیشتر به دلیل مذهبی بودن را به‌طور ضمنی ترویج می‌کند. انتساب رویکرد مذکور به مبانی دینی قابل چالش است و پیامدهای اجتماعی-فرهنگی آسیب‌زایی به دنبال دارد.

۴. تربیت دینی رسالتی بزرگ بر عهده تمامی علاقه‌مندان و مربیان دارای تعلقات دینی در برابر نسل کودکان و نوجوانان است که با توجه به رقبای بی‌تعهدش در جهان امروز، در معرض تهدیدی جدی قرار دارد. کرباسچیان فردی هوشیار نسبت به شرایط زمانی بود. نه‌اوندیان (۱۳۸۸) می‌گویند: «۱۰۰ بار از روزه و علامه شنیده‌ایم که «العالم بزمانه لا تهجم علیه اللوابس»» (ص. ۸۹). رویکرد و نظریه 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 زندگی 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 ازسوی مرحوم کرباسچیان و مطالبه 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 نسبت به شخصیت و بزرگی علامه و رویکرد مدرسه‌داری ایشان عبور کنند و به بازبینی در مبانی، اقدامات و دستاوردها متعهد شوند. در تکمیل این بازبینی ارزیابی ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان مدارس توسط مرکز پژوهش‌های دبیرستان علوی می‌تواند گام مهمی برای روشن کردن کم‌وکیف دستاوردها باشد. ۵. از آنجاکه 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 همانند مدارس دولتی- اقدام کنند، با چالش‌ها و اقتضائات مدرسه‌داری در چنین موقعیتی مواجه شوند و با توجه به ظرفیت‌های علمی-تجربی دهه‌ها فعالیت در حوزه تربیت اسلامی، امکان‌هایی الهام‌بخش را برای مدارس دولتی و عادی -که بار سنگین چالش‌های مختلف تربیتی را برای تحقق تعلیم و تربیت اسلامی در مدارس به دوش می‌کشند- فراهم آورند.

منابع

- نهج البلاغة (۱۳۹۱). محمد بن حسین شریف الرضی (محمد دشتی، به ترجمه) قم: مهر امیرالمؤمنین.
- ابوالحسنی، منصوره؛ اخوت، احمدرضا؛ اسماعیلی، معصومه؛ و بهرامی احسان، هادی (۱۳۹۹). تبیین فرایند شکل‌گیری مفهوم استعداد مبتنی بر تحلیل شبکه‌واژگانی در قرآن کریم. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸ (۱۵)، ۵-۲۷.
- اسلامی، عباسعلی (۱۳۸۴). *طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق؛ خاطراتی از حجة الاسلام و المسلمین مرحوم حاج شیخ عباسعلی اسلامی، بنیان‌گذار جامعه تعلیمات اسلامی*. تهران: انتشارات بعثت (چاپ دوم).
- افلاطون (۱۳۶۳). *متن کامل جمهوریت با مقدمه مبسوط و حواشی و متعلقات کامل* (رضا مشایخی "فرهاد"، به ترجمه). تهران: کانون معرفت، چاپ اول.

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان گذار مدارس اسلامی.../ شهین ایروانی ۱۵۱

الکلینی، ابوجعفر محمد بن یعقوب (۱۳۸۸). *اصول کافی* (علی اکبر غفاری، به تصحیح). تهران: دار الکتب الاسلامیه (جلد اول).

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

باغگلی، حسین (۱۳۸۶). *بررسی آراء و عملکرد متفکران تربیت دینی غیررسمی در ایران* [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران].

بنی هاشمی، سید محمد (۱۳۹۸). *تربیت آرمانی، گذری بر اهداف، راهبردها و شیوه های تربیتی، با الهام از سیره استاد علامه کرباسچیان، تهران: انتشارات منیر*.

بهمن بیگی محمد (۱۳۸۶). *به اجابت قسم (خاطرات آموزشی)*. شیراز: انتشارات نوید شیراز (چاپ چهارم).

تاجری، حسن (۱۳۸۵). «از تو آموختیم؛ مقاله ای به مناسبت بزرگداشت زنده یاد استاد رضا روزبه»، به مناسبت بیست و پنجمین سال در گذشت مرحوم. تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

جعفری، حمیدرضا (۱۳۸۳). *سید محمد حسین زاهد (ره) و تهران: دار الکتب الاسلامیه. ناشر دیجیتال مرکز تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان*.

https://www.ghbook.ir/index.php?option=com_dbook&task=viewbook&book_id=393&lang=fa

حاج قاسمی، پیمان (۱۳۹۶). *بررسی آرای تربیتی علامه علی اصغر کرباسچیان به منظور تدوین فلسفه تربیتی*. (پایان نامه ی کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی. تهران. ایران

حاضری، علی محمد (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 (۱۴۰۲). *همایش سراسری کانون مدارس اسلامی، با هدف و شعار تعامل، تعالی و توسعه مدارس اسلامی (۲۱ دی ماه)*. سالن همایش های 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 (تجربه زیسته دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیر انتفاعی شهر تهران). *مطالعات راهبردی زنان*، ۲۲(۸۷).

Doi: 10.22095/jwss.2020.243631.2432 ۳۳-۶۲

خزعل، فریده (۱۳۸۶). *نقش استاد روزبه در رشد اعتقادی بانوان*. مجموعه مقالات کنگره بزرگداشت استاد رضا روزبه، یادنامه رضا روزبه. تهران: نشر افق (چاپ اول).

دهقان، حسین؛ پرتوآلم، محبوبه؛ و باهنر، ناصر (۱۴۰۱). میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و سایر مدارس شهر تهران: با تأکید بر عوامل رسانه و مدرسه. *دوفصلنامه دین و ارتباطات*، ۲۹(۶۲)، ۱۵۲-۱۲۷.

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 (۱۳۹۶). *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 - مطالعه موردی دبیرستان علوی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*، 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 (۱۴۰۱). *شکل‌بندی‌های چندگانه برنامه درسی تربیت دینی در منازعه با نیروهای اجتماعی در مدارس اسلامی دوره 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.

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی.../ شهین ابروآنی ۱۵۳

فیاض‌بخش، محمد (۱۳۸۶). *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 کافیرنیا، 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 (۱۳۸۶). *یادنامه استاد علامه کرباسچیان - مجموعه مقالات 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 (۱۳۸۴). *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 اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی زنجان، چاپ اول (به‌مناسبت بیست و پنجمین سال وفات استاد رضا روزبه).

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۴). *میزان الحکمه* (جلد دوازدهم). قم: دارالحديث [دریافت‌شده از کتابخانه مدرسه فقهت، ۷ مهر ۱۴۰۵]. https://lib.eshia.ir/27307/12/585#_ftnref3

نهادن‌دیان، 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 فلسفه ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی* از منظر متخصصان تعلیم و تربیت: رویکردی هرمنوتیکی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳

[Doi: 10.22067/fe.v3i2.23436](https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.23436)

(۲)، ۲۱۰-۱۹۵.

- 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., Sajjadih, 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.



Identifying Factors Affecting Managers' Accountability from the Perspective of Islamic Teachings and Ranking Them Using the Fuzzy VIKOR Technique¹

Ali Shaker² Hamidreza Kamali Ardakani³ Hamid Mortazavi⁴ Mahdi Ghanei⁵

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, Islamic Azad University(Ardakan Unit), Yazd, Iran. Shakerseyedali@gmail.com

3. Department of Higher Education Administration, Islamic Azad University(Ardakan Unit), Yazd, Iran. (Corresponding author). Ha.kamali@iau.ac.ir

4. 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

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکور فازی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

علی شاکر^۲

حمیدرضا کمالی^۳

حمید مرتضوی^۴

مهدی قانعی^۵

DOI: 10.30497/esi.2026.249042.2002

چکیده

هدف از انجام‌دادن این پژوهش شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر آموزه‌های اسلامی و رتبه‌بندی آن‌ها با استفاده از تکنیک ویکور فازی بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی، و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها در زمره 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. جامعه آماری پژوهش از دو بخش تشکیل شد. بخش اول شامل کلیه متون و مقالات علمی داخلی و خارجی به تعداد ۳۵ مقاله که پس از غربالگری ۱۷ مقاله بررسی و با روش کدگذاری دوباره تحلیل شد. همچنین بخش کمی شامل خبرگان متخصص در حوزه مدیریت اسلامی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعداد هفت نفر از اعضای جامعه مورد مطالعه انتخاب شدند تا به پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش پاسخ دهند. تحلیل داده‌ها و فرایند رتبه‌بندی عوامل با بهره‌گیری از تکنیک تصمیم‌گیری چندمعیاره فازی، به‌طور مشخص روش ویکور فازی، انجام پذیرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد از دیدگاه خبرگان، از بین ۱۴ 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»، «وعده 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 پاسخ‌گویانه 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 کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اردکان)، یزد، ایران.

Shakerseyedali@gmail.com

۳. استادیار، گروه مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد اردکان)، یزد، ایران (نویسنده مسئول).

ha.kamali@iaui.ac.ir

۴. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹ تهران، ایران.

H.mortazavii@cfu.ac.i

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 به میزان 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 تغییر دادن این نگاه‌اند؛ بنابراین اگر بتوانند مدیریت آموزشی-تربیتی را باز تعریف کنند و اهداف، اصول و روش‌های حاکم بر تربیت را مدیریت نمایند، به اهداف غایی خود در نظام آموزشی دست خواهند یافت (سلطان‌زاده پسیان و دیگران، ۱۴۰۱، ص. ۶).

مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان کلیدی در شکل‌دهی به سرنوشت نظام‌های آموزشی، نقشی فراتر از صرفاً هماهنگی و نظارت اداری ایفا می‌کند. این حوزه 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 آموزش فرایندهای حیاتی از جمله برنامه‌ریزی، اجرا، نظارت و ارزشیابی را هدایت می‌کند. این رشته نه تنها بر جنبه‌های اجرایی و ساختاری تأکید دارد، بلکه به‌طور ذاتی با باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های حاکم بر فضای آموزشی گره خورده است (لیتوود^۱، ۲۰۰۵). مدیریت آموزشی در جهان معاصر با چالش‌های متعددی از جمله 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^۲، 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 در قبال نتایج آموزشی، نحوه 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^۱، ۲۰۱۲). مدیران آموزشی نه تنها در برابر نهادهای بالادستی، بلکه در قبال 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 به عنوان یکی از سازوکارهای تضمین کیفیت، شفافیت و اثربخشی سازمانی شناخته می‌شود. در ادبیات معاصر معمولاً پاسخ‌گویی به معنای «الزام مدیران و کارگزاران سازمانی به توضیح و توجیه عملکرد خود در برابر ذی‌نفعان و نهادهای نظارتی» تعریف می‌شود (باونس^۲، ۲۰۰۷). در محیط‌های آموزشی این مفهوم فراتر از سنجش‌های اداری یا مالی می‌رود و به مسئولیت مدیران در قبال رشد علمی، تربیتی و اخلاقی دانش‌آموزان، معلمان و جامعه گسترش می‌یابد (لیتوود^۳، ۲۰۰۵).

در ادبیات مدیریت آموزشی پاسخ‌گویی به مجموعه‌ای از تعهدات و مسئولیت‌های نهادهای آموزشی در قبال جامعه و ذی‌نفعان اطلاق می‌شود. این مفهوم تحولی را از مدل‌های سنتی «فرماندهی و کنترل» به مدل‌های نوین «مشارکت و خدمت» نشان می‌دهد. در دنیای امروز که بر پایه «حاکمیت داده» و «شفافیت» بنا شده است، مفهوم پاسخ‌گویی بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است. سازمان‌ها به ویژه نهادهای آموزشی که وظیفه تربیت نسل آینده را بر عهده دارند در قبال عملکرد، منابع و نتایج خود باید به ذی‌نفعان متعدّدشان پاسخ‌گو باشند. این پاسخ‌گویی نه تنها الزامی قانونی و سازمانی، بلکه ضرورتی اخلاقی و اجتماعی است (هان^۴، ۲۰۲۰)؛ در این میان آموزه‌های دینی، به ویژه 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 نحوه ظهور پاسخ‌گویی را شکل می‌دهند و بر هویت علمی کارکنان در مؤسسات اثر می‌گذارند (کوینگلی^۱، 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^۲، ۲۰۲۵، ص. ۴۲). توانایی مؤسسات آموزشی در سازگاری و پاسخ‌گویی به تغییرات 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^۳، ۲۰۲۱). پژوهش‌های مربوط به رهبری آموزشی نشان داده‌اند کیفیت رهبری و رفتارهای حرفه‌ای مدیران از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده به عملکرد سازمان‌های آموزشی است (هالینگر^۴، ۲۰۱۱)؛ بااین‌حال اغلب مدل‌های رایج پاسخ‌گویی 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 مبتنی بر 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 عدم پاسخ‌گویی مناسب و به‌موقع به کارکنان، منجر به ایجاد جوّ بی‌اعتمادی و سردی کارکنان نسبت به 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 در محیط‌های کاری، توجه مدیران و رهبران را به ایجاد و حفظ اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اجتماعی و پاسخ‌گویی اجتماعی در همه سازمان‌ها ضروری کرده است.

در اسلام نظارت و پاسخ‌گویی از جزئی‌ترین امور فردی تا مسائل عمده جامعه، مانند امور اداری و فعالیت‌های اقتصادی، بازرگانی و سیاسی را دربرمی‌گیرد. اصولاً دین مقدس اسلام براساس اصل پاسخ‌گو بودن انسان‌ها است و شاید بتوان گفت معاد بهترین و کامل‌ترین نمود و جلوه پاسخ‌گویی است. از آنجاکه 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 متعال همه انسان‌ها را نسبت به عملکردشان پاسخ‌گو می‌داند؛ برای نمونه: «لَا يَسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ؛ در آنچه [خدا] انجام می‌دهد، چون و چرا راه ندارد؛ ولی از آنان [= انسان‌ها] سؤال خواهد شد» (انبیاء، ۲۳). در آیه‌ای دیگر درباره پرسشگری خداوند از کسانی که عملکردهای نامطلوب در اجرای احکام دین داشتند، می‌فرماید: «فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ؛ پس سوگند به پروردگارت که از همه آنان از آنچه انجام داده‌اند، خواهیم پرسید!» (حجر، ۹۲-۹۳). همچنین درباره پیامبر اسلام (ص) از واژه «یسئلونک» استفاده کرده است که به پرسشگری مردم و پاسخ‌گویی پیامبر درباره مسائل اخلاقی، اعتقادی، حقوقی و... اشاره دارد؛ لذا در آموزه‌های اسلامی پاسخ‌گویی به نوعی انجام‌دادن تکالیف شرعی است که خداوند بر عهده 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 جامعه اسلامی از جمله پیامبر (ص) به عنوان اولین رهبر جامعه اسلامی همیشه خود را مقید به پاسخ‌گویی می‌دانستند. همچنین می‌توان جلوه‌های پاسخ‌گویی را در سخنان و سیره حضرت علی (ع) در حدّ اعلای آن مشاهده کرد. از دیدگاه قرآن جهان آفرینش و به تبع 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...» (الکھف، ۴۹). 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 آیه ۷۲ سوره احزاب به آن‌ها سپرده شده است: «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَكْثَرُنَّ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ؛ ما امانت را بر آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها 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 درقبال 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 جاده عبودیت و کمال به سوی معبود لایزال سیر کند (مکارم شیرازی، ۱۳۶۶، صص. ۱۷-۴۰۹).

در سوره نجم آمده است: «وَلَا تَزِرْ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى * وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى * وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى؛ 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، ۳۸-۴۰). 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، ۱۳۶۶، ص. ۲۲۴). 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، ۳۶).

«آیا آدمی می‌پندارد که او را فارغ از تکلیف و ثواب و عقاب گذارند؟» (قیامت، ۳۶).
 «به عهد خود وفا کنید که البته [در قیامت] از عهد و پیمان پرسیده خواهد شد.» (اسراء، ۳۴)
 «روز حساب مردم بسیار نزدیک شد و مردم سخت غافل‌اند و اعراض می‌کنند.» (انبیاء، ۱)
 «بی‌شک از کسانی که به‌سوی آنان رسولان را فرستادیم و هم از رسولان پرسش خواهیم کرد.» (اعراف، ۶).

«پس سوگند به پروردگارت که از همه آنان [از آنچه انجام داده‌اند،] خواهیم پرسید.» (حجر،

۹۲-۹۳)

از آیات فوق چنین برمی‌آید که هم رهبران و هم مردم در برابر خداوند مسئول و پاسخ‌گو می‌باشند؛ رهبران دینی در برابر آنچه که خداوند بر عهده آنان نهاده است و مردم هم در برابر خداوند و هم در برابر 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. رسول مسئول تبلیغ آیات و احکام الهی است و امت اسلامی مسئول فهم و پذیرش دعوت الهی. مسئولیت خاتم پیامبران ابلاغ آشکار است و در مقابل وظیفه مؤمنان است که اطاعت کنند (حیدری اصفهانی، ۱۳۸۹). در این باره در آیه ۵۴ سوره 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 در خصوص مسئولیت و پاسخ‌گویی ذکر گردیده است؛ برای نمونه پیامبر اسلام (ص) می‌فرماید: «بدانید که همه شما مسئول‌اید و همه شما نسبت به زیردستان بازخواست می‌شوید. فرمانروای مردم مسئول مردم است و نسبت به زیردستانش

بازخواست می‌شود.» (حجاج نیشابوری، ۱۴۱۲، ص. ۱۴۵۹).
وَقَالَ عَلَيْهِ السَّلَامُ: كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى أَهْلِ بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُ أَلَا فِكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ؛ وَ هِر فرمود: آگاه باشید که همه شما به‌سان چوپان‌اید که بر حفظ گوسفندان موظف گشته، و هر مردی نگهبان خانواده خویش و درباره آنان مسئول است، و زن هم نسبت به اهل بیت شوهرش مسئول است، و درباره آن‌ها بازخواست می‌شود، و هر برده در برابر اموال صاحبش مسئول است؛ پس بدانید که هرکدام از شما مسئولیتی بر گردن دارید و نسبت به آن بازخواست می‌شوید.» (سلگی، ج ۱، ص. ۴۷۹).

بنابراین ازمنظر تعلیم و تربیت اسلامی انسان موجودی مسئول در برابر خداوند و جامعه تلقی می‌شود. مدیریت آموزشی به مثابه امری امانت‌محور نیازمند پیوند میان «دانش تخصصی» و «تعهد اخلاقی» است (هالستد^۱، ۲۰۰۴). براین اساس مدیر آموزشی پاسخ‌گو مدیری است که ضمن برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای، تصمیماتش را در پرتو ارزش‌های الهی و اصول اخلاقی تنظیم می‌کند و ازاین طریق، زمینه تحقق عدالت، شفافیت، مشارکت و صیانت از حقوق یادگیرندگان را فراهم می‌سازد؛ ازاین‌رو مطالعه حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمنظر 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 توسعه مدیران و بهبود عملکرد نظام آموزشی راهگشا باشد.

سوالات 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؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربرد و نحوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های آمیخته (کیفی-کمی) و از نوع متوالی-اکتشافی است. در این طرح ابتدا داده‌های کیفی گردآوری و تحلیل می‌شوند، سپس در مرحله دوم داده‌های کمی گردآوری و تحلیل می‌شوند. در نهایت نیز هر دو تحلیل کیفی و کمی یک‌جا تفسیر می‌شوند؛ براین اساس در بخش کیفی از رویکرد فراترکیب^۱ 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 می‌دهد.



شکل ۱. روش فراترکیب سندلوسکی و باروس

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

^۱. meta-synthesis

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر آموزه‌های اسلامی.../ علی شاکر و دیگران ۱۶۷

استفاده شد. در این روش ابتدا کدها از متون استخراج می‌شوند (کدگذاری مرتبه اول)، سپس با کدگذاری مجدد مفاهیم شکل می‌گیرند (کدگذاری مرتبه دوم) و در نهایت روی مفاهیم نیز کدگذاری می‌شود (توکل 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.

جامعه آماری بخش کمی شامل خبرگان متخصص در حوزه مدیریت اسلامی است. چون در مطالعات ویکور فازی تمرکز بر دقت قضاوت است، نه حجم نمونه (چن و هوانگ^۱، ۱۹۹۲)، برای انجام دادن مطالعه هفت نفر از خبرگان (پنج مرد و دو زن) با سابقه مدیریتی بین ۵ تا ۲۵ سال از رشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش از طریق نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و به پرسشنامه تحقیق پاسخ دادند. نتیجه نهایی بخش کیفی تهیه فهرستی از عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران شامل ۱۴ عامل بود که به ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی تبدیل شد. روایی محتوایی پرسشنامه توسط پانل ۳ نفره 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 مورد استفاده 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^۲، 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 اوپریکوویچ و ژن^۱ (۲۰۰۴) گسترش پیدا کرد. این روش 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 مجموعه گزینه‌ها 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 سازشی نزدیک‌ترین جواب موجه به جواب آرمانی است و کلمه «سازش» به یک توافق متقابل اطلاق می‌شود. این جواب سازشی یک شاخص رتبه‌بندی چندمعیاره براساس نزدیکی به جواب آرمانی مطرح می‌سازد (صنایعی و همکاران، ۲۰۱۰).

در بسیاری از شرایط 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 نظریه فازی مطرح شد که برای تصمیم‌گیری درباره داده‌های غیرقطعی و غیردقیق مناسب بود (یالسن و همکاران، 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 اندازه‌گیری ابهام درباره 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، ۲۰۱۱).

ایجاد ماتریس تصمیم‌گیری. ساختار این ماتریس به‌شکل زیر است:

$$D = \begin{matrix} A_1 \\ A_2 \\ \vdots \\ A_m \end{matrix} \begin{pmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{pmatrix} \quad (1)$$

-
1. Opricovic & Tzeng
 2. Sanayei et. al.
 3. Yalcin et. al.
 4. Aghajani Bazzazi et. al.

در این ماتریس A_i نشان‌دهنده گزینه i ام، x_j نشان‌دهنده شاخص j ام و x_{ij} نشان‌دهنده ارزش گزینه A_i با توجه به شاخص C_j است.

۱. بی‌مقیاس‌سازی ماتریس تصمیم‌گیری با استفاده از رابطه:

$$f_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^m x_{ij}^2}} \quad (2)$$

۲. محاسبه مقدار آرمانی مثبت و منفی هر شاخص مطابق با ماتریس استاندارد شده D :

$$f^+ = \{f_1^+, f_2^+, f_3^+, \dots, f_n^+\}$$

$$f^- = \{f_1^-, f_2^-, f_3^-, \dots, f_n^-\}$$

راه‌حل مثبت و منفی نیز با استفاده از روابط زیر حساب می‌شود:

$$f_j^+ = \max_j m_{ij} \quad (3)$$

$$f_j^- = \min_j m_{ij} \quad (4)$$

تعیین فاصله بین (a_1, a_2, a_3) و (b_1, b_2, b_3) با استفاده از رابطه زیر محاسبه

می‌شود:

$$D(\tilde{a}, \tilde{b}) = \frac{\sqrt{3}}{3} \sqrt{(a_1 - b_1)^2 + (a_2 - b_2)^2 + (a_3 - b_3)^2} \quad (5)$$

۳. در این گام Q_i ، R_i ، S_i از روابط زیر محاسبه می‌شوند. در این رابطه R_i و S_i

به ترتیب مقدار مطلوب و نامطلوب هریک از گزینه‌ها، و W_j وزن هریک از معیارها

است.

$$S_j = \sum_{j=1}^n w_j \frac{D(f_j^+, m_{ij})}{D(f_j^+, f_j^-)} \quad (6)$$

$$R_j = \max_j \left[w_j \frac{D(f_j^+, m_{ij})}{D(f_j^+, f_j^-)} \right] \quad (7)$$

$$Q_i = v \frac{(S_i - S^-)}{(S^+ - S^-)} + (1 - v) \frac{(R_i - R^-)}{(R^+ - R^-)} \quad (8)$$

در رابطه با Q_i مقدار شاخص ویکور برای گزینه i ام است. v نیز حداکثر مطلوبیت گروهی است که معمولاً برابر با $0/5$ در نظر گرفته می شود. همچنین:

$$S^+ = \max_i S_i, S^- = \min_i S_i, R^+ = \max_i R_i \text{ و } R^- = \min_i R_i$$

۵. رتبه بندی گزینه ها: براساس روش ویکور گزینه هایی که کمترین میزان Q را دارا می باشند، بهترین گزینه اند.

یافته های پژوهش

در این بخش مهم ترین نتایج و دستاوردهای این تحقیق در قالب پاسخ گویی به سؤالات تحقیق بیان شده است.

سؤال اول: عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران از منظر آموزه های اسلامی کدام است؟

در مرحله اول با مطالعه و بررسی ادبیات تحقیق و استفاده از روش پیشنهادی سندلوسکی و باروس (۲۰۰۷)، ۱۴ عامل کلیدی مبتنی بر منابع اسلامی به عنوان عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران از منظر آموزه های اسلامی شناسایی شدند که در جدول زیر آمده اند.

جدول ۲ - عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران از منظر آموزه های اسلامی

عامل (ردیف)	سوره و آیه مرتبط
ایمان به خدا (یقین، نفس مطمئنه)	انفال ۴، توبه ۱۲۴، بقره ۲۵۶
حق گرایی (حق خداوند، حق مردم)	حج ۶۲، روم ۸، آل عمران ۱۰۳
اطاعت از امر الهی (ولایت پذیری، اطاعت از خدا و پیامبر، تسلیم امر الهی بودن)	آل عمران ۲۸، یونس ۶۲، صف ۱۴، فصلت ۳۳
وعدۀ الهی (قرب الهی، بهشت، بخشایش، شفاعت)	توبه ۷۲، آل عمران ۱۹۸، فجر ۳۰، واقعه ۱۲، نساء ۹۹
تقوا (خشیت، شفقت، خوف، ترس از عذاب)	تغابن ۱۶، آل عمران ۱۰۲، بقره ۲۷۸، انبیاء ۴۹، مؤمنون ۵۷، توبه ۱۰۹
شجاعت	فتح ۲۹، مانده ۵۴، صف ۴
عدم تکبر (عظوف، فروتنی، تواضع، عدم طغیان و سرکشی)	سجده ۱۵، شعراء ۲۱۵، فرقان ۶۳

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر آموزه‌های اسلامی... / علی شاکر و دیگران ۱۷۱

عامل (ردیف)	سوره و آیه 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
تخصص‌گرایی (علم و دانایی و توانایی به انجام دادن مصالح، شرح صدر، اعتماد مردم)	بقره ۲۴۷، یوسف ۳۶، انفال ۶۵
باطل‌گزینی (عدم پیروی از شیطان، روی گردانی 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، اقرار 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، ۱۴۰۵، ص. ۴۴۰). علامه طباطبایی (ره) ایمان را «اذعان و تصدیق به چیزی و التزام به لوازم آن» تفسیر کرده است. امام علی (ع) ریشه ایمان را «خوب تسلیم شدن در برابر فرمان خدا» دانسته و پیامبر اکرم (ص) «کمال آن را محبت آل محمد (ص)» دانسته است (قمی، ۱۴۰۲، ص. ۲۰۱). براین اساس ایمان با تسلیم در برابر فرمان خدا و محبت اهل بیت (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 افزایش‌دهنده معرفی شده است. آیه ۴ سوره فتح از نزول سکینه در دل مؤمنان و افزایش ایمان آنان سخن می‌گوید. آیه ۱۲۴ سوره توبه نیز تصریح می‌کند که آیات الهی بر ایمان مؤمنان می‌افزاید. از سوی دیگر آیه ۲۵۶ سوره بقره نشان می‌دهد که ایمان

امری تحمیلی نیست و باید از سر آگاهی و پذیرش درونی شکل بگیرد. این مضمون با کد اولیه «یقین» ارتباط مستقیم دارد؛ زیرا یقین به منزله ثبات و استواری در باور زمینه ساز 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 أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً» (فجر، ۲۷-۲۸). این آیات نشان می‌دهند ایمان راستین در وجود انسان به مرحله‌ای از آرامش، یقین و رضایت می‌رسد که او را به سوی پروردگار سوق می‌دهد؛ از این رو در این متن «یقین» به عنوان سطحی از استواری باور و «نفس مطمئنه» به عنوان ثمره آرامش بخش ایمان، هر دو ذیل کد محوری «ایمان به خدا» قرار می‌گیرند. در این چارچوب ایمان به خدا نه تنها در سطح اعتقادی، بلکه در سطح رفتاری نیز نمود می‌یابد و به صورت مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی و پایبندی به وظایف بروز می‌کند؛ بر این اساس فرد با ایمان در محیط‌های اجتماعی و سازمانی 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» به عنوان مبنایی برای پاسخ‌گویی همین بس که قرآن «پذیرش اعمال را در گرو ایمان» دانسته است (انبیاء، ۹۴).

حق‌گرایی: قرآن کریم در آیات ۶ و ۶۲ سوره حج، ۳۲ سوره یونس، ۳۰ سوره لقمان و ۲۵ سوره نور 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 سوره نساء، ۱۹۹ سوره اعراف و ۳۰ سوره کهف نشان می‌دهند که اسلام حقوق متعددی برای مردم در ابعاد مختلف مالی، اجتماعی، اخلاقی و قضایی قائل شده است؛ بر این اساس دو کد اولیه «حق خداوند» و «حق مردم» از آیات مورد نظر 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 اداره کردن است. حق‌گرایی و حق‌محوری در قرآن کریم گاهی به معنای «صفتی برای خداوند متعال» به

کار رفته زیرا خداوند حق است (حج ، ۶۲) - و گاهی به معنای «انجام دادن فعل حکیمانه و دوری از لهو و لعب و عبث در افعال الهی» است (روم، ۸).

در نگاه مذکور کسی که مسئولیتی اجتماعی یا اداری بر عهده می‌گیرد، باید هم به حق خداوند پایبند باشد و هم حق مردم را رعایت کند. با توجه به مصادیق «حق‌گرایی و حق‌محوری» در قرآن کریم که در این پژوهش شامل حق، حق مردم، حق خداوند، اعتصموا بالله، جبل الله، تمسک، حک الله، قصاص و حدود الله 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 نسبت به این امر اهتمام برورند و «تمسک 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 نسبت به انجام دادن تکالیف محول شده گام بردارند؛ لذا نظامی که حق‌محور عمل نماید و حدود الهی را نسبت به ذی‌نفعان متعدد رعایت کند - حتی اگر آن نظام عقلانی‌ترین نظام‌ها باشد - عملاً در مسیر الهی گام برخواهد داشت و این همان حق‌گرایی است.

اطاعت از امر الهی: اطاعت از ریشه «طوع» و به معنای «رام و مطیع بودن»، «انقیاد» و «فرمان‌برداری اختیاری در برابر امر و دستور» است. در آموزه‌های قرآنی «اطاعت پذیری» از غیر خدا ممنوع است و تمامی موجودات - چه از روی طوع (اختیار) و برطبق قوانین تشریعی و چه از روی گره (بی‌اختیار) و برطبق قوانین تکوینی - تسلیم فرمان اویند. بدیهی است که «اطاعت در حوزه رفتار ارادی موجوداتی انتخابگر مانند انسان معنا می‌یابد» و زمانی محقق می‌شود که مبتنی بر ایمان و توحید نظری به خداوند باشد که ضمانت پایداری آن همراه با پروای الهی است. قرآن در آیه ۲۸ سوره آل عمران مستقیماً بر نفی ولایت غیر الهی و لزوم پذیرش ولایت مؤمنان - که در رأس آن‌ها خدا و پیامبرش قرار دارند - تأکید دارد و شرط اساسی ولایت‌پذیری را مشخص می‌کند. به عبارت دیگر «مؤمنین را از گرفتن سرپرست کافر» نهی کرده است. در آیه ۶۲ سوره یونس بیان می‌کند که دوستان و یاران خداوند در راه پاسخ‌گویی و اطاعت الهی نه ترسی دارند و نه غمگین می‌شوند. این آیه نتیجه و ثمره پذیرش ولایت الهی را

بیان می‌کند. این دو آیه مستقیماً به موضوع ولایت‌پذیری و پذیرش مرجعیت الهی می‌پردازند. از این متن کد اولیه «ولایت‌پذیری» استخراج گردید.

آیه ۵۹ سوره نساء صریحاً به اطاعت از خدا، پیامبر و اولی الامر (که مصداق آن‌ها در امتداد ولایت الهی است) فرمان می‌دهد و اساس اطاعت را در هدایت به‌سوی خدا و پیامبر معرفی می‌کند. آیه ۱۴ سوره صف نیز مؤمنان را به یابوری دین خدا دعوت می‌کند که خود لازمه 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 اولیه «اطاعت از خدا و پیامبر» حاصل گردید.

خداوند در آیه ۳۳ سوره فصلت می‌فرماید: «وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ». بالاترین مرتبه سخن را متعلق به کسی می‌داند که هم به‌سوی خدا دعوت می‌کند، هم عمل صالح انجام می‌دهد و هم خود را از مسلمانان (تسلیم‌شدگان در برابر خدا) معرفی می‌کند. این خوداظهاری به اسلام نهایت تسلیم در برابر 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 متن کد «تسلیم امر الهی بودن» استخراج گردید.

در مرحله بعد سه کد اولیه «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؛ در نتیجه این سه رکن نه تنها اطاعت الهی را در سطوح مختلف فردی و اجتماعی تضمین می‌کنند، بلکه مدیران را در برابر خداوند، جامعه و ذی‌نفعان پاسخ‌گوتر می‌سازند و به ارتقای سطح مدیریت از منظر اخلاقی و معنوی کمک شایانی می‌نمایند. براساس آنچه گفته شد، نظام‌های اجتماعی-عقلانی نیز باید با الهام از این مبانی فکری و عقیدتی 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 عدم شفافیت 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 زمینه سوءاستفاده را فراهم می‌کند.

وعدۀ الهی: «وعد» در لغت به معنای «عهد» است و در اصطلاح عبارت است از «تعهدکردن به انجام‌دادن امری اعم از خیر و شر» (مصطفوی خراسانی، ۱۳۷۷، ج ۳، ص. ۲۱۹). این واژه در قرآن ۱۵۱ مرتبه استعمال گردیده که ۹۱ مرتبه‌اش مربوط به 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 درصدد ترغیب انسان‌های «مؤمن» (توبه، ۷۲) و «متقی» (فجر، ۳۰) به انجام‌دادن اعمال نیک و پاسخ‌گویی نسبت به دستورات خود از طریق سازوکارهایی همچون «دادن وعده بهشت» (فجر، ۳۰) و «شفاعت شفاعت‌کنندگان» (سبا، ۲۳) است. به علاوه از آنجاکه «خداوند خلف وعده نمی‌کند» (روم، ۶) مقربان را به «جایگاهی خاص در پیشگاه خود» (مطففین، ۲۱؛ واقعه، ۱۱) رهنمون می‌کند. براساس آیات مطرح‌شده بالا کدهای اولیه «قرب الهی» (از آیه ۳۰ سوره فجر)، «بهشت» (از آیه ۷۲ سوره توبه)، «بخشایش» (از آیه ۹۹ سوره نساء) و «شفاعت» (از آیه ۲۳ سوره سبا) استخراج و در ذیل کد محوری واحد «وعدۀ الهی» تبیین شدند؛

براین اساس وعدۀ الهی سازوکاری بنیادین برای پاسخ‌گویی است؛ زیرا:

- انسان را به اطاعت و عمل صالح ترغیب می‌کند؛
 - با وعده بهشت و قرب الهی انگیزۀ درونی می‌سازد؛
 - با وعده بخشایش و شفاعت امید و بازگشت‌پذیری ایجاد می‌کند؛
 - و با نشان‌دادن رضوان و مقام مقربان مسئولیت‌پذیری را به اوج می‌رساند.
- درنتیجه همان‌گونه که خداوند از وعده‌هایش تخلف نمی‌کند، مدیران نیز باید دربرابر تعهدات، تصمیم‌ها و عملکردشان پاسخ‌گو باشند؛ پس وعدۀ 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 نمونه پژوهش به کمک روش تصمیم‌گیری چندمعیاره 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)، محاسبه مقدار آزمانی‌های مثبت و منفی، محاسبه 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 نرمال‌شده تصمیم‌گیری به شکل زیر به دست آمد:

جدول ۳- ماتریس نرمال‌شده تصمیم‌گیری

افراد خبره عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی	خبره اول	خبره دوم	خبره سوم	خبره چهارم	خبره پنجم	خبره ششم	خبره هفتم
حاصل ۱	۰.۴۰۷۶۰۱ ۰.۳۳۸۴۳۷ ۰.۳۷۸۶۰۲	۰.۰۵۸۱۱۳۰ ۰.۲۴۱۰۶۶۰ ۰.۱۳۹۱۸	۰	۰	۰.۰۴۰۱۷۹ ۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۱۱۵۷۲۸	۰	۰.۰۱۳۳۹۳ ۰.۱۱۵۷۲۸ ۰.۰۶۶۸۱۵
...	...	...	...	...	...	...	...
حاصل ۱۴	۰.۱۶۰۱۳۵ ۰.۴۰۰۱۶۹ ۰.۳۳۱۰۳۸	۰.۰۵۸۱۱۳ ۰.۲۴۱۰۶۶ ۰.۱۳۹۱۸	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹۴۴۹۱ ۰.۰۵۴۵۵۴	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹۴۴۹۱ ۰.۰۵۴۵۵۴	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹۴۴۹۱ ۰.۰۵۴۵۵۴	۰.۰۰۸۹۲۹ ۰.۰۹۴۴۹۱ ۰.۰۵۴۵۵۴	۰ ۰ ۰

در گام بعدی مقادیر راه‌حل آزمانی مثبت و منفی f^+ و f^- محاسبه شدند. نتایج در جدول

زیر آمده است:

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمناظر آموزه‌های اسلامی... / علی شاکر و دیگران ۱۷۷

جدول ۴- راه‌حل آرمانی مثبت و منفی

f^+	f^-	
۰.۲۳۷۱۷۱ ۰.۶۵۷۵۹۶ ۰.۶۵۷۵۹۶	۰ ۰.۱۶۴۳۹۹ ۰.۳۲۸۷۹۸	خبرۀ اول
۰.۱۶۱۱۶۵ ۰.۳۴۴۱۲۴ ۰.۷۸۴۴۶۵	۰.۰۸۰۵۸۲ ۰.۲۲۹۴۱۶ ۰.۵۸۸۳۴۸	خبرۀ دوم
۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱ ۰.۲۶۷۲۶۱	۰.۱۳۳۶۳۱ ۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱	خبرۀ سوم
۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱ ۰.۲۶۷۲۶۱	۰.۱۳۳۶۳۱ ۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱	خبرۀ چهارم
۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱ ۰.۲۶۷۲۶۱	۰.۰۶۶۸۱۵ ۰.۱۳۳۶۳۱ ۰.۲۰۰۴۴۶	خبرۀ پنجم
۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱ ۰.۲۶۷۲۶۱	۰.۱۳۱۶۳۱ ۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱	خبرۀ ششم
۰.۱۳۳۶۳۱ ۰.۲۰۰۴۴۶ ۰.۲۶۷۲۶۱	۰ ۰ ۰	خبرۀ هفتم

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 ۵- رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران ازمناظر آموزه‌های اسلامی
براساس رویکرد ویکور فازی

ردیف	عوامل	S	R	Q	رتبه
۱	حق‌گرایی	۰.۱۸۶۲۵۲	۰.۰۵۶۱	۰.۷۶۳۹۹۰۵۴	۱۴
۲	وعدۀ الهی	۰.۱۴۲۲۲	۰.۰۵۵	۰.۵۰۲۵۸۷۴۷۵	۱۳
۳	عدم‌تکبر	۰.۱۳۵۷۱۶	۰.۰۵۲	۰.۱۵۰۸۱۲۰۶۵	۶
۴	تقوا	۰.۱۰۷۷۴۴	۰.۰۵۲	۰.۰۸۸۱۶۷۰۵۳	۳
۵	اطاعت از امر الهی	۰.۱۳۴۶۸	۰.۰۵۲	۰.۱۴۸۴۹۱۸۷۹	۴
۶	قانون‌گرایی	۰.۲۹۱۶۳۴	۰.۰۵۲	۰.۵	۱۲
۷	ایمان به خدا	۰.۱۰۷۲۲۶	۰.۰۵۲	۰.۰۸۷۰۰۶۹۶۱	۲
۸	تعهد	۰.۰۶۸۳۷۶	۰.۰۵۲	۰	۱
۹	شایسته‌سالاری	۰.۲۲۸۹۵۶	۰.۰۵۲	۰.۳۵۹۶۲۸۷۷	۷
۱۰	باطل‌گریزی	۰.۱۳۵۱۹۸	۰.۰۵۲	۰.۱۴۹۶۵۱۹۷۲	۵
۱۱	امانت‌داری	۰.۲۵۶۴۱	۰.۰۵۲	۰.۴۲۱۱۱۳۶۸۹	۹

رتبه	Q	R	S	عوامل	ردیف
۱۱	۰.۴۸۱۴۳۸۵۱۵	۰.۰۵۲	۰.۲۸۳۳۴۶	مشورت	۱۲
۸	۰.۴۰۲۵۵۲۲۰۴	۰.۰۵۲	۰.۲۴۸۱۲۲	شجاعت	۱۳
۱۰	۰.۴۳۸۵۱۵۰۸۱	۰.۰۵۲	۰.۳۶۴۱۸	تخصص گرایی	۱۴

جدول زیر ارتباط و پیوند هریک از عوامل شناسایی شده با مدیریت آموزشی را نشان

می دهد.

جدول ۶- 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، مسئولیت پذیری در قبال حقوق	پیگیری امور آموزشی، مسئولیت پذیری و ثبات عملکرد، پرهیز از مصلحت گرایی های مضر
۲	ایمان به خدا	باور به نظارت الهی، خداگرایی در تصمیم گیری	ایجاد و تقویت خودنظارتی درونی، صداقت در گزارش دهی، اولویت دادن به حق بر منافع شخصی
۳	تقوا	پرهیز از ظلم، رعایت حقوق دیگران، کنترل درونی در برابر خطا و انحراف	امانت داری، پرهیز از تبعیض و سوءاستفاده از منابع، رعایت اصول اخلاقی در تعامل با کارکنان و دانش آموزان، رعایت عدالت
۴	اطاعت الهی	تبعیت از امر الهی و جهت گیری ارزشی، جهت دهی نظام به سمت تعالی	هم راستاسازی سیاست ها، برنامه های آموزشی و تصمیم ها با اهداف تربیتی و اخلاقی
۵	باطل گریزی	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 ارائه خدمات آموزشی سالم
۶	عدم تکبر	فروتنی، پذیرش نقد، تواضع در برابر دیگران	افزایش استقبال از بازخوردها، یادگیری مستمر از اشتباهات، ایجاد جو احترام متقابل، یادگیری از بازخوردها و کاهش خودرایی
۷	شایسته سالاری	به کارگیری و ارتقای افراد براساس صلاحیت و شایستگی، عدالت در تخصیص مسئولیت ها	ارتقا و تضمین کیفیت نیروی انسانی فعال در نظام آموزشی، افزایش کارایی سازمان از طریق به کارگیری افراد توانمند
۸	شجاعت	اقدام به موقع، جرأت در بیان حقیقت و پذیرش مسئولیت	ارتقای کیفیت تصمیمات با بهره گیری از تجربیات دیگران، ایجاد حس تعلق سازمانی در کارکنان، گزارش صادقانه، تصمیم گیری در شرایط دشوار

شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر آموزه‌های اسلامی... / علی شاکر و دیگران ۱۷۹

رتبه	عوامل	توضیح مفهومی	ارتباط و پیوند با مدیریت آموزشی
۹	امانت‌داری	حفظ و حراست از منابع، مسئولیت‌پذیری در قبال امانت	صیانت از امکانات آموزشی و منابع انسانی، استفاده 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 پیچیده آموزشی و تصمیم‌گیری علمی، ارائه راه‌حل‌های علمی و مبتنی بر پژوهش، هدایت فرایندهای یاددهی-یادگیری
۱۱	مشورت	استفاده از خرد جمعی، مشارکت در تصمیم‌گیری	تقویت مشارکت و کیفیت تصمیم‌های مدیریتی، ایجاد حس تعلق سازمانی در کارکنان
۱۲	قانون‌گرایی	اجرای دقیق آیین‌نامه‌ها، پایبندی به مقررات و ضوابط	ایجاد چارچوب مشخص برای عملکرد، جلوگیری از خودرایی در تصمیم‌گیری‌ها، اجرای منظم و استاندارد فرایندهای آموزشی
۱۳	وعدۀ 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
۱۴	حق‌گرایی	رعایت عدالت، اولویت‌دادن به حق و حقیقت	اجرای منصفانه قوانین، دفاع از حقوق صحیح دانش‌آموزان، کارکنان و تمام ذی‌نفعان، عدالت‌ورزی در تصمیم‌گیری

همان‌گونه که در جدول ۶ نشان داده شده است، عوامل مؤثر بر پاسخ‌گویی مدیران از منظر 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» به عنوان اثرگذارترین عامل، و «حق‌گرایی» کم‌اثرگذارترین عامل مؤثر پاسخ‌گویی مدیران آموزشی انتخاب شدند. معمولاً پنج تا هشت عامل اول به عنوان اثرگذارترین عوامل یا دارای اولویت بالاتر لحاظ می‌شوند (کمالی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۹). این عوامل در جدول زیر آمده است.

**جدول ۷- اولویت بندی عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران آموزشی
براساس رویکرد ویکور فازی**

رتبه	عامل
۱	تعهد
۲	ایمان بخدا
۳	تقوا
۴	اطاعت از امر الهی
۵	باطل گریزی

نتایج رتبه بندی در جدول ۷ نشان می دهد این پنج عامل همگی به ساحت بینشی و ارزشی تعلق دارند. این یافته حاکی از آن است که ازمنظر آموزه های اسلامی پاسخ گویی ریشه در باورها و التزامات درونی مدیر دارد، نه صرفاً در سازوکارهای بیرونی و ساختاری. به بیان دیگر مدیر پاسخ گو 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 باطن پایدار و اصیل نخواهد بود (مطهری، ۱۳۸۱).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر در وهله اول شناسایی عوامل مؤثر بر پاسخ گویی مدیران ازمنظر آموزه های اسلامی و سپس رتبه بندی آنها براساس رویکرد ویکور فازی بود؛ براین اساس پنج عامل «تعهد»، «ایمان به خدا»، «تقوا»، «اطاعت الهی»، و «باطل گریزی» به عنوان مؤثرترین عوامل در پاسخ گویی مدیران ازمنظر آموزه های اسلامی شناسایی و رتبه بندی شدند؛ درحالی که حق گرایی، وعده الهی و قانون گرایی در رتبه های پایین تر قرار گرفتند. یافته های این پژوهش برداشت رایج از پاسخ گویی را به چالش می کشد. این در حالی است که بسیاری از ادبیات مدیریت بر سازوکارهای قانونی، پاداش و تنبیه و نظارت سلسله مراتبی به عنوان تضمین کننده پاسخ گویی تأکید دارند.

تجزیه و تحلیل رتبه بندی به دست آمده الگویی سه سطحی از عوامل پاسخ گویی را آشکار می سازد که در ادامه تبیین می شود:

سطح اول: مبانی ارزشی و بینشی. در این سطح عواملی که بیشترین تأثیر را بر «چرایی» و «چگونگی» پاسخ‌گویی دارند، بررسی شده‌اند:

۱. تعهد (رتبه اول): در نظام تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی تعهد جوهره پاسخ‌گویی است. این عامل نه تنها به معنای وفاداری به وظایف شغلی، بلکه التزام قلبی به «رسالت پیامبرگونه» آموزش و پرورش است. مدیر متعهد پاسخ‌گویی را نه به عنوان یک الزام، بلکه به عنوان «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 (رتبه دوم): ایمان «ناظر درونی» پاسخ‌گویی است. مدیر مؤمن خود را در محضر خداوند می‌بیند و این باور او را از هرگونه پنهان‌کاری یا گزارش‌دهی صوری باز می‌دارد. در ساحت مدیریت آموزشی ایمان به خدا پاسخ‌گویی را از سطح «انطباق با قوانین» به سطح «مسئولیت اخلاقی» ارتقا می‌دهد.

۳. تقوا (رتبه سوم): تقوا «مراقبت دائمی» در برابر لغزش‌های احتمالی است. این عامل مدیر را در برابر وسوسه‌هایی چون «مصلحت‌اندیشی‌های غلط»، «تبعیض» یا «سوءاستفاده از منابع» محافظت می‌کند. تقوا با ایجاد یک «سپر اخلاقی» تضمین می‌کند که پاسخ‌گویی مدیر همواره در مسیر حق و عدالت قرار داشته باشد.

۴. اطاعت الهی (رتبه چهارم): این عامل «جهت‌گیری غایی» پاسخ‌گویی را مشخص می‌سازد. مدیر تابع امر الهی می‌داند که هدف نهایی تربیت «قرب الهی» است؛ بنابراین پاسخ‌گویی او نه بر اساس معیارهای صرفاً دنیوی یا سازمانی، بلکه بر مبنای میزان تحقق اهداف متعالی تربیت خواهد بود. این رویکرد کیفیت تصمیم‌گیری‌ها را در مسائل پیچیده آموزشی (مانند تدوین کتب درسی یا انتخاب معلمان) ارتقا می‌بخشد.

۵. باطل‌گریزی (رتبه پنجم): در نظام آموزش «باطل» می‌تواند به معنای «انحراف از مسیر حق»، «بی‌عدالتی آموزشی» یا «محتوای غیر صالح» باشد. مدیر باطل‌گریز با «شفافیت اطلاعاتی»

و «مقابله با فساد» سازوکارهای پاسخ‌گویی را تقویت می‌کند. این عامل تضمین‌کننده این است که فرایندهای آموزشی از هرگونه آلودگی مادی یا معنوی مبرا باشند.

عامل مذکور به‌منزله «موتور محرک درونی» پاسخ‌گویی عمل می‌کند. به بیان دیگر تا زمانی که مدیر به یک نظام اعتقادی عمیق درباره مسئولیت خود مجهز نباشد، ابزارهای بیرونی مانند نظارت، قانون یا ارزیابی پاسخ‌گویی را به رفتاری سطحی و ظاهری تبدیل خواهند کرد.

از منظر اسلامی ایمان به خدا و باور به نظارت الهی مهم‌ترین مبنای خودنظارتی اخلاقی است. قرآن کریم با تأکید بر علم و احاطه الهی بر اعمال انسان زمینه‌ای برای پاسخ‌گویی درونی فراهم می‌کند: «إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا» (نساء، ۱). همچنین مفهوم «تقوا» به‌عنوان نوعی مراقبت از خویشتن در برابر خطایکی از بنیادی‌ترین شاخص‌های تربیت اخلاقی در اسلام است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶)؛ بنابراین یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کند که پاسخ‌گویی در نظام اسلامی پیش از 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 عادلانه 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 آموزشی مدیر را در برابر «استفاده بهینه» از این منابع مسئول می‌سازد.

عواملی مانند شایسته‌سالاری، تخصص‌گرایی، قانون‌گرایی و امانت‌داری 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 نتیجه مطلوب منتهی نخواهد شد. تخصص‌گرایی در این میان ضامن کیفیت پاسخ‌های فنی و علمی مدیر در حوزه 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 تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا...» (نساء، ۵۸). این آیه مبنای روشنی برای شایسته‌سالاری در مدیریت اسلامی فراهم می‌کند. همچنین در نهج‌البلاغه امیرالمؤمنین (ع) بارها بر ضرورت گزینش کارگزاران شایسته، امین و آگاه تأکید می‌کنند (سید رضی، ۱۳۸۴)؛ از این رو پاسخ‌گویی پایدار زمانی شکل می‌گیرد که باورهای درونی با ساختارهای مناسب و تخصص کافی همراه شود.

سطح سوم: تعاملات و رفتار حرفه‌ای

این عوامل «ظهور بیرونی» پاسخ‌گویی را در محیط آموزشی شکل می‌دهند:

- شجاعت: لازمه «گزارش صادقانه» و «اقدام به موقع» در مواجهه با چالش‌ها است.
 - مشورت: «پاسخ‌گویی جمعی» را ترویج داده و از تمرکز قدرت جلوگیری می‌کند.
 - عدم تکبر: «نقدپذیری» را به عنوان اصلی پذیرفته‌شده در فرهنگ سازمانی نهادینه می‌سازد.
- شجاعت، مشورت و عدم تکبر 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 سطح حلقه اتصال میان نیت درونی و کنش‌های بیرونی است. در آموزه‌های اسلامی مشورت یکی از ارکان تدبیر و عقلانیت در مدیریت است. قرآن کریم مؤمنان را کسانی می‌داند که: «... وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ 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، ۱۳۸۴)؛ بنابراین پاسخ‌گویی در سطح رفتاری در صورتی محقق می‌شود که مدیر توان شنیدن، گفت‌وگو، مشورت و اصلاح خود را داشته باشد.

در نهایت نتایج این پژوهش نشان می‌دهد پاسخ‌گویی در آموزش و پرورش 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 در برابر مافوق پاسخ‌گو باشد، در برابر رسالت بزرگ تربیتی‌اش احساس تکلیف درونی می‌کند.

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش عوامل درونی و بینشی را زیربنای پاسخ‌گویی نشان داد، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و مدیران آموزش و پرورش برنامه‌ریزی‌شان را به گونه‌ای سامان دهند که این عوامل در کنار شایستگی‌های ساختاری و رفتارهای حرفه‌ای تقویت شوند. در این راستا پیشنهادهای زیر قابل طرح است:

۱) بازنگری در شیوه گزینش و انتصاب مدیران: در فرایند انتخاب مدیران صرفاً به سابقه خدمت یا توانایی‌های اداری بسنده نشود؛ بلکه شاخص‌هایی مانند ایمان، تعهد، تقوا، شجاعت، امانت‌داری و روحیه مشورت‌پذیری نیز در ارزیابی نامزدها لحاظ شود.

به بیان دیگر مدیری که از درون نسبت به حق الناس حساس نیست، حتی اگر از نظر اداری توانمند باشد، ممکن است در موقعیت‌های حساس آن‌طور که باید پاسخ‌گو نباشد.

۲) طراحی دوره‌های توانمندسازی مبتنی بر پاسخ‌گویی اسلامی: برای مدیران تازه‌انتصاب‌شده و حتی مدیران با سابقه دوره‌های ضمن خدمت با محوریت پاسخ‌گویی در نگاه اسلامی برگزار شود. این دوره‌ها بهتر است فقط آموزشی نباشند، بلکه به شکل کارگاهی و مبتنی بر موقعیت‌های واقعی مدرسه طراحی شوند.

۳) تدوین شاخص‌های ارزیابی چندبعدی: ارزیابی عملکرد مدیران نباید فقط بر نتایج کمی

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. در این صورت پاسخ‌گویی از امری صوری به رفتاری واقعی و قابل مشاهده تبدیل می‌شود.

۴) تقویت فرهنگ گفت‌وگو و مشورت در مدرسه: یکی از راه‌های عملی برای افزایش پاسخ‌گویی 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.

۵) ایجاد سازوکارهای خودارزیابی اخلاقی: پیشنهاد می‌شود مدیران به صورت دوره‌ای علاوه بر ارزیابی‌های رسمی، از خودارزیابی اخلاقی و رفتاری نیز استفاده کنند. این نوع خودارزیابی پاسخ‌گویی را از سطح بیرونی به سطح درونی ارتقا می‌دهد.

۶) ترویج الگوهای موفق مدیریتی: سازمان می‌تواند مدیرانی را که در عمل پاسخ‌گو، عادل، شجاع و مشورت‌پذیر بوده‌اند، به عنوان الگوهای موفق معرفی کند. ارائه 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 قابل تحقق است.

۷) توجه به عدالت در توزیع امکانات: یکی از جلوه‌های مهم پاسخ‌گویی 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 تشویقی شفاف و عدالت‌محور عمل کنند؛ وگرنه پاسخ‌گویی به یک ادعا تبدیل می‌شود و اعتماد سازمانی کاهش می‌یابد.

۸) 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.

از آنجاکه این پژوهش صرفاً بر مبنای 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 (۱۳۸۴). نهج البلاغة (علی شیروانی، به ترجمه). قم: مؤسسه انتشارات دارالعلم.

توکلی، عبدالله؛ محمدی، علیرضا؛ و خدایی، ارشیا (۱۳۹۶). رهبری کوانتومی: چرایی، چیستی و چگونگی. مطالعات رفتار سازمانی، ۶(۱)، ۵۶-۳۳.

حجاج نیشابوری، مسلم (۱۴۱۲ق). صحیح مسلم (۱ ج). مصر: دار الحديث.

حیدری اصفهانی، نادره (۱۳۸۹). اطاعت از خاتم پیامبران در قرآن کریم. مطالعات قرآنی (فدک سبزواری)، ۱(۲)، ۲۹-۴۳.

دیلمی، ح. ب. م. (۱۳۷۶). ارشاد القلوب الى الصواب (علی سلگی، به ترجمه). قم: انتشارات ناصر.

سلطان‌زاده پسیان، مریم؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ آراسته، حمیدرضا؛ و خوش‌منش، ابوالفضل (۱۴۰۱). مدیریت تربیتی مبتنی بر سیره پیامبر اکرم (ص) با تأکید بر آیات قرآن (رساله دکتری دانشگاه خوارزمی). علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۰(۱۸)، ۵-۳۸.

علاقه‌بند، علی (۱۳۹۰). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات روان.

قمی، شیخ عباس (۱۴۰۲ ق). سفينة البحار و مدينة الحكم والآثار. تهران: فراهانی.

کمالی اردکانی، حمیدرضا؛ محمدخانی، کامران؛ و جعفری، پریش (۱۳۹۹). شناسایی و رتبه‌بندی سازوکارهای اجرایی رهبری دانشگاهی مبتنی بر کوانتوم: رویکرد ویکور فازی. رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۱۴)، ۱۲۹-۱۰۳.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۶). پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی. قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی (ره). مصطفوی خراسانی، سید جواد (۱۳۷۷). الکاشف عن الفاظ نهج البلاغه في شروحه. لندن: تیندال.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۱). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: صدرا.

مقداد، فاضل (۱۴۰۵ ق). إرشاد الطالبین إلى نهج المسترشدين. قم: کتابخانه عمومی آیت‌الله مرعشی نجفی (ره). مکارم شیرازی، ناصر و دیگران (۱۳۶۶). تفسیر نمونه (ج ۱۷ و ۱۸). بی‌جا: انتشارات دار الکتب الإسلامية.

- 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>



The Wisdoms and Educational Implications of the Enactment of Promise-Related Rulings in Religious Teachings

Mohammad Jafarzadeh¹, Seyyed Abbas Mosavi², Maryam Pakmanesh³

Doi:

10.30497/esi.2026.248644.2043



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, Islamic Azad University (Bilasuvvar Branch), 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, Islamic Azad University (Bilasuvvar Branch), 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 (Istinbāt). 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-Tashrīʿ)" 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 (Iʿtimād-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 Muḥāfazat ‘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.

حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریح احکام وعده در آموزه‌های دینی

محمد جعفرزاده^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

سید عباس موسوی^۲

مریم پاک‌منش^۳

Doi: 10.30497/esi.2026.248644.2043

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریح احکام مرتبط با وعده در آموزه‌های دینی انجام شده است. این پژوهش از حیث هدف، بنیادی و از لحاظ ماهیت، کیفی است و با روش توصیفی-تحلیلی و بر پایه مطالعات کتابخانه‌ای انجام شده است. جامعه پژوهش را منابع معتبر فقهی، روایی، تفسیری و اخلاقی مرتبط با احکام و آموزه‌های وعده تشکیل می‌دهد که به صورت 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 قابل توجهی برخوردارند و در راستای تحقق دو هدف اساسی تربیت دینی -یعنی رشد شخصیت فردی و تقویت تعاون اجتماعی بر پایه خیر و نیکی- نقش آفرینی می‌کنند. این کارکرد تربیتی در چهار جلوه اصلی تقویت اعتماد به خداوند، پرورش مروت، پیشگیری از روحیه نفاق و کاهش زمینه‌های ظلم اجتماعی قابل تبیین است. همچنین التزام عملی به این احکام با رعایت اصولی همچون مسئولیت‌پذیری، اصلاح شرایط و مداومت بر عمل پیامدهایی از قبیل تقویت تقوای فردی، افزایش اعتبار اجتماعی، شکل‌گیری روابط سالم، تأمین امنیت روانی و اجتماعی و زمینه‌سازی برای عاقبت‌به‌خیری را در پی دارد؛ در نتیجه می‌توان احکام وعده را از احکام دارای کارکرد تربیتی دانست که التزام به آن‌ها افزون‌بر سامان‌دهی رفتار فردی، در تربیت انسان متعهد و تقویت سرمایه 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 تشریح، اصول تربیتی، رشد شخصیت، تعاون اجتماعی، تربیت فقهی

۱. استادیار، گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشکده حقوق، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد بيله‌سوار)، اردبیل، ایران (نویسنده مسئول).
jafarzadeh0734@gmail.com

۲. دکترای فقه تربیتی، مدرسه فقه تخصصی، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.
mosavi58@chmail.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث دانشگاه آزاد اسلامی (واحد بيله‌سوار)، اردبیل، ایران.
maryampakmanesh2@gmail.com

بیان مسئله

احکام شرعی در منظومه معارف اسلامی افزون بر تنظیم روابط انسان با خداوند و سامان‌دهی رفتارهای فردی و اجتماعی، از ظرفیت قابل توجهی برای تربیت انسان برخوردارند. در نگاه اسلامی تشریع احکام ازسوی شارع حکیم ناظر به مصالح و مفاسدی است که می‌تواند در ساخت شخصیت فرد و سامان‌یافتن اجتماعی اثرگذار باشد؛ ازاین‌رو بررسی آثار و حکمت‌های تربیتی احکام به‌ویژه در مواردی که حکم شرعی با رفتارهای روزمره و روابط انسانی ارتباط مستقیم دارد- 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 اراده فرد برای انجام‌دادن یا ترک فعلی در آینده است، اما در عرصه روابط انسانی فراتر از گفتاری ساده انتظاری را در طرف مقابل ایجاد می‌کند و رفتار آینده 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. «خلف وعده» یعنی عمل نکردن برخلاف وعده اعلام شده. اهمیت این رفتار در تربیت دینی از آن جهت 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 مقابل تکرار خلف 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 ادله وفای به وعده درباره حکم فقهی آن و موارد استثنا یا جواز خلف وعده بحث کرده‌اند و ازسوی دیگر، آیات و روایات متعدد وفای به عهد و وعده را با مفاهیمی مانند «صدق، تقوا، مسئولیت‌پذیری و پرهیز از نفاق» پیوند داده‌اند. همین دوگانه ظرفیت مناسبی برای

مطالعه تربیتی موضوع فراهم می‌کند؛ زیرا می‌توان بررسی کرد حکم شرعی وعده هنگامی که در رفتار مکلف 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 مطالعه حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی احکام وعده از آن جهت 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 فقهی در این فرایند می‌تواند از طریق ایجاد الزام عملی زمینه تمرین و تکرار رفتار مطلوب را فراهم کند؛ در نتیجه 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 اجتماعی اثر تربیتی ایجاد کند.

از منظر تربیت دینی 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 در صورت ناتوانی از ایفای آن و ارزیابی رفتار زمینه 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 مبتنی بر آموزه‌های فقهی و اخلاقی اسلام فراهم آورد.

پیشینه

با وجود اهمیت موضوع بخش قابل توجهی از مطالعات انجام‌شده درباره وفای به وعده، یا بر تعیین حکم فقهی آن و بررسی ادله جواز یا عدم جواز 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 (۱۴۱۸) نیز در مصباح الفقاهة با استناد به ادله روایی و سیره متشرعه مسئله جواز خلف وعده را از منظر فقهی بررسی کرده است (ج ۳۵، صص. ۶۰۰-۵۹۹). همچنین علی محمدیان (۱۳۹۹) در مقاله «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. ۲۵-۴۴). مقاله «الزامات فقهی و موارد استثناء وعده با رویکرد فقه تربیتی» نیز به بررسی این موضوع از منظر فقه تربیتی پرداخته است؛ باین حال تمرکز اصلی آن بر الزامات فقهی و موارد استثنای وعده است (محمدی و دیگران، ۱۴۰۴، صص. ۲۴۹-۲۷۲).

بنابراین اگرچه در پژوهش‌های پیشین به ابعاد فقهی، اخلاقی و تا حدی تربیتی وعده توجه شده است، «تبیین منسجم حکمت‌های تربیتی تشریح احکام وعده و شناسایی پیامدهای تربیتی التزام به این احکام» همچنان نیازمند بررسی مستقل است. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که با فراتر رفتن از تعیین صرف حکم فقهی وعده، ظرفیت تربیتی نهفته در تشریح این احکام را براساس منابع دینی شناسایی و تحلیل کند؛ به گونه‌ای که حکمت‌های ناظر به تربیت فرد و پیامدهای حاصل از التزام عملی به این احکام، از یکدیگر تفکیک و تبیین شوند؛ براین اساس پژوهش حاضر درصدد پاسخ به دو سؤال اساسی است:

۱. حکمت‌های تربیتی تشریح 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 به سوی کمال است. واژه «تربیت» از ریشه «ربو» به معنای «افزایش و رشد» گرفته شده و در کاربرد قرآنی نیز بر پرورش و رشد تدریجی دلالت دارد (فیومی، ۱۴۱۴، ج ۲، ص. ۲۱۷؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص. ۱۷۴؛ ابن منظور، ۱۴۱۴، ج ۱۴، ص. ۳۰۴)؛ براین اساس تربیت صرفاً انتقال مجموعه‌ای از معلومات یا ایجاد تغییرات رفتاری نیست، بلکه فرایندی است که در آن استعدادهای مادی و معنوی انسان به تدریج شکوفا می‌شود و زمینه حرکت او به سوی کمال فراهم می‌شود (راغب، ۱۴۱۲، ص. ۳۳۶). 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. ۴۲-۴۳؛ ابوطالبی، ۱۳۸۸، ص. ۱۷).

ازاین‌منظر احکام شرعی صرفاً مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهای ناظر به تنظیم رفتار مکلف نیستند، بلکه می‌توانند در فرایند تربیت دینی نیز نقش‌آفرین باشند. الزام عملی به حکم شرعی با تکرار و استمرار رفتار می‌تواند زمینه 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 علاوه بر 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. واژه «وعده» در لغت به معنای «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، ۱۴۱۰، ج ۲، ص. ۵۵۱؛ مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۱۳، ص. ۱۴۲). در کاربرد عرفی «وعده» هنگامی تحقق می‌یابد که شخص انجام‌دادن یا ترک امری را در آینده به دیگری اعلام کند، به گونه‌ای که از گفتار او انتظار وقوع آن امر در آینده شکل گیرد؛ ازاین‌رو وعده ازیک‌سو با گفتار و اراده وعده‌دهنده ارتباط دارد و ازسوی دیگر، با ایجاد انتظار در مخاطب واجد آثار اجتماعی می‌شود.

ازلحاظ ماهیت نیز در منابع فقهی درباره حقیقت وعده دیدگاه‌های متفاوتی مطرح شده است. برخی آن را صرفاً اخبار از وقوع امری در آینده دانسته‌اند (نجفی، ۱۴۳۳، ج ۳۶، ص. ۱۱؛ نائینی، ۱۳۷۳، ج ۲، ص. ۱۴۴)؛ درحالی‌که برخی دیگر برای وعده جنبه انشایی قائل شده و آن را متضمن قصد بر عهده گرفتن یا ملتزم شدن به امری دانسته‌اند (بجنوردی، ۱۴۱۹، ج ۴، ص. ۱۹۱). این اختلاف در تحلیل ماهیت وعده در تعیین آثار فقهی آن نیز مؤثر است؛ باین‌حال در هر دو تلقی عنصر اساسی وعده ارتباط میان گفتار یا اراده 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 قابل تبیین 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 اراده انسان، اثرپذیری او از محیط و اجتماع و شکل‌گیری تدریجی شخصیت 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 در برابر این عوامل موضع بگیرد و رفتارش را تغییر دهد (باقری، ۱۳۹۵، ج ۱، ص. ۱۳۴). قرآن کریم نیز بر مسئولیت انسان در انتخاب مسیر خویش تأکید کرده است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا... لَا يَصْرُفُكُمْ مَنْ ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ...» (مائده، ۱۰۵)؛ بنابراین وعده‌دادن و وفای به آن، هر دو رفتارهایی اختیاری‌اند و از همین رو می‌توانند موضوع تربیت قرار گیرند. شخص در هنگام وعده‌دادن، درباره رفتار آینده‌اش تصمیم می‌گیرد و در زمان اجرای وعده نیز با انتخاب میان پابندی و خلف آن مواجه است؛ در نتیجه حکم شرعی مرتبط با وعده با الزام و جهت‌دهی به این انتخاب اختیاری می‌تواند اراده فرد را در مسیر رفتاری مطلوب تقویت کند.

در عین حال اختیار انسان به معنای بی‌تأثیری عوامل محیطی نیست. انسان به‌طور مستمر 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 إِذَا مِثْلَهُمْ...» (نساء، ۱۴۰)؛ براین اساس وفای به وعده نیز صرفاً حاصل تصمیم فردی نیست، بلکه در محیط اجتماعی معنا و استمرار پیدا می‌کند. هنگامی که پابندی 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 علاوه بر تربیت فرد، در شکل‌دهی به محیط اجتماعی مبتنی بر اعتماد و مسئولیت‌پذیری نیز نقش داشته باشد.

ازسوی دیگر شخصیت انسان به صورت 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 میان تکرار رفتار اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا رفتارهای مستمر می‌توانند به تدریج درونی شوند و به صفات و ملکات نسبتاً پایدار تبدیل گردند. در تحلیل تربیتی این تعامل میان رفتار و باطن انسان می‌تواند در شکل‌گیری شاکله شخصیتی او مؤثر باشد (باقری، ۱۳۹۵، ج ۱، ص. ۱۲۴). قرآن کریم نیز با تعبیر «...كُلُّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ...» (اسراء، ۸۴) بر ارتباط میان شاکله انسان و رفتارش تأکید می‌کند.

این مبنا اهمیت تربیتی وفای به وعده را روشن‌تر می‌سازد. وفای به وعده هنگامی که به صورت رفتاری مستمر و آگاهانه تکرار شود، می‌تواند به تدریج از یک فعل موردی به یک ویژگی رفتاری تبدیل شود. فردی که به طور مستمر خود را نسبت به وعده‌هایش مسئول می‌داند، در واقع در حال تمرین هماهنگی میان گفتار و رفتار، مسئولیت‌پذیری و رعایت انتظار دیگران است. استمرار چنین رفتاری می‌تواند زمینه شکل‌گیری صفات پایدار را فراهم کند؛ همان‌گونه که تکرار رفتارهای نامطلوب نیز می‌تواند در جهت مخالف شاکله رفتاری فرد را شکل دهد؛ ازاین‌رو تشریع می‌توان احکام مرتبط با وعده را ازمنظر تربیتی در چارچوب سازوکار تدریجی شکل‌گیری شخصیت تحلیل کرد.

مجموع این مبانی نشان می‌دهد که ظرفیت تربیتی احکام وعده از سه مسیر قابل توضیح

است: «اختیار امکان انتخاب و اصلاح رفتار را فراهم می‌کند؛ اثرپذیری اجتماعی رفتار فرد را در محیط تثبیت یا تضعیف می‌کند؛ و شکل‌گیری تدریجی شخصیت استمرار رفتار را به صفات و منش‌های پایدار تبدیل می‌سازد.»؛ براین اساس وفای به وعده تنها رفتاری منفرد و مقطعی نیست، بلکه می‌تواند در صورت استمرار به یکی از عناصر شکل‌دهنده شخصیت فرد و روابط اجتماعی او تبدیل شود. همین مبانی چارچوب نظری لازم را برای تحلیل حکمت‌های تشریح 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 نحوه تبدیل این مبانی به رفتار تربیتی را توضیح می‌دهند. این اصول 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 عمل 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 اراده خود انجام‌دادن یا ترک امری را در آینده اعلام می‌کند و ازاین طریق خود را در برابر 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، ج ۱، صص. ۱۴۹-۱۵۰)؛ ازاین‌رو حکم شرعی مرتبط با وفای به وعده می‌تواند از طریق جهت‌دهی به انتخاب‌های اختیاری فرد زمینه تقویت مسئولیت‌پذیری را فراهم سازد.

اصل دیگر «اصلاح شرایط» است که از اثرپذیری انسان از محیط و شرایط پیرامونی او ناشی می‌شود. رفتار فرد تنها حاصل اراده منفرد او نیست، بلکه از محیط خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و روابطی که در آن زندگی می‌کند نیز اثر می‌پذیرد؛ ازاین‌رو اگر هدف تربیت تثبیت رفتار مطلوب باشد، اصلاح شرایطی که رفتار را تقویت یا تضعیف می‌کنند نیز ضروری است (باقری، ۱۳۹۵، ج ۱، ص. ۱۳۴). این اصل درباره وفای به وعده اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا پایبندی به وعده در محیطی که بی‌اعتنایی به تعهدات امری عادی است، دشوارتر خواهد بود؛ درحالی‌که محیطی مبتنی بر اعتماد، مسئولیت‌پذیری و رعایت تعهدات 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 به تدریج و تحت تأثیر تکرار رفتارها شکل می‌گیرد و استمرار یک رفتار می‌تواند آن را از یک فعل موقتی به عادت و سپس به صفتی نسبتاً پایدار تبدیل کند (باقری، ۱۳۹۵، ج ۱، ص. ۱۲۶). مداومت بر عمل ناظر به استمرار رفتار مطلوب، و محافظت بر عمل ناظر به مراقبت از کیفیت و جهت آن است. در تعالیم اسلامی نیز بر استمرار و محافظت بر اعمال تأکید شده است؛ چنانکه درباره نماز آمده است: «الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ»، «وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ» (معارف، ۲۳ و ۳۴). این اصل درباره وفای به وعده بدین معناست 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 زمینه تثبیت مسئولیت‌پذیری، صداقت و اعتمادپذیری را فراهم آورد و ازاین‌طریق، میان رفتار موقتی 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 شرایط» محیط لازم را برای استمرار این رفتار فراهم می‌آورد و «مداومت و محافظت بر عمل»، تکرار رفتار را به زمینه شکل‌گیری صفات پایدار تبدیل می‌کند؛ از این منظر 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 دینی غایت نهایی انسان عبودیت خداوند است: «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات، ۵۶). در کنار این غایت نهایی اهداف واسطی قرار دارند که تحقق آن‌ها انسان را در مسیر دستیابی به غایت نهایی قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۷۵). با توجه به ماهیت فردی و اجتماعی رفتار وعده می‌توان «رشد شخصیت و تقویت تعاون بر پایه خیر و تقوا» را به عنوان دو هدف واسطی مرتبط با این موضوع بررسی کرد؛ البته نه به عنوان نتایج اثبات شده پیش از انجام پژوهش، بلکه به عنوان چارچوبی که رابطه آن با احکام وعده باید در فرایند تحلیل منابع بررسی شود.

از حیث فردی «رشد شخصیت» به معنای شکل‌گیری و تقویت صفات و رفتارهای مطلوب در انسان است. در منظومه قرآنی میان شاکله انسان و رفتار او رابطه‌ای علی وجود دارد: «... كُلُّ يَوْمٍ يَكُونُ لِمَنْ شَاءَ مِنْهُمْ يَوْمَهُمْ يَوْمَ يَعْلَمُونَ» (اسراء، ۸۴)؛ براساس این نگاه رفتارهای تکرارشونده می‌توانند در شکل‌گیری شخصیت مؤثر باشند و شخصیت شکل گرفته نیز رفتارهای بعدی فرد را جهت دهد؛ از این رو اگر وفای به وعده به صورت مستمر در رفتار انسان تحقق یابد، بررسی این مسئله که «آیا و چگونه چنین رفتاری به تقویت ویژگی‌هایی مانند صداقت، مسئولیت‌پذیری، مروت و اعتمادپذیری منجر می‌شود؟»، از منظر تربیت دینی اهمیت می‌یابد؛ بنابراین «رشد شخصیت» در این پژوهش به عنوان فرضی اثبات شده تلقی نمی‌شود، بلکه یکی از اهداف واسطی است که ارتباط آن با وفای به وعده باید براساس داده‌های حاصل از تحلیل منابع تبیین شود.

از حیث اجتماعی نیز «تعاون بر پایه خیر و تقوا» از اهداف مهم تربیت دینی است. قرآن کریم

می فرماید: «... وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ...» (مائده، ۲). تحقق تعاون اجتماعی نیازمند وجود اعتماد، هماهنگی و قابلیت اتکا در روابط میان افراد است. وعده نیز به دلیل ایجاد انتظار نسبت به رفتار آینده مستقیماً با این عناصر ارتباط دارد. فردی که به وعده اش پایبند است، قابلیت پیش بینی رفتار و اعتماد متقابل را افزایش می دهد و از این طریق می تواند زمینه همکاری و تعامل سازنده با دیگران را تقویت کند. در مقابل رواج خلف وعده می تواند اعتماد متقابل را کاهش دهد و همکاری اجتماعی را دشوار سازد؛ بر همین اساس در پژوهش حاضر رابطه میان وفای به وعده و تعاون اجتماعی نیز نه به عنوان نتیجه پیشینی، بلکه به عنوان رابطه ای قابل بررسی در فرایند تحلیل محتوای منابع مورد توجه قرار گرفته است.

بدین ترتیب مبانی، اصول و اهداف تربیتی مرتبط با وعده در زنجیره ای مفهومی به یکدیگر متصل می شوند: اختیار و اراده امکان انتخاب و پذیرش تعهد را فراهم می کند؛ اثرپذیری انسان از محیط ضرورت اصلاح شرایط تربیتی را نشان می دهد؛ شکل گیری تدریجی شخصیت اهمیت مداومت و محافظت بر عمل را تبیین می کند؛ و این مبانی و اصول زمینه تحلیل ارتباط وفای به وعده با اهدافی مانند رشد شخصیت و تعاون اجتماعی را فراهم می سازد. این چارچوب نظری مبنای تحلیل حکمت های تشریع احکام وعده و پیامدهای تربیتی حاصل از التزام به آن ها در بخش یافته های پژوهش قرار می گیرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف بنیادی و از لحاظ ماهیت کیفی است و با روش توصیفی-تحلیلی و بر پایه مطالعات کتابخانه ای انجام شده است. جامعه پژوهش را منابع فقهی، روایی، تفسیری، اخلاقی و تربیتی مرتبط با موضوع وعده تشکیل می دهد. منابع مورد استفاده به صورت هدفمند و با توجه به ارتباط مستقیم آن ها با سؤالات پژوهش انتخاب شده اند.

فرایند دستیابی به یافته ها در چند مرحله انجام گرفته است. ابتدا آیات، روایات و دیدگاه های فقهی و اخلاقی مرتبط با وفای به وعده و خلف وعده شناسایی و استخراج شد. سپس گزاره های مرتبط با کارکردها، اهداف، آثار و نتایج تربیتی این آموزه ها به عنوان واحدهای تحلیل تعیین گردید. در مرحله بعد واحدهای معنایی مشابه در قالب کدهای اولیه دسته بندی و با

مقایسه و تحلیل آن‌ها، مقوله‌های اصلی و فرعی مرتبط با «حکمت‌های تربیتی» و «پیامدهای تربیتی» استخراج شد. در نهایت داده‌های حاصل در جداول تحلیل محتوای کیفی سامان‌دهی و براساس مفاهیم و مضامین مشترک، تحلیل و تفسیر شدند؛ بدین ترتیب یافته‌های پژوهش براساس پیش‌فرض‌های کلی تربیتی نیست، بلکه بر پایه مضامین استخراج‌شده از منابع مورد مطالعه 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

مرحله تحلیل	مؤلفه مورد بررسی	داده یا منبع مورد تحلیل	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	ادگه 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 اولیه تربیتی
۴	تجمع کدهای مشابه	کدهای استخراج‌شده از منابع	مقوله‌های تربیتی
۵	ارتباط مقوله‌ها با اهداف تربیت دینی	مبانی نظری مقاله	حکمت‌های تشریح
۶	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 تشریح احکام وعده

تحلیل محتوای منابع نشان می‌دهد که تشریح احکام مرتبط با وعده را می‌توان دارای چند

حکمت تربیتی اساسی دانست که در فرایند تحلیل منابع در چهار مقوله اصلی قابل دسته‌بندی است: تقویت اعتماد به خداوند، پرورش مروت، پیشگیری از نفاق و کاهش زمینه‌های ظلم در جامعه.

۱) **تقویت اعتماد به خداوند** از آن جهت قابل تبیین است که التزام به وعده و پرهیز از خلف آن، انسان را به صدق در گفتار و عمل و احساس مسئولیت نسبت به تعهداتش سوق می‌دهد و در بستر تربیت دینی، این التزام در چارچوب بندگی و مسئولیت در برابر خداوند معنا می‌یابد؛ از این رو 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 مروت**؛ وعده‌دادن فرد را در برابر 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 زمینه پرورش روحیه مروت، 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 مقابل عادت به خلف وعده می‌تواند زمینه دوگانگی میان گفتار و رفتار را تقویت کند؛ از این جهت می‌توان حکم و تأکید دینی بر وفای به وعده را در راستای تربیت شخصیتی صادق و هماهنگ میان قول و فعل تحلیل کرد.

۴) **کاهش زمینه‌های ظلم در جامعه**؛ وعده در روابط انسانی انتظار و اعتماد ایجاد می‌کند و خلف آن، در صورت ورود خسارت یا تضییع حق دیگری می‌تواند زمینه‌ساز آسیب و بی‌عدالتی شود؛ از این منظر 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؛ بر این اساس یافته‌های حاصل از تحلیل محتوا نشان می‌دهد نمی‌توان حکمت‌های تربیتی احکام وعده را به یک اثر اخلاقی منفرد فروکاست؛ بلکه این

حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریح احکام.../ محمد جعفرزاده و دیگران ۲۰۵

احکام از طریق تربیت فرد متعهد، صادق و رعایت‌کننده حقوق دیگران هم در ساحت شخصیت فردی و هم در تنظیم روابط اجتماعی کارکرد تربیتی پیدا می‌کنند.

جدول ۲- تحلیل محتوای حکمت‌های تشریح احکام وعده

هدف تربیت دینی مرتبط	حکمت تربیتی نهایی	مقوله فرعی	کد اولیه	شاهد یا مضمون مستخرج از منابع	
رشد شخصیت	تقویت اعتماد به خداوند	شکل‌گیری اعتماد اولیه	اعتمادبخشی به والدین	تأکید بر وفای والدین به وعده‌های خود در برابر فرزندان و نقش آن در اعتماد کودک	۱
رشد شخصیت	تقویت اعتماد به خداوند	تقویت نگرش توحیدی	انتقال اعتماد از والدین به خداوند	کودک والدین را تأمین‌کننده نیازهایش می‌داند و رفتار آنان در تلقی او از وعده اثرگذار است.	۲
رشد شخصیت	پرورش مروّت و بزرگ‌منشی	پرورش فضایل اخلاقی	کمال شخصیت	وفای به وعده از عوامل کمال شخصیت و مروّت معرفی شده است.	۳
رشد شخصیت	پرورش مروّت و بزرگ‌منشی	تقویت فضایل اجتماعی	بزرگ‌منشی	وفای به عهد با سُؤدد و بزرگواری ارتباط داده شده است.	۴
رشد شخصیت	پیشگیری از نفاق	پیشگیری از نفاق عملی	تقابل قول و عمل	خلف وعده در روایات از نشانه‌های نفاق معرفی شده است.	۵
تعاون اجتماعی	پیشگیری از نفاق	جلوگیری از اختلال روابط	کاهش اعتماد	خلف وعده موجب تضعیف اعتماد میان افراد می‌شود.	۶

شاهد یا مضمون مستخرج از منابع	کد اولیه	مقوله فرعی	حکمت تربیتی نهایی	هدف تربیت دینی مرتبط
۷ خلف وعده موجب مَقْت للّٰهی و مذمت اجتماعی معرفی شده است.	مذمت خلف وعده	کنترل رفتار زیان بار اجتماعی	کاهش زمینه های ظلم	تعاون اجتماعی
۸ خلف وعده می تواند حقوق و انتظارات مشروع دیگران را ضایع کند.	تضییع حق	پیشگیری از تعدی	کاهش زمینه های ظلم	تعاون اجتماعی
۹ وفای به وعده موجب ثبات رفتار و قابلیت اتکای به فرد می شود.	ثبات رفتاری	اعتمادپذیری	تقویت روابط انسانی	تعاون اجتماعی
۱۰ التزام به وعده موجب تقویت خیر جمعی و همکاری میان افراد می شود.	همکاری و اعتماد	تقویت روابط اجتماعی	تقویت تعاون بر پایه خیر	تعاون اجتماعی

۲. پیامدهای تربیتی التزام به احکام وعده

در پاسخ به سؤال دوم تحلیل محتوای منابع نشان می دهد التزام عملی به احکام وعده پیامدهای تربیتی متعددی در دو سطح فردی و اجتماعی به دنبال دارد. این پیامدها در مقوله های اصلی روبه رو قابل دسته بندی است: تقویت تقوای فردی، عاقبت به خیری، افزایش اعتبار اجتماعی، شکل گیری روابط سالم و تأمین امنیت روانی و اجتماعی.

در سطح فردی پایبندی مستمر به وعده مستلزم مسئولیت پذیری، مراقبت از گفتار و مداومت بر عمل است و از این طریق، زمینه تقویت تقوای فردی را فراهم می کند. فردی که خود را نسبت به وعده هایش مسئول می داند، در انتخاب گفتار و رفتار خود دقت بیشتری می کند و به تدریج پایبندی به تعهد را به بخشی از منش رفتاری خود تبدیل می سازد. استمرار این رفتار نیز می تواند در مسیر شکل گیری شخصیت اخلاقی و عاقبت به خیری مؤثر باشد.

جدول ۳- تحلیل محتوای پیامدهای فردی تشریح احکام وعده

مضمون و شاهد مستخرج	کد اولیه	مقوله 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
۴ تأکید منبلیع دینی بر حفظ ایمان تا پایان زندگی	حفظ ایمان	استمرار هدایت	عاقبت‌به‌خیری	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
۵ ارتباط وفای به عهد با «خیر الخواتیم»	پایان نیک	حفظ کیفیت ایمان و عمل	عاقبت‌به‌خیری	رشد شخصیت	مداومت و محافظت بر عمل
۶ 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 اجتماعی وفای به وعده موجب افزایش اعتبار اجتماعی فرد می‌شود؛ زیرا پابندی مستمر به وعده قابلیت اعتماد شخص را در روابط انسانی افزایش می‌دهد. استمرار این اعتماد در روابط متقابل زمینه 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.

از سوی دیگر هنگامی که وفای به وعده به یک الگوی رفتاری فراگیر تبدیل شود، میزان بی‌اعتمادی و نگرانی ناشی از عدم‌پایبندی به تعهدات کاهش می‌یابد و در نتیجه، امنیت روانی و اجتماعی تقویت می‌شود. در این معنا پیامد تربیتی وفای به وعده صرفاً در اصلاح رفتار شخص وعده‌دهنده متوقف نمی‌شود، بلکه از طریق تأثیر بر اعتماد متقابل به کیفیت روابط و فضای اخلاقی جامعه نیز سرایت می‌کند.

جدول ۴- تحلیل محتوای پیامدهای اجتماعی تشریح احکام وعده

مضمون مستخرج	کد اولیه	مقوله 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
۴ تضاد قول و عمل زمینه بی‌اعتمادی و نفاق اجتماعی را فراهم می‌کند.	ناهماهنگی قول و عمل	اختلال اخلاقی اجتماعی	کاهش زمینه‌های نفاق اجتماعی	تعاون اجتماعی	مسئولیت‌پذیری
۵ پایبندی به عهد از تضییع حقوق دیگران جلوگیری می‌کند.	رعایت حق	پیشگیری از تعدی	کاهش زمینه‌های ظلم	تعاون اجتماعی	مسئولیت‌پذیری
۶ اعتماد متقابل همکاری افراد برای اهداف مشترک را تسهیل می‌کند.	همکاری	مشارکت اجتماعی	تقویت تعاون بر پایه 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 از طریق 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 به صورت پایدار اجرا کند و آثار فردی و اجتماعی آن در شخصیت و روابط او آشکار شود.

۳. تحلیل تربیتی تشریح احکام فقهی

وعده به عنوان یکی از رفتارهای کلیدی در تربیت نقشی تعیین‌کننده در ایجاد اعتماد و الگوسازی برای مربی دارد. وفای به وعده ابزار مؤثری در پیشبرد فرایند تربیت است؛ درحالی که 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 مبتنی بر 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 از جمله ابعاد طولی تحلیل تربیتی احکام است. ابعاد تحلیل تربیتی احکام شرعی نخست توجه به حکمت‌های وضع آن‌ها است. حکمت نهفته در احکام شرعی از جمله 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 مرحله آگاهی از آثار آن‌ها پدیدار می‌شود و حتی پیش از عمل، می‌تواند از رفتارهای نامطلوب جلوگیری کند. در مراحل بعد التزام عملی به احکام آثار تربیتی بیشتری ایجاد می‌کند که در ابعاد فردی و اجتماعی قابل بررسی است (بناری، ۱۳۹۶، ص. ۳۷-۶۲).

تحلیل تربیتی احکام فقهی وعده با استفاده از اصول و مبانی تربیتی پیش‌تر بیان شده و توجه به اهداف تربیتی خاص ظاهر می‌گردد. اهدافی تربیتی «پرورش شخصیت» و «استحکام روابط انسانی»، در حکمت تشریح احکام وعده نهفته است. پیامدهای فردی آن «رسیدن به تقوای

الهی»، «عاقبت به خیری» و «کسب اعتبار و موقعیت اجتماعی» است. پیامدهای اجتماعی آن «بهبود انسجام اجتماعی» و «کاهش آسیب‌های روانی» ناشی از خلف وعده را دربرمی‌گیرد. 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 پایه اهداف و اصول تربیتی موردنظر به درک عمیق‌تر از احکام شرعی و به کارگیری آن‌ها در تربیت اسلامی منجر خواهد شد.

۴. حکمت‌های تشریع احکام وعده

خلف وعده در صورتی که موضوع آن حقیقتاً محقق باشد، از منظر منابع دینی حرام، و در مقابل وفای به وعده واجب است. براساس نظر مشهور علمای اصول احکام شرعی عام از الزامی و غیرالزامی - تابع مصالح و مفاسد در متعلق آن‌ها است که به واسطه آن، انجام دادن یا ترک رفتارها بر عهده مکلف گذاشته می‌شود (خویی، بی تا، ج ۳، ص. ۶۷؛ علی دوست، ۱۳۹۱، ص. ۱۰۴). خلف وعده به عنوان یک رفتار اختیاری انسان دارای مفسده ملزمه است که حرمت آن را توجیه می‌کند. در مقابل وفای به وعده به دلیل مصلحت ملزمه در وفای آن، واجب شناخته شده است. هرچند علت احکام الهی به طور کامل برای انسان قابل درک نیست، با تأمل در ادله 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 مورد مطالعه نشان می‌دهد می‌توان مضامین مرتبط با حکمت تربیتی احکام وعده را در دو مقوله اصلی «پرورش شخصیت و مروت» 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.

۴-۱. 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، ۱۴۱۳، ج ۲، ص. ۴۸۳) و وفای به وعده اعتماد آنان به خداوند و

وعده‌های الهی را تقویت می‌کند. تجربه‌های کودکی در زمینه وعده و عمل 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 تشریعی شرایط رشد معنوی انسان را فراهم می‌کند (امام خمینی، ۱۳۷۹، ص. ۴-۵). وفای به عهد یکی از مصادیق پرورش شخصیت و مروت در تربیت دینی است. روایات متعددی وفای به عهد را عامل کمال شخصیت و بزرگ‌منشی معرفی می‌کنند؛ «مَنْ وَعَدَهُمْ [الناس] فَلَمْ يُخْلَفْهُمْ كَانَ مِمَّنْ حُرِّمَتْ غَيْبَتُهُ وَكَمَلَتْ مَرْوَتُهُ» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص. ۲۳۹). امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: «الْوَفَاءُ حِصْنُ السُّودَدِ» (لیثی، ۱۳۷۶، ص. ۲۹). شهید مطهری (۱۳۹۹) تربیت دینی را ابزاری برای پرورش شخصیت انسان عنوان می‌کند (ص. ۹۵). پرورش شخصیت و توسعه مروت که از اهداف تربیت دینی تعریف شد، در سایه رفتار مطابق با احکام الهی از جمله 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.

۴-۲. منع نفاق و ظلم در جامعه

خلف وعده در منابع اسلامی نشانه نفاق معرفی شده است (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، صص. ۲۹۰-۲۹۱). خلف وعده در قبال خداوند ایمان فرد را ضعیف (توبه، ۷۷) و نفاق اجتماعی را تقویت می‌کند. نفاق عملی به معنای تضاد 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 اجتماعی زمینه‌ساز اختلالات روانی و اجتماعی می‌گردد.

همچنین خلف وعده در بُعد عمیق‌تر «ظلم» تلقی شده و مقت الهی را به همراه دارد (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، صص. ۳۶۳-۳۶۴). این رفتار علاوه بر تعدی به حقوق دیگران امنیت روانی جامعه را به خطر می‌اندازد و زمینه‌ساز سایر مظاهر بی‌عدالتی می‌شود؛ براین اساس پیشگیری از ظلم

و نفاق و ایجاد عدالت می‌تواند به‌عنوان حکمت حرمت خلف وعده تلقی شود. التزام به این حکم علاوه بر اینکه از وقوع نفاق و ظلم جلوگیری می‌کند، منجر به تقویت روحیه تعاون اجتماعی و گسترش خیر جمعی می‌شود.

۵. پیامدهای تربیتی تشریح احکام وعده

تحلیل تربیتی احکام فقهی در پرتو بررسی آثار وضعی این احکام نقشی اساسی در ارتقای تربیت فقهی مکلفین ایفا می‌کند. براساس اصول تربیتی مطرح شده دستیابی به تربیت دینی مطلوب مستلزم بهره‌گیری از راهکارهایی است که با این اصول هماهنگی داشته باشند. در این میان احکام فقهی وعده به دلیل آثار تربیتی قابل توجه، 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 قسمت 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 به هم پیوسته‌اند؛ به این معنا که استمرار در رفتار متعهدانه می‌تواند به تثبیت صفات اخلاقی، تقویت پایبندی به الزامات دینی و در نتیجه 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 هر یک از این پیامدها براساس شواهد استخراج شده از منابع تبیین می‌شود.

۵-۱. پیامدهای تربیت فردی

۵-۱-۱. رسیدن به تقوای الهی

وفای به وعده یکی از عوامل مهم 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 صالح خود را از

آسیب‌های درونی و بیرونی محفوظ می‌دارند: «... الْمُؤْفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا... وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ» (بقره، ۱۷۷). پرهیز از خطر به صورت امری فطری و ارتکازی در انسان که او را به پرهیز از گناه و تبعیت 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 حق از باطل و گشودن گره‌های فکری و عملی است: «... إِنَّ تَقْوَا اللَّهَ يَجْعَلُ 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 روی گردان است: «عَظُمَ الْخَالِقُ فِي أَنْفُسِهِمْ فَصَغُرَ مَا دُونَهُ فِي أَعْيُنِهِمْ» (نهج البلاغه، خطبه ۱۹۳).

قرآن وفای به عهد و تقوا را در کنار هم قرار می‌دهد و آن را زمینه‌ساز دوستی خداوند معرفی می‌کند: «بَلَى مَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ وَاتَّقَى فَإِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ» (آل عمران، ۷۶). این همراهی نشان‌دهنده اهمیت رعایت حقوق دیگران و پایبندی به وعده‌ها در تحقق تقوای الهی است. تقوا به عنوان ملکه‌ای راسخ در نفس نیازمند مداومت در انجام دادن اعمال ارزشی و هنجاری دینی است. التزام به احکام مربوط به وعده‌ها این صفت را تقویت می‌کند و مقام انسان را نزد خداوند مشخص می‌سازد. مطابق اصل «پایداری و مداومت در عمل» استمرار و محافظت بر وفای به وعده و ترک خلف آن، بستر ساز صفت تقوا در انسان خواهد بود.

۵-۱-۲. عاقبت به‌خیری

نیک‌فرجامی از مسائل بنیادین تعالیم دینی است که در آیات قرآن و روایات خواسته اصلی هر بنده معرفی شده است. خداوند متعال در قرآن کریم مؤمنان را به تلاش کردن تا پایان عمر برای حفظ ایمان توصیه می‌کند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا... لَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ» (آل عمران، 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 عاقبت به‌خیری دارند: «رَبَّنَا لَا تُرْغِ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ

رَحْمَةً إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ» (آل عمران، ۸). این درخواست نشان‌دهنده 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 خطبه 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، ۱۳۷۶، ص. ۹۴). این نگرانی حتی برای امیرالمؤمنین (ع) نشان‌دهنده 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، ۱۴۲۳، ج ۱، ص. ۶۷). این روایت معیار ورود به بهشت یا دوزخ را خاتمه امر می‌داند و تأکید دارد که باید از سوءعاقبت ترسید و به خداوند پناه برد و اسباب آن را فراهم آورد.

یکی از عوامل عاقبت‌به‌خیری وفای به وعده است. پیامبر اکرم (ص) درباره ده آیه ابتدایی سوره مؤمنون فرموده‌اند: «هرکس این آیات را اقامه کند، وارد بهشت خواهد شد.» (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج ۱، ص. ۲۱۰). در میان این آیات رعایت عهد نیز ذکر شده است: «... وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ» (مؤمنون، ۸). همچنین در حدیثی دیگر بهترین خاتمه‌ها را وفای به عهد بر شمرده‌اند: «خَيْرُ خَوَاتِمِهَا الْوَفَاءُ» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۵، ص. ۱۶۱)؛ براین اساس 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 مسیر ایمان و عمل را تا لحظه 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 جایگاه 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. ۴۵). قشربندی اجتماعی که شامل سلسله‌مراتبی از موقعیت‌ها است، به

تفکیک وظایف اجتماعی و بقای جامعه کمک می‌کند (ادیبی، ۱۳۵۴، ص. ۴؛ کوزر، ۱۳۹۲، ص. ۳۳). موقعیت اجتماعی در تخصیص منابع و امکانات نقش دارد و ارزش‌گذاری براساس اهمیت موقعیت‌ها رتبه‌بندی اجتماعی را ایجاد می‌کند (ادیبی، ۱۳۵۴، ص. ۳). شخصیت اجتماعی فرد نتیجه تطابق او با الگوهای جامعه است و به اعتماد اجتماعی کمک می‌کند. نقش اجتماعی انتظارات جامعه از فرد است که براساس توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد تعیین می‌شود. در ارزیابی موقعیت اجتماعی عواملی چون قدرت، مالکیت و قابل‌اعتماد بودن فرد در اجتماع مؤثرند (تأمین، ۱۳۸۵، ص. ۲۱).

یکی از شاخص‌های اساسی در ارزیابی اجتماعی 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 خلق محبوب و محترم‌اند؛ در مقابل خلف وعده موجب نفرت خداوند و خلق می‌شود؛ چنانکه حضرت امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: «وَالْخُلَفُ يُوجِبُ الْمَقَتَّ عِنْدَ اللَّهِ وَالنَّاسِ» (نهج البلاغه، نامه ۵۳). ازمنظر تربیت دینی استمرار این رفتار نه تنها شخصیت فرد را برآورده و پسندیده می‌کند، بلکه شرایط اجتماعی را نیز اصلاح و اعتماد اجتماعی را تقویت می‌نماید. این اعتماد با فراهم آوردن فرصت‌های اجتماعی زمینه‌ساز دستیابی به موقعیت اجتماعی شایسته خواهد بود؛ به‌همین دلیل استمرار کمی و کیفی عمل خیر - که نمونه بارز آن در تعاملات اجتماعی پایبندی به عهد و پیمان است - از اصول اساسی برای تربیت دینی و دستیابی به موقعیت اجتماعی مطلوب به شمار می‌آید.

۲-۵. پیامدهای تربیت اجتماعی

در بُعد اجتماعی دو اصل تربیت دینی «اصلاح شرایط» و «مسئولیت‌پذیری» نمود بیشتری دارند. بر پایه 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 سرمایه اجتماعی است. افزون‌بر این، اصل مسئولیت‌پذیری ایجاب می‌کند که فرد وعده‌دهنده تعهدش را تا تحقق کامل به انجام برساند. نتیجه این رفتار علاوه بر 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 به عنوان نخستین نهاد اجتماعی، در شکل‌دهی به اعتماد اجتماعی از طریق تعاملات اولیه و تربیت مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی نقش بنیادینی دارد. این تعاملات به عنوان زیرساخت روابط اجتماعی در آینده عمل می‌کند. دین نیز به عنوان نظامی معنوی و اخلاقی با تأکید بر ارزش‌هایی از قبیل وفای به عهد، به تقویت اعتماد اجتماعی کمک می‌کند. آموزه‌های دینی می‌توانند بستر مناسبی برای گسترش روابط اجتماعی سالم فراهم آورند.

روابط اجتماعی سالم - که مبتنی بر ارتباطات مثبت و سازنده است - از بروز مشکلات اجتماعی مانند خشونت و انزوا جلوگیری می‌کند و حسّ تعلق و همبستگی را تقویت می‌نماید؛ در مقابل فقدان این روابط می‌تواند به کاهش اعتماد اجتماعی و ازهم‌گسیختگی روابط اجتماعی منجر شود. «سرمایه اجتماعی» - که به مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌های موجود در دستگاه‌های اجتماعی اطلاق می‌شود - در کاهش هزینه‌های تبادلات اجتماعی نقشی کلیدی دارد و اعتماد متقابل، به عنوان مهم‌ترین بُعد آن، زمینه‌ساز مشارکت و انسجام اجتماعی است (کاظمی، ۱۳۹۵، ص. ۶).

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 مقابل وفای به عهد اعتماد اجتماعی را تقویت می‌کند و زمینه‌ساز عدالت و رونق اجتماعی نیز می‌گردد. وفای به عهد اصلی فطری و اخلاقی است که با اجرای آن، روابط سالم اجتماعی تقویت، و اصول اخلاقی در جامعه نهادینه می‌شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷، ج ۳، ص. ۲۵۷).

اصلاح شرایط به معنای ایجاد تغییرات و بهبودهایی در محیط‌های تأثیرگذار بر رفتار و تربیت افراد و جوامع - 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 سرمایه اجتماعی کمک کنند. مطابق این اصل توجه به احکام شرعی و التزام عملی به آن‌ها، از جمله در حوزه وفای به عهد، می‌تواند زمینه‌ساز تحقق روابط سالم اجتماعی گردد و در نتیجه در تحقق تعاون اجتماعی بر نیکی و خیر کمک کند.

۵-۲-۳. امنیت و آرامش روانی جامعه

پیشرفت‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی حاصل شده در طول تاریخ، از نتایج مستقیم زندگی اجتماعی بشر بوده و از طریق پیوند افکار و تجربیات مشترک به دست آمده است. این تعامل‌ها به ایجاد صنایع، تمدن‌ها و حرکت‌های عظیم در جوامع بشری منجر شده است؛ بر همین اساس 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 عهد نخستین و مهم‌ترین عامل در تقویت این روابط به شمار می‌آید؛ در مقابل رواج پیمان‌شکنی در جامعه منجر به گسترش بدبینی و بی‌اعتمادی میان افراد می‌شود و با گسست رشته اتحاد، جامعه به راحتی در برابر دشمنان آسیب‌پذیر می‌شود. پیامبر اکرم (ص) در این زمینه می‌فرماید: «إِذَا نَقَضُوا الْعَهْدَ سَلَطَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ عَذَابَهُمْ» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص. ۳۷۴).

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 پایه وعده‌ها و تعهدات متقابل مناسبات اجتماعی‌شان را سامان می‌دهند. در هر جامعه‌ای که افراد به عهدهای خود پایبند باشند، امور اجتماعی با نظم بهتری اداره خواهد شد و به دلیل اعتماد و حسن ظن متقابل، اعضای جامعه از آرامش روحی، سعادت دنیوی و خوشبختی اخروی بهره‌مند خواهند شد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷، ج ۳، ص. ۲۵۸).

مسئولیت‌پذیری به عنوان یکی از اصول اساسی در تربیت دینی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق

اهداف والای جامعه ایفا می‌کند. نهاده‌سازي 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 رهگذر دستیابی به سعادت دنیوی و اخروی به‌عنوان هدفی متعالی در چشم‌انداز جامعه دینی نیز میسر 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 اخلاقی پاسخ به نخستین سؤال پژوهش نشان داد مهم‌ترین حکمت‌های تربیتی قابل‌استنباط از تشریع احکام وعده در دو محور «پرورش شخصیت و مروت» و «پیشگیری از نفاق و ظلم و تقویت روابط اجتماعی» قابل‌صورت‌بندی است. وفای به وعده از طریق التزام فرد به هماهنگی میان گفتار و عمل، پذیرش مسئولیت و رعایت انتظار دیگران می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی و تقویت مروت 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 عرصه 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 فرایند مداومت بر وفای به وعده می‌تواند رفتار متعهدانه را تثبیت کند و از طریق استمرار آن، زمینه 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»؛ از این رو

احکام مرتبط با وعده ظرفیت دارند تا در نظام تربیت دینی علاوه بر کارکرد هنجاری و فقهی، به عنوان ابزاری برای تمرین مسئولیت‌پذیری، صداقت، مروّت و اعتمادپذیری استفاده شوند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با چند محدودیت مواجه بود. نخست، بخش قابل توجهی از منابع موجود درباره وفای به وعده با رویکرد فقهی یا اخلاقی نگاشته شده‌اند و آثار مستقلى 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 از این رو برخی نتایج بیش از آنکه بیانگر رابطه علیّ قطعی باشند، ناظر به «ظرفیت تربیتی قابل استنباط» از آموزه‌های دینی‌اند. سوم، پژوهش حاضر کتابخانه‌ای است و یافته‌های آن با داده‌های میدانی و تجربی درباره رفتار واقعی افراد در موقعیت‌های مرتبط با وعده سنجیده نشده است؛ بنابراین تعمیم نتایج به همه موقعیت‌های تربیتی و اجتماعی مستلزم احتیاط است.

پیشنهاد‌های پژوهشی

براساس یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱) در پژوهش‌های فقه تربیتی احکام وعده با سایر احکام مرتبط با تعهدات مانند عهد، نذر و شرط- از منظر ظرفیت‌های تربیتی مقایسه شوند تا وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها در تربیت دینی روشن شود؛

۲) در پژوهش‌های تجربی تأثیر آموزش و تمرین وفای به وعده بر متغیرهایی مانند مسئولیت‌پذیری، اعتمادپذیری و صداقت در گروه‌های مختلف سنی به‌ویژه کودکان و نوجوانان- به صورت میدانی بررسی شود؛

۳) در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی الگوی تربیت مبتنی بر وفای به وعده طراحی شود و اثربخشی آن در خانواده، مدرسه و سایر محیط‌های تربیتی ارزیابی گردد؛

۴) در مطالعات میان‌رشته‌ای ارتباط میان وفای به وعده و پیامدهایی مانند اعتماد اجتماعی، سلامت روابط بین فردی 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

- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴). لسان العرب. بیروت: دار الفكر للطباعة.
- ابوطالبی، مهدی (۱۳۸۸). تربیت دینی از دیدگاه امام علی (ع). قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ادیبی، حسین (۱۳۵۴). جامعه‌شناسی طبقات اجتماعی. تهران: انتشارات دانشکده علوم.
- آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). تصنیف غرر الحکم. قم: مرکز النشر.
- باقری، خسرو (۱۳۹۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. بی‌جا: انتشارات مدرسه.
- بجنوردی، سید حسن (۱۴۱۹). القواعد الفقهية. قم: نشر الهادی.
- بناری، علی‌همت (۱۳۹۶). «درآمدی بر تحلیل تربیتی احکام فقهی عرصه‌ای نو در تعلیم و تربیت اسلامی». دوفصلنامه مطالعات فقه تربیتی، ۴ (۷). ۶۲-۳۷.
- https://mft.journals.miu.ac.ir/article_3778.html
- بیرو، آلن (۱۳۸۰). فرهنگ علوم اجتماعی (باقر ساروخانی، به ترجمه). بی‌جا: کیهان.
- تأمین، ملوین ماروین (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی قشربندی و نابرابری‌های اجتماعی نظری و کاربردی (عبدالحسین نیک‌گهر، به ترجمه). تهران: نشر توتیا.
- جلیلی، نعمت‌الله و دیگران (۱۴۲۳). الأصول الستة عشر. قم: دار الحديث.
- جوهری، اسماعیل بن حماد (بی‌تا). الصحاح. بیروت: دار العلم للملایین.
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۹۵). شرح چهل حدیث. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خمینی، سید روح‌الله (۱۳۷۹). صحیفه نور. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- خویی، سید ابوالقاسم (بی‌تا). محاضرات في أصول الفقه. قم: انصاریان.
- خویی، سید ابوالقاسم (۱۴۱۸). موسوعة الامام الخويي. قم: مؤسسة احیاء آثار الامام الخويي.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲). مفردات ألفاظ القرآن. بیروت: دار القلم.
- شیخ صدوق، محمد بن بابویه (۱۳۷۶). الأمالی. تهران: کتابچی.
- شیخ صدوق، محمد بن بابویه (۱۴۱۳). من لایحضره الفقیه. قم: مؤسسه النشر الإسلامی.
- طریحی، فخرالدین بن محمد (۱۳۷۵). مجمع البحرين. تهران: مرتضوی.

حکمت‌ها و پیامدهای تربیتی تشریح احکام.../ محمد جعفرزاده و دیگران ۲۲۱

- علی دوست، ابوالقاسم (۱۳۹۱). فقه و عقل. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- فیومی، احمد بن محمد (۱۴۱۴). المصباح المنیر. قم: دار الهجرة.
- کاظمی، سعید (۱۳۹۵). سرمایه اجتماعی و نقش آن در سازمان. دومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق). الکافی. تهران: دار الکتب الإسلامية.
- کوزر، لوئیس آلفرد (۱۳۹۲). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی (محسن ثلاثی، به ترجمه). تهران: نشر علمی.
- لیثی واسطی، علی بن محمد (۱۳۷۶). عیون الحکم و المواعظ. قم: سازمان چاپ و نشر.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). بحار الأنوار. بیروت: دار إحياء التراث العربي.
- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۸۵). حکمت‌نامه کودک. قم: دار الحديث.
- محمدی، کریم؛ موسوی، سید عباس؛ و موسوی، سید رضی (۱۴۰۴). الزامات فقهی و موارد استثناء وعده با رویکرد فقه تربیتی. مطالعات فقه تربیتی، ۱۲(۲۳)، ۲۷۲-۲۴۹.
- https://mft.journals.miu.ac.ir/article_10249.html
- محمدیان، علی (۱۳۹۹). جواز «خلف وعده» در ترازوی فقه و اخلاق. پژوهشنامه اخلاق، ۱۳ (۵۰)، ۴۴-۲۵.
- <https://www.ensani.ir/fa/article/download/461446>
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). جامعه و تاریخ از نگاه قرآن. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. بی‌جا: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). التحقيق في كلمات القرآن الكريم. 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: مدرسه امام علی(ع).
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۷). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- نائینی، محمدحسین (۱۳۷۳). منیة الطالب. تهران: المكتبة المحمدية.
- نجفی، محمدحسن (۱۴۳۳). جواهر الکلام. بیروت: دار إحياء 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