

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اعتبارنامه علمی - ترویجی فصلنامه اخلاق

با توجه به مصوبه شماره ۶۲۵ ماده واحده) جلسه مورخ ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی، «مصوبات شورای عالی حوزه علمی قم (در خصوص اعطای امتیاز علمی به مجلات علمی، تأسیس انجمن‌های علمی، قطب‌های علمی و واحدهای پژوهشی و همچنین امتیازات کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره و آزاداندیشی در حوزه)، دارای اعتبار رسمی بوده و موجد امتیازات قانونی در دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه می‌باشد.»

شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی حوزه علمیه به استناد مصوبه شماره ۵۸۵ مورخ ۱۳۸۷/۶/۲۴ شورای عالی حوزه‌های علمیه و با توجه به ارزیابی کمیسیون نشریات علمی حوزه، در جلسه مورخ ۱۳۹۱/۰۶/۲۸ خود رتبه علمی- ترویجی نشریه اخلاق را تصویب و طی نامه شماره ۳۱/۵۷۰۷ مورخ ۱۳۹۱/۷/۳۰ ابلاغ نمود.

تارنمای اینترنتی فصلنامه اخلاق

فصلنامه اخلاق به منظور تسهیل فرآیند دریافت، پذیرش، ارزیابی، نظارت و نشر مقالات، تمام مراحل را از طریق تارنمای اینترنتی اختصاصی فصلنامه انجام می‌دهد. بر این اساس، ارسال و دریافت مقالات و پیگیری نتیجه ارزیابی و پذیرش آن تنها از طریق این سامانه امکان‌پذیر است. اطلاعات بیشتر را با مراجعه به تارنمای فصلنامه دریافت نمایید. فصلنامه از پذیرش مقالات به صورت پستی یا حضوری معذور است. فایل متنی فصلنامه از طریق سایت: www.morsalat.com و پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) www.isc.gov.ir، www.sid.ir در دسترس است. نشانی: www.faslname-akhlagh.ir پست الکترونیکی: www.akhlagh@dte.ir



اخلاق

(دوره جدید)

سال پنجم / شماره ۱۹ / پاییز ۱۳۹۴

*

صاحب امتیاز: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

مدیر مسئول: محمد قطبی

سرمدیر: حبیب‌رضا ارزانی

جانشین سرمدیر و دبیر تحریریه: فریبرز راهدان مفرد

*

هیئت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا):

مسعود آذربایجانی	استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
حبیب‌رضا ارزانی	استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی
علی ارشدریاحی	دانشیار دانشگاه اصفهان
حسنعلی بختیار نصرآبادی	دانشیار دانشگاه اصفهان
مهدی دهباشی	استاد دانشگاه اصفهان
نصرالله شاملی	استاد دانشگاه اصفهان
سیدعلی میرلوحی	استاد دانشگاه اصفهان

*

همکاران علمی این شماره:

سیدحسن اسلامی اردکانی، حسنعلی بختیار نصرآبادی، محمد ثناگویی زاده، سید مهدی سلطانی رنای، اصغر هادی، مرجان کیان،

جواد آقامحمدی، کمال نصرتی هشی

مدیر اجرایی: سید محمدجواد فاضلیان

ویراستار: سید احمد حسینی بهارانچی * مترجم انگلیسی: مهدی حبیب‌اللهی

حروف نگاری: فاطمه رجبی * نشر: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان

تلفن توزیع و اشتراک: ۰۲۵۳-۷۱۱۶۶۶۷ * چاپ: نگارش

تهیه: پژوهشکده مطالعات اسلامی اصفهان، وابسته به پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

نشانی: اصفهان، خیابان آیت‌الله شمس آبادی، رو به روی ارگ جهان‌نما، کوچه سرلت، بن‌بست سهیل، ساختمان شماره ۲

دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان، فصلنامه علمی - ترویجی اخلاق

پست الکترونیک: akhlagh@dte.ir

www.faslnameh-akhlagh.ir

کد پستی: ۸۱۴۶۹۵۷۵۷۱

تلفن: (۷۶۵۱ داخلی) ۴ - ۰۳۱) ۳۲۲۰۸۰۰۱ دورنگار: ۰۳۱) ۳۲۲۰۸۰۰۵

راهنمای نویسندگان مقالات

☑ اهداف

تولید و توسعه دانش در گستره اخلاق؛
ارایه و نقد مطالعات نظام‌مند اخلاق‌پژوهان حوزه و دانشگاه؛
توسعه روش‌شناسی اخلاق، متناسب با نیازهای پژوهشی جهان معاصر؛
احیاء تراث در زمینه اخلاق؛
طرح اخلاق کاربردی.

☑ فراخوان

از استادان، محققان و دانش‌پژوهان حوزه و دانشگاه و مؤسسات و مراکز وابسته درخواست می‌شود با ارسال مقالات پژوهشی در موضوعات اخلاق و دین و موضوعات مرتبط با فصلنامه، ما را در تحقق اهداف فصلنامه یاری دهند.

☑ راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقاله ارسالی باید پژوهشی، گویای نوآوری در مسایل اخلاق و حوزه‌های مرتبط و دارای ساختار زیر باشد:
 - ۱-۱. عنوان: بیانگر مسأله مقاله؛
 - ۲-۱. چکیده: آیینۀ تمام‌نمای مقاله (هدف، روش، فشرده بحث، یافته‌ها و نتایج)
 - ۳-۱. واژگان کلیدی: فهرست موضوعی مقاله؛
 - ۴-۱. طرح مسأله: شرح روشن و متمایز مسأله و روش پژوهش؛
 - ۵-۱. بدنه اصلی: جهت‌گیری انتقادی، تحلیلی، مستند و مستدل؛
 - ۶-۱. نتیجه.
 - ۷-۱. کتابشناسی با ترتیب الفبایی چنین شکل می‌گیرد:

- کتاب:

نام‌خانوادگی (شهرت)، نام، سال انتشار، عنوان کتاب، شماره جلد، نام و نام‌خانوادگی مترجم یا مصحح، نوبت چاپ، محل نشر: ناشر.

- مقاله:

نام‌خانوادگی (شهرت)، نام، سال انتشار، «عنوان مقاله»، عنوان مجموعه، شماره صفحات، محل نشر، ناشر.

۱. اگر دو اثر از یک مؤلف با تاریخ مشابه وجود دارد با حروف الفبا متمایز گردد.
۲. منابع لاتین هم به همین ترتیب و از چپ به راست معرفی شوند.
۳. ارجاعات، به شیوه درون متنی و در پرانتز آورده شوند: (نام‌خانوادگی، مؤلف، سال انتشار، شماره جلد، شماره صفحه).
۴. معادل لاتین اعلام و اصطلاحات به صورت پاورقی بیاید.
۵. به منابع دست اول ارجاع داده شود.

☑ شیوه بررسی و چاپ مقالات

۱. درج نام و نام‌خانوادگی، میزان تحصیلات، رتبه علمی، نشانی، پست الکترونیکی و شماره تلفن نویسنده ضروری است.
۲. حجم مقالات حداکثر ۲۵ صفحه ۲۵۰ کلمه‌ای باشد. از ارسال مقالات دنباله‌دار پرهیزید.
۳. مقالات رسیده پس از تأیید هیأت تحریریه و سپس ارزیابان علمی، چاپ خواهد شد.
۴. مقاله ارسالی نباید در هیچ نشریه داخلی و خارجی چاپ شده باشد و یا هم‌زمان به مجله دیگری ارسال شود.
۵. هیأت تحریریه در رد یا قبول و نیز اصلاح مقالات آزاد است.
۶. مقالات را به صورت تایپ شده در محیط word 2007 به بالا از طریق تارنمای [www. Faslname-akhlgh.ir](http://www.Faslname-akhlgh.ir) ارسال فرمایید.

«فهرست»

- ۷ سرمقاله / سردبیر
- واکاوی ارتباط بین رویکردهای مدیریت تعارض از منظر حضرت علی علیه السلام و عملکرد شغلی کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان
- ۹ سید ابراهیم میرشاه جعفری، حسین نظری، ستاره موسوی
- پژوهشی در اصول و روش‌های تربیت اخلاقی کودکان از دیدگاه امام علی علیه السلام و ژان ژاک روسو
- ۳۷ محمود امیدی، سیف‌اله فضل الهی قمشی
- تأثیر قصه‌های قرآن بر عزت‌نفس دانشجویان
- ۶۵ محمد خالدیان، اکبر صالحی، رضا شاکری
- واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر علامه محمدتقی جعفری
- ۸۳ مریم واحدی، فریده غریبی ممسنی
- انحراف در غیرت‌ورزی و پیامدهای آن در آموزه‌های اسلامی
- ۱۰۷ مجتبی میری، محمدتقی سبحانی‌نیا
- واکاوی نقش نظریه تربیتی اسلام درباره عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی)
- ۱۳۹ مصطفی حاتمی
- واکاوی مفاهیم اخلاقی آزادی، مسئولیت و نوع‌دوستی در مکتب رفاه اجتماعی
- ۱۵۹ فاطمه پارسی، امیر فرخ‌وندی
- اخلاق کاربردی؛ تجزیه و تحلیل بنیادی هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای مدیران و کارکنان
- ۱۸۵ سمیه حاجی‌پور، سلیم کریمی تکلو

سخن سردبیر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

علم و علم‌آموزی یکی از فضایل اخلاقی است که مورد نظر خداوند حکیم بوده و انبیا و معصومین علیهم‌السلام همواره بدان تشویق و ترغیب نموده‌اند. اندیشمندان و فرهیختگان دینی نیز بر این مهم تأکید ورزیده و در کتب مستقل به آن پرداخته‌اند.

خداوند در کلام الله مجید مقام خشیت را از آن بندگان عالم برمی‌شمرد: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر/۲۸). البته علم در کلام متکلمان مسلمان در سه قالب آمده است: بخش اول که علم ذاتی و مربوط به حضرت باری (جل و علا) است؛ همواره با او بوده، کم و کاست ندارد و ذاتی اوست. این بخش تنها به حضرت احدیت تعلق دارد. بخش دوم، علم لدنی یا موهبتی است. این علم از جانب حضرت حق به انبیا، اولیا و برخی از بندگان صالح خدا اعطا می‌شود. بخش سوم، علم اکتسابی است که طالب علم با تلاش و ممارست از استناد و معلم آن را می‌آموزد.

آنچه منظور نظر عالمان دین از علم در روایات اسلامی است، نورانیت و راهنما بودن علم است:

«العلم نور يقذفه الله في قلب من يشاء»؛ «علمی که نورانیت دارد انسان را به سر منزل مقصود رسانده و مقام خشیت را برای او به ارمغان می‌آورد» (مصباح‌الشریعه، ص ۱۶).

مسئله قابل توجه این‌که واژه «جهل» در فرهنگ دینی گاهی مقابل «عقل» آمده؛ آنچنان‌که در کتاب شریف کافی جلد اول در رابطه با جنود عقل و جنود جهل سخن می‌گوید، و گاهی در مقابل واژه «علم» آمده است. از این‌رو، می‌توان گفت هم شریعت (علمی که منتهی به نورایت می‌شود) و هم عقل هر دو مخالف و متضاد واژه جهل هستند و نه علم و نه دین هیچ‌یک با جهل و نادانی سازگاری ندارند.

و از این روست که خداوند در قرآن می‌فرماید: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾؛ «کسانی که ایمان آورده‌اند و کسانی که علم به آنان داده شده است درجات [متعدد و والایی] نزد پروردگار دارند.» بدین معنا که مؤمنان اگر چه جایگاه ویژه‌ای نسبت غیرمؤمنان دارند، جایگاه مؤمنان عالم نسبت به دیگر بندگان صدها بار برتر و بالاتر است.

فصلنامه علمی - ترویجی اخلاق مفتخر است در هر شماره به پاره‌ای از مفاهیم و آموزه‌های اخلاقی پرداخته و با استفاده از اندیشه کاوشگران عرصه اخلاق تبیین و ترویج آموزه‌های اخلاقی را در قالبی نوین ارائه نماید. فصلنامه بر خود فرض می‌داند از تمامی صاحب‌نظران، فرهیختگان و علاقه‌مندان کاوش در حوزه اخلاق دعوت نماید تا با مقالات فاخر خویش بر غنای فصلنامه بیفزایند.

هم‌چنین از تمام عزیزانی که در این شماره ما را یاری نمودند صمیمانه تشکر می‌نمایم.

با سپاس
حبیب‌رضا ارزانی
سردبیر

واکاوی ارتباط بین رویکردهای مدیریت تعارض از منظر حضرت علی (ع) و عملکرد شغلی کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان

سید ابراهیم میرشاه جعفری،* حسین نظری،** ستاره موسوی***

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، واکاوی ارتباط بین رویکردهای مدیریت تعارض و عملکرد شغلی کارکنان آموزش و پرورش شهر اصفهان است. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و برای اجرای آن از روش توصیفی پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق شامل ۵۳۹ نفر از مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان است که تعداد ۲۲۰ نفر به‌عنوان نمونه مورد مطالعه از طریق جدول مورگان و به‌صورت روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جامعه آماری انتخاب شده‌اند. در

* - استاد و عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان

** - دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه فرهنگیان

*** - دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان نویسنده مسئول، شماره همراه: ۰۹۳۶۶۳۵۹۶۸۲

Email: setarehmousavi@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۵/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۳/۱۲



پژوهش حاضر، برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه استفاده شد؛ پرسش‌نامه رویکردهای مدیریت تعارض و پرسش‌نامه عملکرد. نتایج، نشان داده است که بین رویکردهای مدیریت تعارض (شناختی-ذهنی، نرم و سخت) و عملکرد در مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان رابطه معنادار وجود دارد و رویکرد نرم بیشترین نقش را در تبیین عملکرد دارد. هم‌چنین با دیدی تحلیلی نشان داده می‌شود که از دیدگاه نهج البلاغه عوامل مختلفی زمینه‌ساز بروز این‌گونه تعارضات هستند که می‌توانند ناشی از عوامل فردی، میان‌گروهی، اجتماعی، مدیریتی یا تلفیقی از آن‌ها باشند. سبک مدیریت تعارض حضرت علی علیه السلام در مقابله با تعارضات منفی اجتماعی دارای سه شیوه کلی است که شامل مدیریت ذهنی تعارض، مدیریت نرم تعارض و مدیریت سخت تعارض است و هر کدام در جایگاه خود و در مقابله با تعارضات یادشده دارای نقشی بسیار مؤثر، مهم و ارزشمند است.

واژه‌های کلیدی

تعارض، مدیریت تعارض، تعارضات اجتماعی، فتنه و کارشکنی، مدیریت ذهنی تعارض، مدیریت نرم تعارض، مدیریت سخت تعارض.

مقدمه

تعارضات اجتماعی^۱ در بُعد منفی شامل فتنه‌ها و کارشکنی‌هایی است که نظم و امنیت جامعه را به خطر انداخته و از عوامل تهدیدکننده وحدت جامعه به‌شمار

1-Social conflicts.

می‌روند و در بُعد مثبت شامل فرصت‌هایی است که خواسته یا ناخواسته موجبات پیشرفت، ارتقاء و ثبات جامعه را فراهم می‌کنند، مانند رقابت‌های میان‌گروهی سازنده که در راستای اهداف اجتماعی پیش می‌روند.

کتاب *نهج‌البلاغه* به‌عنوان یکی از منابع دست‌اول و گران‌بهای اسلامی، حاوی دستورالعمل‌های بی‌نظیری در علوم مختلف به‌ویژه مدیریت است که اگر آن‌ها با تدبیر و ژرف‌نگری استخراج شوند، می‌توانند راه‌گشای بسیاری از مسائل روز جامعه و سازمان‌ها باشند. خصوصیات مدیریتی حضرت علی علیه‌السلام به‌ویژه سبک‌های مدیریت تعارض ایشان در رویارویی با مسائل و مشکلات اجتماعی، می‌تواند الگوی مناسبی برای رهبران اجتماعی و مدیران سازمانی باشد؛ لذا در این مقاله با بیان نظرات و دیدگاه‌های مختلف در باب تعارض و انواع آن و همچنین عوامل زمینه‌ساز بروز تعارض در سازمان‌ها، به شیوه‌ها و سبک‌های مدیریت تعارض پرداخته شده است و در نهایت با بررسی توصیفی عوامل زمینه‌ساز تعارض منفی از منظر *نهج‌البلاغه*، شیوه مدیریت تعارض امام علی علیه‌السلام ارائه شده است.

سؤالاتی که این مقاله به‌دنبال بررسی و پاسخ‌گویی به آن‌ها است، عبارتند از:

سؤال اصلی

چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان وجود دارد؟

سؤال‌های فرعی

۱. چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض شناختی ذهنی با عملکرد

مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان وجود دارد؟

۲. چه نوع رابطه معناداری بین رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان وجود دارد؟
۳. چه نوع رابطه معناداری بین رویکردهای مدیریت تعارض سخت با عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان وجود دارد؟
۴. سهم هر کدام از رویکردهای مدیریت تعارض در تبیین عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان تا چه اندازه است؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه پژوهشگر در صدد "تعیین نوع رابطه بین رویکردهای مدیریت تعارض و عملکرد کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان" است، روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد مطالعه است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند صرفاً برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری‌دادن به فرآیند تصمیم‌گیری باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶: ۸۲). جامعه مورد مطالعه در این پژوهش عبارتند از تمامی (معلمان) مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۳ که تعداد آن‌ها ۵۹۳ نفر بوده و به تفکیک جنس، سابقه کار و مدرک تحصیلی طبقه‌بندی شده‌اند و هم‌چنین شامل افرادی است که در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش شهر اصفهان فعالیت می‌کنند. از آنجایی که در تحقیق حاضر، واریانس جامعه آماری نامعلوم است، انجام مطالعه‌ای مقدماتی^۱ بر روی گروهی از افراد جامعه به منظور تعیین واریانس جامعه،

1-Pilot Study.

ضرورت دارد. به همین منظور، گروهی ۴۰ نفری از مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان به صورت تصادفی انتخاب و سپس پرسش‌نامه‌های سلامت سازمانی و سهم دانش و خلاقیت، در بین آن‌ها توزیع شد و پس از استخراج داده‌های هر گروه، حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان و به شیوه خوشه‌ای، ۲۲۰ نفر به عنوان نمونه به دست آمد؛ ولی در نهایت ۲۰۰ پرسش‌نامه پاسخ داده شد. برای جمع‌آوری اطلاعات، از دو پرسش‌نامه رویکردهای مدیریت تعارض و عملکرد کارکنان استفاده شد. پرسش‌نامه رویکردهای مدیریت تعارض توسط محقق و بر اساس آموزه‌های حضرت علی علیه السلام در راستای مدیریت تعارض مبتنی بر کتاب *نهج البلاغه* تهیه شد و پرسش‌نامه ارزیابی عملکرد شغلی کارکنان برای سنجش مؤلفه‌های عملکرد شغلی آنان استفاده شد. به منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه‌ها از نظرات متخصصان روانشناسی و مدیریت استفاده شد که نشان‌دهنده روایی مناسب پرسش‌نامه است. به منظور بررسی پایایی این پرسش‌نامه‌ها از ضریب آلفا کراباخ استفاده شد که به ترتیب عبارت بود از ۰/۸۹ و ۰/۹۱ که بیانگر پایایی مناسب بود.

مبانی نظری

تعارض چیست؟

در تعریف‌هایی که از تعارض ارائه شده، غالباً به دو جنبه اساسی پرداخته شده است؛ جنبه روانشناختی تعارض که به تضادهای درونی و جنبه اجتماعی تعارض که به تضادهای میان افراد و گروه‌ها اشاره دارد. پژوهشگران و نظریه‌پردازان علوم رفتاری و مدیریت به اقتضای مباحث خود، هر دو بُعد را مبنای مطالعات خود قرار داده‌اند.

تامپسون^۱ تعارض را به منزله رفتار اعضای سازمان در مخالفت با اعضای دیگر، تعریف کرده است که هم بر سطح فردی و روانشناختی تعارض تأکید دارد و هم به سطح اجتماعی و گروهی آن (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۷۹).

تعارض، واژه‌ای است که دو بُعد مثبت و منفی دارد و در هر شرایطی و با در نظر گرفتن موقعیت زمانی و مکانی، تعریف‌های متفاوتی از آن ارائه می‌شود. با وجود این، آیا سازمانی که فاقد هرگونه تعارض باشد، سازمانی سالم و مطلوب است؟ مورهد و گریفین^۲ (به نقل از الوانی و معمارزاده، ۱۳۸۳) معتقدند که وجود و عدم تعارض در سازمان هر دو نگران‌کننده است. وجود تعارض مضر و منفی، باعث ایجاد شکاف‌های عمده در سازمان می‌شود و بیشتر وقت و کوشش افراد به جای پرداختن به بهره‌وری، صرف پرداختن به تعارض‌های بین‌گروهی یا درون‌گروهی می‌شود. هم‌چنین عدم تعارض گاهی نگران‌کننده است. ممکن است رکود سازمان یا انگیزه‌نداشتن کارکنان، دلیلی برای فقدان تعارض در سازمان باشد.

مدیریت تعارض

شاید بتوان در ساده‌ترین تعریف مدیریت، تعارض را بهره‌گیری از هوشمندانه‌ترین روش برای مقابله با تعارض یا تغییر مسیر آن برای اثربخشی و اهداف سازمان یا جامعه تعریف کرد.

توماس^۳ (به نقل از شیرازی، ۱۳۷۳)، پنج روش را در قالب مدلی ارائه داده است که به حل تعارض سازمان‌ها کمک می‌کند و عبارتند از:

1-Thompson.

2-Moorhead & Griffin.

3-Thomas.

۱. نادیده گرفتن یا اجتناب از مواجهه با تعارض؛

۲. آرامش یا جلب رضایت دیگری به قیمت نادیده گرفتن خواسته‌های خود؛

۳. تسلط که روشی رقابتی و بردوباختی است و در آن طرفین از مواضع خود سرسختانه دفاع می‌کنند؛

۴. سازش یا شیوه بده‌وبستان که در این روش طرفین با نادیده گرفتن بخشی از خواسته‌های خود به برآوردن برخی دیگر از خواسته‌های طرفین تأکید می‌کنند؛

۵. انسجام یا تشریک مساعی یا روش بُرد بُرد که مبتنی بر همکاری طرفین در حل مساله و اعتماد و صداقت متقابل است. (ایزدی یزدان آبادی، ۱۳۷۹).

عوامل زمینه‌ساز تعارض منفی در جامعه از دیدگاه امام علی علیه السلام

حضرت علی علیه السلام در دشوارترین شرایط زمانی به خلافت رسیدند و آن در حالی بود که مشکلات سیاسی و اداری فراوانی در حوزه اسلامی پدید آمده بود. در آن زمان، مردم سه دسته بودند: دسته‌ای با او؛ دسته‌ای که برای با او بودن شرایطی تعیین می‌کردند؛ و دسته‌ای که حالت انتظار پیش گرفتند. اما در بین بیعت‌کنندگان با ایشان کسانی هم بودند که زمینه‌ساز فتنه‌ها و تعارضات زیادی شدند، از آن جمله می‌توان به طلحه و زبیر اشاره نمود. آن‌ها چشم به خلافت دوخته بودند و چون بدان نرسیدند، انتظار حکمرانی داشتند. امام علی علیه السلام در خطبه ۱۳۶ نهج البلاغه آنان را درخور تعهد چنین کاری ندانسته و به نیت اصلی آن‌ها در بیعت با خود اشاره نموده است (شهیدی، ۱۳۷۹). از منظر نهج البلاغه، عواملی که در ایجاد تعارض منفی در جامعه، تأثیرگذارند عبارتند از:

۱. شیطان پرستی و بدعت گذاری: حضرت علی علیه السلام در خطبه ۵۰ عواملی چون هواپرستی، بدعت گذاری در احکام آسمانی و شیطان زدگی را به عنوان عوامل زمینه ساز فتنه در جامعه بیان فرموده و چندین بار در خطبه ها، نامه ها و حکمت های مختلف، از این عوامل و عواملی دیگر چون بی ایمانی به عنوان ریشه تعارضات منفی در جامعه نام برده و آن ها را برای جامعه نابودکننده خوانده اند (خطبه های ۷، ۵۰، ۴۲، ۸۳، ۱۵۱، ۱۹۲؛ نامه ۷۸ و حکمت ۳۲۳).
۲. مسخ ارزش ها: ایشان یکی دیگر از مبادی تعارض در جامعه و ایجاد فتنه را مسخ ارزش ها می دانند و آن، زمانی است که تمامی اصول، قوانین و ارزش های والای حاکم بر جامعه توسط بی خردان و سودجویان تحریف و دروغ پردازی، جهل، فساد و گناه جایگزین آن ها می شوند. (خطبه ۱۰۸)
۳. نبود اتحاد و مسئولیت پذیری: از دیگر راه های ورود فتنه و تعارضات اجتماعی، نبود اتحاد افراد در هدف و هم چنین نبود احساس مسئولیت و تعهد در قبال گروه و جامعه و هم چنین سست عنصر بودن افراد است که در خطبه ۲۹ به روشنی به آن اشاره شده است.
۴. نفاق و دشمنی: شاید این امر باعث کسب هدف های کوتاه مدت فردی شود؛ ولی در درازمدت هم افراد و هم جامعه متضرر خواهند شد؛ بر این اساس از مبادی ایجاد فتنه در جامعه است که در خطبه ۱۳ *نهج البلاغه* بیان شده است.
۵. نبود هوشیاری و ناآگاهی: هوشیار و آگاه نبودن افراد در مقابل مسائل نیز یکی دیگر از عوامل ایجاد فتنه و تعارض و از علل سقوط جامعه از دیدگاه امیرمؤمنان به شمار می رود (حکمت ۲۸۳).
۶. اختلاف های میان گروهی: ایشان در خطبه ۸۸ *نهج البلاغه* اختلاف های میان گروهی را از اسباب ایجاد تعارض در جامعه عنوان فرموده و معتقدند که

در این گروه‌ها با گذشت زمان، رذایل جای فضایل را گرفته و به هلاکت انسان‌ها منتهی می‌شود.

۷. تکبر و اخلاق جاهلی: از دیگر عوامل ایجاد تعارض در جامعه می‌توان به کبر، خودپسندی، تکبر و اخلاق جاهلی اشاره نمود که جایگاه رشد و سوسه‌های شیطانی و زمینه‌ساز فتنه در جامعه محسوب می‌شوند (خطبه ۱۹۲ و ۱۶۸).

۸. حسادت: امیرمؤمنان یکی از ابزار ایجاد فتنه در بین افراد جامعه و نزدیکان را حسادت می‌دانند که نتیجه‌ای جز ضرر و زیان و خسران در پی نخواهد داشت (خطبه ۲۳).

۹. دنیاپرستی: دنیازدگی و فریب زینت و زیبایی دنیا را خوردن نیز می‌تواند وحدت جامعه را تهدید نماید (خطبه ۱۱۳).

۱۰. خصوصیات منفی مدیران: این ویژگی‌ها و خصوصیات عبارتند از: بی‌اعتنایی مدیر به وعده‌های خود و منت‌گذاری بر زیردستان به واسطه خدماتی که انجام داده است (نامه ۵۳)؛ ناتوانی آشکار و اندیشه ویرانگر مدیر که ناتوانی آشکار مدیر به سستی در انجام امور محوله و اندیشه ویرانگر، به پرداختن مدیر به اموری خارج از مسئولیت خود اشاره دارد (نامه ۶۱)؛ پنهان‌بودن و دوری بیش از حد رهبران از زیردستان و مردم که موجب تنگ‌خویی و کم‌اطلاعی از امور جامعه می‌شود (نامه ۵۳)؛ تسلط و چیرگی افراد بر حکومت به واسطه از دست رفتن قدرت، اعتبار و جایگاه مدیر که این امر ناشی از ظلم و ستم مدیر بر دیگر افراد است که با این کار، مدیر اجازه دخالت دیگران در امور و از بین رفتن وحدت کلمه را صادر کرده است (خطبه ۲۱۶)؛ وابستگی زیاد به نزدیکان و افرادی که در اداره امور با وی همکاری می‌نمایند. این افراد کسانی هستند که

منافع فردی را بر منافع و مصالح جامعه ترجیح می‌دهند و وابستگی مدیر به آن‌ها خود زمینه‌ساز بروز تعارض می‌شود (نامه ۵۳)؛ عدم ساده‌زیستی مدیران (نامه ۴۵).

رویکردهای مدیریت تعارض در سیره عملی امام علی علیه السلام

آنچه از نامه‌ها، خطبه‌ها و حکمت‌های کتاب نهج البلاغه در خصوص برخورد و مدیریت امام با فتنه‌ها و تعارضات اجتماعی منفی استخراج می‌شود، حاکی از سبک مدیریت تعارض بی‌نظیر آن حضرت در مقابله با مسائل و مشکلات جامعه اسلامی است که با تدبیر و ژرف‌نگری در نهج البلاغه، می‌توان فرآیند مدیریت تعارض ایشان را به چند مرحله و رویکرد کلی طبقه‌بندی نمود:

مرحله / رویکرد اول: شامل توکل، تعقل و تفکر، مشاوره، محافظه‌کاری و مکاشفه است که می‌توان آن را با عنوان مرحله مدیریت ذهنی تعارض^۱ نام‌گذاری نمود.

مرحله / رویکرد دوم: شامل تفویض اختیار و مذاکره است که با عنوان مرحله مدیریت نرم تعارض^۲ معرفی می‌شود.

مرحله / رویکرد سوم: شامل افشاگری و مبارزه است که می‌توان آن را مدیریت سخت تعارض^۳ نامید.

الف) مرحله / رویکرد مدیریت ذهنی تعارض: این مرحله را شاید بتوان به‌عنوان مهم‌ترین مرحله مدیریت و حل تعارض معرفی نمود؛ زیرا به‌عنوان زیربنای مراحل بعد، با اجرای آن، گام مؤثری در اخذ تصمیم مناسب درباره

1-Mental conflict management.
2-Soft conflict management.
3-Hard conflict management.

نحوه برخورد با تعارض برداشته می‌شود و بستر مناسب اجرای مراحل بعدی را فراهم می‌نماید. مرحله مدیریت ذهنی تعارض شامل روش‌هایی است که با توجه به اهمیت و اولویت آن‌ها تعریف و توضیح داده می‌شوند:

توکل: حفظ ایمان و تقوای الهی در برخورد با مشکلات و استقامت و بردباری در حل مسائل و نپذیرفتن شکست در رویارویی با تعارضات از مهم‌ترین اصولی است که در نهج‌البلاغه چندین بار به آن اشاره شده است و از آن جمله خطبه ۳۵ است که بر ضرورت ستایش پروردگار در دشواری‌ها و حوادث روزگار و توکل بر خدا تأکید می‌نماید. باید توجه داشت که توکل، عزم انسان را استوارتر و اراده او را قوی‌تر می‌کند و با پشتوانه تقوا بهتر و قدرتمندتر می‌توان به رویارویی با مشکلات رفت (خطبه ۳۵، ۱۳۴، ۱۷۱؛ نامه ۴۵ و حکمت ۲۷۲، ۲۱۳، ۲۰۶، ۱۷۶).

تعقل و تفکر: واقع‌نگری، هوشیاری و داشتن آمادگی لازم در مواجهه با تعارضات، با بهره‌گیری از تجربیات گذشته و در نظر داشتن واقعیات از یک سوی و آینده‌نگری و درک صحیح شرایط و موقعیت‌ها از سوی دیگر، زمینه مقابله بهتر با مسائل و حل تعارضات را فراهم می‌نماید (خطبه ۴۳، ۴۸، ۵۴، ۱۶۸، نامه ۷۸ و حکمت ۲۹۷).

مشاوره: در این باره می‌توان به دو جنبه اساسی اشاره کرد: الف) بهره‌گیری از مشاورانی صالح و صادق و مذاکره و مشورت با متخصصان و کارشناسان مسائل؛ ب) دوری از افراد متظاهر و دورو در مشورت و توجه نکردن به سخن‌چینان و تحریف‌کنندگان وقایع.

توجه به هر دو جنبه در مشورت برای گرفتن تصمیم درست، بسیار مهم و حیاتی است؛ زیرا توجه نکردن به تخصص و صداقت یا تظاهر و دورویی

مشاوران و هم‌چنین نداشتن شناخت کافی از مشاوران در تعیین مسیر درست یا نادرست حل تعارض، پیامدها و نتایج بدی به‌دنبال دارد.

نامه ۵۳ نهج‌البلاغه که حاوی مدیریتی‌ترین فرموده‌های امام علی علیه السلام است، به‌روشنی به جایگاه صحیح مشورت در امور و ویژگی‌های افرادی که مورد مشورت قرار می‌گیرند، اشاره می‌نماید (نامه ۵۳ و حکمت ۱۶۱، ۵۴، ۱۷۳)

محافظه‌کاری: شتاب‌زده‌نبودن در امور ازجمله اصولی است که مدیران و رهبران سازمانی و اجتماعی در برخورد با مسائل، مشکلات و تعارضات باید لحاظ نمایند. گاهی اصول‌گرایی و دادن فرصت لازم به افراد به‌جای برخورد فوری، زمینه تجدیدنظر در مسائل و حل مشکل توسط خود آن‌ها را فراهم می‌آورد.

شاید عنوان این روش، کلی باشد؛ ولی باید در نظر گرفت که تعجیل در حل تعارض بدون ارزیابی دقیق جوانب و کسب آگاهی لازم، نه‌تنها به رفع مشکلات کمکی نمی‌کند، بلکه خود زمینه‌ساز مسائلی بزرگ‌تر و تعارضاتی وسیع‌تر خواهد شد؛ لذا لازم است گاهی با فرصت‌دادن به افراد برای اندیشیدن و تجزیه‌وتحلیل مسائل، هم زمینه حل تعارض را توسط خودشان فراهم نمود و هم زمانی را برای ارزیابی دقیق‌تر و کسب آگاهی بیشتر از مسائل در نظر گرفت (نامه ۵۴ و خطبه ۵۴، ۲۲، ۱۰، ۱۵۳).

مکاشفه: شامل جمع‌آوری اطلاعات و اخبار دقیق، ارزیابی دقیق همه جوانب، داشتن آگاهی لازم از امور، شناخت فرصت‌ها و تهدیدات موجود و جایگاه آن‌ها بین افراد، روانشناسی متعارضان و شناخت روحیات و اهداف آن‌ها و روانشناسی دقیق رهبرانشان است. این روش در بین دیگر روش‌های مرحله مدیریت ذهنی تعارض، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا در صورتی که

اطلاعات و اخبار درست و کافی نباشند و در نتیجه شناخت دقیقی از عوامل زمینه‌ساز تعارض به دست نیاید، مدیر یا رهبر به طور کلی از مسیر حل تعارض خارج شده و در مسیر اشتباه قرار می‌گیرد که ممکن است به ناپودی یا شکست خود، جامعه یا سازمان بیانجامد (خطبه ۶، ۲۲، ۱۰، ۱۴۸، نامه ۳۳ و حکمت ۳۱).

ب) مرحله / رویکرد مدیریت نرم تعارض: این مرحله در پی مدیریت تعارض با استفاده از روش‌هایی است که مسائل و مشکلات ایجادشده را با نرمش، مذاکره و مصالحه و با استفاده از اخبار و اطلاعاتی که در مرحله مدیریت ذهنی تعارض جمع‌آوری شده است، حل نماید. روش‌هایی که در این مرحله استفاده می‌شوند، عبارتند از:

تفویض اختیار: گاهی لازم است در راستای حل تعارض و برای رفع مسائل و از دست نرفتن رشته امور اصلی، مدیر تفویض اختیار کند تا خود با نظارت کامل و دقیق بر تمامی امور با تفویض اختیار به موقع، حل تعارض را به فردی دیگر که دارای شایستگی‌های لازم و آشنا به امور است واگذار نماید؛ البته این امر برای مذاکره و صحبت غیرمستقیم با متعارضان در نظر گرفته شده است تا حتی الامکان مدیر خود را مستقیماً درگیر مذاکره با آنها نکند و قدرت و اقتدار خود را با این کار به خوبی حفظ کرده و در راستای نظارت بر حل تعارض از انجام دیگر وظایف اصلی خود نیز باز نماند (خطبه ۳۱ و ۱۳۴).

مذاکره: تشریح مسائل و عواقب امور برای افراد و آگاه‌کردن آنها از علل پیدایش مسائل، به کاهش و حل تعارضات کمک شایانی می‌نماید. مذاکره رودررو و آگاه‌کردن افراد از نتیجه امور و مشکلاتی که برای آنها و دیگران در پی خواهد داشت، باعث می‌شود افراد به این واقعیت پی ببرند که مدیر یا رهبر

دلسوز و خیرخواه آن‌ها، جامعه و سازمان است. در نتیجه، با رهبر برای حل تعارض همکاری می‌کنند.

مذاکره معمولاً همراه با نرمش و لحنی آرام از سوی مدیر شروع می‌شود؛ ولی در مواردی امکان دارد با نتیجه‌نگرفتن از مذاکره نرم و بی‌توجهی افراد به او، از مذاکره‌ای همراه با لحنی تند یا ترساندن افراد از عاقبت امور استفاده شود. امام در خطبه ۱۲۲ و پس از پافشاری خوارج بر شورشگری، شخصاً به قرارگاه آن‌ها رفته و با مذاکره مستقیم با متعارضان درباره توطئه‌ها و فتنه‌های ایجادشده، آن‌ها را به وحدت دعوت نمودند (خطبه ۵، ۳۶، ۸۳ و ۱۲۲).

ج) مرحله مدیریت سخت تعارض: پس از مدیریت نرم تعارض و نتیجه‌نگرفتن از آن، مدیر به دنبال مقابله جدی و مقتدرانه با متعارضان و حل تعارض است. این در حالی است که ادامه تعارض و عدم برخورد مقتدرانه با آن زیان‌های جبران‌ناپذیری بر حیات و ثبات سازمان یا جامعه وارد می‌کند. این مرحله که به‌عنوان مدیریت سخت تعارض معرفی می‌شود، دو روش با عنوان‌های افشاگری و مقابله دارد:

افشاگری: در این روش، مدیر با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده درباره روانشناسی سران متعارض و کسانی که از ایجاد تعارض سود می‌برند، درصد افشاگری و بیان خصوصیات، اهداف شوم و رذایل آن‌ها به صورت شفاهی یا کتبی برآمده و با آگاه‌کردن و ترساندن آن‌ها از عاقبت کار به برخورد جدی برای مقابله با تعارض می‌پردازد.

شاید این تصور در ذهن ایجاد شود که افشاگری و بیان رذایل سران و رهبران تعارض از شخصیت و ویژگی‌های یک مدیر فاصله دارد، آن هم در جامعه اسلامی که به عیب‌پوشی تأکید بسیار شده است؛ اما باید در نظر گرفت

وقتی که فتنه و تعارض به مرحله‌ای می‌رسد که مدیریت نرم تعارض نیز بر آن کارساز نبوده و وحدت جامعه را تهدید کرده و ثبات و دوام آن را به خطر می‌اندازد، برای جلوگیری از مقابله مستقیم و سرکوب متعارضان، افشاگری روشی است که تأثیری سریع بر افراد دارد و رهبران تعارض یا کسانی را که از روی نادانی و ناآگاهی به دسته متعارضان ملحق شده‌اند را آگاه ساخته و مسیرشان را در راستای امر مطلوب تغییر می‌دهد و تعارض خاتمه می‌یابد.

افشاگری نه تنها یک روش بلکه سیاستی است که پس از مدیریت نرم تعارض و قبل از مقابله، برای کاهش و یا حل تعارض می‌توان اجرا نمود. حضرت علی علیه السلام در نامه‌های ۱۰ و ۳۷ نهج البلاغه کتباً سران تعارض را با افشاگری نیات، رذایل و اهداف آن‌ها در ایجاد فتنه‌ها و تعارضات، به خاتمه دادن غائله دعوت می‌کند و از ادامه کار بر حذر داشتند. هم‌چنین ایشان در برخی از خطابه‌های خود شفاهاً به این امر می‌پرداختند تا حتی الامکان از مقابله و برخورد مستقیم و جدی جلوگیری نمایند (خطبه ۱۷۴، ۱۳۷، ۵۱، ۲۲، ۲۰۰ و نامه ۱۰ و ۳۷).

مقابله: زمانی که افشاگری نیز تأثیرگذار نبوده یا تأثیر اندکی در حل تعارض داشته باشد، مقابله یا سرکوب آخرین شیوه‌ای است که می‌توان اجرا نمود. این شیوه شامل برخورد جدی و قاطع با متعارضان و شکستن سد تعارض برای ایجاد آرامش و حفظ وحدت جامعه و سازمان است (خطبه ۶۶ و نامه ۳۶).

شایان ذکر است که مدیریت تعارض امام علی علیه السلام به روش‌های فوق ختم نمی‌شوند؛ بلکه ایشان در همه حال با روشنگری، اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشیدن به افراد جامعه، درصد جلوگیری از بروز فتنه‌ها بوده و با

آینده‌نگری شرایط را برای فرصت‌طلبان سخت می‌نمودند؛ از آن جمله خطبه ۸۳ نهج‌البلاغه است که به خطبه (غرا) مشهور است و از شگفت‌آورترین خطبه‌های آن حضرت به‌شمار می‌رود و هم‌چنین خطبه ۱۹۲ که آن را خطبه (قاصعه یعنی تحقیرکننده) می‌نامند و شامل هشدارها، نکوهش‌ها و اطلاعات گرانبهایی دربارهٔ مسایل اساسی فردی، دینی و اجتماعی است و از دیگر خطبه‌های آن حضرت در این خصوص می‌توان به خطبه ۱۵۱ و ۱۷۸ نهج‌البلاغه نیز اشاره نمود.

امام حتی پس از پایان مبارزه و سرکوب‌هایی که برای دفع تعارض انجام می‌دادند با یاران خود و بازماندگان فتنه‌گران به صحبت و مذاکره برخاسته و به روشنگری‌های لازم در خصوص علل مقابله، اقدامات و مذاکرات انجام‌شده قبل از آن و دیگر مسائل مرتبط می‌پرداختند تا نه تنها کوچک‌ترین شبهه و سؤالی در ذهن افراد دربارهٔ حقیقت و حقانیت دفاع از ارزش‌های اسلامی و اجتماعی باقی نماند، بلکه آنان را درخصوص توطئه‌های آتی آگاه و هوشیار نماید که از آن جمله خطبه‌های ۵۰، ۹۳ و ۲۰۰ نهج‌البلاغه است.

مدیر یا رهبری موفق و توانا کسی است که بتواند پس از مدیریت ذهنی تعارض، با شیوه‌های مدیریت نرم تعارض، مسائل را حل کند و تا حد امکان کار را به مدیریت سخت تعارض نکشاند؛ زیرا افشاگری و مبارزه ممکن است مسائل و مشکلات روحی و روانی زیادی برای افراد به‌دنبال داشته باشد و خود زمینه‌ساز فتنه‌ها و تعارضات دیگری شود.

حضرت علی علیه السلام نیز در برخورد با فتنه‌ها و مشکلات همواره از مبارزه دوری می‌نمودند و سعی می‌کردند مسائل را با شیوه‌های نرمی هم‌چون مذاکره حل نمایند، مانند جنگ صفین که امام در خطبه ۵۵ نهج‌البلاغه به‌صراحت علت

به تعویق انداختن جنگ و برخورد با فتنه را نه در ترس از مرگ و نه تردید در جنگ می‌دانند، بلکه نیت اصلی خود را هدایت متعارضان و برگشتن آن‌ها از راهی که می‌روند، عنوان می‌فرمایند.

با توجه به سبک مدیریت تعارض امام علی علیه السلام می‌توان دریافت که ایشان بنا به موقعیت و شرایط تعارضات ایجادشده، درخصوص حل آن‌ها اقدام می‌نمودند. شایان ذکر است که ایشان حتی در مدیریت نرم تعارض نیز از خواسته‌ها و منافع به حق خود و حکومت اسلامی کوتاه نیامده یا به دنبال نظرگرفتن تسهیلات برای متعارضان یا معامله با آن‌ها نبوده‌اند؛ بلکه به دنبال حل مسائل و فتنه‌ها با تشریح اوضاع، آگاه‌کردن افراد یا مذاکره مستقیم برای حفظ وحدت جامعه بوده‌اند.

هرچند امروزه از روش‌هایی چون تسلط یا سلطه‌جویی و رقابت یا سلطه و زور در سازمان‌ها استفاده می‌شود و شاید بتوان این روش‌ها را با مراحل مدیریت سخت تعارض در برخورد با مسائل منطبق نمود؛ ولی باید توجه داشت که به‌کارگیری هر یک از این روش‌ها بستگی به شرایط زمانی، مکانی و نوع تعارض ایجادشده و خصوصیات متعارضان و طی مراحل ذهنی و نرم مدیریت تعارض و نتیجه‌نگرفتن از آن‌ها دارد. حضرت علی علیه السلام به‌عنوان مدیر و رهبر جامعه‌ای دینی و اسلامی، بهره‌گیری از مراحل مدیریت سخت تعارض را به‌عنوان آخرین روش‌ها بیان نموده و حتی‌الامکان در حل مسائل و مشکلات از روش‌های نرم، چون تفویض اختیار و مذاکره استفاده می‌نمودند.

هرچند که در مباحث مدیریتی روشی با عنوان میانجی‌گری یا دخالت شخص سوم مطرح می‌شود؛ اما باید در نظر گرفت که روش میانجی‌گری توسط شخص سوم، معمولاً برای تعارضات میان‌افزادی یا میان‌گروهی استفاده

می‌شود که مدیر خود شخصاً درگیر آن نیست و ممکن است تفویض اختیاری در این خصوص صورت نپذیرد و افراد خود، شخصی را به‌عنوان میانجی‌گر انتخاب نمایند یا از طرف سازمان معرفی شود یا خود شخصاً در حل تعارض دخالت نماید؛ ولی اینکه مدیر به‌عنوان یکی از سیاست‌ها و راهکارهای حل تعارض از تفویض اختیار استفاده کند، یکی از منحصر به فردترین روش‌های مدیریت تعارض حضرت علی علیه السلام است که اجرای آن نیاز به وجود مدیری موقعیت‌شناس، تیزهوش، آگاه به مسائل و توانا دارد که از موقعیت‌ها و شرایط به‌خوبی بهره‌گرفته و خود را مستقیماً درگیر برخورد با متعارضان نمی‌نماید و با تفویض اختیار به‌موقع به فرد اصلح و توانا، رشته امور اصلی را در دست خود گرفته و به‌عنوان ناظر و کنترل‌کننده به حل تعارض می‌پردازد.

نکته بارز دیگری که در مدیریت تعارض حضرت علی علیه السلام به چشم می‌خورد، توجه ویژه به مرحله مدیریت ذهنی تعارض است که زمینه شناخت مسیر و روش درست برخورد با تعارض را مشخص می‌کند. ایشان در رویارویی با مسائل، بر توکل و حفظ تقوای الهی تأکید بسیار می‌کردند و به نقش باورها و اعتقادات دینی و مذهبی در عملکرد مدیران و جایگاه توکل بر خدا در برابر مشکلات، اهمیت خاصی می‌دادند. ایشان علاوه بر جوانب دینی و روانشناسی به جنبه‌هایی چون مشاوره، اصول‌گرایی، شتاب‌زده‌نبودن در امور و جمع‌آوری اطلاعات و اخبار دقیق و درست نیز توجه خاصی می‌نمودند.

اگرچه در مدیریت به نقش عقلانیت، آینده‌نگری، ارزیابی دقیق، شناخت فرصت‌ها و تهدیدات و غیره در کارکردهایی چون برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری تأکید فراوان شده و مدیریت تعارض نیز خود نوعی تصمیم‌گیری در شرایط خاص به‌شمار می‌رود، ولی غالباً در مراحل و سبک‌های مدیریت تعارض، فقط به نحوه برخورد با

تعارض یا حل موقتی مسائل اشاره شده و توجهی به جایگاه مدیریت ذهنی تعارض، خصوصاً حفظ ایمان و توکل به خدا نشده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اصلی: چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان وجود دارد؟

جدول شماره (۱): همبستگی بین رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان

متغیرها	نوع همبستگی	میزان همبستگی	مجذور R (R) ^۲	جهت همبستگی	سطح معناداری
رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان	پیرسون	۰/۴۰۱	۰/۵۱	مثبت	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، بین دو متغیر رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان، رابطه مثبت و معناداری ($r = ۰/۴۰۱$) وجود دارد که این رابطه در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان بیان داشت که با افزایش تمرکز بر رویکردهای مدیریت تعارض، عملکرد کارکنان افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که از نظر کارکنان بین رویکردهای مدیریت تعارض و عملکرد کارکنان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

سؤال فرعی اول: چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض شناختی - ذهنی با عملکرد کارکنان وجود دارد؟

جدول شماره (۳): همبستگی بین رویکردهای مدیریت تعارض شناختی-ذهنی با عملکرد کارکنان

متغیرها	نوع همبستگی	میزان همبستگی	مجذور R ^۲ (R)	جهت همبستگی	سطح معناداری
رویکردهای مدیریت تعارض شناختی-ذهنی با عملکرد کارکنان	پیرسون	۰/۳۴۸	۰/۵۱	مثبت	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، بین دو متغیر رویکردهای مدیریت تعارض شناختی - ذهنی با عملکرد کارکنان، رابطه مثبت و معناداری ($t = ۰/۳۴۸$) وجود دارد که این رابطه در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان بیان داشت که با افزایش تمرکز بر رویکردهای مدیریت تعارض شناختی - ذهنی، عملکرد کارکنان افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که از نظر کارکنان بین رویکردهای مدیریت تعارض شناختی - ذهنی و عملکرد کارکنان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

سؤال فرعی دوم: چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد کارکنان وجود دارد؟

جدول شماره (۳): همبستگی بین رویکردهای مدیریت نرم با عملکرد کارکنان

متغیرها	نوع همبستگی	میزان همبستگی	مجذور R ^۲ (R)	جهت همبستگی	سطح معناداری
رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد کارکنان	پیرسون	۰/۳۶۸	۰/۵۱	مثبت	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، بین دو متغیر رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد کارکنان رابطه مثبت و معناداری ($t = 0/368$) وجود دارد که این رابطه در سطح آلفای $0/01$ معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان بیان داشت که با افزایش تمرکز بر سبک‌های رویکردهای مدیریت تعارض نرم، عملکرد کارکنان افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که از نظر کارکنان بین رویکردهای مدیریت تعارض نرم و عملکرد کارکنان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

سؤال فرعی سوم: چه نوع رابطه‌ای بین رویکردهای مدیریت تعارض سخت با عملکرد کارکنان وجود دارد؟

جدول شماره (۳): همبستگی بین رویکردهای مدیریت سخت با عملکرد کارکنان

متغیرها	نوع همبستگی	میزان همبستگی	مجذور R (R^2)	جهت همبستگی	سطح معناداری
رویکردهای مدیریت تعارض سخت با عملکرد کارکنان	پیرسون	$0/320$	$0/41$	مثبت	$0/000$

همان‌طور که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، بین دو متغیر رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد کارکنان رابطه مثبت و معناداری ($t = 0/320$) وجود دارد که این رابطه در سطح آلفای $0/01$ معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان بیان داشت که با افزایش تمرکز بر سبک‌های رویکردهای مدیریت تعارض سخت، عملکرد کارکنان افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر می‌توان نتیجه گرفت که از نظر کارکنان رویکردهای مدیریت تعارض سخت و عملکرد کارکنان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد.

سؤال فرعی سوم: سهم هر کدام از رویکردهای مدیریت تعارض در تبیین عملکرد کارکنان تا چه اندازه است؟

جدول شماره (۴): ضرایب مربوط به سؤال اصلی

سطح معناداری	t	ضرایب غیر استاندارد		مدل	
		ضرایب استاندارد	B		
		بتا	خطا انحراف معیار		
۰/۰۰۱	۳/۳۶۹		۱۱/۷۹۱	مقدار ثابت	
۰/۰۳۶	۳/۶۸۹	۰/۲۶۵	۰/۳۸۹	۰/۲۶۶	رویکرد شناختی-ذهنی
۰/۰۲۷	۳/۲۳۵	۰/۲۹۹	۰/۳۵۸	۰/۸۰۰	رویکرد نرم
۰/۳۵	۳/۷۴۰	۰/۲۸۶	۰/۳۶۲	۰/۶۰۵	رویکرد سخت

با توجه به داده‌های جدول (۴) و میزان ضریب بتا برای متغیرهای وارد شده به رگرسیون مشاهده می‌شود که پیشرفت تحصیلی با رویکرد ذهنی، نرم و سخت به ترتیب برابر با ۰/۲۶۵ و ۰/۲۹۹ و ۰/۲۸۶ است. از طرفی با توجه به کوچک‌تر بودن سطح معناداری آزمون از ($p < ۰/۰۵$) می‌توان بیان نمود که رابطه فوق معنادار است. با توجه به مثبت بودن میزان رابطه می‌توان نتیجه گرفت که از نظر کارکنان با افزایش تمرکز بر رویکردهای مدیریت تعارض شناختی، نرم و سخت، عملکرد کارکنان افزایش می‌یابد و مؤلفه رویکرد نرم بیشترین سهم را در تبیین عملکرد کارکنان دارد.

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین رویکردهای مدیریت تعارض با عملکرد کارکنان ارتباط معناداری وجود دارد. بین رویکردهای مدیریت

تعارض شناختی - ذهنی با عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین رویکردهای مدیریت تعارض نرم با عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین رویکردهای مدیریت تعارض سخت با عملکرد مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان آموزش و پرورش شهر اصفهان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

امروزه تعارض، جزئی جداناپذیر از زندگی شخصی، اجتماعی و شغلی افراد است که مدیریت صحیح و به‌موقع آن می‌تواند هم برای شخص، هم برای جامعه و هم برای سازمان‌ها مفید باشد؛ لذا آگاهی از اصول و روش‌های صحیح مدیریت تعارض و هم‌چنین شناخت عوامل زمینه‌ساز آن، نه تنها به حل و کاهش تعارضات می‌انجامد، بلکه از وقت و هزینه‌ها می‌کاهد.

این مقاله با واکاوی نامه‌ها، خطبه‌ها و حکمت‌های گهربار نهج‌البلاغه به این نتیجه دست یافت که حضرت علی علیه السلام عوامل بسیاری را زمینه‌ساز بروز فتنه‌ها یا همان تعارضات اجتماعی معرفی می‌نمایند که در چهار دسته عوامل فردی، میان‌گروهی، اجتماعی و مدیریتی طبقه‌بندی می‌شوند. آنچه از تعمق در هر یک از عوامل یادشده به دست می‌آید، این است که ریشه اکثر این عوامل در دوری از ارزش‌های والای اسلامی و انسانی خلاصه می‌شود.

شیطان‌پرستی، بدعت‌گذاری، مسخ ارزش‌ها، عدم اتحاد، نفاق و دشمنی، ناآگاهی، اختلاف‌های میان‌گروهی، تکبر، حسادت، دنیاپرستی و خصوصیات منفی مدیران عواملی هستند که دین مبین اسلام، افراد را به شدت از آلوده شدن به آن‌ها منع کرده است. قرآن مجید، نهج‌البلاغه و دیگر کتب دینی و اسلامی به کرات کسانی را که پای در مسیر هریک از این کج‌روی‌ها بگذارند، مذمت کرده است و این به دلیل عواقب و نتایج فرساینده و نابودکننده این عوامل برای

جامعه و افراد است. این امر در خصوص سازمان‌ها هم که با افراد انسانی به‌عنوان اصلی‌ترین نیروی محرک سروکار دارند، صدق می‌نماید. بنابراین در قدم نخست، آگاهی و شناخت از عوامل زمینه‌ساز تعارض، مسیر صحیح مدیریت آن را مشخص می‌کند. هرچند در عصر حاضر نظریه پردازان رفتاری و روانشناسی نیز پیش از بیان روش‌های مدیریت تعارض، بنابه دیدگاه و تحقیقات خود به بیان بستر و عوامل ایجادکننده تعارض در سازمان‌ها می‌پردازند و عواملی چون فردی، سازمانی، گروهی و غیره را در این خصوص بر می‌شمارند، ولی در تمام این عوامل نیز نیروی انسانی است که با اندیشه، عقاید، نگرش و باورهای خود، زمینه‌ساز بروز تعارض در سازمان است و این همان مطلبی است که حضرت علی علیه السلام با تأکید بر دوری انسان‌ها از برخی مسائل، آن را در مقیاسی بسیار وسیع تر و با ادله دینی مطرح نموده است.

مدیریت تعارض، فرآیندی است که نیاز به در نظر گرفتن شرایط افراد، سازمان و جامعه از یک سوی و شناخت صحیح عوامل ایجادکننده آن از سوی دیگر دارد که یکی از نکات شگفت‌انگیز مدیریت امام علی علیه السلام در برخورد با فتنه‌ها و کارشکنی‌های ایجادشده در جامعه، توجه به تمام جوانب امر، شناخت کامل ریشه‌ها و حتی روانشناسی سران متعارض است. بنابراین، مدیریت تعارض ایشان را می‌توان به سه مرحله کلی تفکیک کرد که از مدیریت ذهنی تعارض آغاز و به مدیریت نرم یا سخت تعارض می‌انجامد.

در مدیریت ذهنی، پس از توکل به خداوند و حفظ ایمان، به اصلی‌ترین پیش‌نیاز مدیریت تعارض، یعنی شناخت علل، عوامل و بستر ایجاد تعارض توجه شده است و هم‌چنین بر هوشیاری، تعقل، شتاب‌زده‌نبودن، مشاوره

صحیح، ارزیابی تمام جوانب و جمع‌آوری اطلاعات دقیق تأکید می‌شود تا شرایط حل تعارض به بهترین وجه فراهم آید.

در مدیریت نرم، با بهره‌گیری از شناخت و آگاهی کسب‌شده با استفاده از روش‌هایی چون تفویض اختیار و مذاکره به حل تعارض پرداخته می‌شود و در مدیریت سخت، از افشاگری یا مقابله برای فرونشاندن متعارضان و برقراری نظم و وحدت استفاده می‌شود؛ زیرا هر چه تعارض به حال خود رها شود، جو جامعه و سازمان برای نیل به اهداف ناامن‌تر شده و آثار مخرب و فرساینده بیشتری در بر خواهد داشت.

امروزه یکی از دلایلی که موجب می‌شود بیشتر وقت مدیران در سازمان‌ها به حل و مدیریت تعارض اختصاص بیابد، کثرت یا افزایش روزافزون تعارض نیست؛ بلکه عدم مدیریت صحیح تعارض و ناآگاهی از شرایط و عوامل زمینه‌ساز آن در سازمان است که خود موجب تشدید یا بروز مشکلات جدیدتر می‌شود. هرچند روش‌هایی چون رقابت، همکاری، اجتناب، نرمش، مصالحه و دیگر سبک‌های ارائه‌شده از سوی نظریه‌پردازان به حل یا کاهش کیفی تعارض می‌انجامد؛ ولی باید توجه داشت که انتخاب هرکدام بنا به شرایط و عوامل مربوطه، در ابتدا نیاز به مدیریت ذهنی تعارض دارد. سپس مناسب‌ترین روش انتخاب می‌شود تا هم به حل تعارض منجر شود و هم به کاهش کمی آن در سازمان. در این مقاله ابتدا مبانی نظری تعارض و مدیریت تعارض در سیره عملی حضرت علی علیه السلام از منظر نهج‌البلاغه به عنوان یکی از منابع گرانبهای اسلامی بیان شد و بر مبنای آموزه‌های حضرت علی علیه السلام پژوهشی پیمایشی برای سنجش نقش رویکردهای مدیریت تعارض در رشد و عملکرد کارکنان انجام شد.

بنابر نتایج یادشده، پیشنهاد می‌شود:

۱. مدیران، برنامه‌ریزان و کارشناسان در اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان در خصوص اهمیت کاربرد رویکردهای مدیریت تعارض در سازمان‌های آموزشی و دادن یاداش و امتیاز برای روبه‌ها و روش‌های مدیریت تعارض بر مبنای آموزه‌های معصومان (مثل صبر) و توجه ویژه و اصولی به آن توجیه شوند و به افراد مرجع متناسب با سطح تجربه و تخصصشان مسؤلیت اعطا شود و مدیران بازخوردهای مناسب را ارائه دهند.
۲. اهداف کلی فعالیت‌های سازمان‌های آموزشی و فعالیت‌های همه کارکنان با توجه به هدف‌ها و چشم‌اندازهای سازمانی ترسیم شود.
۳. دوره‌های متوالی برای آشناسازی مداوم و به‌روز افراد از اهداف و خط‌مشی‌های سازمان و رویکردهای مدیریت تعارض مناسب آن‌ها برگزار شود.

منابع

۱. نهج البلاغه.
۲. ایزدی یزدان آبادی، احمد، ۱۳۷۹، مدیریت تعارض، تهران: دانشگاه امام حسین علیه السلام.
۳. جمالی زاده، احمد، ۱۳۸۷، تحلیل مبانی رفتارگرایی در سیره علوی، کرمان: دانشگاه شهید باهنر کرمان.
۴. خدمتی، ابوطالب و همکاران، ۱۳۸۲، مدیریت علوی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۵. رابینز، استیفن. پی، ۱۳۸۶، مبانی رفتار سازمانی، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۴۳).
۶. رضائیان، علی، ۱۳۸۰، مدیریت رفتار سازمانی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۷. رضائیان، علی، ۱۳۸۲، مدیریت تعارض و مذاکره، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۸. سرمد، غلامعلی، ۱۳۷۸، روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۹. سیف، علی اکبر، ۱۳۸۷، روش تهیه پژوهش‌نامه در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: دوران.
۱۰. شفيعی، عباس و همکاران، ۱۳۸۸، رفتار سازمانی با رویکرد اسلامی (سطح گروه)، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۱۱. شهیدی، سیدجعفر، ۱۳۷۹، علی از زبان علی یا زندگانی امیرمؤمنان علی

تهران: صدرا.

۱۲. شیرازی، علی، ۱۳۷۳، مدیریت آموزشی، مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی مشهد.

۱۳. فخمی، فرزاد، ۱۳۸۳، مدیریت رفتار سازمانی، تهران: هستان.

۱۴. مورهد و گریفین، ۱۳۸۳، رفتار سازمانی (ویرایش جدید)، ترجمه سیدمهدی الوانی و غلامرضا معمارزاده، تهران: مروارید.

۱۵. هرسی، پاول و بلانچارد، کنت. ایچ، ۱۳۷۸، مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه قاسم کبیری، تهران: جهاد دانشگاهی.

پژوهشی در اصول و روش های تربیت اخلاقی کودکان از دیدگاه

امام علی علیه السلام و ژان ژاک روسو

محمود امیدی، * سیفاله فضل الهی قمشی **

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی اصول و روش های تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی علیه السلام و ژان ژاک روسو است. حضرت علی علیه السلام اولین پیشوای شیعیان، نکات برجسته ای را درباره تربیت اخلاقی بیان فرموده اند. از سوی دیگر، ژان ژاک روسو مربی و دانشمند برجسته غربی نیز، آراء اخلاقی مهمی را درباره تربیت اخلاقی کودکان بیان می نماید. روش پژوهش، توصیفی - تحلیل اسنادی و از روش فیش برداری برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. بدین منظور مطالب از منابع دست اول هر دو صاحب نظر (نهج البلاغه، امیل) و هم چنین منابع مرتبط انتخاب و استفاده شده است. نتایج پژوهش حکایت از آن

* - کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی دانشگاه شاهد تهران. نویسنده مسئول.

mahmoudmidi@yahoo.com

** - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم.

fazlollahigh@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۴/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۰۷



دارد که اصول مشترک تربیت اخلاقی امام علی علیه السلام و روسو به ترتیب عبارتند از: تربیت اخلاقی تدریجی، تربیت اخلاقی آزادمنشانه و تربیت اخلاقی الگوگیری. روش‌های تربیت اخلاقی امام علی علیه السلام عبارتند از: روش حکمت، روش عقلانی و روش تربیت منفی. از روش‌های تربیت اخلاقی روسو هم می‌توان به روش تجربی، روش عقلانی و روش تربیت منفی اشاره نمود.

واژه‌های کلیدی

تربیت اخلاقی، تطبیق، اصول، روش، امام علی علیه السلام، روسو.

مقدمه

پیامبران الهی، ائمه معصوم، فیلسوفان، اندیشمندان، معلمان و والدین از دیرباز و در همه جوامع به اخلاق^۱ و تربیت اخلاقی^۲ توجه کرده‌اند. بشر امروزی نیز به دلایل رویاروی با بحران هویت انسانی و ارزش‌های اخلاقی ناگزیر است به ارزش‌های اخلاقی روی آورد (نجارزادگان، ۱۳۸۸: ۲۲). «تربیت اخلاقی» هم به‌عنوان یکی از جلوه‌های متعالی تعلیم و تربیت که هدف عمده آن رشد اخلاقی شاگردان است به‌گونه‌ای که آنان را افرادی «نیک و خیر» بار آورد، امری است که مربیان و معلمان ناچارند مستقیم و غیر مستقیم بدان توجه کنند (رهنما، ۱۳۷۸: ۱).

در عصری زندگی می‌کنیم که اخلاق دچار انحطاط گسترده‌ای شده و از سویی در اثر پیشرفت صنعت و فناوری و ارتباطات نزدیک ملت‌ها، همه چیز

1-Moral.

2-Moral Education.

در همه جا در دسترس همه گس قرار گفته است؛ به همین دلیل «مفاسد اخلاقی» نیز بسیار گسترش پیدا کرده و مرزها را در هم شکسته و تا اقصی نقاط جهان پیش رفته تا آنجا که صدای بنیانگذاران مفاسد اخلاقی نیز در آمده است. بی‌اعتنایی به ارزش‌های اخلاقی و کم‌رنگ شدن آن در تربیت نسل جدید نیز به چشم می‌خورد و یکی از دلایل مهم این معضلات، نپرداختن متفکران و اندیشمندان تعلیم و تربیت به مسائل ارزشی و اخلاقی است (صمدی و دیگران، ۱۳۹۱).

امروزه تعلیم و تربیت نقش بی‌بدیلی در تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان از جمله تربیت اخلاقی دارد؛ براین اساس، همه مسئولان تعلیم و تربیت به آن توجه می‌کنند. بی‌تردید دانش‌آموزانی که پایبند به تعهدات اخلاقی باشند و در معاشرت و روابط خود با سایرین اخلاق را در نظر بگیرند، می‌توانند ضامن امنیت جامعه باشند.

بیان مسئله

به نظر می‌رسد در حوزه تعلیم و تربیت، یکی از مهم‌ترین، تأثیرگذارترین و در عین حال دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی بارآوردن کودکان است؛ از این رو، پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و به تبع آن تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است. به عبارت دیگر، سازندگی درونی انسان و اصلاح و تهذیب نفس او در سعادت فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی او نقش بسزایی دارد، به طوری که اگر انسان تمامی علوم را تحصیل کند و تمام نیروهای طبیعت را به تسخیر خویش در آورد، ولی از تسخیر درون و تسلط بر نفس خود ناتوان باشد، از رسیدن به سعادت و نیل به کمال باز می‌ماند. تمامی

پیشرفت‌های علمی و صنعتی در صورتی که با اصلاح درون انسان همراه نباشند، کاخ‌های سر به فلک کشیده‌ای هستند که بر فراز قلّه آتشفشان بنا شده باشند؛ از این رو، تربیت روحی و اخلاقی انسان و «برنامه‌انسان‌سازی» برای هر جامعه‌ای امری حیاتی است. با این وجود، نگاهی به اوضاع جوامع بشری نشان می‌دهد آنچه قبل از همه به دست فراموشی سپرده شده، تربیت اخلاقی و معنوی انسان است (سادات، ۱۳۸۴: ۱).

انسان شدن آدمی، در گرو رسیدن به قلمرو اخلاق و بازشناسی نیک از بد است. به همین دلیل، در قلمرو اخلاق و تربیت اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی به وجود آمده است. بشر امروزی در عرصه‌های گوناگون، به‌ویژه در قلمرو علم و فناوری به موفقیت‌های چشمگیری دست یافته است؛ اما در مقوله «اخلاق» و «تربیت اخلاقی» با چالش‌ها و مشکلات زیادی دست به گریبان است. وجود مسایل و چالش‌های گوناگون غیر اخلاقی در جوامع بشری، پرداختن به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های جدید و تلاش برای حل کردن این مسایل را ضروری می‌نماید.

تعالیم اسلامی سرشار از آموزه‌های اخلاقی است که افراد را به‌سوی پرورش صحیح عقلانی سوق می‌دهند. یکی از این منابع سرشار، کتاب نهج‌البلاغه است. علاوه بر تعالیم اسلامی، مکاتب مختلفی در جوامع غربی نیز به‌سبب مهم‌بودن موضوع انسان و حس نیاز به اصول اخلاقی، به این مهم پرداخته‌اند که از جمله آن‌ها ژان ژاک روسو^۱ است. آراء وی اصالت و تازگی دارد و حتی بر مریدان بعد از خود او هم مؤثر بوده است.

1-Jean Jacque Rousseau.

به نظر روسو، انسان با پرورشِ خواسته‌های حقیقی طبیعی و تبدیل حرص و تمایلات به گرایش‌های اخلاقی والا نظیر عشق و عدالت، وظیفه خود را خواهد شناخت و به وحدتی عمیق‌تر با جهان نائل خواهد شد. در حقیقت، اعتقادات روسو در زمینه پرورش اخلاق افراد، ناشی از این امر است که وی اعتقاد دارد انسان قادر است غرائزش را کنترل کند (اولیچ، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۴۲)؛ از این رو، مقاله حاضر در صدد واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی کودکان از دیدگاه امام علی علیه‌السلام و ژان ژاک روسو است.

سؤالات پژوهش

اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی علیه‌السلام کدامند؟
اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه ژان ژاک روسو کدامند؟

روش پژوهش

در تدوین این مقاله از روش توصیفی تحلیلی استفاده شده و برای گردآوری داده‌های مورد نیاز در راستای رسیدن به اهداف پژوهش از شیوه فیش‌برداری استفاده شده و پس از جمع‌آوری با شیوه‌های کیفی تجزیه و تحلیل شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه حضرت علی علیه‌السلام کدامند؟

حضرت علی علیه السلام با آگاهی از اهمیت به موقع تربیت فرزندان، از پدران و مادران می‌خواهد که پیش از آنکه کار تربیت فرزندانشان دشوار شود و گرفتار انحراف و فساد شوند، به تربیت آن‌ها همت گمارند و هیچ فرصتی را از دست ندهند. آن حضرت در نامه خویش به فرزندش امام حسن علیه السلام در این باره چنین می‌فرماید: «... ای بنی انی لما رایتنی قد بلغت سنا و رایتنی ازداد وهنا بادرت بوصیتی الیک و اوردت خصالا منها قبل ان یعجل بی اجلی دون ان افضی الیک بما فی نفسی ...؛ پس در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آنکه دل تو سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول گردد، تا به استقبال کارهایی بروی که صاحبان تجربه، زحمت آزمون آن را کشیده‌اند و تو را از تلاش و یافتن، بی‌نیاز ساخته‌اند.» (دشتی، ۱۳۷۹: ۵۲۳-۵۲۱).

با توجه به اهمیت تربیت اخلاقی برای امام علی علیه السلام نمونه‌های زیر اصول اخلاقی امام علی علیه السلام را در تربیت اخلاقی کودکان تشکیل می‌دهد:

اصول اخلاقی در تربیت اخلاقی کودکان از دیدگاه حضرت علی علیه السلام

تربیت اخلاقی تدریجی

پرورش اخلاقی، باید با برنامه‌ریزی زمان‌بندی شده، همراه با تربیت بدن و به پیروی از عقل، مبتنی به شناخت نیازها، علایق و قابلیت‌ها انجام شود. رشد باید مرحله‌به‌مرحله صورت پذیرد و حرکت جهشی و تغییر ناگهانی امکان‌پذیر نیست. در گذر از هر مرحله به مرحله بعد، باید متناسب با تغییرات و وضع جدید سازمان ذهنی عمل کرد (اسلامی، ۱۳۷۹)؛ از این رو، در آموزه‌های دینی به رعایت ظرفیت‌ها و توانایی‌های ذهنی و عقلی و روحی در پرورش و رشد اخلاقی تأکید شده است.

ایمان و اخلاق و التزام عملی به دین، سطوح و لایه‌های متفاوتی دارد و هر کس نیز بنابر ظرفیت و قابلیتش، سطح و درجه‌ای از ایمان و اخلاق را دارد. همین مضمون در کلام علوی این‌گونه بیان شده است:

«آدمی به لحاظ روانی وضعیت‌های گوناگونی دارد؛ گاهی در نشاط و شادابی و سرسبز و خرم است و گاهی خسته و افسرده و در هاله غم است. آنگاه که جان در نشاط و شادابی است، اضافه بر عبادت‌های واجب، نوافل را نیز بر آن بار و سوار کن؛ اما آنگاه که روان خسته و افسرده و در وادی غم است، به کمترین مرز نصاب واجبات کفایت کن.» (نهج البلاغه، حکمت ۳۱۲، به نقل از فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۱۵۰).

حضرت علی علیه السلام درباره تدریجی بودن رشد و تربیت می‌فرمایند:
 «يُرَبَّى الصَّبِيُّ سَبْعًا، وَ يُودَبُ سَبْعًا، وَ يُسْتَعْمَدُ سَبْعًا، وَ مِنْتَهَى طَوْلُهُ فِي ثَلَاثٍ وَ عَشْرِينَ...» (حرعاملی، ۱۳۸۷، ج ۲۱: ۴۷۵).

حضرت علی علیه السلام دوران رشد کودکان را به سه دوره مختلف تقسیم‌بندی می‌کنند:

۱ تا ۷ سالگی (دوره سروری): در ۷ سال اول زندگی کودک به زعم حضرت علی علیه السلام کودک باید سیدی و سروری کند و به اصطلاح، کودک باید آقای خانه باشد و والدین باید برای تأمین احتیاج‌های او تلاش کنند.

۷ تا ۱۴ سالگی (آشنایی با مسئولیت): در ۷ سال دوم زندگی، کودک دیگر به صورت جدی وارد جامعه می‌شود و باید در بستر تعلیم و تربیت قرار گیرد. در این سن به نظر حضرت علی علیه السلام والدین باید زمینه‌های آشنای کودک با مسئولیت‌های مختلف را فراهم آورند.

۱۴ تا ۲۱ سالگی (مشاور): در ۷ سال آخر، کودک دیگر به سنین نوجوانی رسیده و نیازمند توجه بیشتر والدین است. به نظر حضرت علی علیه السلام در این سنین باید والدین به دیده یک مشاور به فرزندان خود نگاه نمایند.

با توجه به تقسیم‌بندی بالا، تربیت اخلاقی کودکان هم باید مراحل مختلف را طی نماید. بدین منظور لازم است والدین برای تربیت درست کودکان خویش، رفتار خود را تا سرحد کودکی تنزیل نمایند: «مَنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ صَبَا» (حرعاملی، به نقل از تنکابنی، ۱۳۷۷، ج ۳: ۷۰). در هر یک از این مراحل، آموزش اخلاق به صورت تدریجی و مناسب با سن رشد کودکان صورت می‌گیرد. بدون شک افراط و تفریط در آموختن افعال اخلاقی در این سنین چیزی به جزء سردرگمی برای کودکان نخواهد داشت.

تربیت اخلاقی آزادمنشانه

تربیت اخلاقی کودکان که مبتنی بر زور و اجبار باشد، نتیجه مطلوبی نخواهد داشت و والدین باید با تکیه بر آزادی فردی آن‌ها به این امر مبادرت ورزند. حضرت علی علیه السلام درباره زور و اجبار می‌فرماید:

«العسف يعودُ بالجلأءِ وَالْحَيْفُ يدعوا إلى السَّيفِ؛ ستمگری و چیرگی بر افراد،

آوارگی را برای آن‌ها به همراه خواهد داشت.» (نهج البلاغه، حکمت ۴۷۶).

اخلاق مقوله‌ای است که نمی‌توان با اجبار به کودکان آموخت و از آن‌ها انتظار رفتار اخلاقی داشت. باید والدین و مربیان در خصوص تربیت اخلاقی از خود سعه صدر نشان دهند که بدون شک هیچ عملی با زور و اجبار به جای نمی‌رسد. آنچه در حوزه تربیت اخلاقی پاسخ‌گو است، روش آزادمنشانه است؛ از این روست که خداوند سبحان در آیه ۲۱ سوره غاشیه حتی سلطه و سیطره پیامبر صلی الله علیه و آله بر افراد را در جهت هدایت و تربیت نفی کرده است و می‌گوید:

«إِنَّمَا أَنْتَ مُدَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ؛ ای پیامبر! تو باید تذکر دهی، نه آنکه

چیرگی بر افکار مردم را بخواهی.» (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۱۵۲).

تربیت اخلاقی به وسیله الگوگیری

از امور مهمّ در تربیت فرزندان الگودهی سالم است. در تربیت حذف الگوی ناسالم کافی نیست؛ بلکه الگوهای سالم نیز باید معرفی شوند. علی‌البتّال در این باره می‌فرماید:

«والاخذ بما مضى عليه الاولون من آباءك، و الصالحون من اهل بيتك، فانهم لم يدعوا ان نظروا...؛ و پیمودن راهی است که پدران و صالحان خاندانت پیموده‌اند، زیرا آنان آن‌گونه که تو در امور خویشتن نظر می‌کنی، در امور خویشتن نظر داشتند و همان‌گونه که تو درباره‌ی خویشتن می‌اندیشی، درباره‌ی خودشان می‌اندیشند و تلاش آنان در این بود که آنچه را شناختند، انتخاب کنند و بر آنچه تکلیف ندارند، روی گردانند و اگر نفس تو از پذیرفتن سرباز زند و بخواهد آنچه آنان دانستند بداند، پس تلاش کن تا درخواست‌هایت از روی درک و آگاهی باشد... و قبل از پیمودن راه پاکان از خداوند استعانت بجوی...» (نهج‌البلاغه، ترجمه دشتی، ۱۳۷۹: ۵۲۵-۵۲۳).

در فراز دیگری از نامه‌ی حضرت علی‌البتّال به فرزندش امام حسن‌البتّال ایشان می‌فرمایند:

«أَيُّ بُنَى إِيَّيْ وَ إِن لَّمْ أَكُنْ عُمَرُتُ عُمَرُ مِنْ كَانَ قَبْلِي فَقَدْ نَظَرْتُ فِي أَعْمَالِهِمْ وَ فَكَّرْتُ فِي أَخْبَارِهِمْ وَ سِرَّتُ فِي آثَارِهِمْ حَتَّى عُدْتُ كَأَحَدِهِمْ بَلْ كَأَنِّي بِمَا إِنْتَهَى إِلَي مِنْ أُمُورِهِمْ قَدْ عُمَرْتُ مَعَ أَوْلِهِمْ إِلَي آخِرِهِمْ فَعَرَفْتُ صَفْوَ ذَلِكَ مِنْ كَدْرِهِ وَ نَفْعَهُ مِنْ صَرَرِهِ...؛ پسرم! درست است که من به اندازه‌ی پیشینیان عمر نکرده‌ام؛ اما در کردار آن‌ها نظر افکندم و در اخبارشان اندیشیدم و در آثارشان سیر کردم تا آنجا که گویا یکی از آنان شده‌ام، بلکه با مطالعه‌ی تاریخ آنان، گویا از اوّل تا پایان عمرشان با آنان بوده‌ام؛ پس قسمت‌های روشن و شیرین زندگی آنان را از دوران تیرگی شناختم و زندگی سودمند آنان را با دوران زیانبارش شناسایی کردم (نهج‌البلاغه، ترجمه علامه جعفری، ۱۳۸۶: ۳۷۳).

کودکان باید الگوهای اخلاقی مطلوبی داشته باشند. والدین و معلمان کودکان در صورت رفتار درست می‌توانند به بهترین الگو برای کودکان تبدیل شوند. سن کودکی به دلیل دوره تقلید کودکان از بزرگسالان بسیار حساس است و کودکان باید الگو مطلوبی داشته باشند. از سوی دیگر، کودک با اندیشه در آثار گذشتگان می‌تواند بسیاری از رفتارها اخلاقی مطلوب را به دست آورد.

روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه حضرت علی علیه السلام

حکمت

به‌کارگیری روش حکمت در امر هدایت و تربیت اخلاقی انسان‌ها، یکی از روش‌های ارزشمندی است که امام علی علیه السلام همانند قرآن در کنار «موعظه» و «مجادله» به آن توجه فرموده است. حکمت در لغت به معنای «منع» است و از آنجا که علم، دانش، منطق و استدلال، مانع از فساد و انحراف است، به آن حکمت گفته می‌شود (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۲، ج ۱۱: ۴۵۵).

به عبارت دیگر، منظور از حکمت در تربیت اخلاقی، تدبیر داشتن در آموختن و نظارت بر اعمال اخلاقی کودکان است. وقتی کسی دارای حکمت باشد، می‌تواند با تدبیر سخن بگوید، با تدبیر اندیشه کند و...؛ از این رو، امام علی علیه السلام در نامه خود به فرزندشان امام حسن علیه السلام می‌فرماید:

«فَلْيَكُنْ طَلَبُكَ ذَلِكَ بِنَفْسِهِمْ وَ تَعَلُّمٍ لَّا يَسْوَرُطُ الشُّبُهَاتِ وَ عُلُقِ الْخُصُومَاتِ؛

تلاش کن تا درخواست‌های تو از روی درک و آگاهی باشد، نه آنکه به شبهات روی آوری و از دشمنی‌ها کمک‌گیری.» (نهج البلاغه، ترجمه دشتی، ۱۳۸۶: ۳۳۷).

از جلوه‌های دیگر حکمت در تربیت اخلاقی کودکان آموزش تدبیر در سخن گفتن است. تدبیر در سخن به معنای دوراندیشی، تفکر، آگاهی، تعقل و... در

کلام است. تدبیر در سخن، تدبیر در اخلاق را به بار خواهد آورد. در روایات، بر سخن به جا گفتن بسیار تأکید شده است. در این راستا، حضرت علی ع فرماید:

«مَا فَرَطَ مِنْ صَمْتِكَ أَيْسَرُ مِنْ إِذْرَاكَ مَا فَاتَ مِنْ مُنْطِقِكَ وَ حَفِظَ مَا فِي الْوَعَاءِ بِشَدِّ الْوِكَاءِ وَ حَفِظَ مَا فِي يَدَيْكَ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ طَلَبِ مَا فِي يَدَيِ غَيْرِكَ وَ مَرَارَةُ الْأَيْسِ خَيْرٌ مِنَ الطَّلَبِ إِلَى النَّاسِ؛ آنچه با سکوت از دست می‌دهی، آسان‌تر از آن است که با سخن از دست برود؛ چرا که نگهداری آنچه در شک است با محکم‌بستن دهانه آن امکان‌پذیر است و نگهداری آنچه که در دست داری، پیش‌تر است از آنکه چیزی از دیگران بخواهی و تلخی ناامیدی بهتر از درخواست کردن از مردم است. هر کس پُر حرفی کند، یاوه می‌گوید. آن کس که ببیندیشد، آگاهی می‌یابد.» (نهج البلاغه، ترجمه دشتی، ۱۳۸۶: ۳۸۱).

حضرت در فرازی دیگر می‌فرماید:

«إِيَّاكَ أَنْ تَذْكَرَ مِنَ الْكَلَامِ مَا يَكُونُ مُضْحِكًا وَ إِنْ حَكَيْتَ ذَلِكَ عَنْ غَيْرِكَ؛ از سخنان بی‌ارزش و خنده‌آور بپرهیز، گرچه آن را از دیگری نقل کرده باشی.» (نهج البلاغه، ترجمه دشتی، ۱۳۸۶: ۳۸۳).

بی‌تردید انسانی که با حکمت قدم بر دارد، در زندگی به موفقیت‌های زیادی دست پیدا خواهد کرد. در تربیت کودکان به‌ویژه تربیت اخلاقی آن‌ها باید از روش‌های حکیمانه سود جست. باید به کودکان یاد داد که چگونه با دیگران معاشرت داشته باشند و روابط خود را با دیگران بر چه اساسی استوار سازند.

روش تربیت عقلانی

از جمله امتیازات انسان نسبت به موجودات دیگر، داشتن همین قوه عقلی است. نیروی عقل و اندیشه است که عامل برتری انسان نسبت به سایر موجودات است. علامه طباطبایی؛ می‌گوید:

«خدای متعال در قرآن، عقل را به نیرویی تعریف کرده که انسان در دینش از آن بهره‌مند شود، و به وسیله آن راه را به سوی حقایق معارف و اعمال صالح پیدا نموده و در پیش گیرد.» (طباطبایی، ۱۴۱۷).

تعقل ابزاری برای سیر در هستی و آفاق است. کسی که از عقل سالم و کاملی برخوردار است، می‌تواند بهتر به تفکر بپردازد. حضرت علی علیه السلام دربارهٔ انسان عاقل در نامه‌اش می‌فرماید:

«فَإِنَّ الْعَاقِلَ يَعْطُ بِالْأَدَابِ الْبَهَائِمَ لَا تَتَّعِظُ إِلَّا بِالضَّرْبِ؛ عاقل با اندرز و آداب بند می‌گیرد و حیوان با زدن.» (نهج البلاغه، ترجمهٔ دشتی، ۱۳۸۶: ۳۸۳).

حضرت امیر در روایتی دیگر دربارهٔ تعقل می‌فرماید:

«لا غنى كالعقل و لا فقر كالجهل؛ هیچ ثروتی چون عقل و هیچ فقیری چون نادانی نیست.» (نهج البلاغه، ترجمهٔ دشتی، ۱۳۸۶: حکمت ۵۴).

منظور از روش عقلانی در تربیت اخلاقی این است که باید کودکان همان‌طور که از نظر جسمانی رشد می‌کنند، از نظر عقلانی هم پرورش یابند. در این صورت، آن‌ها به مراتب اخلاقی صعود خواهند کرد. در واقع، روش عقلانی بیان می‌کند که باید به کودکان اندیشه‌کردن با عقل را یاد داد. پس از این مرحله آن‌ها باید خود به قضاوت و ارزش‌گذاری قضایا مبادرت ورزند و عقل ابزاری باشد برای آن‌ها در راستای شناخت رفتارهای عقلانی و رسیدن به مقصود که همان خوشبختی دنیوی و اخروی است.

روش تربیت منفی در تربیت اخلاقی

امام علی علیه السلام تربیت منفی را این‌گونه تبیین می‌کنند که علاوه بر حفظ کودک از عوامل منحرف‌کننده، باید در هر مقطع سنی به‌ویژه در کودکی و

نوجوانی حتی‌المقدور با روش‌های گوناگون از جمله بند و نصیحت، کودک را متوجه امور پسندیده نمایند؛ با زبان کودکانه مسائل معنوی را مطرح ساخته و فرد را به سوی آن سوق دهند و افراد را در سنین شکل‌پذیری به تدریج با اجتماع و مسائل آن آشنا سازند.

البته بدیهی است که هر مربی و پرورشکاری باید رفق و مدارا و پرورش تدریجی را کاملاً مدنظر خود قرار داده و گام‌به‌گام در تربیت کودک بکوشد و به استعداد و ظرفیت او برای آموزش مسائل دیگر توجه کند تا بتواند به هدف خود نائل شود. نباید در هیچ مرحله‌ای مسائل را یک‌باره بر کودک تحمیل نمود؛ بلکه با فراهم آوردن مقدمات، آن هم به‌طور تدریجی، حقایق را به او تعلیم داد (حجتی، ۱۳۶۱).

باتوجه به مطب یادشده، تربیت منفی در اندیشه تربیت اخلاقی امام علی (علیه‌السلام) بر دو رکن استوار است:
الف) پند و موعظه:

«يَا بُنَيَّ إِنِّي قَدْ أَنْبَأْتُكَ عَنِ الدُّنْيَا وَحَالِهَا وَ زَوَالِهَا وَ إِنْتِقَالَهَا وَ أَنْبَأْتُكَ عَنِ الآخِرَةِ وَ مَا أَعَدَّ لِأَهْلِهَا فِيهَا...؛ ای پسر من! من تو را از دنیا و تحولات گوناگونش و نابودی و دست‌به‌دست گردیدنش آگاه کردم و از آخرت و آنچه برای انسان‌ها در آنجا فراهم است، اطلاع دادم و برای تو از هر دو مثال زدم تا به آن پند پذیری و راه و رسم زندگی بیاموزی.» (نهج‌البلاغه، ترجمه علامه جعفری، ۱۳۸۶: ۱۸۶۹).

ب) تدریجی بودن تربیت: تربیت اخلاقی کودکان باید با توجه به سن رشد آن‌ها صورت گیرد و عجله در این مورد، کمکی به تربیت صحیح او نخواهد نمود.

اصول	روش
تدریجی	حکمت
تربیت اخلاقی آزادمنشانه	عقلانی
الگوگیری	منفی

شکل ۱- اصول و روش‌های تربیت اخلاقی امام علی (ع)

سؤال دوم: اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو کدامند؟

روسو تربیت اخلاقی را برای افرادی که در جامعه حضور دارند و می‌خواهند در آن زندگی کنند، ضروری می‌دانست و اعتقاد داشت که آن جامعه‌ای خوب است که افراد را از شرایط فسادآلود دور کند. در واقع، فرد را از موقعیت تباهی بر حذر دارد (صانعی دره بیدی، ۱۳۸۷: ۴۴۴).

وی در تربیت اخلاقی به این دیدگاه معتقد بود که برترین جنبه انسان که او را از دیگر جانوران ممتاز می‌کند، وجدان اخلاقی یعنی توانایی تشخیص نیک از شر و گرایش به نیکی است. انسان به طبیعت پاک و نیک است. وجدان او ندایی آسمانی و داور نیکی و بدی است و افرادی که در طبیعت پرورش یابند، هنگامی که وارد جامعه شوند از نظر اخلاقی بسیار خوب رفتار خواهند کرد؛ چرا که طبیعت فرد، پاک است و به طبع از نظر اخلاقی هم در وضعیت خوبی قرار خواهد گرفت. آن چیزی که کودک را خراب خواهد کرد، جامعه فسادآلود است (روسو، ۱۳۴۲: ۱۶).

در فطرت انسان‌ها، اخلاق خوب نهفته است و فقط باید آن‌ها را پرورش داد و به ظهور رساند؛ از این رو، تربیت اخلاقی، آموختن اخلاق نیست؛ بلکه فراهم آوردن زمینه‌ای است برای واقعیت یافتن نیکی طبیعت انسان و بیدارشدن و به‌کار آمدن وجدان اخلاقی (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۲۹).

اصول تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو

تربیت اخلاقی تدریجی

روسو در کتاب /میل^۱ مراحل چندگانه زیر را برای رشد و نمو انسان بیان می‌کند: مرحله طفولیت (از تولد تا پنج‌سالگی؛ کودکی (از ۵ تا ۱۲ سالگی)؛ پیش‌نوجوانی (۱۲ تا ۱۵ سالگی)؛ نوجوانی (۱۵ تا ۱۸ سالگی)؛ سرآغاز بزرگسالی (از ۱۸ تا ۲۰ سالگی) (گوتک، ۱۳۸۹: ۱۰۰)؛ از این رو، تربیت اخلاقی باید متناسب با سن کودک صورت گیرد؛ البته روسو اعتقادی به تربیت اخلاقی در سنین اولیه ندارد.

روسو در کتاب ارزشمند خود «امیل» می‌گوید:

«مسائل اخلاقی باید متناسب با سن کودک آموزش داده شوند. برای کودکی که هنوز به سن بلوغ نرسیده است، مسائل اخلاقی و روابط اجتماعی مفهومی ندارد؛ بنابراین باید حتی‌الامکان از استعمال کلماتی که این مفاهیم را بیان می‌کنند، اجتناب کرد تا کودک از همان اول برای این کلمات مفاهیم غلط قائل نشود.» (روسو، ۱۳۴۲: ۵۸).

روسو در جایی دیگر می‌گوید:

«با شاگرد خود متناسب با سنش رفتار نمائید.» (روسو، ۱۳۴۲: ۶۹).

هم‌چنین وی می‌گوید:

«با بزرگ باید مثل بزرگ رفتار کرد و با بچه مثل بچه، تنها کاری که می‌توانیم برای سعادت آدمیان بکنیم این است که هر کس را به جای خود بنشانیم، و تمایلات انسانی را طبق سازمان جسمی و روحی او منظم سازیم و غیر از

این، کاری از ما ساخته نیست. باقی تابع علل خارجی است که در اختیار ما نیست.» (روسو، ۱۳۴۲: ۵۸).

در همین خصوص او برای معلمانی که می‌خواهند به تربیت کودکان بپردازند، شرایطی را معین می‌کند که به شرح زیر است:

«معلم در درجهٔ اول کسی است که با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیطی را درک می‌کند، در طبیعت دخالت نمی‌کند، بلکه با جزر و مد نیروهای طبیعی همکاری می‌کند. مهم آنکه با وقوفی که معلم نسبت به مراحل رشد و نمو آدمی دارد، امیل را مجبور به یادگیری نمی‌کند؛ بلکه یادگیری را از طریق تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش، ترغیب می‌کند. ثانیاً معلم به‌عنوان پرورشکار که برای یادگیری امیل عجله‌ای ندارد، فردی صبور، سهل‌انگار و بی‌آزار است. امیل موقعی یاد می‌گیرد که آماده باشد. معلم در مقام پرورشکار موافق روشی کشفی است که طی آن محصل دانش را خود کشف می‌کند، بی‌آنکه معلم نهایتاً آن را به وی ارزانی دارد. معلم که در خود شکیبایی زیادی نشان می‌دهد، نمی‌تواند «حقیقت» را به معلم عرضه نماید، بلکه باید یا پس بگذارد و شاگرد را به خوداکتشافی ترغیب نماید (کوگت، ۱۳۹۱: ۱۱۰).

از سوی دیگر او می‌گوید:

«برای طفلی که هنوز به سن بلوغ نرسیده است، مسائل اخلاقی و روابط اجتماعی مفهومی ندارد؛ بنابراین، باید حتی‌الامکان از استعمال کلماتی که این مفاهیم را بیان می‌کند، اجتناب نماید تا مفاهیم غلط این کلمات را از همان اول از سر کودک بیرون کنیم.» (روسو، ۱۳۴۲: ۶۶).

تربیت اخلاقی آزادمنشانه

روسو در ابتدای کتاب *قراردادهای اجتماعی* این گونه بیان می‌کند:

«انسان آزاد آفریده شده است؛ اما همه جا در بند است.» (روسو، ۱۳۶۶: ۱۱).

روسو در اول کتاب *امیل* می‌گوید:

«هرچه از دست خالق عالم (جلّ شأنه) بیرون می‌آید، از عیب و نقص مبری

است؛ ولی به محض اینکه به دست اولاد آدمی برسد، فاسد می‌شود.»

(روسو، ۱۳۴۲: ۵).

روسو معتقد است که تربیت اخلاقی باید به صورت آزادانه انجام شود و هیچ

تلاشی با اجبار به ثمر نمی‌رسد.

«هر وقت کار می‌کند، نباید تصور کند که فرمان می‌برد و هر وقت شما برایش

کاری انجام می‌دهید، نباید فکر کند که فرمان می‌دهد. باید در اعمال خودش

و کردار شما، چیزی جز آزادی نبیند. به نیروی ضعیف او تا حدی کمک کنید

که آزاد بار بیاید و نه امر. باید از درک کمک‌های شما خجل باشد و آرزوی

زمانی را بکشد که بتواند از آن چشم‌پوشد و افتخار داشته باشد که خودش

به خود کمک کند.» (روسو، به نقل از بلاغت، ۱۳۸۶: ۲۱).

روسو، تربیت را بیش از هر چیز در حفظ طبیعت انسانی از پلیدی‌های

جامعه می‌شمرد. برترین جنبه انسان که او را از دیگر جانوران متمایز می‌کند،

وجدان اخلاقی، یعنی توانایی تشخیص نیک از شر و گرایش به نیکی است.

انسان پاک و نیک است. وجدان او ندایی آسمانی دارد و داور نیکی و بدی

است. روسو از لزوم پرورش خواسته‌های حقیقی و طبیعی و تبدیل حرص و

تمایلات به سوی تمایلات و گرایش‌های خلاق و مثمر سخن می‌گوید و اظهار

می‌کند: «اگر طبیعت جوان، مخوف و نابود نگردد، نهایتاً احساسات اخلاقی

بزرگ، نظیر عشق، عدالت و وظیفه رشد خواهد کرد.»

اعتقادات روسو در زمینه پرورش اخلاقی افراد، ناشی از این امر است که وی اعتقاد دارد که انسان قادر است غرائزش را انتخاب کند (حسینی، صفدریان، ۱۳۹۲). به عقیده روسو، دو گزینه اصلی، یعنی صیانت نفس یا خودپرستی و گزینه نوع دوستی یا دیگرخواهی در طبیعت بشر وجود دارد. انسان اصالتاً خوب و همدل است و دارای وجدانی است که او را در خصوص داوری درباره درست‌ی و نادرستی چیزها قادر می‌سازد.

از نظر روسو، در حالی که غرایز اولیه باعث اتحاد و یگانگی انسان‌ها می‌شوند، عقل، آن‌ها را از هم جدا می‌کند؛ از همین رو، وجدان و عقل در کنار هم می‌توانند تمایلات انسان را محدود نمایند (والتر، ۱۹۷۳: ۱۶۵). به طور خلاصه روسو هیچ اجباری را در تربیت اخلاقی کودک نمی‌پذیرد و معتقد است که کودک در اجتماع، اخلاق را در مواجهه با دیگران خواهد آموخت.

تربیت اخلاقی به وسیله الگوگیری

به نظر روسو راه درست تربیت، همانا راه طبیعت است؛ از این رو، نخستین کار مربی باید شناختن کودک و قانون‌های طبیعی رشد باشد. تا امیل به ۱۲ سالگی نرسد، از روی کتاب به او درس نمی‌دهد، بلکه او را بر آن می‌دارد تا در کتاب طبیعت مطالعه کند، در آنچه پیرامون اوست دقت و تجربه نماید و از این راه، حواس خود را پرورش و از راه بازی و ورزش نیرومند شود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۲۸). روسو معتقد است که طبیعت بهترین الگو برای شناخت و یادگیری افعال اخلاقی هستند؛ فردی می‌تواند به اخلاقیات دست یابد که پیرو طبیعت باشد.

روسو هم‌چنین معلم را راهنمای دانش‌آموز در تربیت می‌داند و تأکید می‌کند که معلم خود اول از همه باید به افعال اخلاقی پایند باشد. به یاد داشته باشید قبل از آنکه به خود جرأت دهید انسانی را تربیت کنید، باید خودتان به خوبی تربیت شده باشید، باید بتوانید خودتان را از هر لحاظ سرمشق قرار دهید (روسو، ۱۳۴۲: ۲۱).

تربیت اخلاقی کودک باید به وسیلهٔ مربی و معلمی صورت گیرد که پایند به اخلاقیات است و قصد او ظاهر فریبی نباشد. ای آموزگاران، ظاهرسازی را ترک کنید. واقعاً پرهیزکار و نیک باشید. باید رفتار خوب شما نخست در خاطر شاگردان شما نقش ببندد، پس در قلبشان تأثیر کند، من به جای اینکه خیلی زود از شاگرد خود بخواهم که صدقه بدهد، ترجیح می‌دهم خودم در حضور او این کار بکنم (روسو، ۱۳۴۲: ۸۲). او شاگرد خود را تشویق می‌کند تا از الگوی خوب تقلید کند. او منظره، صحنه‌ها و تجربیات مناسبی را در خصوص شرایط صحیح رفتار شاگرد و آمادگی او برای زندگی فراهم می‌سازد (اولیچ، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۲۱).

روسو در خصوص الگوگیری و تقلید دربارهٔ آموختن اخلاقیات این‌گونه می‌گوید: «تقلید در کارهای خوب و اخلاقی فی‌نفسه خوب است و اشکالی ندارد؛ اما نکتهٔ مهم اینجاست که اگر فردی از رفتار اخلاقی دیگری تقلید می‌نماید، آن فرد باید ظاهرسازی را ترک نماید و از روی صداقت اعمال خود را انجام دهد (روسو، ۱۳۴۲: ۸۲-۸۳).

روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو

تجربه

نباید به شاگرد دستور شفاهی داد. بگذارید تنها تجربه، او را تعلیم دهد؛ بنابراین باید تربیت اولیه منحصراً منفی باشد. ولی همیشه در طبیعت طفل دقت

نمایید تا بتوانید روحیه او را کشف کنید (روسو، ۱۳۴۲: ۷۱). از این رو، به زعم روسو حضور کودک در جامعه، البته در سنین بالا، می‌تواند به فراگیری اخلاق در افراد کمک کند و هم‌چنین تجربیات خود افراد می‌تواند کمک شایانی برای تربیت اخلاقی درست باشد.

در شیوه تربیتی روسو، معلم شخص آسان‌گیری است که همراه شاگردان خویش به یادگیری می‌پردازد. با اینکه روسو اهمیت فکری علوم و هنرها را تصدیق می‌کرد، ولی بر اهمیت تجربه مستقیم فرد از محیط طبیعی تأکید می‌کرد (روسو، ۱۳۴۲: ۹۷). با توجه به مطالب یادشده، روسو در تربیت اخلاقی هم، به کسب تجربه در خصوص اخلاقیات تأکید می‌کند.

روش تربیت عقلانی

بهترین تربیت آن است که شخص را عاقل بار بیاورد؛ ولی مریدان امروزی می‌خواهند فقط با دلایل عقلانی طفل را به این مرتبه برسانند؛ مثل این است که کسی بخواهد کاری را از آخر شروع کند و نتیجه عملی را ابزار انجام آن عمل قرار دهد. اگر کودکان دلایل عقلی را می‌فهمیدند، دیگر احتیاج به تربیت نداشتند. اگر از اول طفولیت با کودکان به زبانی صحبت کنیم که نمی‌فهمند، آن‌ها را عادت می‌دهیم کلمات بیهوده و بی‌مورد استعمال نمایند. آنچه به ایشان گفته می‌شود، به عقل خود می‌سنجند و خویشان را به اندازه استاد خود عاقل می‌دانند و در نتیجه، سرکش و طالب جرو بحث بار می‌آیند؛ تمام کارهای که به عقیده شما طفل از روی عقل انجام داده است، عقلانی نبوده، بلکه نتیجه حس آز، ترس و خودپسندی است که در وی تحریک نموده‌اید (روسو، ۱۳۴۲: ۶۷).

روسو در جای دیگر از کتاب /میل می گوید:

«عقل پایه و اساس تربیت اخلاقی است. تا فرد از نظر تربیت عقلانی به شرایط مطلوب نرسد، نمی تواند به اخلاقیات دست یابد. عقل است که به شما می گوید آیا این یک فعل رفتاری مطلوب است یا نه و در نهایت برای رسیدن به تربیت اخلاقی اول باید تربیت عقلانی را جدی گرفت.» (روسو، ۱۳۴۲).

روش تربیت منفی در تربیت اخلاقی

روسو در تربیت اخلاقی به ویژه بر مفهوم تربیت منفی تکیه می کند. لازم نیست برای کودکان درباره اهمیت راستی و درستی سخن بگوییم. کافی است دورویی را به آنان نیاموزیم و به دروغ گفتن وادارشان نکنیم. به جای پند و اندرز و همچنین منع کردن و بازداشتن، بهتر است زمینه ای برای حرکت، فعالیت، بازی و ورزش پدید آوریم. به نظر روسو، تربیت درست تربیت منفی است؛ یعنی برای اینکه طبیعت بتواند آزادانه رشد کند، باید کودک را از جامعه دور نگه داشت تا به سن عقلی برسد (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۳۸). البته بیشتر منظور جوامع فاسد هستند نه همه جوامع.

هم چنین روسو در باب تربیت اخلاقی، معتقد است که نیازی نیست والدین به فرزندان خود بگویند چه چیزی خوب است و چه چیزی بد. فقط باید آن ها را از کارهای انحرافی دور نگه داشت (دوری از محیط آلوده به فساد)، هم چنین آن ها را تحت فشار قرار ندهیم تا برای انجام کارهای خود دلیل بیاورند. در صورت پافشاری والدین برای دلیل کارهای کودک، آن ها متوسل به دروغگوئی می شوند. روسو به این نوع تربیت، تربیت منفی می گوید.

با توجه با آراء روسو در باب تربیت اخلاقی می توان این طور نتیجه گیری کرد که روسو درباره تربیت اخلاقی قائل به دو نکته است: ۱- انسان در هنگام تولد دارای فطرتی پاک است و جامعه است که او را به سمت فساد و آلودگی سوق می دهد؛ ۲- تربیت منفی می تواند روشی باشد در تربیت اخلاقی برای فرد، بدین معنا که نیاز نیست کسی به فرد یاد دهد که چه چیزی خوب است و چه چیزی بد. فقط باید افراد را از شرایط فسادآلوده دور کرد. در این صورت، آن ها خود یاد خواهند گرفت که به سمت اعمال فاسد نروند و طبیعت راه درست زندگی کردن را به افراد نشان خواهد داد.

من با تمام قوا می گویم که آموزش و پرورش خوب باید منفی باشد. اگر از ظهور فساد جلوگیری کنید، به اندازه کافی به پیدایش تقوا کمک نموده اید (روسو، ۱۳۶۶:۲۰۸). چیزی که مربی روی آن تأکید خاص دارد، تجربیاتی است که کودک باید هماهنگ با رشد بدنی و روانی خود داشته باشد (اولیچ، ۱۳۷۵:۱۲۱). به نظر روسو، همانا بهترین راه تربیت کودک پیروی از راه طبیعت است. اگر می خواهید کودکانتان تربیت بهتری داشته باشد، او را به دست طبیعت بسپارید (نقیب زاده، ۱۳۸۹:۱۲۸).

اصول	روش
تدریجی	تجربه
تربیت اخلاقی آزادمنشانه	عقلانی
الگوگیری	منفی

شکل ۲- اصول و روش های تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی در دیدگاه امام علی علیه السلام و روسو انجام شده است. اخلاق و تربیت اخلاقی به دلیل نقش و اهمیت اجتماعی که دارد از موضوعاتی است که همواره ادیان مختلف به آن توجه کرده‌اند. آیات و روایات اسلامی همواره بر نقش و اهمیت اخلاقیات در جامعه تأکید داشتند.

ائمه معصومین همواره در آثار خود بر نقش و اهمیت اخلاق و تربیت اخلاقی فرزندان تأکید داشتند. امام علی علیه السلام در موارد بسیاری بر جایگاه اخلاق در جامعه تأکید کرده است که ما در این مقاله با استفاده از کتاب ارزشمند *نهج البلاغه* به برخی از اصول و روش‌های تربیت اخلاقی اشاره کردیم.

از سوی دیگر، ما به آراء روسو، دانشمند پُرآوازه مغرب زمین درباره تربیت اخلاقی پرداختیم. با توجه به آراء امام علی علیه السلام و روسو، اصول تربیت اخلاقی عبارتند از: تدریجی بودن تربیت اخلاقی، آزادمنشانه بودن آن و الگوگیری مناسب اخلاقی است. درباره روش‌های تربیت امام علی علیه السلام ما می‌توانیم به روش‌های: حکمت، عقلانی و منفی اشاره کنیم و درباره روش‌های تربیت اخلاقی روسو هم می‌توان به روش: تجربی، عقلانی و منفی اشاره کرد. در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی برای بهبود تربیت کودکان ارائه می‌شود:

تربیت اخلاقی نوجوانان بر روی یک پیوستاری قرار دارد. تربیت اخلاقی کودکان باید متناسب با سن و عوامل رشدی و محیطی آن‌ها صورت گیرد و عدم توجه به این نکات می‌تواند مانعی در تربیت اخلاقی درست کودک باشد.

وجود الگوهای اصیل که می‌توانند نماد اخلاق باشند، برای کودکان در هر جامعه‌ای ضروری است؛ از این رو، والدین و مربیان تعلیم و تربیت باید تا حد امکان مراقب افعال رفتاری خود در نزد کودکان باشند و آن‌ها را با الگوهای مطلوب آشنا سازند.

والدین و مربیان تربیتی باید زمینه مشاهده و تجربه کودک از افعال اخلاقی را فراهم آورند. تجربه مستقیم مطلوب می‌تواند نقش زیادی در یادگیری تربیت اخلاقی سالم داشته باشد.

تربیت منفی می‌تواند راهی باشد برای ثمربخشی تربیت اخلاقی کودکان و این بستگی به اعمال والدین و مربیان دارد. با پرهیز از فساد و دورکردن کودک از محیط آلوده به فساد می‌توان در راه رشد اخلاقیات کودکان گام مؤثری پیمود. پس والدین باید از رفتارهای انحرافی در حضور کودکان خودداری نمایند.



منابع

۱. قرآن کریم.
۲. اسلامی، احمد، ۱۳۷۹، «اصول اساسی در پرورش اخلاقی با تأکید بر دیدگاه امام علی علیه السلام»، مجموع مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی علیه السلام، کتاب چهاردهم، مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
۳. اولیچ، رابرت، ۱۳۷۵، مریبان بزرگ، ترجمه علی شریعتمداری، چاپ اول، اصفهان: نشر معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
۴. بلاغت، سیدرضا، ۱۳۸۶، «معلم از منظر ژان ژاک روسو»، مجله رشد معلم، شماره ۲۰۸، صفحات ۲۰-۲۲.
۵. حجتی، سید محمدباقر، ۱۳۶۱، تعلیم و تعلم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۶. حرعاملی، محمد بن حسن، ۱۳۸۷، وسایل الشیعه، ج ۲۱، بیروت: آل البیت علیهم السلام.
۷. حسینی، تقی آقا؛ صفدریان، صدیقه، ۱۳۹۲، «مقایسه تعلیم و تربیت کودکان از دیدگاه ابن سینا و ژان ژاک روسو»، پژوهش‌های اجتماعی اسلام، س ۱۹، ش ۱۴ (پیاپی ۹۹).
۸. روسو، ژان ژاک، ۱۳۴۲، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده، تهران: چهره.
۹. روسو، ژان ژاک، ۱۳۶۶، امیل یا آموزش و پرورش، ترجمه منوچهر کیا، تهران: انتشارات سهامی عام.
۱۰. روسو، ژان ژاک، ۱۳۶۶، قرارداد اجتماعی، ترجمه منوچهر کیا، تهران: گنجینه.

۱۱. رهنما، اکبر، ۱۳۷۸، بررسی، تجزیه و تحلیل، خاستگاه‌ها، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی، رساله دوره دکترا، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. سادات، محمدعلی، ۱۳۸۴، اخلاق اسلامی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۳. سیدرضی، نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم: فرایض.
۱۴. سیدرضی، نهج البلاغه، ۱۳۸۶، ترجمه علامه جعفری، چاپ سیزدهم، نشر فرهنگ اسلامی.
۱۵. صانعی دره بیدی، منوچهر، ۱۳۸۷، مبانی اندیشه‌های فلسفی، تهران: امیرکبیر.
۱۶. صمدی، معصومه و دیگران، ۱۳۹۱، «مبانی، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی در سیره پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم السلام»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۰، دوره جدید، شماره ۱۶، صفحات ۶۴-۳۷.
۱۷. طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷، المیزان فی تفسیر قرآن، ج ۲، چ ۵، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۸. فرمehنی فراهانی، محسن، ۱۳۹۰، تربیت در نهج البلاغه، تهران: آبیژ.
۱۹. کاردان، علی محمد، ۱۳۸۱، سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.
۲۰. گوتک، جرال دال، ۱۳۸۹، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، چاپ دهم، تهران: سمت.
۲۱. گوتک، جرال دال، ۱۳۹۱، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، چاپ دوازدهم، تهران: سمت.
۲۲. مکارم شیرازی، ناصر و همکاران، ۱۳۷۲، تفسیر نمونه، ج ۱۷، تهران:

دارالکتب الاسلامیه.

۲۳. نجارزادگان، فتح‌الله، ۱۳۸۸، رهیافتی بر اخلاق و تربیت اسلامی، قم:

نشر معارف.

۲۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، ۱۳۸۹، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش،

تهران: طهوری.

25. Schlangen, Walter (1973); Demokratie und bürgerliche Gesellschaft. W.Kohlhammer GmbH Verlag, Stuttgart.

تأثیر قصه‌های قرآن بر عزت‌نفس دانشجویان

محمد خالدیان،* اکبر صالحی،** رضا شاکری***

چکیده

این پژوهش با موضوع تأثیر قصه‌های قرآن بر عزت‌نفس دانشجویان تدوین شده است. جامعه پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد دیوان‌دره (استان کردستان) است که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. این پژوهش، آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. حجم نمونه، ابتدا ۷۰ نفر از دانشجویان براساس نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد، سپس بر اساس نمرات پرسش‌نامه، ۴۰ نفر از این افراد که در پرسش‌نامه عزت‌نفس، پایین‌ترین نمرات را گرفتند، انتخاب شدند و

*- مربی، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

mohamad_khaledian22@yahoo.com

** - استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی.

*** - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی.

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۱/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۲۱

به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه تحت تأثیر متغیر مستقل داستان‌ها و قصه‌های قرآن قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل تحت تأثیر هیچ‌گونه مداخله‌ای قرار نگرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه ۵۸ سؤالی عزت‌نفس کویر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات عزت‌نفس در پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معناداری از میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل بالاتر است. نتیجه‌گیری می‌شود که قصه‌های قرآن موجب افزایش عزت‌نفس دانشجویان می‌شوند.

واژه‌های کلیدی

قصه‌های قرآن، داستان‌گویی، عزت‌نفس.

مقدمه

قرآن کریم سرچشمه علم، معرفت و برنامه زندگی سعادتمندان انسانهاست که از ابتدای نزول آیات وحیانی بر رسول گرامی اسلام صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ تا به امروز، مایه هدایت و رشد بشر بوده است و هرکس نسبت به فراخور حالش از ابعاد بی‌انتهای این گنجینه آسمانی بهره برده است (پاک‌نیا تبریزی، ۱۳۹۱)؛ چرا که قرآن تماماً شفاء و رحمت برای همه انسان‌هایی است که می‌خواهند راه رستگاری ببینند، همان‌طوری که خداوند در سوره اسراء، آیه ۸۲ می‌فرماید: ﴿وَنُنزِلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا﴾؛ و از قرآن، آنچه شفا و رحمت است برای مؤمنان نازل می‌کنیم و ستمگران را جز خسران (و زیان) نمی‌افزاید.

برخی از جنبه فقهی و حقوقی و برخی از بُعد ادبی، گروهی از منظر اعتقادی، روانشناسی، جامعه‌شناختی، انسان‌شناختی، حکومت‌داری، مسائل خانواده و ده‌ها موضوع دیگر به این یادگار نورانی اسلام و نسخه خوشبختی بشر مراجعه می‌کنند و استفاده‌های لازم را می‌برند. در این میان، قصه‌های قرآن از جذاب‌ترین و پرمخاطب‌ترین بخش‌های این معجزه آسمانی است.

خداوند متعال با نقل قصه‌های پیامبران، صالحان و سرگذشت اقوام مختلف و انسان‌های نیک و بد، آموزش ویژه‌ای را به تمام انسان‌ها ارائه می‌کند و آنان می‌توانند با دقت در این داستان‌ها، زندگی بهتری برای خود رقم بزنند و آینده‌ی روشنی را برای خود ترسیم کنند. خداوند در این باره می‌فرماید: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾؛ در سرگذشت آن‌ها درس عبرتی برای صاحبان اندیشه بود! اینها داستان دروغین نبود، بلکه وحی آسمانی است و هماهنگ است با آنچه پیش روی او از کتب آسمانی پیشین قرار دارد و شرح هر چیزی که پایه‌ی سعادت انسان است و هدایت و رحمتی است برای گروهی که ایمان می‌آورند! (یوسف، آیه ۱۱۱)

سنت قصه‌گویی به اندازه‌ی عمر انسان قدمت دارد و یکی از ابزارهای مهم اصلاح رفتار و رشد و پرورش محسوب می‌شده، به‌گونه‌ای که آیات متعددی از قرآن کریم با نقل قول داستان گذشتگان سعی کرده است، رفتار بشر را هدایت، تربیت و اصلاح کند: ﴿تِلْكَ آيَاتُ اللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِالْحَقِّ...﴾ (سوره آل عمران، آیه ۶۲ - ۱۰۸)؛ سوره هود، سوره کهف، سوره اعراف؛ (همایی و همکاران، ۱۳۸۵).

بیان داستان یکی از شیوه‌های رایج‌الگو به افراد است و می‌تواند به‌عنوان شیوه‌ای درمانی استفاده شود. قصه‌درمانی نوعی رفتار تقلیدی در قالب

شخصیت است و نوعی رویکرد در مشاوره است که مردم را متخصصان اصلی زندگیشان و مشکلات را به عنوان بخش های جداگانه از مردم در نظر می گیرد. مردم دارای بسیاری از مهارت ها، باورها، ارزش ها و توانایی هایی هستند که به آن ها کمک می کند تا اثرات مشکلات را در زندگی شان کاهش دهند (بابانظری و آقایی، ۱۳۹۱).

انسان ها، به قصه گویی در طول تاریخ علاقه داشته و توجه کرده اند؛ چرا که برای ایشان جذابیت و کشش خاصی داشته است. به همین دلیل، قصه یکی از ابزارهای مهم اصلاح رفتار محسوب می شود. قرآن کریم نیز به نیاز بشر و گرایش او به قصه توجه کرده و با تأکید بر علایق طبیعی انسان، بسیاری از مباحث ظریف اعتقادی، اجتماعی و اخلاقی را در قالب زیباترین داستان ها طرح و ارائه می نماید.

خداوند متعال در سوره های متعدد قرآن کریم از طریق نقل داستان گذشتگان سعی می کند رفتار بشر را هدایت، تربیت و اصلاح کند، حتی خداوند خود را قصه گو می خواند و خطاب به پیامبر خود، حضرت محمد ۹ می فرماید: «ما بهترین قصه ها را به وحی (این قرآن) بر تو می گوئیم» (سوره یوسف، آیه ۳). قرن ها و بلکه هزاران سال از ظهور پیامبران و ادیان بزرگ الهی می گذرد و همواره جمع کثیری از انسان ها ایمان آورده، عده ای کفر ورزیده و جمعی هم در شك و تردید بوده اند. یکی از موضوعاتی که هم برای معتقدان به ادیان و هم مخالفان اهمیت زیادی داشته، درك و اثبات تأثیر دین و مذهب در زندگی بشر است. طبعاً اثبات این مسئله درباره دین اسلام که به اعتقاد ما کامل ترین دین بوده و در تمام شئون زندگی جمعی و فردی جاری و نافذ است، بسیار با اهمیت تر می نماید.

در دهه‌های اخیر با رشد سریع و روزافزون دانش بشر و پیدایش علوم جدید، بحث دربارهٔ تأثیر دین در جنبه‌های مختلف زندگی، بیش از هر زمان دیگر مطرح شده و روانشناسی از جمله علمی است که همواره میدان مبارزه افکار و نظرات گوناگون در این خصوص بوده است. سال‌هاست دانشمندان علم روانشناسی، دربارهٔ موضوعاتی هم‌چون روانشناسی و دین، روانشناسی و معنویت و... تحقیق و بررسی می‌کنند و نهادها، انجمن‌ها، مراکز تحقیق و دانشکده‌های بسیاری در نقاط مختلف دنیا برای این منظور تأسیس شده است (ناروئی و همکاران، ۱۳۹۲).

عزت نفس عبارت است از میزان ارزشی که اطلاعات درون خود پنداره برای فرد دارد و از اعتقادات فرد دربارهٔ تمام صفات و ویژگی‌هایی که در او هست، سرچشمه می‌گیرد. خودپنداره برای متخصصان بهداشت روانی نیز اهمیت خاصی دارد؛ زیرا پندار فرد از شخصیت خود، تا اندازهٔ زیادی تصور او را دربارهٔ محیطش تعیین می‌کند و این دو عامل، نوع رفتارهای او را طرح‌ریزی می‌نمایند (حسنوند و خالدیان، ۲۰۱۲).

وقتی که عزت‌نفس آسید دیده باشد، باعث برانگیخته‌شدن اضطراب، نگرانی و ترس خواهد شد (گاردنر، ۲۰۰۷). عزت‌نفس نشان می‌دهد که در درون افراد چه می‌گذرد. اگر افراد احترام کمی برای خود قائل باشند، در متقاعدکردن دیگران مشکل خواهند داشت. افرادی که عزت‌نفس زیادی دارند، معمولاً افکار مثبت را جایگزین افکار منفی می‌کنند (سپاه منصور و همکاران، ۱۳۹۱).

عزت‌نفس، جزئی از خودپندارهٔ فرد و شامل جنبه‌های شناختی، رفتاری و عاطفی است و هم‌چنین عبارت است از درجهٔ تصویب، تأیید و ارزشی که

شخص نسبت به خود احساس می‌کند یا قضاوتی که فرد نسبت به ارزش خود دارد.

تحقیقات انجام شده در موضوع عزت نفس نشان داده‌اند که عزت نفس در پاسخ به واکنش دیگران به خصوص افراد مهم به ویژه والدین رشد می‌کند (کوپراسمیت، ۱۹۶۷؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲). کوپراسمیت^۱ عزت نفس را یک ارزشیابی فردی معرفی کرده است که معمولاً با توجه به خویشتن حفظ می‌شود. به این ترتیب، عزت نفس عبارت است از قضاوتی فردی از شایستگی که ویژگی عام شخصیت است نه یک نگرش لحظه‌ای یا مختص به موقعیت‌های خاص (سلیمیان و کاظم نژادلیلی، ۱۳۹۳).

نتایج پژوهش هویدا و همایی (۱۳۸۹)، با موضوع "تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی کودکان" نشان داد که قصه‌های قرآنی موجب افزایش هوش هیجانی می‌شوند. نتایج پژوهش پیترسون و همکاران^۲ (۲۰۰۵)، نشان داد که قصه‌درمانی منجر به ارتباط با دیگران، خلق و نسبت دادن معنا به تجربیات، تفکر درباره خوب یا بد، بیان نظریات و ایده‌ها می‌شود. نتایج پژوهش والی (۱۳۸۶)، با موضوع "قصه‌گویی، روشی مؤثر در آموزش مفاهیم پیچیده علم پزشکی" نشان داد که قصه‌گویی بر آموزش مفاهیم پزشکی نیز مؤثر است.

در قرآن کریم برای عبرت و آموزش رفتارهای خوب و درست در افراد، قصه‌های زیادی بیان شده که می‌توان با ساده‌سازی آن‌ها، برای آموزش و تقویت عزت نفس افراد از آن‌ها استفاده نمود. بر همین اساس و با توجه به اهمیت و نقش قرآن در زندگی ما مسلمانان، این پژوهش با الگوگیری از

1-Coopersmith.

2-Peterson et al.

قصه‌های قرآنی با ساده‌سازی قصه‌ها به منظور درک دانشجویان و همچنین ایجاد علاقه و توجه بیشتر دانشجویان به قرآن، در صدد ارتقاء عزت نفس دانشجویان برآمده است.

در اهمیت و ضرورت این تحقیق بیان این نکته لازم است که در جامعه ایرانی و اسلامی ما بسیاری از رفتارها در زندگی فردی و اجتماعی افراد، مستقیم یا غیر مستقیم متأثر از آیات قرآن، آموزه‌ها و باورهای دینی بوده و اغلب با آن نیز ارزیابی می‌شوند.

با توجه به اینکه اسلام مبنای مناسبات اجتماعی قرار گرفته است، این تحقیق قصد دارد آثار و نتایج قصه‌ها و داستان‌های قرآن را در زندگی روحی روانی و اجتماعی دانشجویان بررسی کند و با روشن شدن نقش قرآن در تمامی ابعاد زندگی، آن را جایگزینی برای درمان دارویی مشکلات روحی و روانی و سلامت روان و عزت نفس دانشجویان نشان دهد؛ لذا با توجه به پیشینه تحقیقاتی، قصه‌های قرآن افراد را برای رویارویی با مشکلات، سازگاری با اجتماع، افزایش عزت نفس آماده می‌کند.

داشتن اطلاعاتی درباره قصه‌ها و داستان‌های قرآن می‌تواند در انجام فرآیندهای روانشناختی برای دانشجویان نیازمند مثمر باشد تا با انجام این اقدامات بتوان عزت نفس را در این افراد بالا برد. در ضمن، نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند برای مدیران نظام سلامت نیز کاربرد داشته باشد تا با بهره‌گیری از نیروهای مجرب، توجه بیشتری به قصه‌های قرآن نمایند.

با توجه به اینکه قسمت اعظمی از جامعه ما را دانشجویان تشکیل می‌دهند، هدف از پژوهش حاضر بیان تأثیر قصه‌های قرآن بر عزت نفس دانشجویان است و برای آزمایش، این فرضیه به اجرا درآمد که قصه‌های قرآن بر

عزّت نفس دانشجویان تأثیرگذار است؛ بنابر آنچه ذکر شد این پژوهش درصدد است طی فرایندی علمی روی گروه گواه و گروه آزمایش، با استفاده از قصه‌های قرآن، عزّت نفس دانشجویان را بررسی کند.

روش شناسی

این پژوهش آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. در این پژوهش، دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد دیواندره (استان کردستان) که در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند، جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. حجم نمونه ابتدا تعداد ۷۰ نفر از دانشجویان براساس نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد، سپس بر اساس نمرات پرسش‌نامه، تعداد ۴۰ نفر از این افراد که در پرسش‌نامه عزّت نفس، پایین‌ترین نمرات را گرفتند، انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش، ۹ جلسه قصه‌ها و داستان‌های قرآنی را، هر هفته ۱ جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه، به صورت گروهی دریافت کردند؛ اما گروه کنترل، هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس)، استفاده شد. ابزار اندازه‌گیری عبارت است از پرسش‌نامه عزّت نفس کوپر اسمیت که در زیر شیوه استفاده و اجرای آن بیان شده است:

پرسش‌نامه عزّت نفس کوپر اسمیت

شامل ۵۸ ماده است که به صورت بلی، خیر به آن‌ها پاسخ داده می‌شوند. مواد هر یک از زیرمقیاس‌ها عبارتند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی ۸ ماده، مقیاس خانوادگی ۸ ماده، مقیاس تحصیلی - شغلی ۸ ماده و مقیاس

دروغ ۸ ماده. نمرات زیرمقیاس‌ها و هم‌چنین نمره کلی، امکان تشخیص زمینه‌ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می‌سازد (استادیان و همکاران، ۱۳۸۸). ضرایب بازآزمایی این پرسش‌نامه در دو نوبت، بعد از پنج هفته ۸۸/۰ و بعد از ۳ سال ۷۰/۰ گزارش شده است (خالدیان، ۱۳۹۳). پایایی پرسش‌نامه در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۸/۰ به دست آمد. روایی این پرسش‌نامه با استفاده از روایی سازه ۷۲/۰ به دست آمد.

محتوای خلاصه جلسات قصه‌ها و داستان‌های قرآن

جلسه اول: معرفی اعضاء، بحث و گفت‌وگو درباره قصه‌گویی و داستان‌گویی، مشاوره و بحث درباره قصه‌های قرآن و عزت‌نفس و اجرای پرسش‌نامه‌های عزت‌نفس. جلسه دوم: قصه حضرت یوسف عَلَيْهِ السَّلَامُ، آیه ۳۴ سوره غافر. جلسه سوم: قصه حضرت یونس عَلَيْهِ السَّلَامُ، آیه ۱۳۹ - ۱۴۲ سوره صافات. جلسه چهارم: قصه حضرت مریم عَلَيْهَا السَّلَامُ، آیه ۱۶ - ۱۷ - ۱۸ - ۱۹ - ۲۰ و ۲۱ سوره مریم. جلسه پنجم: قصه اصحاب کهف، آیه ۱۰ سوره کهف. جلسه ششم: قصه اصحاب رقیم، آیه ۹ سوره کهف. جلسه هفتم: قصه هجرت نبوی، آیه ۲۰۷ سوره بقره. جلسه هشتم: قصه سوره کوثر، آیه ۱ - ۳ سوره کوثر. جلسه نهم: خلاصه و جمع‌بندی جلسات و اختتام، صحبت درباره آموخته‌های خود در گروه، مرور برنامه و جمع‌بندی و اجرای پرسش‌نامه عزت‌نفس.

یافته‌ها

مندرجات جدول (۱) اطلاعات توصیفی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون عزت‌نفس در دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. میانگین عزت‌نفس

افراد در گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۲۹/۶ و در پس‌آزمون ۳۵/۴ است و میانگین عزت‌نفس دانشجویان در گروه کنترل در پیش‌آزمون ۲۹/۹ و در پس‌آزمون ۲۸/۸۵ است.

جدول (۱). اطلاعات توصیفی نمرات سلامت روان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش و کنترل

آزمایش		کنترل		N	گروه
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۲/۱۸	۲۹/۶۰	۲/۶۷	۲۹/۹۰	۲۰	پیش‌آزمون
۲/۱۳	۳۵/۴	۲/۱۵	۲۹/۸۵	۲۰	پس‌آزمون

جدول (۲). نتایج گزارش آزمون فرض همگنی شیب‌ها

متغیرها	مجموع مجذورات	d.f	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذورات
گروه	۰/۱۱۴	۱	۰/۱۱۴	۰/۱۷۷	۰/۶۷۷	۰/۰۰۵
پیش‌آزمون	۱۵۰/۲۲۸	۱	۱۵۰/۲۲۸	۲۳۲/۴۳۴	۰/۰۰۱	۰/۸۶۶
گروه*پیش‌آزمون	۱/۲۰۹	۱	۱/۲۰۹	۱/۸۷	۰/۱۸	۰/۰۴۹
خطا	۲۳/۲۶۶	۳۶	۰/۶۴۶			

همگنی شیب‌ها با مقدار $F(1,36) = 1/87$ برای عزّت نفس، معنادار نشده است؛ لذا مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیر عزّت نفس محقق شده است. با توجه به یافته‌های بالا، برای بررسی فرضیه مد نظر از تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه شده است. فرضیه پژوهش: قصه‌های قرآن بر عزّت نفس دانشجویان مؤثر است. مندرجات جدول (۳) نشان می‌دهد که مقدار $F(5.05/6.06)$ و سطح معناداری (۰/۰۰۱) در متغیر گروه بیانگر تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون است؛ بنابراین، نتایج به دست آمده حاکی از تأثیر قصه‌های قرآن در ارتقا عزّت نفس دانشجویان است. به عبارتی، قصه‌های قرآن توانسته است عزّت نفس را در دانشجویان گروه آزمایش ارتقاء دهد.

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در عزّت نفس

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	d.f	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا
گروه	پیش آزمون	۱۵۰/۸۷۴	۱	۱۵۰/۸۷۴	۲۲۸/۰۷۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶
	گروه*پیش آزمون	۳۳۴/۴۷	۱	۳۳۴/۴۷	۵۰۵/۶۰۶	۰/۰۰۱	۰/۹۳۲
	خطا	۲۴/۴۷۶	۱	۰/۶۶۲			۰/۱۸

بحث

با توجه به فرضیات و یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از قصه‌های قرآن بر عزت‌نفس دانشجویان مؤثر و با نتایج پژوهش‌های والی (۱۳۸۶)، هویدا و همایی (۱۳۸۹)، اسمیت (۱۹۶۷)، اسمیت و همکاران (۲۰۰۲)، و پیترسون و همکاران^۱ (۲۰۰۵)، هم‌سو است.

در تبیین این یافته‌ها، می‌توان گفت که قرآن کریم در موقعیت‌های بحرانی و تنیدگی شدید که زمینه گاهش کنترل رفتار را به دنبال دارد، از افراد می‌خواهد به یاد خدا باشند؛ به عنوان نمونه، می‌خوانیم: «آنان که چون مصیبتی به ایشان رسد، گویند ما از آن خداییم و به سوی او باز می‌گردیم» (بقره: ۱۵۶). همین امر موجب شده است که اگر یاد مکرر خداوند اثر سازنده در روح انسان نمی‌داشت و موجب تعالی انسان و رسیدن به مراحل عالی توجه به خداوند نمی‌شد، به آن سفارش و تأکید نمی‌شد (مصباح، ۱۳۸۲) که این آیه شریفه می‌تواند تبیین کامل و جامعی برای این یافته‌ها باشد.

چنانکه در قرآن در سوره کهف (آیه ۶۴) آمده است: «راستی در سرگذشت آنان برای خردمندان عبرتی است»، یکی از اهداف اصلی ذکر قصه‌ها در قرآن، عبرت‌آموزی و اصلاح رفتار انسان است، به گونه‌ای که در برخورد با دیگران رفتاری محبت‌آمیز داشته باشد و به حقوق دیگران تجاوز نکند و حقوق آن‌ها را محترم شمارد و در عین حال، این رفتارها همراه با آگاهی، بینش و منطق باشد که این خود نیز می‌تواند موجب ارتقاء عزت‌نفس شود. در حالی که خداوند در قالب قصه‌های قرآنی، بالغ بر ۱۴۰۰ سال پیش آن‌ها را به انسان‌ها آموزش داده و همیشه تازگی‌شان حفظ شده است.

1-Peterson et al.

هم‌چنین در تبیین این یافته‌ها می‌توان به داستان حضرت یوسف علیه‌السلام که در رأس حکومت مصر قرار گرفت، اشاره کرد. هم‌چنین می‌توان گفت که از آنجایی که قصه‌های قرآن فاصله میان خود واقعی و خود آیده‌ال را از میان برداشته یا به عبارت دیگر میان فرد و نیروی برتر وجود خود، رابطه برقرار می‌کند، باعث پذیرش خود، انسجام شخصیت و در نتیجه، بهبود عزت نفس می‌شود (جان‌بزرگی، ۱۳۷۸).

در قرآن، قصه‌های حقیقی زیادی وجود دارد که فضای قصه‌ها آنچنان شخصیت مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهد که او با میل و علاقه همگام با داستان پیش می‌رود. ساختار دلنشین و زیبای قصه‌ها به گونه‌ای است که در همه فرازها حق را از باطل جدا می‌کند و خواننده را از عاقبت ناسپاسی، نافرمانی، مردم‌آزاری، شرك، کفر و گناه آگاه می‌کند. از این رو، با توجه به تأثیر قصه بر شخصیت و عزت نفس، قصه‌های قرآنی بهترین وسیله برای آموزش و ارتقاء عزت نفس افراد هستند.

از لحاظ عاطفی، تجربیات مهم را می‌توان با تمثیل نمادین به وسیله قصه و داستان، راحت‌تر و آرام‌تر بیان کرد و افراد را قادر می‌سازد تا اضطراب‌ها، خیال‌پردازی‌ها و گناه را به جای مردم و زندگی واقعی به داستان‌ها و قصه‌ها منتقل کند. استفاده از قصه و داستان به افراد اجازه قالب‌دهی به رفتارها، نگرش‌ها و خویش‌شناسی می‌دهد که این خود می‌تواند باعث شود افراد از توانایی‌ها و استعدادهایش به نحو احسن و درست استفاده نماید که در نهایت منجر به افزایش عزت نفس شود.

به نظر می‌رسد ارائه آموزش در قالب قصه و داستان با ایجاد جذابیت و انگیزه بیشتر و هم‌چنین ملموس کردن اطلاعات و مفاهیم و

مهارت‌ها به یادگیری عمیق‌تر و بهتری منجر می‌شود که این نکته هم می‌تواند تبیینی برای این یافته‌ها باشد.

امید است با توجه به دستاوردها و نتایج این پژوهش بتوان راه‌هایی پیشنهاد کرد که با شناسایی عوامل تأثیرگذار در عزت‌نفس، بتوان اعمال و رفتار را به شکل هوشمندانه‌ای نظم و ترتیب و شکل داد و زمینه‌ای را فراهم نمود تا دانشجویان را به سوی یک زندگی سالم‌تر و رشدیافته یاری نمود. بدیهی است با توجه به اهمیت نقش قصه‌های قرآن در پرورش استعدادها و تربیت نیروی دانشجویی کارآمد برای ساختن آینده‌ای روشن و موفق، بررسی تأثیر قصه‌های قرآن در دانشجویان و در نتیجه چگونگی تأثیر آن در عزت‌نفس و انجام هرگونه پژوهش در این ارتباط، اهمیت خاصی داشته باشد.

در این موضوع، پژوهشی انجام نگرفته و این پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های دیگری شود و از این طریق بتوان به دانشجویان نیز اهمیت داد و بتوان با میزان تأثیر قصه‌های قرآن و میزان رضایت از خود و ارزشمندی و عزت‌نفس دانشجویان آشنا شد و بتوان با تشخیص راه‌های افزایش این متغیر، آن‌ها را به سوی توانایی استفاده از ظرفیت ادراک، کاربرد قصه‌های قرآن و رضایت از خود و احساس ارزشمندی رهنمون ساخت و در نتیجه آن‌ها را به سوی عزت‌نفس هدایت نمود. با توجه به افزایش تعداد دانشجویان پیشنهاد می‌شود، برای آشناسازی دانشجویان و افراد جامعه با تأثیر مثبت قصه‌های قرآنی، کارگاه‌های آموزشی برگزار شود و هم‌چنین به پژوهشگران و اساتید و معلمان و والدین پیشنهاد می‌شود از قصه‌ها و داستان‌های قرآنی برای پرورش و ارتقاء عزت‌نفس دانشجویان استفاده نمایند. پیشنهاد می‌شود که این موضوع در مقاطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه و هم‌چنین در سایر مناطق کشور انجام شود.

نتیجه‌گیری

نتیجه این پژوهش این است که قصه‌های قرآنی بر عزّت نفس دانشجویان مؤثر است و چون ممکن است عزّت نفس پایین یکی از عوامل فردی تأثیرگذار در اختلالات روانی و هم‌چنین شکست تحصیلی باشد و حتی مانعی در برابر موفقیت و پیشرفت شود، لذا راه‌های افزایش عزّت نفس در دانشجویان با اهمیت است.

در واقع، قصه‌های قرآن، برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف و نگرش مثبت در خصوص خود و جامعه را تقویت کرده و عزّت نفس را افزایش می‌دهند. هم‌چنان که در همه مذاهب، توسل به خدا با دعاها و آیات مخصوص رایج است، در اسلام نیز این اعتقاد وجود دارد که ذکر قصه‌های قرآنی و آیات قرآنی، قلوب را آرامش بخشیده و در معالجه امراض مؤثر است و ناگفته نماند که شفایابی با مصلحت الهی و درجه اخلاص و ایمان انسان مربوط است. در واقع، قصه‌های قرآن باعث آرامش قلب شده، برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف و نگرش مثبت در خصوص خود و جامعه را تقویت کرده و سلامت روان و عزّت نفس را افزایش می‌دهند.

منابع

۱. قرآن کریم، ترجمه سیدمحمدرضا صفوی. نشر معارف.
۲. استادیان، مریم، سودانی، منصور و مهربانی زاده هنرمند، مهناز، ۱۳۸۸، «اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی-عاطفی-رفتاری الیس بر اضطراب امتحان و عزت نفس دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع راهنمایی شهر بهبهان» مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز، ۱(۲)، ۱۸-۱.
۳. بابانظری، لاله، آقایی، توران، ۱۳۹۱، «تأثیر قصه‌گویی بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان پسر پایه اول و دوم راهنمایی»، مجله روانشناسی معاصر، ۷ (ویژه نامه): ۴۲۱-۴۲۴.
۴. پاک نیا تبریزی، عبدالکریم، ۱۳۹۱، قصه‌های قرآن از آدم عَلَيْهِ السَّلَامُ تا رحلت خاتم صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ. قم: انتشارات آوای منجی.
۵. جان بزرگی، مسعود، ۱۳۷۸، «بررسی اثربخشی روان درمانگری کوتاه مدت با و بدون جهت گیری مذهبی بر مهار اضطراب و تنیدگی»، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۶. خالدیان، محمد، ۱۳۹۳، «اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس افراد معتاد به مواد مخدر»، مجله روانشناسی اجتماعی، ۸(۲۹): ۱-۱۵.
۷. سپاه منصور، مژگان، معمار، المیرا، آزموده، معصومه، ۱۳۹۱، «رابطه عزت نفس و خودکارآمدی با متقاعدسازی در مدیران آموزشی»، دوفصل نامه شناخت اجتماعی، ۱(۲): ۹۲-۱۰۰.
۸. سلیمان، زهره، کاظم نژاد لیلی، احسان، ۱۳۹۳، «همبستگی عزت نفس با موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرستاری و مامایی جامع‌نگر»،

۲۴ (۷۱): ۴۰-۴۷.

۹. مصباح، محمدتقی، ۱۳۸۲، یاد/و، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و

پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

۱۰. ناروئی، رحیم، صالحی، علی محمد، جندقی، غلامرضا، ۱۳۹۲، «اثربخشی

یاد خدا بر خودمهارگری بر اساس منابع اسلامی»، مجله روانشناسی و

دین، ۶(۲): ۱۹-۳۰.

۱۱. همایی، رضا، کجیاف، محمدباقر، سیادت، سیدعلی، ۱۳۸۵،

«تأثیر قصه‌گویی بر سازگاری کودکان»، مجله مطالعات روانشناختی، ۵(۲):

۱۳۳-۱۴۹.

۱۲. هویدا، رضا، همایی، رضا، ۱۳۸۹، «تأثیر قصه‌های قرآنی بر هوش هیجانی

کودکان»، مطالعات تربیتی روانشناسی، ۱۱(۱): ۶۱-۷۶.

۱۳. والی، آناهیتا، ۱۳۸۶، «قصه‌گویی، روشی مؤثر در آموزش مفاهیم پیچیده

پزشکی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱): ۱۵۵-۱۶۰.

1. Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem.

SanFrancisco: Freema.

2. Gardner, D. (2007). Self-esteem and Selfefficacy within the Organizational Context. Group Organization Management. 23: 48-70.

3. Hasanvand, B., & khaledian, M. (2012). The Relationship of Emotional Intelligence with Self-esteem and Academic Progress, International Journal of Psychology and Behavioral Sciences 2(6): 231-236.

4. Peterson, S., Bull. C., Propst, O. and Dettinger, S. (2005).
Narrative Therapy to Prevent Illness-Relate Stress Disorder.
Journal of Counseling and Development, 83(1): 41-49.
5. Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., & Loftus,
G. (2002). Atkinson and Hilgard's introduction to psychology.
14th Ed. New York: Wadsworth Pub.

واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر علامه محمدتقی جعفری

مریم واحدی،* فریده غریبی ممسنی**

چکیده

از آنجا که لازم است تربیت، فرآیندی جامع و کامل داشته باشد، باید به تمام زوایای وجود انسانی و همه استعدادها و توانایی‌های طبیعی و فطری او توجه و برای رشد، پرورش و هدایت آن‌ها برنامه‌ریزی شود. اندیشمندان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت با نگاه همه‌جانبه به تربیت، آن را در ساحت‌های متنوع و متعددی طبقه‌بندی کرده‌اند که یکی از جنبه‌های مهم آن تربیت اخلاقی است. از طرف دیگر، در نظر گرفتن دیدگاه اسلام در مبانی و مسائل علوم تربیتی، نیازی است که در این حوزه احساس می‌شود؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر، واکاوی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر علامه جعفری است که بر پایه مکتب اهل بیت در حوزه اخلاق و تربیت اخلاقی، نظریه‌پردازی کرده

* - دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.

kvahedi27@gmail.com

** - دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۳/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۳/۱۵

است. راهبرد این تحقیق کیفی و راهکار اجرایی به صورت کتابخانه‌ای و رویکرد آن تحلیل محتوا و روش توصیفی-تحلیلی است. نتایج و دستاوردهای مهم این تحقیق عبارت است از: شناسایی اصول اخلاقی، شامل اصل حیات معقول، تعقل و اندیشه‌ورزی، تقوا، وجدان، آزادی و هم‌چنین شناسایی روش‌های تربیت اخلاقی، مانند روش تربیت عقلانی، توجه به تفاوت‌های فردی، عبرت‌آموزی از امور دنیوی، شکر و یادآوری نعمت‌ها، گوش سپردن به ندای مرگ، توبه، محاسبه نفس و سرمشق‌گیری.

واژه‌های کلیدی

علامه جعفری، اصول تربیت اخلاقی، روش‌های تربیت اخلاقی.

مقدمه

عصر ما، عصر بحران و چالش‌های بنیان‌افکن است و اگر بشر امروز بخواهد تعادل روانی داشته باشد، مقهور شرایط نشود و در روابط فردی و اجتماعی موفق باشد، باید به اخلاق روی آورد. اخلاق یکی از اساسی‌ترین ارکان زندگی بشر و بن‌مایه اصلی امتیاز آدمی نسبت به سایر موجودات است. آدمی اصولاً موجودی است که ارزش امور اخلاقی را درک کرده و مایل است این ارزش‌ها را در حیات فردی و اجتماعی خود به‌کار برد (رهنما، ۱۳۷۸: ۱). در واقع، پیامبران الهی، فیلسوفان، اندیشمندان، معلمان و والدین به اخلاق و تربیت اخلاقی از دیرباز در همه جوامع توجه کرده‌اند.

بشر امروز نیز به دلیل رویارویی با بحران هویت انسانی و ارزش‌های اخلاقی ناگزیر است به ارزش‌های اخلاقی روی آورد (نजारزادگان،

۱۳۸۸:۳۲). مراد از تربیت اخلاقی، چگونگی به‌کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی، برای توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی و نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها و نابودکردن آنهاست (دیلمی و آذربایجانی، ۱۳۸۵:۱۷). هم‌چنین تربیت اخلاقی، مسیر گذرا از وضعیت موجود (دامنه‌ای که مبدأ حرکت انسان است) به سوی قلّه کمال را نشان می‌دهد و به انسان کمک می‌کند تا سیمای آرمانی و صورت ایده‌آل انسان اخلاقی را در وجود خویش پدید آورد (عالم‌زاده نوری، ۱۳۸۹).

تربیت اخلاقی جزء لاینفک زندگی انسانی است و به اسلام و جامعه اسلامی اختصاص ندارد. تجربه نشان می‌دهد که انسان خواه متدین یا غیرمتدین، هیچ‌گاه حتی در دوره مدرن و پسامدرن بی‌نیاز از اخلاق و تربیت اخلاقی نبوده و نیست.

در دوران معاصر، به دنبال پیشرفت‌های علوم تجربی و صنعتی در کشورهای غربی، به تدریج اصول اخلاقی و به دنبال آن توجه به تربیت اخلاقی کم‌رنگ و در مواردی نیز با آن مبارزه شد؛ اما به تازگی به سبب آسیب‌های جدی‌ای که از این ناحیه به سلامت جامعه و افراد وارد شده است، توجه به تربیت و فضائل اخلاقی افزایش چشمگیری پیدا کرده است (داوودی، ۱۳۸۹:۵).

بنابراین با توجه به نقشی که آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت انسان دارد، موظف است با تدوین اصول راهنمای عمل و روش مؤثر و متناسب با وضعیت بومی و دگرگونی‌های محیطی، مربیان را در تربیت اخلاقی یاری کند؛ زیرا پویایی هر نظام تربیتی در این است که اصول، روش‌ها و کارکردهای خودش را از حالت ایستا خارج کند و بتواند خواسته‌هایش را متناسب با دگرگونی‌های محیطی، شاداب و زنده نگه دارد (باقری، ۱۳۸۶:۵۸).

اما اینکه نظام تعلیم و تربیت در کشور اسلامی ایران با رعایت کدامین اصول و به‌کارگیری چه روش‌هایی می‌تواند به تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان کمک کند، سؤال مهمی است که فقط با نگاه محققانه می‌توان به آن پاسخ داد.

اندیشمندان مسلمان - از فیلسوفان گرفته تا دیگران - در پرتو تعالیم انسان‌ساز اسلام به موضوع انسان و کمال و سعادت او، راه‌های وصول به کمال، بسیار پرداخته‌اند و نظام‌های فکری را برای پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به انسان و تربیت او بنا کرده‌اند. در بنای این نظام‌ها علاوه بر بهره‌ای که از آموزه‌های دینی برده‌اند، از حاصل اندیشه‌های فیلسوفان نیز سود جست‌ه‌اند (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸: ۲).

از میان این دانشمندان می‌توان فیض کاشانی، فارابی، ابن‌خلدون، ابن‌سینا و خواجه نصیرالدین طوسی را نام برد. با وجود این، به دلیل محدودیت این پژوهش سعی شده است که آرای تربیتی دو اندیشمند بزرگ اسلامی، یعنی فیض و فارابی را بیان کنیم:

فیض کاشانی، اخلاق و تربیت اخلاقی را مهم‌ترین ساحت تربیت به‌شمار می‌آورد و دربارهٔ اخلاق می‌گوید:

«جایگاه اخلاق رفیع و نقش آن در کمال و سعادت فردی و اجتماعی انسان، عمیق و آثار شگرف آن در زندگی مادی و معنوی بی‌بدیل است؛ در آیات و روایات به‌عنوان هدف بعثت پیامبر اعظم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم شناخته شده است.»

فیض برای اخلاق، آموزهٔ اخلاقی و تربیت اخلاقی اهمیتی ویژه قائل است و از تربیت اخلاقی با عنوان طهارت باطن یاد می‌کند و آن را چونان طهارت ظاهر می‌داند و در این باره می‌گوید:

«چنانکه بدون طهارت ظاهر نمی‌توان نماز گزارد، بدون تطهیر باطن و پاک‌سازی و پیراسته‌سازی جان و دل از رذایل اخلاقی و اوصاف و خصلت‌های مذموم نیز نمی‌توان به ساحت قدسی علم راه یافت و جان و دل را به علم و معرفت آباد ساخت.» (بهشتی، ۱۳۸۷: ۱۱۳-۱۱۸).

از دیدگاه فارابی، انسان موجودی مرکب از روح مجرد و جسم مادی است و روح انسان اشراف از بدن اوست (فارابی، ۱۴۰۵ ه.ق: ۲۴). فارابی معتقد است که نفس دارای حقیقتی غیرمادی است و قوایی دارد که هر یک مرتبه‌ای از کمال اوست. نفس آدمی پنج قوه دارد: غایزه، احساس، متخلیه، نزوعیه، ناطقه. قوای نفس، مطیع و فرمان‌بردار قوه ناطقه هستند و انسان به مدد یاری این قوه می‌تواند به سعادت نایل شود. برای رسیدن به سعادت باید فضایل را در خود پدید آورد. فضیلت هر چیز، آن است که موجب نیکی و کمال ذات و افعال آن چیز گردد (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۸: ۱۰۸). فضایل انسان، هیئت‌هایی نفسانی است که انسان به وسیله آن‌ها افعال نیک را انجام می‌دهد و در نقطه مقابل آن، هیئت‌هایی است که به وسیله آن‌ها افعال زشت و شر انجام می‌شود که رذایل هستند (فارابی، ۱۴۰۵ ه.ق: ۲۴).

اگرچه آرای تربیتی این اندیشمندان درباره تربیت اخلاقی حائز اهمیت است؛ اما بیان نظریه‌های ژرف‌اندیش محمدتقی جعفری که در حوزه تعلیم و تربیت، صاحب نظر بوده نیز، الزامی است. از دیدگاه علامه، تعلیم گام نخست تربیت است و به تعبیر علامه جعفری «وسیله روشنایی مسیر زندگی» است.

در اینجا به کارکرد تعلیم به مثابه «وسیله» اشاره شده است نه هدف. اگر تعلیم به تربیت منجر نشود، مطمئناً وافی به مطلوب نخواهد بود. تعلیم بدون تربیت در مقام تشبیه، به حرکت قافله‌ای می‌ماند که برای نیل به مقصدی عزم

سفر کرده و به منزلگاهی در نیمه راه رسیده است؛ اما اگر نیمه دیگر راه را تا نیل به هدف نیبماید، محنت سفر را بی جهت به جان خریده و هدف اساسی سفر محقق نشده است (حیدری، ۱۳۸۵).

محمدتقی جعفری در تبیین "تعلیم و تربیت" و تمایز بین "تعلیم" و "تربیت" خاطر نشان می سازد که آموزش، فراگیری است؛ فراگیری واقعیاتی که بهترین وسیله روشنایی مسیر زندگی با ابعاد مادی و معنوی اش است. پرورش، گردیدن است و گرچه گردیدن به فراگیری نیازمند است، ولی عین آن نیست؛ بلکه عبارت است از تحول و دگرگونی در من یا حداقل در عناصر فعال اساسی من.

او هم چنین معتقد است وظیفه تعلیم و تربیت به عنوان زمینه ساز "حیات معقول" این است که اولاً، مهارت های لازم را برای تعقل به افراد آموزش دهد و ثانیاً، متعلمان خویش را در تشخیص اهداف متعالی زندگی یاری نماید. بدین منظور، تعلیم و تربیت باید به انسان ها کمک کند که از مرحله احساسات یا همان حیات طبیعی، به مرحله تعقل یا حیات معقول حرکت کنند. به همین دلیل او اعتقاد دارد که اگر بتوانیم برای انسان مراحل از بلوغ را تصور کنیم، مهم ترین مرحله بلوغ او همان دوران انتقال از احساسات به دوران تعقل است (حیدری، ۱۳۸۵).

هم چنین محمدتقی جعفری درباره مفهوم اخلاق از زاویای مختلف و با تعبیر گوناگونی بحث کرده است. تعریف ایشان از اخلاق را می توان در عبارت کوتاه «ابتهاج و شکفتن شخصیت آدمی در مسیر حیات معقول» مشاهده کرد. به دیگر سخن، اخلاق شکوفایی استعداد های مثبت و عالی ترین حقایق درونی آدمی در راستای کمال و حد اعلی زندگی است.

دیدگاه علامه دربارهٔ اخلاق ناظر به این است که فضایل اخلاقی می‌توانند بر حوزهٔ عمومی و خصوصی فرد یکسان یا متفاوت تأثیر بگذارند؛ لذا با در نظر گرفتن جایگاه علامه جعفری در تاریخ اندیشه و توجه خاص وی به امر اخلاق و تربیت و با توجه به این نکته که پژوهشگر به پژوهش جامعی در این زمینه برخورد نکرده است، می‌توان گفت که اندیشهٔ علامه جعفری در شرایط کنونی جامعه، راهنمای عملی بسیار خوبی است. در این راستا، مسئلهٔ اصلی محقق این است که دیدگاه‌های اخلاقی علامه جعفری را مشخص و بر مبنای آن، اصول و روش‌هایی را برای تربیت اخلاقی بیان کند.

اصول تربیت اخلاقی

بر مبنای اندیشه‌های علامه جعفری می‌توان اصولی را برای تربیت اخلاقی به‌دست آورد. معمولاً اصول تربیت، قواعد همگانی است که می‌توان آن‌ها را به‌منزلهٔ دستورالعملی کلی در نظر گرفت و از آن به‌عنوان راهنمای عمل در تدابیر تربیتی استفاده نمود.

۱- اصل حیات معقول

مهم‌ترین و نخستین اصلی که می‌توان از آراء و اندیشه‌های علامه جعفری استنباط کرد، عینی‌کردن هدف و فلسفه زندگی است؛ براین اساس، تعلیم و تربیت در حیات معقول موظف است با توجه به دگرگونی نظام روحی و روانی متعلم به انتقال اصول اساسی تربیت بپردازد، به‌طوری که متعلم در مرتبه‌ای قرار گیرد که ضرورت این اصول اساسی را آن‌گونه درک نماید که ضرورت آب و غذا را برای زنده‌ماندن احساس می‌کند و معتقد است که اگر تعلیم و تربیت غیر

از این باشد، یعنی حقایقی را که به عنوان اصول تعلیم و تربیت به افراد عرضه می‌شود، بیرون از ذات خود بدانند و فطریات خود را نادیده بگیرند، نه تنها از رشد و کمال باز خواهند ماند، بلکه تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار خواهند گرفت (جعفری، ۱۳۶۰: ۸۶).

ساده‌ترین برداشتی که از «حیات معقول» به ذهن متبادر می‌شود، زندگی است که بر مبنای عقلانیت استوار شده است؛ اما عقل، خود به تنهایی فعالیت دهنی است و هنگامی می‌تواند به قانون پذیرفته شده تبدیل شود که واجد عنصر دیگری باشد و آن عنصر چیزی نیست جز «هدف». پس تعقل، آن فعالیت دهنی است که پس از احراز و تشخیص «هدف» به کار می‌افتد و باید خاطر نشان کرد که بنابر تعالیم عالی‌ه اسلام، هدف غایی از خلقت انسان «عبادت» است؛ بنابراین، با توجه به محورهای ذکر شده می‌توان مقدمات تعلیم و تربیتی را به گونه‌ای فراهم ساخت که در مسیر حیات معقول حرکت کند.

۲- اصل تعقل و اندیشه‌ورزی

تعقل، عبارت است از تفکر هدفدار با انطباق بر قوانینی که صحت آن‌ها اثبات شده است. به عبارت دیگر، هر قضیه‌ای پیش از اثبات شدن، ماده‌ای است برای تعقل و پس از اثبات، قانونی است که تعقل باید برطبق آن حرکت کند (جعفری، ۱۳۷۹: ۵۳). اما عقل خود به تنهایی یک فعالیت دهنی است و هنگامی می‌تواند به قانون پذیرفته شده تبدیل شود که واجد عنصر دیگری باشد و آن عنصر چیزی نیست به جز «هدف». پس تعقل، آن فعالیت دهنی است که پس از احراز و تشخیص «هدف» به کار می‌افتد. برای همین است که تفکر هدفدار و عقلانی بارها در قرآن توصیه شده است. در اینجا وظیفه تعلیم و

تربيت به عنوان زمينه‌ساز «حيات معقول» اين است كه اولاً، مهارت‌هاى لازم را براى تعقل به افراد آموزش دهد و ثانياً، متعلّمان خویش را در تشخيص اهداف متعالى زندگى يارى نمايد. بدین منظور، تعليم و تربيت بايد به انسان‌ها كمك كند كه از مرحله احساسات يا همان حيات طبيعى، به مرحله تعقل يا حيات معقول حركت كنند. علامه جعفرى در اين باره معتقد است كه اگر بتوانيم براى انسان مراحلى از بلوغ را تصور كنيم، مهم‌ترين مرحله بلوغ او همان دوران انتقال از احساسات به دوران تعقل است. اگر تعليم و تربيت به تقويت فعاليت‌هاى عقلانى فرد نپردازد، نوعى احساس يوچى و بى‌اهمى در خصوص زندگى در درون او بروز مى‌كند (حيدرى، ۱۳۸۵)؛ بنا بر اين، انتقال از زندگى مبتنى بر تعقل، نياز به رهبرى كارآمد دارد؛ زيرا افراط و تفریط در امر تعليم و تربيت عقلانى، تعادل روحى انسان‌ها را از بين مى‌برد و منجر به نادیده گرفتن احساسات خواهد شد.

۳- اصل تقوا

تقوا، مفهومی عام و عاملی برای نجات آدمی است و دليل برترى انسان‌ها نيز همين امر است. هدف آفرينش جن و انس، عبادت خداوند است. عبادت آميخته با تقوا و ورع مایه رستگارى انسان خواهد شد. تقوا در زمينه تربيت نيز به معنای حفظ خود و تسلط بر خود و قراردادن اعمال و رفتار خود در مسير منطقی است.

در دیدگاه علامه جعفرى، تقوا يعنى صيانت ذات از رهاشدن در امواج غفلت‌ها و ناهشیاری‌ها و شهوات و خودپرستی‌ها. اگر ذات آدمى از اين پلیدی‌ها رها شود و گام به «حيات معقول» بگذارد، قطعاً و مطمئناً به مرحله

یقین به ابدیت می‌رسد. جان پاک که از آلودگی‌های حیوانی و لذت‌پرستی بری است، جایگاه فروغ خورشید لایزالی است (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۸: ۴۴-۴۵).

هم‌چنین علامه جعفری، با بیان جمله‌ای از نهج البلاغه در این باب می‌گوید:
«الْأَوَّانَ التَّقْوَى مَطَايَا دُلُّ، حُمِلَ عَلَيْهَا أَهْلُهَا وَأُعْطُوا أَرْزَاقَهُمْ فَسَورَدَتْهُمْ الْجَنَّةُ؛
آگاه باشید، اوصاف تقوا چنان مرکب‌های راهنم که انسان‌های متقی سوار بر
آن‌ها گشتند، زمام به دست، راهی بهشت الهی‌اند.» (جعفری، ۱۳۷۷: ۱۱۷-۱۲۴).

با توجه به مطالب بالا می‌توان این‌گونه برداشت کرد که تقوا یک نیروی بازدارنده‌ای است که به صورت ملکه‌ای نفسانی و نیروی درونی در نهاد انسان به وجود می‌آید و او را در برابر طغیان شهوات و ارتکاب کارهای خلاف حفظ می‌کند.

۴- اصل وجدان

یکی از ابعاد مهم وجود انسان - که سررشته ارزش‌ها نیز در دست آن است - «وجدان» آدمی است. با وجود آنکه تعریف وجدان بسیار دشوار و در هر صورت از جامعیت و مانعیت و شرایط منطقی برخوردار نخواهد بود، لیکن می‌توان گفت: وجدان قطب‌نمای دقیق و ناظر مطمئنی در کشتی وجود انسانی است تا آدمی، اقیانوس پُر تلاطم زندگی را طی نماید (جعفری، ۱۳۴۴: ۵۵).

برای آنکه تصویر دقیق‌تری از وجدان داشته باشیم، می‌توان با تکیه بر درون‌نگری خود و بررسی تحقیقات انسان‌شناسی و نیز درون‌نگری‌های دیگران که بازگو کرده‌اند، اوصاف این جنبه مهم از شخصیت انسان را تا

حدودی دریافت. وجدان به عنوان جنبه‌ای ویژه از انسان، این اوصاف را دارد: داشتن سطوح مختلف، امکان هماهنگی با عقل، ادراک اصول عقلی (از قبیل کل بزرگ‌تر از جزء است، واقعیت وجود دارد، عمل انسان باید بر اساس عقل باشد)، همگانی بودن رشد شخصیت انسان با رشد وجدان آدمی، راهنمای مطمئن، زشت شدن وجدان و سنگینی بر وجود انسان، شکنجه دیدن، میزان بخش حق و باطل، گوشزدکردن لزوم همدردی به انسان، گوشزدکردن معنای خلقت برای انسان (نصری، ۱۳۷۶: ۱۸۶-۱۸۴). در کل وجدان، خودآگاهی و علم حضوری است که به انسان در درک حالت اعتدال روحی کمک می‌کند (جعفری، ۱۳۸۱: ۱۰).

۵- اصل آزادی

اهمیت و ضرورت آزادی بر اصحاب دانش و معرفت پوشیده نیست. علامه جعفری معتقد بودند که آزادی پدیده‌ای است که از متن حیات می‌جوشد و می‌خروشد؛ زیرا حیات از فشار نیروی‌های جبری خود را شکست خورده احساس می‌کند؛ پس این آزادی را حق می‌داند، حتی اگر راه‌های رسیدن به آزادی هزاران بار دگرگون شوند، باز راه جدیدی برای رسیدن به حق انتخاب می‌کند. هیچ چیز و هیچ مانعی نمی‌تواند آزادی و حق را از انسان‌ها بگیرد (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۶: ۵۰).

وقتی آزادی وسیله رسیدن به کمال باشد، مقدس‌ترین و برترین هدف حیات و خلقت انسان می‌شود. انبیاء و اولیای الهی آمدند و تبلیغ کردند و مرییان بشری تلاش کردند که با آزادی کامل، آدمی به تکامل جسمی و روحی برسد و در وصول به مادیات و معنویات تکامل پیدا کند. علامه معتقد است که

باید در درجهٔ اول مربیان، آزادی را بشناسند تا بتوانند آن را برای دانش‌آموزانشان بیان کنند.

از نظر علامه، آزادی معقول باید حد و مرز داشته باشد و همهٔ مردمی که خواستار آزادی هستند باید بدانند که چگونه از حُسن آزادی استفاده کنند و اینکه آیا آزادی فردی هر کسی برای دیگران قابل قبول هست یا نه؟ آزادی‌های طبیعی همه محدود و معین است؛ استفاده از هوا، از آب، از کوه و جنگل برای همه آدم‌ها یکسان است؛ ولی بر اساس قانون آزادی (جعفری، ۱۳۹۰: ۳۲۲). آزادی برای کسی مفید و مؤثر است که قدرت انتخاب کردن و نیروی اندیشیدن و استدلال داشته باشد و بداند همان‌طور که او آزادی را دوست دارد، دیگران هم حق آزادی دارند و آزادی به‌طور مساوی از آن همهٔ مردم است.

روش‌های تربیت اخلاقی

واژهٔ «روش» در لغت به معنای راه و طریق است. روش‌ها عبارت‌اند از مجموعه فعالیت‌ها و تدابیری که فرد را به اهداف معینی می‌رساند. به تعبیر دیگر، روش‌ها، دستورالعمل‌های جزئی‌تر برای عمل هستند که به ما می‌گویند برای رسیدن به مقصد و مقصود مدنظر چه باید کرد. روش‌ها مربوط به شیوهٔ انجام عمل هستند.

۱- روش تربیت عقلانی

واقعیت این است که تربیت اسلامی عمدتاً بر روش‌های تربیت عقلانی استوار است؛ روش‌هایی که توازن عقل را حفظ کرده (تزکیه) و قدرت استدلال

را افزایش می‌دهد (حکمت). مقصود از روش عقلانی، مجموعه تدبیرها و راه‌هایی هستند که به‌گونه‌ای سازمان‌یافته رشد و پرورش عقل را در دو بند نظری و عملی فراهم می‌آورند.

خداوند انسان را دارای فکر و اندیشه آفرید و به او نیروی تفکر و تعقل بخشید. شخصیت انسان از ابعاد گوناگون جسمی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و عقلانی تشکیل می‌شود. از نگاه فیلسوفان تربیتی آنچه دربارهٔ تربیت بیشتر از همه، باید مدنظر قرار گیرد بُعد عقلانی است. از جمله امتیازات انسان، داشتن قدرت تفکر و اندیشه است؛ بر این اساس، اسلام می‌گوید هر چه انسان از عقلش بیشتر استفاده کند، عقلش کامل‌تر خواهد شد.

علامه جعفری معتقد است اگر تعلیم و تربیت به تقویت فعالیت‌های عقلانی فرد نپردازد، نوعی احساس پوچی و بی‌اهمیتی در خصوص زندگی در درون او بروز می‌کند؛ بنابراین، انتقال از زندگی مبتنی بر احساسات به زندگی مبتنی بر تعقل، نیاز به رهبری بسیار ماهرانه‌ای دارد؛ زیرا همان‌گونه که کم‌توجهی به عقلانیت، منجر به تعلیم و تربیت سطحی می‌شود، تأکید افراطی بر تعقل می‌تواند ریشه احساسات را بخشکاند. در اینجا وظیفه معلمان و مربیان این است که با حفظ تعادل و توجه به شرایط روحی و روانی متعلمان، امتیازات تعقل و ضرورت مراعات احکام آن را به آن‌ها گوشزد نمایند (حیدری، ۱۳۸۵).

در اسلام بر تعقل و تفکر در امور بسیار تأکید شده است و ساعتی تفکر بالاتر از هفتاد سال عبادت به‌شمار رفته است. علامه نیز بر پرورش فکری دانش‌آموز در جریان یادگیری تأکید فراوان دارد. به هر حال، این مسئله جای تردید ندارد که در آموزش و پرورش هدف باید رشد فکری دادن به متعلم باشد؛ تعلیم‌دهنده و مربی باید کوشش کند که (به شخص) رشد فکری، یعنی قوه

تجزیه و تحلیل بدهد، نه اینکه تمام همتش این باشد که بیاموزند، فراگیرند، حفظ کنند. در این صورت حاصل کار او چیزی نخواهد شد.

۲- روش توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان

روش توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از روش‌های مهم تربیت اخلاقی است؛ بنابراین، بدون تردید درک و فهم دانش‌آموزان و متریبان متفاوت است. معلم در آموزش باید به تفاوت‌های افراد و میزان دریافت آن‌ها از مطالب توجه کند.

علامه جعفری، معلم و دانش‌آموزان را به باغبان و گل‌ها و درختان یک باغ تشبیه می‌کند که هریک از درختان و گل‌ها، ویژگی‌ها و نیازهای متفاوتی دارند. نیاز هرکدام به آب و هوا و نور و کود متفاوت است. این باغبان است که باید با دقت کامل نیاز هریک از آن‌ها را بشناسد، به مقدار لازم آن‌ها را آبیاری نموده و در معرض نور و هوا قرار دهد. معلم نیز باید ویژگی‌های شناختی و عاطفی هریک از دانش‌آموزان را بشناسد تا بتواند متناسب با آن‌ها رفتار خاصی را در پیش گیرد (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۴: ۴۴۲).

علامه جعفری معتقد است که نظام‌های آموزشی مختلف باید بر مبنای نوع نگاه و میزان اهمیت به هریک از حوزه‌های مختلف و میزان توانایی در پاسخ‌گویی به نیازهای جدید و استعداد‌های مختلف ارزیابی شوند و بی‌توجهی به هر یک از این حوزه‌ها که در تکوین یک شخصیت متوازن تأثیر فراوانی دارد، از اثربخشی و کارایی نظام آموزشی به‌ویژه از منظر پرورش انسان‌های کامل تنزل می‌یابد.

کارکردهای مختلف نظام تعلیم و تربیت در راستای این هدف به‌طور هماهنگ دارای اهمیت بوده و رشد و بروز استعدادها و قابلیت‌های شناختی،

عاطفی و مهارتی باید به طور همه‌جانبه انجام شود تا یک شخصیت متعادل و متوازن به دست آید. وظیفهٔ معلمان و مربیان هم این است که با حفظ تعادل و توجه به شرایط روحی و روانی متعلمان، امتیازات تعقل و ضرورت مراعات احکام آن را به آن‌ها گوشزد نمایند (جعفری، ۱۳۶۹)؛ بنابراین، توجه به تفاوت‌های فردی کودکان در تربیت موجب بروز استعدادهای بالقوهٔ آن‌ها می‌شود که این امر زمینه‌ساز تکامل و ترقی جامعه در علم، فناوری، اخلاق و معنویات می‌شود.

۳- روش عبرت‌آموزی از امور دنیوی

عبرت از ریشهٔ «عبور» به معنای نفوذکردن و گذشتن از میان چیزی است، چنان‌که می‌گویند: «عبرت النهر عبوراً؛ یعنی از رودخانه گذشتم.»؛ بنابراین، عبرت به معنای گذشتن از محسوسات به معقولات، از مشهودات به نامشهودات، از ظواهر به بواطن، از بدی‌ها به خوبی‌ها و از زشتی‌ها به زیبایی‌ها است.

علامه جعفری در این باره می‌گوید: «انسان از دیدن رویدادهای روزگار، از بدی به خوبی و از زشتی به زیبایی گذر می‌کند. از آن اموری که عامل عبرت است، یکی این است که انسان نزدیک به آرزویش می‌شود، یعنی مدت‌ها زحمت و مشقت را تحمل می‌کند و تلخی انتظار وصول را می‌چشد و همین‌که به آرزویش نزدیک شد، ناگهان پیک اجل بر سر او تاختن می‌آورد و دل‌خوشی‌های او را برای برخورداری از آرزویی که مدت‌ها در انتظار تحقق آن چشم به راه دوخته بود، بر می‌چیند و بدون اینکه خیال و آرزو او را رها کند، او از تحقق یافتن آرزو محروم می‌گردد. چه عبرتی بالاتر از این می‌توان پیدا کرد که:

ما كُلُّ ما يَتَمَتَّى المرءُ يُدْرِكُهُ تَجْرِي الرِّياحُ بِما لا تَشْتَهِي السُّفُنُ؛ نیست چنانچه انسان هر آنچه را که آرزو کند به آن برسد. بادهای برخلاف سمت حرکت کشتی‌ها به جریان می‌افتند.» (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۲۱: ۱۵۷).

حوادث روزگار از مهم‌ترین منابع عبرت‌آموزی است و راهی نیکو برای تربیت اخلاقی انسان‌ها است.

۴- روش شکر و یادآوری نعمت‌ها

شکر، یکی از وظایف بندگی است؛ البته به تناسب توان او، هر چند که مخلوق از شکر خالق ناتوان است. شکر یعنی شادمان بودن به نعمت‌های خداوند، نه از آن جنبه که نعمت‌ها را وسیله کامرانی خود قرار دهد، بلکه از آن جنبه که می‌تواند به وسیله آن نعمت‌ها، رضایت خداوند را به دست آورد و خود را به قرب او برساند.

علامه جعفری نیز شکر و سپاس را یکی از عالی‌ترین عوامل سازنده روح انسانی می‌داند. آغاز چنین معرفت و عملی، آغاز تکامل انسانی و برقراری ارتباطی معقول میان او و جهان هستی و هم‌نوعان خویش است. در راه وصول به چنین مقام والا، نخستین معرفتی که نصیب انسان می‌شود، این است که اولاً می‌فهمد که به هیچ وجه از خالق هستی و فیض بخش کائنات طلبکار نیست و در نتیجه این گونه نیست که آنچه را در زندگی به دست می‌آورد، ضرورتی باشد که خداوند مجبور است آن را به مخلوقات خود بدهد. فقط چنین معرفتی است که فیض بودن هستی را برای انسان درک‌شدنی می‌سازد.

نتیجه بسیار با اهمیتی که از این درک حاصل می‌شود، طراوت و انبساط و سرور درونی است که با غوطه‌ور شدن در مصائب و

ناگواری‌های حیات طبیعی هرگز مختل نمی‌شود... هر نعمتی شایسته شکری است که برای برآمدن از عهده حق آن نعمت، باید آن را به جای آورد و خود این توجه و آگاهی تدریجاً می‌تواند اراده شکرگزاری را تحریک نموده و این کمال را نصیب انسان سازد (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۱۲: ۱۳-۱۰)؛ بنابراین، یادآوری آنچه در انسان نهفته است، می‌تواند او را به سوی سعادت و کمال سوق دهد و سرآغاز انسانیت از اینجاست که از غفلت خارج شود و به مرحله آگاهی گام بگذارد و متوجه باشد که تمام نعمت‌هایی که در اختیار دارد، عنایت الهی است.

۵- روش گوش سپردن به ندای مرگ

افراد انسانی باید گوش‌های خود را با طنین مرگ آشنا سازند، پیش از آنکه فریاد مرگ، گوش‌های آن‌ها را در هم کوبد. فرق است میان آنکه آدمی با اختیار خود به ندای مرگ گوش بسپارد تا آنکه فریاد جانکاه مرگ به سراغ وی آید و آن‌چنان حیات او را در هم کوبد که دیگر هیچ صدایی را نشنود.

به گفته علامه جعفری، توجه به ندای مرگ، آثار چندی بر جای می‌گذارد:

۱- کسی که گوش خود را با طنین مرگ آشنا می‌سازد، بی‌تردید از پیش در باب زندگی و هدف آن اندیشیده است.

۲- شنیدن اختیاری طنین مرگ سبب می‌شود آدمی خود را برای ورود به حیات دیگر آماده سازد؛ زیرا مرگ از نظر چنین فردی گذرگاهی به سرای ابدی است.

۳- انسان آماده برای مرگ، ترسی به خود راه نمی‌دهد:

چون مرگ رسد چرا هراسم کان راه به توست می‌شناسم
از خورد گهی به خوابگاهی وز خوابگاهی به بزم شاهی
چون شوق تو هست خانه خیزم خوش خسبم و شادمانه خیزم

(نظامی)

اما فرود آمدن اجباری فریاد مرگ به گوش آدمی، جز به وحشت‌انداختن و رویاروی کردن او با مهیب‌ترین و جانکاه‌ترین حادثه، نتیجه‌ای در بر ندارد (جعفری، ۱۳۶۹: ۱۲). از نظر علامه جعفری، تأمل در باب مرگ مانع از شوخی گرفتن حیات است. آدمی که در باب مرگ می‌اندیشد، با واقعیت‌ها بازی نمی‌کند. تأمل درباره مرگ سبب می‌شود سرمایه عمر به هدر نرود.

۶- روش توبه

توبه در لغت به معنای ترک گناه و بازگشت به سوی خدا، بازگشت و پشیمانی از گناه، دست‌کشیدن از گناه و بازگشت به راه حق است (عمید، ۱۳۷۱: ۳۴۸). روش توبه راهی است یگانه برای جدا شدن انسان از بدی‌ها و پستی‌ها و سلوک به سوی خدا که اگر پروردگار جهانیان از سر رحمت خویش این راه را بر آدمیان نمی‌نمود، هیچ فردی را به درگاهش راهی نبود. علامه جعفری نیز معتقد است که توبه آن نوسازی شخصیت است که برای بازگشت به خویش و نوسازی خود ضرورت دارد. آیات قرآنی نیز به توبه دستور می‌دهند:

﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَىٰ بَارِئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ عِنْدَٰ بَارِئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ

الرَّحِيمِ»؛ چون موسی به قوم خود گفت: ای قوم من شما با [به پرستش] گرفتن گوساله بر خود ستم کردید؛ پس به درگاه آفریننده خود توبه کنید و [خطاکاران] خودتان را به قتل برسانید که این [کار] نزد آفریدگارتان برای شما بهتر است. پس [خدا] توبه شما را پذیرفت که او توبه‌پذیر مهربان است.»

توبه گاهی از بازگشت به سوی خدا آغاز می‌شود و این بازگشت، موجب بازگشتن به خویش و نوسازی خود می‌شود و سپس این خود نوساخته به مسیر رشد و تکامل می‌افتد که پایانش رجوع به خدا است. گاهی توبه از بازگشت به خویشتن و تصفیه و نوسازی خود شروع و به قرارگرفتن در مسیر رشد و کمال می‌انجامد که پایانش رجوع به خدا است (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۴: ۱۷۲-۱۷۳)؛ بنابراین، توبه به‌عنوان روشی تربیتی باعث اصلاح رفتار نادرست می‌شود و احساس گناه را در فرد از بین می‌برد.

۷- روش محاسبه نفس

یکی از روش‌های مهم تربیت اخلاقی، روش خودسازی و حسابرسی از خود است؛ اینکه انسان به حسابرسی نفس خویش بپردازد. محاسبه به این معنا است که انسان در هر شبانه‌روز وقتی را معین کند که به حساب نفس خویش برسد که چه اعمالی را انجام داده و طاعت‌ها و گناهانش را موازنه و سنجش نماید و نفس خویش را سرزنش کند. در منابع اسلامی، ضرورت محاسبه خویشتن به‌طور فراوان گوشزد شده است. این گوشزدهای متعدد و متنوع قاطع‌ترین دلیل بر اهمیت اساسی محاسبه است.

علامه جعفری، روایتی از امیرالمؤمنین عَلَيْهِ السَّلَامُ را در اهمیت روش محاسبه

بیان می‌کند:

«عِبَادَ اللَّهِ زِنُوا أَنْفُسَكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ تُورَثُوا وَ حَاسِبُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تُحَاسَبُوا؛ ای بندگان خدا، به موازنه خویشتن بپردازید، پیش از آنکه به موازنه شما پرداخته شود و درباره خویشتن محاسبه نمایید، پیش از آنکه درباره شما محاسبه شود.» (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۱۲: ۲۴۴).

انسان باید همواره در طول روز تا هنگام استراحت شبانگاهی به کشیک نفس پرداخته و لحظه‌ای از آن غافل نباشد تا وسوسه‌های نفسانی و حالات شیطانی نتواند وی را از جاده حق و اعتدال خارج کرده و به سوی عمل یا صفت زشتی سوق دهد یا کار پسندیده را در نظرش به صورت دیگری جلوه دهد یا با تبلی و کسالت او را از اقدام و ادامه بر انجام آن منصرف کند.

۸- روش سرمشق‌گیری

یکی از روش‌های مؤثر در تربیت اخلاقی، روش الگوگیری است. انسان به‌طور طبیعی تحت تأثیر افکار، عقاید، گفتار، رفتار و حرکات دیگران، به‌ویژه پدر، مادر و مربیان قرار می‌گیرد و بر اساس آن، شخصیت، رفتار و اعمال خود را شکل می‌دهد. در این روش، افزون بر اینکه مربیان باید الگوهای خوب و مناسبی برای متربیان، به‌ویژه در مسائل اخلاقی باشند، باید الگوهای متناسب با متربیان را به آنان معرفی نمایند.

علامه جعفری معتقد است که تأثیرگذاری عمل، بسیار بیشتر از سخن است. عامل بودن عالمان به علم خود، موجب اقبال جوانان به آنان و الگوپذیری از ایشان است. تأثیر وجود پیامبران و اولیای الهی - که امیرالمؤمنین علیه السلام در این خطبه به آن‌ها اشاره می‌کند - در

تعالی بخشی به اخلاق انسان‌ها و زنده کردن ارزش‌های والای انسان در بین مردم، بسیار بیشتر از تأثیر قوانین وضع شده از جانب مراجع قانون‌گذار و حتی بسیار مؤثرتر از پند و اندرزها و دیگر وسایل توجیه‌کننده مردم به سوی کمال بوده است؛ چرا که اولاً اصول و قوانین برای اداره حقوقی جوامع وضع می‌شود و معمولاً الزامی برای تکامل شخصیتی و روحی آنان ندارد و فقط برای دفع مزاحمت‌ها به کار می‌رود؛ ثانیاً فراوان دیده‌اند که این قوانین و نظامات حقوقی، همانند تارهای عنکبوت بوده است که فقط مگس‌ها را به تور می‌اندازد، نه شیر و ببر و پلنگ و اژدها را. از طرف دیگر، پند و اندرزها اگرچه با دل‌های مردم سروکار دارد و در طول تاریخ، آثاری هم داشته است، ولی به سبب احتیاج تأثیر به تحریک قطب‌نمای درون آدمی که وجدان نامیده می‌شود، نتوانسته است تاکنون به عنوان اصول الزامی و ضروری، بشر را به طور جدی و فراوان نجات بدهد (ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۲۱: ۱۵۲).

بهترین نشانه‌های باورمندی، عمل آدمی است. چنانکه بیان شد، باورها ریشه و بنیان اعمال آدمی‌اند. باوری که ثمره عمل در پی نداشته باشد، باور نیست. اگر عالمان به آنچه از باورشان به زبان جاری می‌کنند، لباس عمل نپوشانند، دیر یا زود نوع مردمان حقیقت‌طلب از اطراف آنان پراکنده می‌شوند. مردم باید ادعای عالمان را در عمل ببینند تا اقبال قلبی به آنان نشان دهند؛ بنابراین، مریبان باید خود الگوی کامل و واقعی باشند و نیز الگوهایی مانند پیامبران، به ویژه پیامبر اسلام ﷺ و اهل بیت را معرفی نمایند و صفات و ویژگی‌های الگوی کامل اخلاقی و معنوی را در اختیار متریبان قرار دهند.

نتیجه گیری

انسان به عنوان موضوع تربیت، ابعاد گوناگونی دارد و تربیت شایسته باید به رشد و پرورش همه این ابعاد توجه کند. یکی از این ابعاد، بُعد تربیت اخلاقی است. تجربه نشان داده است که انسان خواه متدین و خواه غیرمتدین، هیچ‌گاه بی‌نیاز از اخلاق و تربیت اخلاقی نبوده و نیست؛ بنابراین، اخلاق و تربیت اخلاقی نقش بسیار مهمی در سلامت روح انسان و سعادت و خوشبختی فرد و جامعه دارد و همان‌گونه که كوچك‌ترین اشتباه يك يزشك گاهی زیان جبران‌ناپذیری برای فردی به بار می‌آورد و گاهی منجر به هلاکت بیمار می‌شود، اشتباهات تربیتی روحی نیز زیان‌های عظیم و جبران‌ناپذیری برای فرد و جامعه ایجاد می‌کند. با قرار گرفتن در عصر ارتباطات که مبادله اطلاعات و دیدگاه‌های مختلف به آسانی صورت می‌پذیرد و حاصل آن می‌تواند بروز سؤال‌ها و تردیدهای فراوان در حجیت و اعتبار دین، اخلاق و کارهای اخلاقی باشد، پیشنهاد می‌شود تربیت اخلاقی در این عصر، بیش از هر زمان دیگر، چهره عقلانی به خود گیرد.

در چنین وضعیتی و با حجم عظیمی از سؤال‌ها و تردیدها، دین‌ورزی و سخن‌گفتن از تربیت اخلاقی هنگامی دوام می‌آورد که موجه و مدلل باشد، نه اینکه سلیقه‌ای باشد؛ لذا رسالت اصلی آموزش و پرورش در خصوص تربیت اخلاقی در عصر ارتباطات، ابتدا ادغام دیدگاه‌های تربیت اخلاقی مدنظر بزرگان و متفکران کشور با یکدیگر و با آموزه‌های مکتب اسلام برای بهره‌گیری هرچه بیشتر از منابع و ذخایر عظیم اخلاقی و نیز تنظیم و تدوین اصول و روش‌های تربیت اخلاقی است و سپس عملی‌کردن آن‌ها در مدارس توسط مربیانی است که به‌صورتی توانمند در عرصه تربیت اخلاقی فعالیت و در رویارویی با افکار گوناگون، عقلانیت آموزه‌های دینی و اخلاقی را تبیین می‌کنند.

منابع

۱. باقری، خسرو، ۱۳۸۶، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی ج ۱ و ۲، تهران: انتشارات مدرسه.
۲. بهشتی، محمد، ۱۳۸۷، آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج ۵، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سمت.
۳. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه تهران، ۱۳۸۸، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج اول، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سمت.
۴. جعفری، محمدتقی، ۱۳۴۴، اخلاق و مذهب، تهران: شرکت انتشارات.
۵. _____، ۱۳۵۸، ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، چاپ اول، ج ۴، بی جا: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۶. _____، ۱۳۶۰، ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، چاپ اول، ج ۸، بی جا: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۷. _____، ۱۳۷۷، پیام خرد، چاپ اول، بی جا: مؤسسه نشر کرامت.
۸. _____، ۱۳۷۹، تعلیم و تربیت اسلامی، به کوشش محمدرضا جوادی، تهران: پیام آزادی.
۹. _____، ۱۳۹۰، حقوق جهانی بشر، تهران: مؤسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمدتقی جعفری.
۱۰. _____، ۱۳۶۰، حیات معقول، تهران: انتشارات سیمانور.
۱۱. _____، ۱۳۶۲، ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۱۲، تهران: انتشارات نشر فرهنگ اسلامی.
۱۲. _____، ۱۳۶۹، ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۲۱، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

۱۳. _____، ۱۳۷۵، ترجمه و تفسیر نهج البلاغه، ج ۶، بی جا: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۴. _____، ۱۳۸۱، وجدان، تهران: انتشارات تهذیب.
۱۵. حیدری، محمدحسین، «سیری در آراء تربیتی علامه محمدتقی جعفری»، ماهنامه معرفت، سال پانزدهم، شماره ۱۰۴: ۸۹-۱۳۸۵، ۸۳.
۱۶. داوودی، محمد، ۱۳۸۹، تربیت اخلاقی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۷. دیلمی احمد، آذربایجانی مسعود، ۱۳۸۵، اخلاق اسلامی، قم: نشر معارف.
۱۸. رهنما، اکبر، ۱۳۷۸، بررسی تجزیه و تحلیل خاستگاه، غایات و روش های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی، پایان نامه دوره دکتری فلسفه و اندیشه اسلامی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۱۹. عالم زاده نوری، محمد، «راهبرد تربیت اخلاقی»، معرفت اخلاقی، شماره ۵: ۹۴-۱۳۸۹، ۶۵.
۲۰. عمید، حسن، ۱۳۷۱، فرهنگ عمید، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۱. فارابی، ابونصر، ۱۴۰۵ق، فصول منتزعه، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۲. نجارزادگان، ۱۳۸۸، فتح الله، رهیافتی بر اخلاق و تربیت اسلامی، قم: نشر معارف.
۲۳. نصری، عبدالله، ۱۳۷۶، تکایوگر اندیشه ها (زندگی، آثار و اندیشه های استاد علامه محمدتقی جعفری)، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.

انحراف در غیرت‌ورزی و پیامدهای آن در آموزه‌های اسلامی

مجتبی میری، * محمدتقی سبحانی‌نیا**

چکیده

غیرت یکی از صفات اخلاقی است که در مرحله عمل، یعنی غیرت‌ورزی، ممکن است دچار آسیب شود و از مسیر صحیح خود خارج شود. خروج غیرت از محدوده‌های خود منجر به افراط یا تفریط در غیرت‌ورزی می‌شود. هرکدام از افراط و تفریط در غیرت‌ورزی موجب بروز پیامدهای نامطلوبی برای انسان و اجتماع می‌شود. در آموزه‌های اسلامی پیامدهایی برای زیاده‌روی و کوتاهی در غیرت‌ورزی بیان شده است که در این تحقیق به بعضی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره شده است. از جمله پیامدهای افراط در غیرت‌ورزی، سوءظن و تجسس و از پیامدهای تفریط در غیرت‌ورزی، غضب الهی و گرفته شدن روح ایمان هستند.

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته علوم حدیث گرایش اخلاق.

mojtabamiri1360@gmail.com

** استادیار - عضو هیئت علمی دانشگاه قرآن و حدیث.

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۹/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۸/۲۵

واژه‌های کلیدی

غیرت، غیرت‌ورزی، بی‌غیرتی، افراط در غیرت.

مقدمه

زمانی که صفات اخلاقی نیک در وجود انسان پایدار شوند، او را در پیمودن مسیر زندگی و رسیدن به اهداف والای انسانی یاری می‌کنند. زیاده‌روی یا کوتاهی در توجه به فضائل اخلاقی ممکن است موجب افراط یا تفریط شود. غیرت، یکی از صفات اخلاقی است که زمینه این نوع آسیب‌ها در آن زیاد است؛ موضوعی که جامعه امروز به آن دچار است و نشانه‌های تفریط در آن بسیار بیشتر از افراط در آن مشاهده می‌شود. این پژوهش به دنبال تبیین پیامدهای انحراف در غیرت‌ورزی، اصلاح نگرش افراد جامعه در غیرت‌ورزی و ایجاد انگیزه بیشتر در اهتمام به این فضیلت اخلاقی است.

تعريف لغوی و اصطلاحی غیرت

واژه غیرت در کتاب‌های لغت به معانی نفع‌رساندن،^۱ دپه،^۲ آنفه^۳ که به معنی کراهت، استنکاف و خودداری^۴ است و حمیت^۵ که به معنی خشم و غضبی است که طغیان می‌کند،^۶ استفاده شده است.

۱- غار الرجل غَيْرًا: نفعه. (ابن سیده، علی بن اسماعیل، المحکم و المحيط الأعظم، ج ۶، ص ۱۳). غَارَ الرَّجُلَ يَغُورُهُ وَيَغِيرُهُ غَيْرًا: نفعه. (ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۵، ص ۴۰). لَغِيرَةٌ بِالْكَسْرِ: المَبْرُؤَةُ. وَ قَدْ غَارَ أَهْلَهُ يَغِيرُهُمْ غَيْسَارًا، أَي يَمِيرُهُمْ وَيَنْفَعُهُمْ. (جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، ج ۲، ص ۷۷۵). غَارَةٌ يَغِيرُهُ وَيُغَوِّرُهُ، أَي نَفَعَهُ. (همان، ص ۷۷۶). غَارَهُمُ اللَّهُ تَعَالَى بِالغَيْثِ يَغِيرُهُمْ وَيُغَوِّرُهُمْ، أَي أَصْلَحَ شَأْنَهُمْ وَ نَفَعَهُمْ. وَ يُقَالُ: مَا يَغِيرُكَ كَذَا، أَي مَا يَنْفَعُكَ. (ابن فارس، احمد بن فارس، معجم مقاییس اللغة، ج ۴، ص ۴۰۴). وَ مِنْ هَذَا الْبَابِ الْغَيْرَةُ: غَيْرَةُ الرَّجُلِ عَلَي أَهْلِهِ. تَقُولُ: غَوَّرْتُ عَلَي أَهْلِي غَيْرَةً. وَ هَذَا عِنْدَنَا مِنَ الْبَابِ؛ لِأَنَّهَا صِلَاحٌ وَ مَنَفَعَةٌ. (همان). وَ الْغَيْرَةُ، بِالْكَسْرِ، وَ الْغِيَارُ: المَبْرُؤَةُ. وَ قَدْ غَارَهُمُ يَغِيرُهُمْ وَ غَارَ لَهُمْ غَيْسَارًا أَي مَارَهُمْ وَ نَفَعَهُمْ. (ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۵، ص ۴۰).

۲- يُقَالُ: غَارَنِي الرَّجُلُ يَغِيرُنِي وَيُغَوِّرُنِي، إِذَا وَدَّكَ مِنَ الدِّيَةِ. وَ الْاسْمُ الْغَيْرَةُ أَيضًا بِالْكَسْرِ، وَ جَمَعُهَا غَيْرٌ. (جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، ج ۲، ص ۷۷۵). وَ غَارَهُ يَغِيرُهُ غَيْرًا: أُعْطَاهُ الدِّيَةَ. (ابن سیده، علی بن اسماعیل، المحکم و المحيط الأعظم، ج ۶، ص ۱۳). غَارَنِي الرَّجُلُ يَغَوِّرُنِي وَيَغِيرُنِي إِذَا وَدَّكَ، مِنَ الدِّيَةِ. وَ غَارَهُ مِنْ أَخِيهِ يَغِيرُهُ وَيُغَوِّرُهُ غَيْرًا: أُعْطَاهُ الدِّيَةَ، وَ الْاسْمُ مِنْهَا الْغَيْرَةُ، بِالْكَسْرِ، وَ الْجَمْعُ غَيْرٌ؛ وَ قِيلَ: الْغَيْرُ اسْمٌ وَاحِدٌ مَذْكَرٌ، وَ الْجَمْعُ أَغْيَارٌ. (ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۵، ص ۴۱). وَ الْغَيْرَةُ: الدِّيَةُ، وَ جَمَعُهَا غَيْرٌ. (طریحی، فخر الدین بن محمد، مجمع البحرین، ج ۳، ص ۴۳۲).

۳- غَارَ الرَّجُلُ عَلَي أَهْلِهِ يَغَارُ غَيْرَةً وَ غِيَارًا: أَي أَنْفٌ. (حمیری، نشوان بن سعید، شمس العلوم، ج ۸، ص ۵۰۴۸). فِي حَدِيثِ أُمِّ سَلْمَةَ «إِنَّ لِي بِنْتًا وَ أَنَا غَيُورٌ» هُوَ فِعْلٌ، مِنَ الْغَيْرَةِ وَ هِيَ الْحَمِيَّةُ وَ الْأَنْفَةُ. (ابن اثیر جزری، مبارک بن محمد، النهایة فی غریب الحدیث و الأثر، ج ۳، ص ۴۰۱؛ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۵، ص ۴۲). وَ الْغَيُورُ فِعْلٌ مِنَ الْغَيْرَةِ، وَ هِيَ الْحَمِيَّةُ وَ الْأَنْفَةُ. (مرتضی زبیدی، محمد بن محمد، تاج العروس، ج ۷، ص ۳۳۳).

۴- وَ الْأَنْفُ وَ الْأَنْفَةُ: الْأَشْتِكَاةُ، أَنْفٌ يَأْنُفُ؛ كَأَنَّهُ يُخْزِي مِنْهُ. (صاحب بن عباد، اسماعیل بن عباد، المحيط فی اللغة، ج ۱۰، ص ۳۹۷). وَ أَنْفٌ مِنَ الشَّيْءِ يَأْنُفُ أَنْفًا وَ أَنْفَةً، أَي اسْتَنَكَفَ. (جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، ج ۴، ص ۱۳۳۳). أَنْفٌ مِنَ الشَّيْءِ يَأْنُفُ أَنْفًا إِذَا كَرِهَهُ وَ شَرَفَتْ نَفْسُهُ عَنْهُ. (ابن اثیر جزری، مبارک بن محمد، النهایة فی غریب الحدیث و الأثر، ج ۱، ص ۷۶).

۵- فِي حَدِيثِ أُمِّ سَلْمَةَ «إِنَّ لِي بِنْتًا وَ أَنَا غَيُورٌ» هُوَ فِعْلٌ، مِنَ الْغَيْرَةِ وَ هِيَ الْحَمِيَّةُ وَ الْأَنْفَةُ. (همان، ج ۳، ص ۴۰۱؛ ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۵، ص ۴۲). وَ الْغَيُورُ فِعْلٌ مِنَ الْغَيْرَةِ، وَ هِيَ الْحَمِيَّةُ وَ الْأَنْفَةُ. (مرتضی زبیدی، محمد بن محمد، تاج العروس، ج ۷، ص ۳۳۳).

۶- قُوهُ خَشْمٍ وَ غَضْبِي هُمُ كَمَا طَغْيَانٌ مِي كُنْدٌ وَ بَا حَمِيَّتٌ وَ غَيْرَتٌ زِيَادٌ مِي شُودُ بِهِ - حَمِيَّةٌ - تَعْبِيرٌ شُدَّهُ اسْت، سَبَسْ كَفْتَهُ مِي شُود: حَمِيَّتٌ عَلَي فَلَانٍ يَعْنِي بَرُّ أَوْ خَشْمَكِينِ شُدْم. (راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن، ج ۱، ص ۵۴۷).

علمای اسلام تعاریف مختلفی از غیرت ارائه داده‌اند که از نظر لفظ با هم تفاوت‌هایی دارند؛ اما از نظر معنا مشترك هستند. معانی مشترك در تعریف‌های یادشده عبارتند است از: دفاع، محافظت و نگهبانی از چیزی که برای انسان مقدس یا محترم یا مهم است.

ملا احمد نراقی در کتاب *معراج السعادة* می‌فرماید:

«حمیت و غیرت، آن است که آدمی نگاهبانی کند دین خود و عرض خود و اولاد و اموال خود را. و از برای محافظت و نگاهبانی هر يك، طریقه‌ای است که صاحب غیرت و حمیت از آن تجاوز نمی‌کند.»
(نراقی، ۱۳۸۴: ۱۹۴)

علامه طباطبایی در تفسیر شریف *المیزان*، غیرت را چنین تعریف می‌کند:
«غیرت یکی از اخلاق حمیده و ملکات فاضله است و آن عبارت است از دگرگونی حالت انسان از حالت عادی و اعتدال، به طوری که انسان را برای دفاع و انتقام از کسی که به یکی از مقدساتش اعم از دین، ناموس و یا جاه و امثال آن تجاوز کرده، از جای خود می‌کند.»
(طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴: ۱۷۵)

بنابراین غیرت را می‌توان چنین تعریف کرد:

غیرت نیرویی است که انسان را در خصوص هجمه‌های احتمالی به خطوط قرمز و شکستن حدود و هتک حریم‌ها، دائماً هشیار، حساس و به حالت آماده‌باش نگه می‌دارد و از بی‌تفاوتی انسان درباره آنچه در اطرافش اتفاق می‌افتد، جلوگیری می‌کند؛ بنابراین غیرت باعث می‌شود انسان در خصوص شکسته‌شدن حریم‌ها، احساس مسئولیت و حساسیت کند.

غیرت، زمانی فضیلت است که در چارچوبی که آیات و روایات تعیین کرده‌اند، قرار گیرد؛ در این صورت موجب حفاظت از خانواده و

افزایش استحکام و انسجام آن و گسترش حیا و عفت در جامعه می‌شود. خروج غیرت از محدوده‌های مشخص شده در آموزه‌های اسلامی، ورود به وادی افراط یا تفریط است که در این صورت این فضیلت اخلاقی یا کارکرد خود را از دست می‌دهد یا تبدیل به یکی از رذائل اخلاقی می‌شود. هرگونه خروج از حد اعتدال در غیرت‌ورزی، موجب پیامدهای نامطلوب می‌شود. افراط و تفریط، آسیب‌هایی است که در غیرت رخ می‌دهند. آنچه در ادامه بررسی می‌شود برخی از پیامدهای منفی اخلاقی است که در اثر افراط یا تفریط در غیرت‌ورزی رخ می‌دهد.

الف) پیامدهای افراط در غیرت‌ورزی

یکی از آسیب‌هایی که ممکن است در غیرت‌ورزی به وجود بیاید، افراط در آن است. افراط در غیرت‌ورزی به معنای گذشتن از محدوده‌های غیرت است. افراط در غیرت وقتی ایجاد می‌شود که فردی در آنچه نباید حساس باشد، حساس شود. مرحوم ملا احمد نراقی در کتاب *معراج السعادة* افراط در غیرت را مذموم شمرده و می‌گوید:

«صفت غیرت اگرچه خوب، و در نظر شرع و عقل مستحسن و مرغوب است، اما باید که به حد افراط نرسد و آدمی به نحوی نشود که بی‌سبب به اهل خود بدگمان [شده]، و بر ایشان تنگ بگیرد، و در صدد تجسس باطن ایشان برآید، ... مبالغه در تفحص و تفتیش از احوال اهل و حرم خود نمودن نالایق [بوده]، و با طریقه شریعت موافق نیست؛ زیرا که در این وقت مرد، از ظن بد خالی نخواهد بود، و آن شرعاً مذموم است.»

غیرت یکی از فضائل اخلاقی است که موجب استحکام و انسجام بنیان خانواده می‌شود و نشان‌دهنده محبت اعضای خانواده به یکدیگر است؛ اما افراط در غیرت‌ورزی نتایج و پیامدهایی دارد که نه تنها به استحکام و رشد خانواده کمکی نمی‌کند، بلکه ممکن است نتایج عکس داشته و موجب جدایی اعضای خانواده از یکدیگر و سست شدن روابط اعضای خانواده شود که به بعضی از مهم‌ترین این پیامدها اشاره می‌شود.

۱. سوءظن^۲

سوءظن، یعنی بدگمانی و نگاه منفی داشتن به دیگران. خداوند مؤمنان را از ظن و گمان بر حذر داشته است؛ زیرا بعضی از گمان‌ها، گناه هستند.^۳ اگر انسان دچار سوءظن شود از دیدن واقعیت‌ها به همان گونه‌ای که هستند، عاجز

۱- عَنْ إِسْحَاقَ بْنِ عَمَّارٍ قَالَ: قُلْتُ لِأَبِي عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ تَعَارُ عَلَيَّ الرَّجُلُ تُؤْذِيهِ قَالَ ذَلِكَ مِنَ الْحُبِّ. (کلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق، الکافی (ط - الإسلامية)، ج ۵، ص ۵۰۶)

۲- واژه ظن به دو معنای شک و یقین استفاده می‌شود و ظنی که به معنای شک است به معنای تردید و اعتقاد ضعیفی است که دلیل قطعی ندارد. در این تحقیق منظور از واژه ظن، همین معناست: الظَّنُّ: فِي مَعْنَى الشَّكِّ وَ الْيَقِينِ. (صاحب بن عباد، اسماعیل بن عباد، المحيط فی اللغة، ج ۱۰، ص ۱۲)

ظن: الظاء و النون أصيل صحيح يدل علي معنيين مختلفين: يقين و شك. فأما اليقين فقول القائل: ظننت ظنا، أي أيقنت. قال الله تعالى: قَالَ الَّذِينَ يَبْطِئُونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُوا اللَّهِ أَرَادَ، وَاللَّهُ أَعْلَمُ، يَوْفُونَ. ... وَالْأَصْلُ الْآخِرُ: الشَّكُّ، يُقَالُ ظَنَنْتَ الشَّيْءَ، إِذَا لَمْ تَتَبَّقْتَهُ. وَ مِنْ ذَلِكَ الظَّنُّ: التُّهْمَةُ. وَ الظَّنُّ: التُّهْمَةُ. (ابن فارس، احمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج ۳، ص ۴۶۲)

الظَّنُّ: اسم لما يحصل عن أمانة، و متي قويت أدت إلي العلم، و متي ضعفت جدًا لم يتجاوز حدَّ التَّوَهُّمِ. (راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، ص ۵۳۹)

و التحقيق أن الأصل الواحد في المادة؛ هو اعتقاد ضعيف غير جازم ليس فيه يقين مستند الي دليل قاطع، و الأغلب فيه مخالفته للواقع و بهذا اللحاظ يكون أتباعه مذموما، و إن صادف موافقة للواقع. (مصطفوی، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، ج ۷، ص ۱۸۰)

الظَّنُّ: التَّرْتُّدُ الرَّاجِعُ بَيْنَ طَرَفَيْ الْإِعْتِقَادِ الْغَيْرِ الْجَازِمِ. (فیروز آبادی، محمد بن یعقوب، القاموس المحيط، ج ۴، ص ۲۴۲)

۳- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا...﴾ (حجرات/۱۲)

می شود؛ مثل اینکه انسان عینک سیاه به چشمان خود بزند که در این حالت تمام رنگ‌ها را تیره می‌بیند، حتی رنگ سفید را خاکستری می‌بیند؛ از این رو، بدگمانی و داشتن سوءظن نتایج و آثار ناخوشایندی خواهد داشت. مرحوم ملا محمد مهدی نراقی در کتاب جامع السعادات یکی از پیامدهای افراط در غیرت‌ورزی را سوءظن معرفی می‌کند:

«ثم لا ینبغی... الغیرة فی طرف الافراط فیبالغ فی اسائة الظن...»؛ (نراقی، ۱۳۸۳، ج ۱: ۲۶۸) سپس شایسته نیست... غیرت در جهت افراط، که در بدگمانی زیاده‌روی می‌شود...»

سوءظن باعث می‌شود صلح و صفا از بین برود و روابط اعضای خانواده به کدورت کشیده شود؛ زیرا کسی که با نگاهی منفی به دیگران و اتفاقاتی که اطرافش رخ می‌دهد، بنگرد ناخودآگاه نقاط مثبت را نمی‌بیند و نقاط منفی در نظرش برجسته می‌شوند و همین امر موجب از بین رفتن دوستی و صمیمیت و برانگیخته شدن شرور و فساد در امور خواهد شد. یکی از زشت‌ترین ظلم‌ها و بدترین گناهان سوءظن به انسان‌های خیرخواه و نیکوکار است^۱ و شاید به همین دلیل باشد که موجب از بین رفتن و حبط اعمال می‌شود.^۲

بنابراین یکی از آسیب‌های جدی که غیرت را تهدید می‌کند، کشیده شدن آن به وادی بدگمانی است که در این صورت نتیجه عکس داشته و موجب سست شدن روابط در خانواده و دور شدن آن‌ها از یکدیگر می‌شود.

۱- قال أمير المؤمنين عليه السلام: سوء الظن بالمحسين شر الأثم و أفحش الظلم. (همان، ص ۲۸۴)

۲- قال أمير المؤمنين عليه السلام: إياكم و سوء الظن فإنه يخطئ العمل. (نعمان بن محمد مغربی، ابن حیون، دعائم الإسلام، ج ۲،



۲. تجسس^۱

افراط در غیرت ورزی و ابتلای به سوءظن، پایان کار نیست؛ زیرا سوءظن، زمینه را برای گام اشتباه بعدی آماده می‌کند و انسان را به تجسس در اموری که نباید در آنها جست‌وجو و کنجکاوی کند، می‌کشاند.^۲ ممکن است تجسس با نیت خیر انجام شود؛ یعنی با یافتن نقاط ضعف شخص، به او در برطرف کردن آن‌ها کمک شود؛ اما غافل از اینکه با کناررفتن پرده‌ها و برملاشدن بدی‌ها و ضعف‌های دیگران دو اتفاق می‌افتد: اول، اینکه موجب از بین رفتن آبروی شخص مدنظر شده و شخصیت او خدشه‌دار می‌شود؛ دوم، اینکه وقتی انسان از بدی‌های دیگران مطلع شود، محبتش به آن‌ها کم و نیت اولیه‌اش در کمک‌کردن

۱- در این تحقیق تجسس یعنی جست‌وجو و کنجکاوی برای فهمیدن چیزی که غالباً نباید برای فهمیدن آن جست‌وجو و کنکاش کرد:

الْجَسُّ: اللَّمْسُ بِالْيَدِ لِنَتَنظُرِ مَسَّةَ مَا تَمَسُّ. وَالْجَسُّ: جَسُّ الْخَبْرِ، وَمِنْهُ: التَّجَسُّسُ قَالَ: وَالْجَاسُوسُ: الْعَيْنُ يَتَجَسَّسُ الْأَخْبَارَ ثُمَّ يَأْتِي بِهَا. (ازهری، محمد بن احمد، تهذیب اللغة، ج ۱۰، ص ۲۴۱)

جَسَسْتُ الْأَخْبَارَ وَتَجَسَّسْتُهَا، أَي تَفَحَّصْتُ عَنْهَا. وَمِنْهُ الْجَاسُوسُ. (جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، ج ۳، ص ۹۱۳)

الجیم و السین أصل واحد، و هو تعرّف الشيء بمسّ لطيف. يقال جَسَسْتُ العرق و عُيِّرَه جَسًّا. و الجاسوس فاعول من هذا؛ لأنه يتخبر ما يريد به كفاء و لطف. (ابن فارس، احمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ج ۱، ص ۴۱۴)

قال الله تعالى: (وَ لَا تَجَسَّسُوا) [الحجرات / ۱۲]، أصل الجيس: مسّ العرق و تعرّف نبضه للحكم به علي الصحة و السقم، و هو أخص من الحس، فإنّ الحس تعرّف ما يدرکه الحس. و الجيس: تعرّف حال ما من ذلك، و من لفظ الجس اشتق الجاسوس.

(راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، ص ۱۹۶)

التَّجَسُّسُ بِالْجِيمِ: التَّفْتِيصُ عَنْ بَوَاطِنِ الْأُمُورِ وَ أَكْثَرُ مَا يُقَالُ فِي الشَّرِّ. وَ الْجَاسُوسُ: صَاحِبُ سِرِّ الشَّرِّ. وَ التَّامُوسُ: صَاحِبُ سِرِّ الْخَيْرِ. وَ قِيلَ التَّجَسُّسُ بِالْجِيمِ أَنْ يُطْلَبَ لِغَيْرِهِ، وَ بِالْحَاءِ أَنْ يُطْلَبَ لِنَفْسِهِ. وَ قِيلَ بِالْجِيمِ: الْبَحْثُ عَنِ الْغُورَاتِ، وَ بِالْحَاءِ: الْاسْتِمَاعُ، وَ قِيلَ مَعْنَاهَا وَاحِدٌ فِي تَطَلُّبِ مَعْرِفَةِ الْأَخْبَارِ. (ابن اثير جزري، مبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث و الأثر، ج ۱، ص ۲۷۲)

و التحقيق أن الجس هو التعرف و التخبّر بتدبير و لطف، و الحس أعم منه لكونه مطلق الإدراك و الإحساس. (مصطفوی، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، ج ۲، ص ۸۷)

۲- ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَ لَا تَجَسَّسُوا... ﴾ (حجرات / ۱۲)

کم‌رنگ می‌شود یا از بین می‌رود؛ بنابراین حُسن فاعلی وجود دارد؛ اما حُسن فعلی وجود ندارد و همین امر موجب پیامدهای منفی دیگری، مانند بیان عیوب دیگران و هتک حرمت آن‌ها می‌شود. پیامبر اسلام ﷺ در این زمینه می‌فرماید:

«شَرُّ النَّاسِ الظَّانُّونَ وَ شَرُّ الظَّانِّينَ الْمُتَجَسِّسُونَ وَ شَرُّ الْمُتَجَسِّسِينَ الْقَوَّالُونَ وَ شَرُّ الْقَوَّالِينَ الْهَتَّاكُونَ» (نوری، ۱۴۰۸، ج: ۹، ۱۴۷) بدترین مردم اهل گمان هستند و بدترین از اهل گمان، کسانی‌اند که به تجسس می‌پردازند و بدترین متجسسان کسانی‌اند که [عیوب دیگران را] به زبان می‌آورند و بدترین گویندگان کسانی‌اند که [با این بیان عیوب دیگران از آن‌ها] هتک حرمت می‌کنند.

ظن و گمان، انسان را به تجسس کشانده و هنگامی که در اثر تجسس، عیوب و نقاط منفی دیگران برملا شد، رازداری و پوشاندن عیوب مردم، کاری بس دشوار است و نفس و وسوسه‌های شیطان انسان را به گفت‌وگو دربارهٔ دیگران و افشای اسرار آن‌ها دعوت می‌کند؛ در نتیجه موجب هتک حرمت از يك مؤمن شده و آبروی او خواهد رفت؛ بنابراین تجسس در امور شخصی دیگران و داخل شدن در حریم خصوصی آن‌ها نوعی جهالت است.

قال الامام الصادق عليه السلام:

«الْجَهْلُ فِي ثَلَاثٍ فِي تَبْدُلِ الْإِخْوَانِ وَ الْمُنَابَذَةِ بِغَيْرِ بَيَانٍ وَ التَّجَسُّسِ.» (حرانی،

۱۴۰۴: ۳۱۷)

امام صادق عليه السلام می‌فرماید:

«نادانی در سه چیز است: در عوض کردن دوستان و ابراز مخالفت بی‌دلیل و

تجسس در آنچه سودی ندارد.»

به سبب اهمیت خانواده و روابط نزدیک اعضای خانواده با یکدیگر، اجتناب از تجسس در بین اعضای خانواده اهمیتی دوچندان دارد. اعضای خانواده

همیشه با یکدیگر مرتبط هستند و در کنار هم زندگی می‌کنند و تجسس در امور خصوصی آن‌ها بسیار راحت‌تر است؛ لذا رعایت این نکته در روابط اعضای خانواده تأکید می‌شود؛ زیرا یکی از نتایج تجسس، ایجاد کدورت و دشمنی در خانواده است که پیامد خطرناکی به دنبال داشته و زمینه تزلزل و فروپاشی کانون خانواده و نیز بیزاری فرزندان و انحراف آنان را فراهم می‌کند.

۳. قتل

زیاده‌روی در غیرت به تدریج انسان را از انسانیت ساقط کرده به طوری که ممکن است مرتکب وحشیانه‌ترین اعمال شود. یکی از اعمال ناشایست در دوران جاهلیت زنده به گور کردن دختران بود. در قرآن کریم به این موضوع اشاره شده است:

﴿وَ إِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ (تکویر ۸/ و ۹)

«و روزی که از دختران زنده به گور شده سؤال شود که به کدامین گناه کشته شدند؟!»

یکی از تفاسیری که درباره این آیات وارد شده است، به مسئله غیرت و افراط در آن اشاره دارد:

﴿وَ قَالَ عَلِيُّ بْنُ إِبْرَاهِيمَ فِي قَوْلِهِ * وَ إِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾
 قَالَ كَانَتْ الْعَرَبُ يَقْتُلُونَ الْبَنَاتِ لِلْغَيْرَةِ، فَإِذَا كَانَ يَوْمُ الْقِيَامَةِ سُئِلَتِ الْمَوْؤُودَةُ
 بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ. (قمی، ۱۳۶۷، ج ۲: ۴۰۷)

علی بن ابراهیم درباره این آیات ﴿وَ إِذَا الْمَوْؤُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ گفته است: «اعراب، دختران را به سبب غیرت می‌کشتند و در روز قیامت از دختر زنده به گور شده پرسیده می‌شود که کدامین گناه کشته شده است؟»

مولا صالح مازندرانی در کتاب شرح اصول کافی یکی از مصادیق این آیه را زنده به گور کردن دختران دانسته و می‌فرماید:

«فهی موؤده ای دفنها فی التراب و هی حیة و كانوا يفعلون ذلك مخافة الإملاق
أو لحوق العار بهم و هی الّتی ذکرها الله تعالی فی کتابه ﴿وَ إِذَا الْمَوْؤُذَةُ سُئِلَتْ
* بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ ﴾» (مازندرانی، ۱۳۸۲، ج ۲: ۳۵۹)

آن موؤده است؛ یعنی دفن کردن دختران در خاک در حالی که زنده هستند و این کار را از ترس فقر یا رسیدن عار به آن‌ها انجام می‌دادند و آن [موؤده] همان است که خداوند در قرآن ذکر فرموده است: «و روزی که از دختران زنده به گور شده سؤال شود که به کدامین گناه کشته شدند؟»

افراط در غیرت می‌تواند منجر به کشتن فرزند یا دیگر اعضای خانواده شود، چنانکه هر از چندگاهی، درگیری‌ها و ضرب و جرح‌ها و قتل‌های بسیاری در اثر افراط در غیرت‌ورزی در صفحه حوادث روزنامه‌ها حکایت می‌شوند.

۴. ظلم

از جمله آسیب‌های غیرت‌ورزی، انجام رفتارهایی ظالمانه در حق دیگران است. اگرچه سایر پیامدهایی که بیان شدند و هم‌چنین پیامدهایی که در ادامه ذکر می‌شوند، نیز می‌توانند به نوعی ظلم تلقی شوند؛ اما نمونه‌های دیگری وجود دارند که ذیل پیامدهای یادشده نمی‌گنجد؛ از این رو، با عنوان ظلم ذکر می‌شوند. یکی از این رفتارها محدود کردن و گرفتن آزادی‌های طبیعی اعضای خانواده است.

عَنْ حَمْرَةَ بِنِ عُمَرَ بْنِ عُمَرَ قَالَ: «قَدِمْتُ الْمَدِينَةَ بِجَوَارِي وَ كُنْتُ أُدْخِلُهُنَّ الْبَيْتَ وَ
أُعَلِّقُ عَلَيْنَهُنَّ الْبَابَ إِذَا خَرَجْتُ فِي حَوَائِجِي فَدَخَلْتُ عَلَى أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ

فَأَحْبَبْتُهُ الْحَبْرَ فَقَالَ: وَ يُشَارُ الرَّجُلُ عَلَى مَا لَا يَرَى أَمَا إِنَّهُمْ إِنْ يَظْلِمُونَكَ فِي أَنْفُسِهِمْ خَيْرٌ لَكَ مِنْ أَنْ تَظْلِمَهُمْ.» (طبرسی، ۱۳۸۵: ۲۳۷)

حمزة بن عمران گوید: «وارد مدینه شدم و کنیزانی همراه من بودند. آن‌ها را در خانه‌ای گذاشتم و در را روی آن‌ها قفل کردم و دنبال کار خود رفتم. روزی خدمت حضرت صادق علیه السلام رسیدم و جریان را عرض کردم. فرمود: اگر آن‌ها به تو ظلم کنند بهتر است که تو به آن‌ها ستم روا داری.»

البته محدود کردن آن‌ها در شرایط عادی ظلم به آنهاست؛ اما اگر در شرایط خاصی این امر اتفاق بیفتد، نه تنها افراط در غیرت نیست؛ بلکه عین غیرت‌ورزی است، مانند زمان حضرت ابراهیم علیه السلام که از روی غیرت هنگام خروج از منزل درب منزل را بسته و کلید آن را نیز با خود بر می داشت.

عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عليه السلام قَالَ: «كَانَ إِبْرَاهِيمُ عليه السلام غَيُورًا وَإِذَا خَرَجَ مِنْ مَنْزِلِهِ أَغْلَقَ بَابَهُ وَ أَحَدَ مَفَاتِيحَهُ.» (طبرسی، ۱۳۸۵: ۲۳۶)

امام صادق علیه السلام فرمود: «حضرت ابراهیم علیه السلام غیور بود و هنگامی که از خانه خارج می شد، در آن را بسته و کلیدهایش را بر می داشت.»

شاید دلیل این عمل حضرت ابراهیم علیه السلام فضای نامساعد اجتماعی آن زمان بود که حضرت را وادار به انجام چنین عملی می نمود؛ زیرا پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم خود را غیورتر از حضرت ابراهیم علیه السلام می داند؛ اما چنین رفتاری از ایشان گزارش نشده است.

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلی الله علیه و آله و سلم: «كَانَ إِبْرَاهِيمُ عليه السلام غَيُورًا وَ أَنَا أَغْيَرُ مِنْهُ.» (کلینی، ۱۴۰۷،

ج ۵: ۵۳۶)

پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم می فرماید: «ابراهیم علیه السلام غیور بود و من از او غیورترم.»

به عبارت دیگر، قفل کردن درب منزل به سبب محصور و حبس کردن اهل منزل نبوده است؛ بلکه به سبب محافظت از آنان در برابر تعرض بیگانگان بوده است، آن گونه که درباره قوم لوط و هم زمان با حضرت ابراهیم علیه السلام، وجود چنین فضای آلوده‌ای نقل شده است.

۵. زمینه‌سازی برای گناه

گاهی اوقات زیاده‌روی در غیرت ممکن است نتیجه عکس دهد؛ زیرا غیرت‌ورزی برای حفظ حریم‌ها و حدودی است که خداوند قرار داده است و در غیر این موارد جایی برای غیرت‌ورزی وجود ندارد. اگر در جای نامناسبی غیرت‌ورزی شود، زمینه‌ای فراهم می‌شود که حرمت‌ها هتک و حدود الهی نقض شوند. این پیامدها بیشتر در غیرت‌ورزی افراطی مردان بروز و ظهور دارد. امیرالمؤمنین علیه السلام خطاب به فرزندش امام حسن علیه السلام به این نتیجه افراط در غیرت اشاره می‌فرمایند و نتیجه آن را ایجاد زمینه‌ای برای به خطا افتادن زنان می‌دانند:

عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَالَ: «إِنَّ أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَيْهِ السَّلَامُ كَتَبَ فِي رِسَالَتِهِ إِلَى الْحَسَنِ عَلَيْهِ السَّلَامُ إِيَّاكَ وَالتَّغَايُرَ فِي غَيْرِ مَوْضِعِ الْغَيْبَةِ فَإِنَّ ذَلِكَ يَدْعُو الصَّحِيحَةَ مِنْهُمْ إِلَى السَّقَمِ وَ لَكِنْ أَحْكِمْ أَمْرَهُنَّ.» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۵: ۵۳۷)

از امام صادق علیه السلام منقول است که امیرالمؤمنین علیه السلام در نامه‌ای به امام حسن علیه السلام چنین نوشت: «مبادا غیرت بی‌جا نشان دهی که زن درست را هم به نادرستی کشد، محکم‌کاری کن (تا از آن‌ها مطمئن باشی).

بنابراین توجه به این نکته لازم است که بین محکم‌کاری در محافظت از خانواده و غیرت‌ورزی افراطی تفاوت وجود دارد. غیرت‌ورزی صحیح

و محکم کاری، موجب صیانت از خانواده و رشد مادی و معنوی اعضای آن می‌شود؛ اما غیرت‌ورزی نابه‌جا، زمینه بروز مشکلات شخصی و خانوادگی را فراهم می‌کند.

۶. حسادت

حسادت در لغت از ماده «ح س د» و به معنای آرزو و تمنای از بین رفتن نعمت و فضیلتی است که دیگری دارد و بین لغت‌شناسان در این معنا تفاوت چندانی نیست.^۱

علمای علم اخلاق نیز معنای لغوی حسادت را تأیید کرده و آن را در تبیین مفهوم اخلاقی حسادت پذیرفته‌اند.

مرحوم سید عبدالله شبر، حسد را یکی از نتایج کینه و کینه را از نتایج غضب می‌داند و می‌فرماید: «حسد، فرعی از فروع غضب است.»^۲ ایشان در ادامه می‌فرمایند:

۱- الحسد: أن تتمني زوال نعمة المحسود إليك. (جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، ج ۲، ص ۴۶۵).
الحسد: تمنى زوال نعمة من مستحق لها، و ربما كان مع ذلك سعي في إزالتها. (راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، ص ۲۳۴).

الحسد: معروف، حَسَدَهُ يُحْسِدُهُ وَ يُحْسِدُهُ حَسَدًا وَ حَسَدَهُ إِذَا تَمَنَّى أَنْ تَتَحَوَّلَ إِلَيْهِ نِعْمَتُهُ وَ فَضِيلَتُهُ أَوْ يَسْلِبَهُمَا هُوَ. (ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ج ۳، ص ۱۴۸).

و التحقيق أن الحسد من الصفات الذميمة، و يوجب التعب الشديد في نفسه دائما، و هو يطلب زوال النعمة و التضّر لصاحب النعمة، بل ينافع الله تعالى في إعطائه و تدبيره، و لا يرضى بفعل الله المتعال. (مصطفوی، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، ج ۲، ص ۲۱۳).

۲- في الحسد: و هو من نتائج الحقد كما سبق، و الحقد من نتائج الغضب، فهو فرع فرع الغضب. و للحسد من الفروع الذميمة ما لا يكاد يحصي. (شبر، سید عبدالله، الاخلاق (شبر)، ج ۲، ص ۷۵).

«ثم اعلم انه لا حسد الا على نعمة، فاذا انعم الله على اخيك بنعمة فلك فيها حالتان: احدهما ان تكره تلك النعمة و تحب زوالها، وهذه الحالة تسمى حسدا.» (شبر، ۱۴۲۹، ج ۲: ۷۶)

«بدان که موضوع حسد فقط نعمت است؛ بنابراین اگر خداوند نعمتی بر برادرت عطا فرمود، دو حالت برای تو پیش می آید: یکی از اینکه او این نعمت را دارد، کراهت داری و دوست داری آن نعمت را از دست بدهد، به این حالت، حسد می گویند.»

غزالی از علمای اهل سنت در کتاب *احیاء علوم الدین* درباره حسد چنین می گوید:

«بدان که موضوع حسد فقط نعمت است؛ بنابراین اگر خداوند نعمتی بر برادرت عطا فرمود، دو حالت برای تو پیش می آید: یکی از اینکه او این نعمت را دارد، کراهت داری و دوست داری آن نعمت را از دست بدهد، به این حالت حسد می گویند؛ بنابراین حد حسد به این است که از نعمت داشتن دیگری بدش آید و از بین رفتن آن نعمت را دوست داشته باشد.» (غزالی، بی تا، ج ۳: ۱۸۹)

ملا احمد نراقی در کتاب *شریف معراج السعادة* غیرت را چنین تعریف می کند:

«تمنای زوال نعمتی از برادر مسلم خود، از نعمتهایی که صلاح او باشد.» (نراقی، ۱۳۸۴: ۴۰۳)

بنابراین حسادت، یعنی کراهت داشتن و ناراحت و غضبناک بودن از اینکه شخص دیگری از نعمت یا امکاناتی برخوردار باشد. در این حالت، فرد به داشته های خودش توجهی ندارد و بر نعمتی که خداوند به شخصی دیگر داده

است، توجه می‌کند و آرزوی از بین رفتن آن نعمت را دارد، حتی اگر خودش نیز از آن نعمت را داشته باشد.

گاهی در عمل، دو مفهوم غیرت و حسادت شباهت و نزدیکی زیادی به یکدیگر پیدا می‌کنند، به گونه‌ای که با یکدیگر اشتباه می‌شوند؛ یعنی ممکن است حسادت به جای غیرت استفاده شود یا غیرت به دلیل برداشت غلط به حسادت تعبیر و تقبیح شود.

حسد، دو نوع است؛ یک نوع حسدی که از روی غفلت است که این نوع حسد با برطرف شدن غفلت زائل می‌شود؛ اما نوع دوم از حسد، حسد فتنه است؛ حسدی که به سبب فتنه و مخالفت با اراده الهی است. این نوع حسد، حسد مذموم است و منجر به کفر و شرک می‌شود.

امام صادق علیه السلام فرمود:

«حسد دو نوع است: حسدی از سر فتنه و حسدی از روی غفلت؛ اما حسد غفلت چنان است که وقتی خداوند به فرشتگان فرمود: من گمارنده‌ی جانشینی در زمینم، گفتند: آیا کسی را در آن می‌گماری که در آن فساد می‌کند و خون‌ها می‌ریزد، حال آنکه ما شاکرانه تو را نیایش می‌کنیم و تو را به پاکی یاد می‌کنیم. یعنی آن خلیفه را از ما قرار بده و این سخن را از روی حسد بر آدم و از سر فتنه و رد و انکار نگفتند (بلکه ناآگاهانه و از سر غفلت چنین سخنی از زبانشان برآمد) و نوع دوم حسد آن است که بنده را به کفر و شرک می‌کشاند و آن حسد ابلیس است در جواب گویی به خدا و سرتافتن از

سجده‌گزاری بر آدم علیه السلام». (حرانی، ۱۴۰۴: ۳۷۱)

هدف حسادت، آسیب‌رساندن به شخصی است که در معرض حسادت قرار گرفته یا از بین بردن نعمتی است که او دارد^۱ و منشأ حسادت، القائنات شیطان و کوردلی است.^۲

آموزه‌های اسلامی یکی از آفات غیرت را حسادت معرفی کرده است. این آسیب بیشتر درباره زنان و درخصوص همسرانشان بروز و ظهور دارد. غیرت، عاملی برای حفظ حدود و حریم‌های الهی است؛ اما اگر درخصوص آنچه شرعاً مباح و حلال است، حساسیت نشان داده شود، مصداق غیرت نیست؛^۳ بلکه تحت عناوین دیگری، مانند حسادت تبیین می‌شود. هنگامی که زنان درباره عمل مباح و حلال همسرشان غیرت می‌ورزند و او را از آن باز می‌دارند، درحقیقت بر اساس حسادت خود عمل کرده‌اند و نه غیرت و این رفتار زنان به دشمنی و کفر^۴ خواهد رسید.

۱- قال علي بن الحسين عليه السلام: اللهم صلّ علي محمد و آله، و ازرُقني سلامة الضدر من الحسد حتّي لا أفسد أحدا من خلقك علي شيءٍ من فضلك، و حتّي لا أزي نعمة من نعمك علي أحدٍ من خلقك في دينٍ أو دنيا أو عافية أو تقوي أو سعة أو رخاءٍ إلا رجوتُ لنفسي أفضلَ ذلك بك و منك و حدك لا شريك لك. (علی بن الحسین عليه السلام، امام چهارم، *الصحيفة السجادية*، ص ۱۱۰).

قال رسول الله صلى الله عليه وآله قال الله عزّ و جلّ لموسى بن عمران عليه السلام يا ابنِ عمران لا تحسدنّ الناس علي ما آتيتهم من فضلي و لا تمدنّ عيبتك إلي ذلك و لا تنبغنه نفسك فإن العاصد ساطع ليعمي صاذاً لقسمي الذي فسفت بين عبادي و من يك كذلك فلست منه و ليس مني. (كلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق، *الكافي* (ط - الإسلامية)، ج ۲، ص ۳۰۷).

۲- قال علي بن الحسين عليه السلام: اللهم اجعل ما يلقي الشيطان في روعي من التمني و التظني و الحسد ذكراً لعظمتك. (علی بن الحسین عليه السلام، امام چهارم، *الصحيفة السجادية*، ص ۹۶). قال الامام الصادق عليه السلام: و الحسد أضلّ من عمي القلب و جُحود فضل الله تعالی و هما جناحان للكفر. (مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، *بحار الأنوار* (ط - بیروت)، ج ۷۰، ص ۲۵۵).

۳- عن أبي عبد الله عليه السلام قال: لا غيرة في الحلال. (كلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق، *الكافي* (ط - الإسلامية)، ج ۵، ص ۵۳۷).

۴- قال امیرالمؤمنین عليه السلام: غيرة المرأة كفر و غيرة الرجل إيمان. (شريف الرضي، محمد بن حسين، *نهج البلاغة* (الاصحح صالح)، ص ۴۹۱).

قَالَ أَبُو جَعْفَرٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ:

«غَيْرَةُ النَّسَاءِ الْحَسَدُ وَ الْحَسَدُ هُوَ أَضْلُ الْكُفْرِ إِنَّ النَّسَاءَ إِذَا غَزَنَ غَضِبْنَ وَ إِذَا

غَضِبْنَ كَفَرْنَ إِلَّا الْمُسْلِمَاتُ مِنْهُنَّ.» (كلینی، ۱۴۰۷، ج ۵: ۵۰۵)

امام باقر علیه السلام:

«غیرت زنان حسد است و حسد ریشه کفر است. زنان چون غیرت به خرج

دهند، غضب کنند و چون غضبناک شوند، کافر گشته‌اند، مگر زنان مسلمان.»

طبق روایت امام باقر علیه السلام غیرت زنان حسادت است؛ اما این بدان

معنا نیست که غیرت در زنان وجود ندارد؛ بلکه غیرت امری فطری است که در

نهاد همه انسان‌ها اعم از زن و مرد نهادینه شده است. علامه طباطبایی در این

باره می‌گوید:

«أن الغيرة هي إحدى الأخلاق الحميدة و الملكات الفاضلة ... و هذه الصفة

الغريزية لا يخلو عنها في الجملة إنسان ای انسان فرض فهی من فطريات

الإنسان.» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۴: ۱۷۵)

«غیرت یکی از اخلاق حمیده و ملکات فاضله است... و این صفت غریزی،

صفتی است که هیچ انسانی به‌طور کلی از آن بی‌بهره نیست. هر انسانی را که

فرض کنیم - هر قدر هم که از غیرت بی‌بهره باشد - باز در بعضی از موارد

غیرت را از خود بروز می‌دهد؛ پس غیرت یکی از فطریات آدمی است.»

هم‌چنین روایاتی نیز بیان شده است که یکی از اوصاف خوب زنان را

غیوربودن آن‌ها معرفی می‌کند.

قَالَ امير المؤمنين عَلَيْهِ السَّلَامُ: غَيْرَةُ الرَّجُلِ إِيمَانٌ، غَيْرَةُ الْمَرْأَةِ عَدْوَانٌ. (بروجردی، آقا حسین، جامع‌أحاديث الشيعة (للبروجردي)،

ج ۲۵، ص ۵۷۶).

عَنْ عَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ قَالَ:

«مَنْ أَرَادَ مِنْكُمْ التَّرْوِيحَ فَلْيُصَلِّ رَكَعَتَيْنِ وَ لِيَقْرَأْ فِيهِمَا فَاتِحَةَ الْكِتَابِ وَ يَسْ فَإِذَا فَرَغَ مِنَ الصَّلَاةِ فَلْيُحَمِّدِ اللَّهَ تَعَالَى وَ لِيُثْنِ عَلَيْهِ وَ لِيُقَلِّ اللَّهُمَّ ارْزُقْنِي زَوْجَةً وَ دُوداً وَ لُوداً شَكُوراً غَيْرَ أ...» (بروجردی، ۱۳۸۶، ج ۲۵: ۱۲۲)

از امام علی علیه السلام روایت شده که فرمود:

«هر کدام از شما که قصد ازدواج دارد، دو رکعت نماز بخواند و در هر دو رکعت فاتحه‌الکتاب و یس بخواند. هنگامی که نمازش تمام شد، خدا را حمد کند و او را ثنا گوید و بگوید: خدایا به من همسری پرمحبت که فرزند آورد و شکرگزار و غیور باشد، عنایت بفرما...»

بنابراین غیرت در زنان مانند غیرت در مردان یکی از فضائل اخلاقی است. همان گونه که مرد در خصوص فرزند، خواهر، برادر، پدر، مادر و... غیرت دارد، زن نیز در این خصوص غیور است و نمی‌توان توجه و حساسیت او را در خصوص آن‌ها و حتی شوهر خود ناپسند دانست. فقط هنگامی غیرت زن را می‌توان ناپسند دانست که در برابر آنچه حلال و مباح است، موضع‌گیری کند؛ زیرا این گونه موضع‌گیری‌ها از روی حسادت است و نه غیرت. هنگامی که غیرت در زنان از حد خود تجاوز کند، نتیجه آن حسادت‌ورزی زنان است؛ یعنی غیرت زنان در خصوص روابط مُجاز و حلال شوهر با زنان دیگر نوعی افراط در غیرت‌ورزی است که سر از حسادت در می‌آورد.^۱

حسادت و غیرت زنان درباره ارتباط شوهرشان با زن دیگر، شباهت‌هایی با هم دارد؛ برای مثال، مردی را در نظر می‌گیریم که از دو طریق حرام و حلال

۱- قَالَ أَبُو جَعْفَرٍ الْبَاقِرُ علیه السلام: غَيْرَةُ النِّسَاءِ الْحَسَدُ ... (کلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق، الکافی ط -

با يك زن ديگر غير از همسرش رابطه برقرار می‌کند. عکس‌العمل همسر او در هر دو نمونه مشابه است؛ یعنی از عمل شوهرش ناراحت می‌شود و سعی می‌کند به طرق مختلف او را از این عمل باز دارد. از دیدگاه آیات و روایات این عکس‌العمل زن، اگر در مقابل رابطه حرام شوهر با زن دیگر باشد، غیرت است و یکی از فضائلی است که بروز نموده است و اگر در مقابل رابطه حلال شوهر با زن دیگر باشد، حسادت است و یکی از رذائلی است که از زن سرزده است؛ زیرا در نمونه اول که رابطه نامشروع برقرار شده است، منشأ عکس‌العمل زن و ناراحتی او، ایمان است و برای جلب رضایت خدا در نگهداری و محافظت از شوهر از ارتکاب فعل حرام تلاش می‌کند. این تلاش زن، تکلیف و وظیفه اوست که اگر زن مؤمنی باشد، حتماً آن را انجام می‌دهد؛ چون غیرت از لوازم ایمان است.^۱

در نمونه دوم، زن نیز در اثر القائات شیطانی و کوردلی^۲ درخصوص شوهر و زنی که با شوهر رابطه‌ای حلال دارد، خشمگین می‌شود و حکم خدا را نمی‌پذیرد؛ حکمی که عمل مرد را تأیید می‌کند. در نتیجه نعمتی را که خداوند در اختیار شوهر و آن زن دیگر قرار داده است، انکار کرده و برای از بین بردن آن سعی می‌کند. سعی و تلاش زن در این باره ممنوع است؛ زیرا با این کار حسادت قلبی را در اعضاء و جوارح جاری می‌کند و مرتکب فعل حرام

۱- قال رسول الله ﷺ: إِنَّ الْعَبْرَةَ مِنَ الْإِيمَانِ. (پاینده، ابوالقاسم، نهج الفصاحة (مجموعه کلمات قصار حضرت رسول ﷺ)، ص ۵۸۷).

۲- قال الامام زين العابدين عليه السلام في دعاء: اللَّهُمَّ اجْعَلْ مَا يُلْقِي الشَّيْطَانُ فِي رُوعِي مِنَ التَّمَنِّيِّ وَ التَّظَنِّيِّ وَ الْحَسَدِ ذِكْرًا لِعَظَمَتِكَ. (علی بن الحسین علیه السلام، امام چهارم، الصحیفة السجادیة، ص ۹۶)

قال الامام الصادق عليه السلام: الْحَسَدُ أَضْلُهُ مِنْ عَمِي الْقَلْبِ وَ الْجُحُودُ يَفْضِلُ اللَّهُ تَعَالَى وَ هُمَا جَنَاحَانِ لِلْكَفْرِ. (نوری، حسین بن محمد تقی، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، ج ۱۲، ص ۱۸)

می‌شود و از این طریق به کفر (مخالفت با امر خدا و برائت) کشیده می‌شود که در این حالت ممکن است اعمال خلاف شرع دیگری از زن سر بزند. به همین دلیل زنان باید با این رذیلت اخلاقی مبارزه کنند و تسلیم آن نشوند؛ زیرا خداوند به مردان اجازه داده است با چهار زن ازدواج کنند؛ اما به زنان چنین اجازه‌ای داده نشده است.^۱

ب) پیامدهای تفریط در غیرت‌ورزی

در آموزه‌های اسلامی، تفریط در غیرت‌ورزی با عنوان دیانت معرفی می‌شود که مراتب و پیامدهای مختلفی دارد. کوتاهی و تفریط در غیرت، زمینه‌های فساد را در خانواده فراهم می‌کند و موجب می‌شود حیا، عفت، مودت و رحمتی که بین انسان‌ها در جامعه و خانواده است، از میان برود. بی‌غیرتی برای خود شخص نیز پیامدهای منفی در بر دارد. در ادامه، به چند پیامد مهم تفریط در غیرت که جنبه فردی دارد، اشاره می‌شود.

۱. غضب الهی

یکی از پیامدهای تفریط در غیرت، گرفتار شدن در غضب الهی است؛ زیرا خداوند به غیرت‌ورزی امر نموده است و کوتاهی در امتثال امر الهی، غضب الهی را به دنبال خواهد داشت.

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «يُبْعَضُ اللَّهُ تَبَارَكَ وَ تَعَالَى رَجُلًا يُدْخَلُ عَلَيْهِ فِي بَيْتِهِ فَلَا يَقَاتِلُ.»

۱- عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ ع قَالَ: إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَ جَلَّ لَمْ يَجْعَلِ الْفَيْزَةَ لِلنِّسَاءِ وَ إِنَّمَا تَفَارُ الْمُنْكَرَاتُ مِنْهُنَّ فَأَمَّا الْمُؤْمِنَاتُ فَلَا إِنَّمَا جَعَلَ اللَّهُ الْفَيْزَةَ لِلرِّجَالِ لِأَنَّهُ أَحَلَّ لِلرِّجَالِ أَرْبَعًا وَ مَا مَلَكَتْ يَمِينُهُ وَ لَمْ يَجْعَلْ لِلْمَرْأَةِ إِلَّا زَوْجَهَا فَإِذَا أَرَادَتْ مَعَهُ غَيْرَهُ كَانَتْ عِنْدَ اللَّهِ زَانِيَةً. (كليني، محمد بن يعقوب بن اسحاق، الكافي (ط - الإسلامية)، ج ۵، ص ۵۰۵).

پیامبر اسلام ۹ فرمود: «خدا خشمگین است و دشمن می‌دارد مردی را که به زور به خانه‌اش وارد شوند و او به پیکار و دفاع برخیزد.»

۲. خوار و زبون شدن

واکنش خداوند در مقابل تفریط در غیرت و ورزی منحصر به غضب و خشم نیست؛ بلکه علاوه بر آن در عمل نیز انسان بی‌غیرت را خوار و زبون خواهد کرد. انسان به دلایل مختلفی ممکن است از غیرت روی‌گردان شود؛ اما خداوند بینی او را به خاک می‌مالد و او از رسیدن به خواسته‌هایش باز خواهد ماند.

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:

«كَانَ إِبْرَاهِيمُ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَبِي غُبُورًا وَ أَنَا أَعْيُرُ مِنْهُ وَ أَرْغَمَ اللَّهُ أَنْفَ مَنْ لَا يَغَارُ مِنْ

الْمُؤْمِنِينَ.» (طبرسی، ۱۴۱۲: ۲۳۹)

پیامبر اسلام صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فرمود: «پدرم ابراهیم عَلَيْهِ السَّلَامُ خلیل غیرتمند بود و من از او غیورترم، و خداوند بینی مؤمنانی که غیرت نورزند به خاک [مذلت] می‌ساید.»

۳. گرفته شدن روح ایمان

کوتاهی در غیرت بر روح و جان انسان نیز تأثیر می‌گذارد. اگر انسان در برابر گناه و معاصی کسانی که درخصوص آن‌ها مسئول است، بی‌تفاوت باشد و عکس‌العمل نشان ندهد، در واقع رضایت خود را اعلام می‌کند. این امر موجب تقویت باطل می‌شود؛ یعنی کسانی که مرتکب افعال منافی عفت درخصوص خانواده او می‌شوند، راه خود را هموار دیده و به راحتی رفتارهای خلاف شرع خود را تکرار می‌کنند و پس از مدتی چنین رفتارهایی برای آن‌ها و خانواده او عادی شده و زمینه انجام رفتارهای بدتر فراهم می‌شود؛ لذا بی‌تفاوتی در برابر

چنین اعمالی موجب تضعیف ایمان در انسان می‌شود. در نتیجه اگر انسان درخصوص خانواده خود بی تفاوت باشد و در غیرت‌ورزی کوتاهی کند و بر این کوتاهی در غیرت‌ورزی مداومت داشته باشد، روح ایمان از او برداشته می‌شود و نزد ملائکه بی‌آبرو خواهد شد.

امام صادق علیه السلام فرمود:

«هنگامی که غیرت مردی را درخصوص خانواده یا کنیزانش تحریک کنند [با انجام اعمال منافی عفت] ولی غیرت نوزد، خداوند متعال پرنده‌ای می‌فرستد به نام قفندر تا اینکه بر سر در خانه‌اش بنشیند. سپس به او چهل روز مهلت داده می‌شود. سپس آن پرنده ندا می‌دهد همانا خداوند غیور است و تمام غیرت‌مندان را دوست دارد. اگر او غیرت ورزید و آن اعمال زشت را انکار کرد که انکار کرده و گرنه پرنده پرواز می‌کند تا بر سر او بنشیند و بال‌هایش را روی چشمان او به حرکت در می‌آورد، سپس پرواز می‌کند و بعد از آن خداوند روح‌الایمان را از او گرفته و ملائکه او را «دیوث» می‌نامند.»^۱

۴. کوردلی

تفریط در غیرت‌ورزی، در قلب انسان نیز تأثیر منفی گذاشته و موجب وارونگی دل و کوردلی می‌شود.

۱- عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عليه السلام قَالَ: إِذَا اغْبَرَّ الرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ أَوْ بَعْضِ مَنَاجِحِهِ مِنْ مَمْلُوكِهِ فَلَمْ يَعْزَ وَ لَمْ يُعَيِّرْ بَعَثَ اللَّهُ عَزَّ وَ جَلَّ إِلَيْهِ طَائِرًا يُقَالُ لَهُ الْقَفَنْدَرُ حَتَّى يَسْقُطَ عَلَيَّ عَارِضَةً بَابَهُ ثُمَّ يُمَهِّلُهُ أَرْبَعِينَ يَوْمًا ثُمَّ يَهْتَفُ بِهِ إِنَّ اللَّهَ غَيُورٌ يُحِبُّ كُلَّ غَيُورٍ فَإِنْ هُوَ غَارَ وَ غَيَّرَ وَ أَنْكَرَ ذَلِكَ فَأَنْكَرَهُ وَ إِلَّا طَارَ حَتَّى يَسْقُطَ عَلَيَّ رَأْسِهِ فَيُحْفَقُ بِجَنَاحَيْهِ عَلَيَّ عَيْنَيْهِ ثُمَّ يَطِيرُ عَنْهُ فَيَنْزِعُ اللَّهُ عَزَّ وَ جَلَّ مِنْهُ بَعْدَ ذَلِكَ رُوحَ الْإِيمَانِ وَ تُسَمِّيهِ الْمَلَائِكَةُ الدِّيُوثَ. (كليني، محمد بن يعقوب بن اسحاق، الكافي (ط - الإسلامية)، ج ۵، ص ۵۳۶).

قَالَ عَلِيُّ عَلَيْهِ السَّلَامُ:

«إِنَّ اللَّهَ يَغَارُ مِنَ الْمُؤْمِنِ فَلْيَغْرِ مَنْ لَا يَغَارُ فَإِنَّهُ مَنكُوسُ الْقَلْبِ.» (كلینی، ۱۴۰۷،

ج ۵: ۵۳۶)

امام علی علیه السلام فرمود: «خداوند نسبت به مؤمن غیرت می ورزد؛ پس مؤمن نیز

باید غیرت بورزد و کسی که قلبش وارونه است.»

در این صورت انسان از دیدن واقعیت‌ها ناتوان شده و خوبی‌ها را نمی‌بیند و

با منکرات کنار می‌آید؛ گویا معروف و منکر یکسان‌اند، کار نیکو و حسن را

تأیید نمی‌کند و از کار قبیح و زشت بی‌زاری نمی‌جوید.

عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ قَالَ:

«الغيرة من الإيمان وأيما رجل أحس بشيء من الفجور في أهله ولم يعز بعث

الله بطائر يظل أربعين صباحاً يقول له كلما دخل وخرج عز فإن لم يفعل مسح

بجناحه على عينيه فإن رأى حسناً لم يرهُ وإن رأى قبيحاً لم يُنكرهُ.»

(ابن‌حیون، ۱۳۸۵، ج ۲: ۲۱۷)

پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله فرمودند:

«غیرت از ایمان است و هر مردی که در خانواده‌اش احساس کند مرتکب

اعمال زشت و حرام می‌شوند و غیرت نورزد، خداوند پرنده‌ای می‌فرستد که

چهل روز هنگام خارج‌شدن و داخل‌شدن به او می‌گوید: غیرت بورز. اگر

چنین نکند با بال‌هایش بر چشمان او می‌کشد. در نتیجه اگر نیکی و خوبی

مشاهده کند آن را نمی‌بیند و اگر زشتی مشاهده کند آن را انکار نمی‌کند [از

آن بی‌زاری نجسته و نسبت به آن اکراه ندارد].»

۵. قبول نشدن نماز

یکی از پیامدهای تفریط در غیرت‌ورزی، قبول نشدن نماز است. امام

باقر علیه السلام می‌فرماید:

«ثَلَاثَةٌ لَا يَقْبَلُ اللَّهُ لَهُمْ صَلَاةً مِنْهُمْ الدَّيُّوْتُ الَّذِي يُفَجِّرُ بِأَمْرَاتِهِ؛ (برقی، ۱۳۷۱، ج ۱: ۱۱۵) خداوند نماز سه گروه را قبول نمی‌کند: یکی از آن‌ها «دیوٹی» است که با زنش فحور انجام می‌شود.»

۶. دور شدن از بهشت

تفریط در غیرت‌ورزی، هم در دنیا بر انسان اثر می‌گذارد و هم در آخرت. یکی از آثار اخروی بی‌غیرتی، محروم‌بودن از بهشت است؛ بهشتی که از پانصد سال فاصله، بوی آن به مشام می‌رسد؛ اما کوتاهی در غیرت‌ورزی نه تنها مانع داخل‌شدن به چنین بهشتی می‌شود^۱ بلکه انسان را از دریافت بوی خوش آن نیز محروم می‌کند.

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:

«إِنَّ الْجَنَّةَ لَتُوجَدُ رِيحُهَا مِنْ مَسِيرَةِ خَمْسِمِائَةِ عَامٍ وَلَا يَجِدُهَا عَاقٌ وَلَا دَيُّوْتُ. قِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَا الدَّيُّوْتُ قَالَ الَّذِي تَزْنِي أَمْرَاتُهُ وَهُوَ يَعْلَمُ بِهَا.» (ابن بابویه، ۱۴۱۳، ج ۳: ۴۴۴)

پیامبر اسلام صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ می‌فرماید:

«بوی بهشت از فاصله‌ای به اندازه پانصد سال راه به مشام می‌رسد؛ اما انسان عاق و دیوٹ آن را درك نمی‌کنند. گفته شد: یا رسول الله دیوٹ کیست؟ فرمود: کسی که زنش اهل زنا باشد و او این را بداند [و به آن بی‌توجه باشد].»

۱- قَالَ أَبُو جَعْفَرٍ عَلِيُّ بْنُ عَرَضٍ إِبْلِيسُ لِنُوحٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فَحَسَدَهُ عَلِيٌّ حَسَنٌ صَلَاتِهِ فَقَالَ يَا نُوحُ إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ خَلَقَ جَنَّةَ عَدْنٍ بِيَدِهِ وَغَرَسَ أَشْجَارَهَا وَاتَّخَذَ قُضُورَهَا وَشَقَّ أَنْهَارَهَا ثُمَّ أَطْلَعَ إِلَيْهَا فَقَالَ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ لَا وَعْرَتِي وَجَلَالِي لَا يَشْكُكُنَّا دَيُّوْتُ. (برقی، احمد بن محمد بن خالد، المحاسن، ج ۱، ص ۱۱۵)

۷. عذاب دردناک و دوری از خدا

یکی دیگر از آثار و پیامدهای کوتاهی در غیرت‌ورزی، گرفتارشدن به عذاب دردناک الهی است. هنگامی که خدا انسان را از خود دور کند، به گونه‌ای که حتی با او سخن نگوید و برای پاک‌شدن انسان هیچ اقدامی ننماید، در این زمان است که انسان خود را گرفتار عذاب خواهد دید؛ عذابی که از دوری و بی‌توجهی خدا نشأت گرفته است. کوتاهی در غیرت‌ورزی در خصوص خانواده چنین عذابی در پی خواهد داشت.

عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَالَ:

«ثَلَاثَةٌ لَا يَكَلِّمُهُمُ اللَّهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَ لَا يُزَكِّيهِمْ وَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ الشَّيْخُ الزَّانِي وَ الدَّيُّوْتُ وَ الْمَرْأَةُ تُوطِئُ فِرَاشَ زَوْجِهَا.» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۵: ۵۳۷)

امام صادق علیه السلام فرمود:

«خداوند روز قیامت با سه گروه سخن نمی‌گوید و آن‌ها را پاک نمی‌گرداند و برای آن‌ها عذابی دردناک است؛ پیرمردی که زنا کند و انسان بی‌غیرت و زنی که با مرد دیگری غیر از شوهرش هم‌بستر شود.»

هنگامی انسان بی‌غیرت عمق فاجعه را درک می‌کند که می‌بیند تمامی حرکات و سکنات نامشروع همسرش که او به آن‌ها رضایت داشته علاوه بر اینکه موجب عذاب همسرش شده است، برای او نیز جهنمی سوزان آماده کرده که قدرت فرار از آن را ندارد.

قال رسول الله ﷺ:

«أَيُّمَا رَجُلٍ رَضِيَ بِتَزْوِينِ امْرَأَتِهِ وَ تَخْرَجَ مِنْ بَابِ دَارِهَا فَهُوَ دَيْوُتٌ وَ لَا يَأْتُمُ مَنْ يُسَمِّيهِ دَيْوُتًا وَ الْمَرْأَةُ إِذَا خَرَجَتْ مِنْ بَابِ دَارِهَا مُتَزَيِّنَةً مُتَعَطِّرَةً وَ الرَّوْجُ بِدَاكٍ رَاضٍ بِنِي لِرُؤُوجِهَا بِكُلِّ قَدَمٍ بَيْتٌ فِي النَّارِ.» (شعیری، بی تا: ۱۵۸)

پیامبر اسلام ﷺ می فرماید:

«هر مردی که به این راضی باشد که همسرش آرایش کند و از خانه خارج شود، قطعاً «دیوث» است و اگر کسی او را با این نام صدا بزند گناه نکرده است. هنگامی که زن با تزئین و آرایش و بوی خوش از خانه خارج شود و شوهرش به کار او راضی باشد، برای شوهر به ازای هر قدمی که زنش بر می دارد خانه‌ای در جهنم ساخته می شود.»

نتیجه گیری

غیرت یعنی حساسیت و دغدغه انسان در خصوص رعایت حدود الهی و مانع شدن از انجام محرماتی که خداوند منع کرده است. هر گونه خروج از محدوده‌های غیرت‌ورزی منجر به افراط یا تفریط در این زمینه می شود که پیامدهای ناخوشایندی در پی دارد. این پیامدها ممکن است جنبه شخصی و فردی داشته باشند یا جنبه اجتماعی و همچنین می توانند دنیوی یا اخروی باشند. پیامدهایی که برای افراط در غیرت‌ورزی از طریق آموزه‌های اسلامی به دست ما رسیده، بیشتر جنبه دنیوی و اجتماعی دارند؛ پیامدهایی مانند سوءظن، تجسس، قتل، ظلم، زمینه‌سازی برای گناه و حسادت. برای مثال، سوءظن و تجسس در خصوص دیگران شکل می گیرد و به اموری مرتبط است که در دنیا اتفاق می افتد.

در تعالیم اسلامی آنچه به عنوان پیامدهای تفریط در غیرت‌ورزی ذکر شده است، بیشتر جنبه فردی دارند و شامل امور دنیوی و اخروی می شوند. این پیامدها عبارتند از: غضب الهی که شامل فرد در دنیا و آخرت می شود؛ خوار و زبون شدن انسان در دنیا و آخرت؛ گرفته شدن روح ایمان و کوردلی؛ قبول نشدن نماز در دنیا؛ دور شدن از بهشت الهی و گرفتار شدن به عذاب خداوند و دوری از او در آخرت.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. ابن اثیر جزری، مبارک بن محمد، *النهاية في غريب الحديث والأثر*، محقق / مصحح: محمود محمد طنّاحی و طاهر احمد زاوی، چاپ چهارم، قم: مؤسسه مطبوعاتی اسماعیلیان، ۱۳۶۷ ه. ش.
۳. ابن بابویه، محمد بن علی، *من لا یحضره الفقیه*، چاپ دوم، قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۳ ه. ق.
۴. ابن درید، محمد بن حسن، *جمهرة اللغة*، چاپ اول، بیروت: دارالعلم للملایین، بی تا.
۵. ابن سیده، علی بن اسماعیل، *المحکم و المحيط الأعظم*، محقق / مصحح: عبدالحمید هنداوی، چاپ اول، بیروت: دارالکتب العلمیة، بی تا.
۶. ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، *تحف العقول عن آل الرسول*، چاپ دوم، قم: جامعه مدرسین، ۱۴۰۴ ه. ق / ۱۳۶۳ ه. ش.
۷. ابن فارس، احمد بن فارس، *معجم مقاییس اللغة*، محقق / مصحح: عبدالسلام محمد هارون، چاپ اول، قم: مکتب الاعلام الاسلامی، ۱۴۰۴ ه. ق.
۸. ابن منظور، محمد بن مکرم، *لسان العرب*، محقق / مصحح: جمال الدین میردامادی، چاپ سوم، بیروت: دارالفکر للطباعة و النشر و التوزیع - دار صادر، ۱۴۱۴ ه. ق.
۹. ازهری، محمد بن احمد، *تهذیب اللغة*، چاپ اول، بیروت: دار احیاء التراث العربی، بی تا.
۱۰. برقی، احمد بن محمد بن خالد، *المحاسن*، چاپ دوم، قم: دارالکتب الإسلامیة، ۱۳۷۱ ه. ق.

۱۱. بروجردی، آقا حسین، جامع‌احادیث الشیعة (للبروجردی)، چاپ اول، تهران: انتشارات فرهنگ سبز، ۱۳۸۶ ه. ش.
۱۲. پاینده، ابوالقاسم، نهج‌الفصاحة (مجموعه کلمات قصار حضرت رسول ﷺ)، چاپ چهارم، تهران: دنیای دانش، ۱۳۸۲ ه. ش.
۱۳. جوهری، اسماعیل بن حماد، الصحاح، محقق / مصحح: احمد عبدالغفور عطار، چاپ اول، بیروت: دارالعلم للملایین، بی تا.
۱۴. حمیری، نشوان بن سعید، شمس‌العلوم، محقق / مصحح: مطهر بن علی اریانی و یوسف محمد عبدالله و حسین بن عبدالله عمری، چاپ اول، دمشق، دارالفکر، بی تا.
۱۵. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن، چاپ دوم، تهران: مرتضوی، ۱۳۷۴ ه. ش.
۱۶. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، مفردات ألفاظ القرآن، چاپ اول، تحقیق: صفوان عدنان داوودی، بیروت: دارالقلم، بی تا.
۱۷. شبّر، سید عبدالله، الأخلاق، تحقیق: علی القصیر، چاپ اول، بیروت: مؤسسة الاعلمی للمطبوعات، ۱۴۲۹ ه. ق.
۱۸. شریف الرضی، محمد بن حسین، نهج‌البلاغة (للصباحی صالح)، چاپ اول، قم: هجرت، ۱۴۱۴ ه. ق.
۱۹. شعیری، محمد بن محمد، جامع الأخبار (للسعیری)، چاپ اول، نجف: مطبعة حیدریة، بی تا.
۲۰. شیخ حر عاملی، محمد بن حسن، تفصیل وسائل الشیعة إلى تحصیل مسائل الشریعة، چاپ اول، قم: مؤسسة آل‌البتیة، ۱۴۰۹ ه. ق.
۲۱. صاحب بن عباد، اسماعیل بن عباد، المحيط فی اللغة، محقق / مصحح:

- محمدحسن آل یاسین، چاپ اول، بیروت: عالم الکتب، بی تا.
۲۲. طباطبائی، سید محمدحسین، *المیزان فی تفسیر القرآن*، چاپ پنجم، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۷ ه. ق.
۲۳. طبرسی، حسن بن فضل، *مکارم الأخلاق*، چاپ چهارم، قم: شریف رضی، ۱۴۱۲ ه. ق / ۱۳۷۰ ه. ش.
۲۴. طبرسی، علی بن حسن، *مشکاة الأنوار فی غرر الأخبار*، چاپ دوم، نجف: المكتبة الحیدریة، ۱۳۸۵ ه. ق / ۱۹۶۵ م / ۱۳۴۴ ه. ش.
۲۵. طریحی، فخرالدین بن محمد، *مجمع البحرین*، محقق / مصحح: احمد حسینی اشکوری، چاپ سوم، تهران: مرتضوی، ۱۳۷۵ ه. ش.
۲۶. علی بن الحسین علیه السلام، امام چهارم، *الصحیفة السجادیة*، قم: دفتر نشر الهادی، ۱۳۷۶ ه. ش.
۲۷. غزالی، محمد بن محمد، *احیاء علوم الدین*، بیروت: دارالمعرفة، بی تا.
۲۸. فراهیدی، خلیل بن احمد، *کتاب العین*، چاپ دوم، قم: نشر هجرت، ۱۴۰۹ ه. ق.
۲۹. فیروز آبادی، محمد بن یعقوب، *القاموس المحیط*، چاپ اول، بیروت: دارالکتب العلمیة، بی تا.
۳۰. قمی، علی بن ابراهیم، *تفسیر قمی*، تحقیق: سید طیب موسوی جزایری، چاپ چهارم، قم: دارالکتاب، ۱۳۶۷ ه. ش.
۳۱. کلینی، محمد بن یعقوب بن اسحاق، *الکافی* (ط - الإسلامية)، چاپ چهارم، تهران: دارالکتب الإسلامية، ۱۴۰۷ ه. ق.
۳۲. مازندرانی، محمد صالح بن احمد، *شرح الکافی - الأصول والروضه* (للمولی صالح المازندرانی)، چاپ اول، تهران: المكتبة الإسلامية، ۱۳۸۲ ه. ق.

۳۳. مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار: (ط - بیروت)، چاپ دوم، بیروت: دار إحياء التراث العربي، ۱۴۰۳ هـ. ق.
۳۴. مرتضی زبیدی، محمد بن محمد، تاج العروس، محقق / مصحح: علی شیری، چاپ اول، بیروت: دارالفکر، بی تا.
۳۵. مصطفوی، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، چاپ سوم، بیروت - قاهره - لندن: دارالکتب العلمیة - مرکز نشر آثار علامه مصطفوی، بی تا.
۳۶. موسوی همدانی، سید محمدباقر، ترجمه تفسیر المیزان، چاپ پنجم، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۳۷۴ هـ. ش.
۳۷. نراقی، محمد مهدی، جامع السعادات، چاپ دوم، نجف اشرف: مطبعه النجف، ۱۳۸۳ هـ. ق / ۱۹۶۳ م.
۳۸. نراقی، ملا احمد، معراج السعادة، ویراسته کاظم عابدینی مطلق، اول، قم: انتشارات کامکار، ۱۳۸۴ هـ. ش.
۳۹. نعمان بن محمد مغربی، ابن حیون، دعائم الإسلام، محقق / مصحح: آصف فیضی، قم: مؤسسه آل البيت، ۱۳۸۵ هـ. ق.
۴۰. نوری، حسین بن محمدتقی، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، چاپ اول، قم: مؤسسه آل البيت علیهم السلام، ۱۴۰۸ هـ. ق.

واکاوی نقش نظریه تربیتی اسلام درباره عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی)

مصطفی حاتمی*

چکیده

نظریه‌های تربیتی، دیدگاه‌هایی هستند درباره تعلیم و تربیت که بر اساس آن‌ها فرآیند یاددهی و یادگیری انجام می‌شود. نظریه‌های تربیتی کارکردهای گوناگونی دارند که کارکرد راهنمایی و اثرگذاری آن‌ها بر فرآیند یاددهی و یادگیری، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا این کارکرد مبنای تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و نیز مبنای عمل در کلاس درس است و اصول، اهداف، روش‌های تدریس، انتخاب محتوا و روش‌های ارزشیابی بر اساس آنها شکل می‌گیرد. در این پژوهش، دیدگاه نظریه تربیتی اسلام درباره هر کدام از عناصر بالا بررسی می‌شود.

* - کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، ایران.

Mostafahatami30@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۱/۲۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۰/۲۹



واژه‌های کلیدی

اسلام، برنامه‌درسی، یاددهی و یادگیری.

مقدمه

نظریه‌های تربیتی، زیرمجموعه‌ای از نظریه‌ها و چهارچوب‌هایی هستند که فعالیت‌های تربیتی بر اساس این چهارچوب‌ها صورت می‌گیرد (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی، زمینه‌های عملی فعالیت‌های تعلیم و تربیت را فراهم می‌کنند و به فرآیند تعلیم و تربیت نظم، انسجام و جهت می‌بخشند. افزون بر این، نظریه‌ی تربیتی تا حدودی نوع منش، شخصیت و صفاتی را که متعلمان باید دارا باشند و نیز نوع دانش و بینشی را که شایسته است فراگیرند، مشخص می‌سازد (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶).

بدین ترتیب نظریه‌های تربیتی، راهنمای برنامه‌ریزی و عمل هستند و می‌توان آن‌ها را راهنمای عمل مدرسان تعریف کرد (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰) و نظریه‌ی تربیتی اسلام یکی از نظریه‌های مطرح و از جمله نظریه‌های مبتنی بر توحید است که معیار عملکرد انسان‌ها در آن، وحی و قرآن و مبتنی بر جایگاه رفیع انسان است که مقام جانشینی خداوند را دارد؛ لذا اصول این نظریه از وحی سرچشمه می‌گیرد و از این رو، تعلیم و تربیت اسلامی، دینی، الهی و مذهبی به حساب می‌آید (سلیمان‌نژاد، سرمدی و عزیزی، ۱۳۸۹).

یکی از امتیازهای مهم نظریه‌ی تربیتی اسلام نسبت به سایر نظریه‌های تربیتی آن است که به همه‌ی ابعاد که موجب تکامل انسان می‌شود، توجه می‌کند و از هر آنچه که ناهماهنگی یا وقفه در کمال و رشد همه‌جانبه ایجاد می‌کند، جلوگیری می‌نماید (حسینی‌بهشتی، ۱۳۷۹: ۲۲۳) و انسان حامل نوعی فطرت

است که هرگاه کار و عمل انسان مطابق و هماهنگ با فطرتش باشد، تکامل می‌یابد و از مرحله حیوانیت و خطر از خودبیگانگی می‌رهد. به عبارت دیگر، انسان از دیدگاه اسلام، از دو بُعد خاکی و خدایی ساخته شده است که به هر کدام بیشتر سوق داده شود، آن جنبه و بُعد در او قوی‌تر و بیدارتر می‌شود.

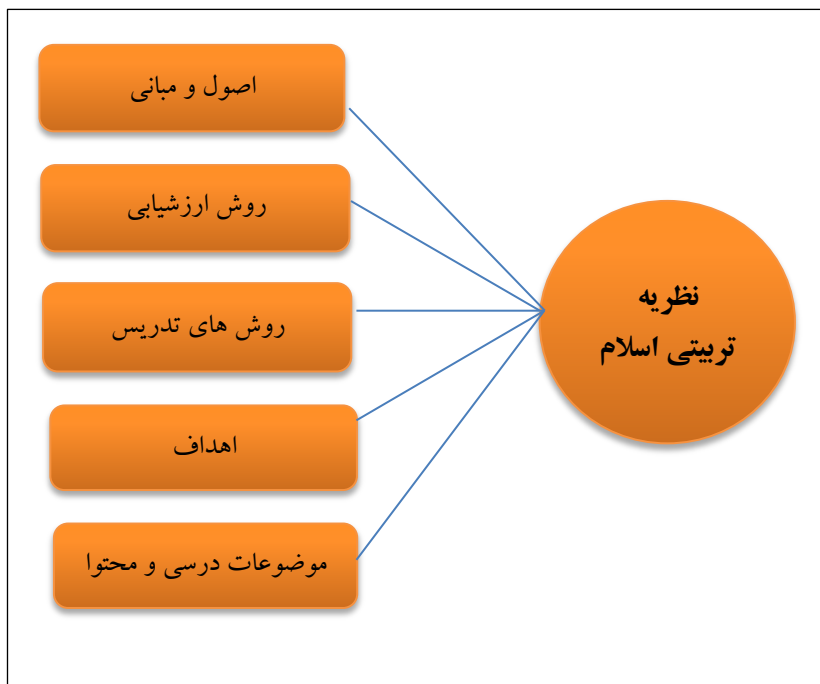
از نظر اسلام انسان با سلسله‌ای از ارزش‌های بالقوه متولد می‌شود. به سخن دیگر، انسان از نظر اسلام، فعال، خلاق و نیکو آفریده شده و بر مبنای فطرتش، حقیقت‌جو، خیرطلب و زیباپرست است؛ یعنی تمام این ارزش‌ها بالقوه در او موجود است؛ البته محیطی سالم و پاک لازم است تا آن‌ها را از قوه به فعل درآورد. از این رو، پاک‌سازی و سالم‌سازی محیط آموزشی از طریق تنظیم برنامه‌ها و کتب درسی و آموزش‌های عملی مناسب می‌تواند برای تحقق هدف‌های متعالی تربیتی مؤثر و کارساز باشد (ایمان‌زاده، ۱۳۸۳).

مدرسان در فرآیند یاددهی و یادگیری، خواسته یا ناخواسته، بر اساس یک نظریه تربیتی خاص عمل می‌کنند که اولین گام در اقدامات تربیتی آن‌ها محسوب می‌شود؛ البته هر کدام از نظریه‌های تربیتی بر سایر مؤلفه‌های مربوط به اقدامات تربیتی از جمله اصول، هدف، انتخاب و سازماندهی محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی تأثیر تعیین‌کننده‌ای می‌گذارد و از سوی دیگر، جامعه ما جامعه‌ای اسلامی است که تمامی اجزا و ارکان آن از جمله فرآیند یاددهی و یادگیری باید بر اساس اصول و قواعد اسلام تدوین و اجرا شود و نظریه تربیتی اسلام در مقایسه با سایر نظریه‌ها در فرآیند یاددهی و یادگیری با دیدگاهی همه‌جانبه‌تر به تعلیم و تربیت انسان نگاه می‌کند. با توجه به نکات یادشده، پژوهشگر این ضرورت را احساس کرده تا پژوهشی با عنوان "بررسی اصول و عناصر برنامه درسی نظریه تربیتی اسلام در فرآیند یاددهی و

یادگیری "انجام دهد و فعالان عرصه تعلیم و تربیت را هرچه بیشتر با اصول، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی مدنظر این نظریه آشنا کند.

روش پژوهش

هدف این پژوهش، واکاوی اصول و مبانی نظریه تربیتی اسلام در فرآیند یاددهی و یادگیری است. پژوهش از نوع نظری و روش آن توصیفی تحلیلی است و برای جمع‌آوری اطلاعات از روش کتابخانه‌ای استفاده شد. در این پژوهش پس از بیان مقدمه پژوهش، مبانی تعلیم و تربیت در نظریه تربیتی اسلام و سپس اهداف تعلیم و تربیت و موضوعات درسی و معیارهای انتخاب محتوا و در ادامه، روش‌های تربیتی و ارزشیابی در این نظریه بررسی می‌شوند و به‌طور کلی چهارچوب این پژوهش را می‌توان به‌صورت زیر ترسیم نمود.



مبانی نظریه تربیتی اسلام

مبانی نظریه تربیتی اسلام عبارت است از اصول اساسی تعلیم و تربیت که از جهان بینی و ایدئولوژی نظریه تربیتی اسلام به دست آمده و تعلیم و تربیت اسلامی بر آن استوار است. این مبانی به شرح زیر است:

۱) فضیلت علم، تدبیر، هدایت و تربیت: با توجه به حقیقت جویی و کمال طلبی فطری انسان در اسلام، دانش جویی، تدبر و تعقل که در واقع همان حقیقت جویی است و تربیت خود و دیگران که در حقیقت شکوفاسازی استعداد کمال طلبی است، فضیلت اساسی دارد و با تأکید نام به آن دستور داده شده است. هم چنین در برنامه ریزی آموزشی، روابط مربی و معلم با دانش آموز، تدوین محتوای کتب درسی و مانند آن، تأثیر فراوان دارد و به هر کدام جهت خاص می دهد (وکیلان، ۱۳۷۴: ۱۲۸ و ۱۲۹).

۲) مسؤلیت: این اصل بیانگر آن است که باید مقاومت و ایستادگی انسان را در مقابل شرایط گوناگون افزایش داد تا فرد به گونه ای ساخته شود که از الزام های درونی به نام احساس مسؤلیت یا احساس تکلیف پیروی کند. ایجاد احساس مسؤلیت و تکلیف درونی در خود برای حفظ فرد از گناه و نگهداری ایمان خود برای وصول به اهداف عالی فردی و اجتماعی و در نهایت، تعالی و کمال در پرتو تقرب به خدا، اهمیت بسزایی دارد (حجتی، ۱۳۷۰: ۵۷).

۳) کرامت: در بین موجودات عالم، انسان دارای کرامت است. کرامت، پایه و اساس تربیت به شمار می رود. با توجه به این اصل، تمام افرادی که مسؤلیت تربیت را بر عهده دارند، اعم از پدر، مادر، معلم و مربی، در تمام مراحل رشد و در تمام مقاطع تحصیلی باید به شخصیت فراگیران احترام بگذارند و با آنان هم چون افراد باکرامت رفتار کنند تا از این طریق، شخصیت آنان پرورش یافته

و اعتماد به نفس لازم در آنان به وجود آید. این امر، لازمهٔ تعلیم و تربیت خلاق و نوآور است (سلیمان نژاد، سرمدی و عزیزی، ۱۳۸۹).

۴) رحمت و محبت و امیدواری: یکی از نیازهای اساسی انسان محبت است؛ زیرا نه تنها نیاز طبیعی او، بلکه نیاز روحی و معنوی او نیز تأمین می‌شود. انسان در تمام مراحل زندگی خود، نیاز به محبت و مهربانی دارد. رعایت این اصل در جریان تعلیم و تربیت و در تمام مراحل آن ضروری است. بسیاری از صفات خداوند در قرآن کریم، هم چون غفور، تواب، رحیم، رحمان، حلم و...، نشان‌دهندهٔ این مطلب است که در مقام تربیت باید بخشنده و مهربان بود و لازمهٔ تربیت، بخشندگی و عطوفت است (فرمیهنی فراهانی، ۱۳۸۴: ۴۸).

۵) ضرورت توأم ساختن علم با عمل: اعتقاد بدون عمل پایدار نمی‌ماند و همواره بیم آن می‌رود که متزلزل شود و فرو ریزد.

۶) اجتماعی بودن: انسان، موجودی اجتماعی است که استعداد او در اجتماع شکوفا می‌شود و شخصیت وی در اجتماع شکل می‌گیرد و به کمال می‌رسد.

۷) ابعاد وجودی انسان: انسان موجودی است مرکب از نفس و بدن.

۸) برابری همهٔ افراد بشر در آفرینش: همهٔ افراد بشر از یک اصل «آدم و حوا» نشأت گرفته‌اند و هیچ‌یک بر دیگری فزونی و برتری نیست مگر به تقوا.

۹) فطرت: خداوند انسان را به فطرت و سرشتی پاک آفریده است. فرد خداگرا نه تنها دارای استعداد شناخت، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی، عدالت‌جویی و کمال‌طلبی است؛ بلکه توانایی وصول به آن‌ها در وی نهاده شده است.

۱۰) اختیار و آزادی: اختیار اساس هر گونه تکلیف‌پذیری است (وکیلان،

اهداف نظریه تربیتی اسلام

توجه به هدف در انجام فعالیت‌های آموزشی جهت حرکت و آغاز و انجام کار را مشخص می‌کند و از تلاش‌های بی‌ثمر و حرکت‌های بی‌بهره جلوگیری و ارزشیابی از پیشرفت و مراحل تدریس را ممکن می‌کند.

علامه طباطبایی اهداف تعلیم و تربیت در اسلام را دوگونه بیان می‌کند: الف) هدف غایی؛ ب) اهداف واسطی.

الف) هدف غایی؛ رسیدن به توحید در مرحله اعتقاد و عمل

علامه طباطبایی هدف غایی تعلیم و تربیت را رسیدن انسان به توحید، در مرحله اعتقاد و عمل می‌داند. کمال انسانیت و هدف نهایی زندگی انسان از دیدگاه علامه در این است که انسان به وجود آفریننده آسمان‌ها، زمین و کل پدیده‌های عالم اعتقاد داشته باشد. آنگاه، در مرحله عمل، هر عملی که انجام می‌دهد، حاکی از بندگی او برای خداوند تبارک و تعالی است.

ب) اهداف واسطی

۱) اعتقادی: از آنجا که اعتقاد هر مسلمان همراه با تربیت اسلامی در حال تکوین و تکمیل است، هدف اعتقادی، در این تحقیق، یک هدف واسطه‌ای در نظر گرفته شده است. با این حال، اهداف اعتقادی تعلیم و تربیت اسلامی در رأس اهداف دیگر آن قرار دارد؛ زیرا بدون اعتقاد و ایمان درست، زندگی سالم و معقول برای انسان میسر نیست و در راستای این هدف، هر فردی باید در تحصیل عقیده و بینش صحیح به بررسی‌ها و تحقیقات جامع و دقیق در حد توان خود اقدام نماید و آزادانه، عقایدش را به‌طور استدلالی شکل دهد و از

تعبد و تقلید در عقاید پرهیزد. نظام تربیتی اسلام در تحقق این هدف مسؤلیت مهمی بر عهده دارد و باید با برنامه‌های صحیح آن را عملی سازد.

۲) اخلاقی: در وجود انسان، سلسله‌ای از ارزش‌های اخلاقی نهفته است؛ یعنی انسان به ارزش‌های اخلاقی گرایش دارد؛ بنابراین، انسان موجودی اخلاقی است و تعلیم و تربیت اسلامی برای پرورش اخلاقی فراگیران باید اهدافی را در راستای رهایی آنان از جاذبه‌امیال نفسانی در نظر بگیرد تا آنها بتوانند امیال و آرزوهای خود را در مسیری رهبری نمایند که خداوند تعیین کرده است.

۳) نظامی: فراگیری فنون نظامی و رزمی برای دفاع و جهاد در میدان‌های نبرد ضروری است. هدف از آموزش نظامی در تعلیم و تربیت اسلامی در مرحله اول، بهره‌مندی از آن در میدان‌های جهاد با کفار و دشمنان اسلام است. در اسلام، جهاد به خودی خود هدف نیست؛ بلکه وسیله‌ای است برای رسیدن به آرمان‌های الهی؛ بنابراین، آموزش فنون نظامی و ایجاد آمادگی جسمانی و رزمی در افراد جامعه ضرورت دارد (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷).

۴) فرهنگی: یکی از مسؤلیت‌های تعلیم و تربیت در جامعه، حفظ آثار ارزشمند فرهنگی و انتقال آن به نسل‌های آینده است؛ به بیان دیگر، تعلیم و تربیت، وسیله ارتباط میان نسل‌های گذشته، حال و آینده است که دستاوردها و تجارب نسل‌های پیشین را در اختیار نسل‌های کنونی و آینده می‌گذارد.

۵) اجتماعی: سعادت و رستگاری انسان در پرتو تعاملات اجتماعی و در ارتباط با دیگران به دست می‌آید. علامه طباطبایی در این باره می‌گوید: «بدیهی است که يك سعادت واقعی کامل جز در پرتو همکاری اجتماعی میسر نیست؛ چه در غیر این صورت، اگر هم سعادت به دست آید، کامل و همه‌جانبه نخواهد

بود». رستگاری و سعادت انسان، همان‌طور که اشاره شد، در سایهٔ گرایش اجتماعی و روح جمعی انسان حاصل می‌شود. تعلیم و تربیت درخصوص این وظیفه و مسؤولیت خطیر باید اهدافی را تعیین کند و برای نیل به آن بکوشد (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷).

موضوعات درسی و اصول انتخاب محتوا در نظریهٔ تربیتی اسلام

ابراهیم‌زاده (۱۳۸۸: ۲۵۶؛ به نقل از جمالی زواره، ۱۳۹۰)، عمده‌ترین موضوعاتی را که در برنامه‌ریزی درسی نظام تربیتی اسلام، به آن‌ها توجه شده است، به شرح زیر بیان می‌کند:

۱- معارف اسلامی: اندیشمندان اسلامی در آموزش دینی با الهام از تعالیم قرآن بر ارزش عقل و تفکر تأکید فراوانی می‌کنند و معتقدند تربیت اسلامی تمام توان خود را در راه رشد و تعالی اندیشهٔ آدمی به‌کار گرفته و زمینه‌های آزادی آن را از قید نادانی و تقلید کورکورانه فراهم کرده است.

۲- علوم طبیعی و ریاضیات: موضوع بعدی که متخصصان تربیتی اسلام به آن توجه کرده‌اند، علوم طبیعی و ریاضی است که امکان نگرش دقیق در نظام آفرینش و تفکر منظم و منطقی را برای شاگردان فراهم می‌کند؛ زیرا معتقدند که هر قدر دانش بشر دربارهٔ عالم آفرینش افزایش یابد، باور و اعتقاد او به این واقعیت که جهان را خالق است، استوارتر و پابرجاتر خواهد شد.

۳- علوم انسانی: موضوع دیگر، شناخت آفرینش انسان و ویژگی‌های جسمانی، روحی، عقلی، اجتماعی و فرهنگی اوست؛ بنابراین، علوم انسانی در برنامه‌های درسی، اهمیت زیادی دارند. عمده‌ترین هدفی که برنامه‌ریزان تربیت اسلامی از تدریس مجموعه علوم انسانی با الهام از تعالیم ارزندهٔ قرآن در نظر

گرفته‌اند، تهذیب نفس است. تربیت اسلامی در قالب این مجموعه از علوم، طرحی کامل برای پرورش روح و تهذیب نفس انسان عرضه کرده است تا در سایه این برنامه جامع و فراگیر، انسان مسلمان از همه گونه رفتار ناشایست و انحراف دور شود و انگیزه انجام دادن کارهای نیک و ارزشمند در او رشد یابد.

۴- بهداشت و تربیت بدنی: تربیت بدنی و بهداشت در مجموعه برنامه‌های درسی نیز جایگاه خاص خود را دارد؛ زیرا یکی از مسائلی که در اسلام اهمیت بسزایی دارد، بهداشت فرد، سلامت جامعه و محیط زیست است. برنامه‌ریزان درسی با پیش‌بینی مواد و فعالیت‌های آموزشی - بهداشتی و ورزشی، فراگیران را برای ایفای این مسؤلیت‌ها آماده می‌کنند. آموزش‌های نظامی، دفاع شخصی و دفاع غیرنظامی در این مجموعه، اهمیت دارند و فراگیران را برای ایفای مسؤلیت‌های خود در جامعه و دفاع از سرزمین‌های اسلامی آماده می‌کنند.

از جمله نکاتی که نظریه تربیت اسلام درباره انتخاب محتوای درسی در هر کدام از این موضوع‌های درسی رعایت می‌کند، عبارت است از:

۱- محتوا باید یادگیرنده را به تعقل و تفکر وادار کند.

در تعلیم و تربیت اسلامی، مواد و محتوای آموزشی باید به گونه‌ای باشد که یادگیرنده به تفکر راه یابد و اندیشیدن درست شاکله او شود تا زندگی حقیقی بر او رخ بنماید؛ زیرا نیروهای باطنی انسان و حیات حقیقی او، با تفکر فعال می‌شود و با گشودن دریچه تفکر، درهای حکمت و راه به حقیقت بر او گشوده می‌شود؛ از این رو، در تعلیم و تربیت اسلامی، تفکر، زندگی دل و حیات قلب معرفی شده است، چنانکه امیرالمؤمنین علی علیه السلام فرموده‌اند: «التفکر، حیاة قلب البصیر» (رشیدی و مرعی، ۱۳۹۱).

۲- محتوا باید بر اساس اصل نوگرایی مشروط و کهنه‌گرایی مبرهن باشد. اعتبار محتوا به جدید و نو بودن آن بستگی دارد؛ اما این بستگی تا حدودی قابل قبول است؛ چون با ارائه تحقیقات و مطالعات پیاپی، نظریات نو ارائه می‌شود و توجه و استفاده از آن‌ها ضروری است؛ ولی نوگرایی افراطی که دامن‌گیر محققان و اندیشمندان شده است، نامطلوب است (ملکی، ۱۳۸۵).

۳- محتوا باید وحدت داشته باشد.

یادگیرنده به‌عنوان انسان، وجود یکپارچه دارد. این یکپارچگی به حدی است که هیچ‌یک از اجزای آن به‌صورت مجزا قابل فهم و توجیه نیست. مفاهیم، اصول، فعالیت‌ها، روش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها و سایر عناصر محتوا به‌صورت یکپارچه وضع بسیار مناسب برای تغذیه فطرت چندبُعدی یادگیرنده به‌وجود می‌آورند (جمالی زواره، ۱۳۹۰).

۴- محتوا باید یادگیرندگان را به‌سوی زندگی سالم هدایت کند.

از نظر تربیت اسلامی، موادی را باید در برنامه درسی گنجانده که فرد را برای بهره‌مندی از یک زندگی سالم آماده کند؛ یعنی او بتواند استعدادهايش را ظاهر کند و به‌کار اندازد و نیازهای فردی و اجتماعی‌اش را به‌موقع و به‌شکل مطلوب ارضاء کند. آموزش علوم و فنون مختلف همراه با آموزش اخلاق نظری و عملی، رسیدن به هدف یادشده را ممکن می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۷).

۵- محتوا باید منجر به تقویت ایمان و تزکیه نفس در یادگیرندگان شود.

تربیت اسلامی در انتخاب محتوا بیش از هر چیز، به میزان تأثیر آن در تقویت ایمان و تزکیه نفس تأکید کرده است؛ چرا که به کنترل درآوردن کشش‌های درونی، عقل را از انحراف و خطا در به‌کارگیری روش خود، مصون می‌دارد و هنگامی که این مصونیت ایجاد شد، در پرتو آن، علم و معرفت

تازه‌ای حاصل می‌شود و این علم ویژه‌ای است که از تزکیهٔ نفس سرچشمه گرفته است. با حصول این علم، عقل تیزبین تر می‌شود (باقری، ۱۳۷۹).

روش‌های تدریس در نظریهٔ تربیتی اسلام

نظریه‌های تربیتی همان‌طور که در انتخاب اهداف و محتوای درسی تأثیرگذار هستند، در انتخاب روش‌های تدریس نیز اثرگذار هستند و منظور از "روش تدریس" همهٔ تدبیرها و فعالیت‌هایی است که معلم برای تحریک، راهنمایی و یادگیری فراگیران انجام می‌دهد. اگر روش تدریس، درست انتخاب و به‌کار برده شود، موجب سهولت، سرعت و دقت یادگیری خواهد شد و فراگیر خواهد توانست در کمترین مدت، بیشترین مطلب را یاد بگیرد. به همین سبب، تربیت اسلامی به معلم توصیه می‌کند که بهترین و مؤثرترین روش‌های تدریس را به‌کار ببندد (ایمان‌زاده، ۱۳۸۳).

برخی از این روش‌های تدریس که نظریهٔ تربیتی اسلام آن‌ها را تأیید می‌کند، عبارت‌اند از:

۱- بحث و مناظره

این روش در تربیت اسلامی، اهمیت بسیاری دارد. استفاده از بحث و مناظره باعث می‌شود که یادگیری، عمیق‌تر و پایدارتر انجام شود و قدرت بیان، اعتماد به نفس و همچنین قدرت تجزیه و تحلیل افراد به میزان قابل توجهی افزایش یابد. این روش از قدیم در حوزه‌های علوم انسانی به‌کار گرفته شده و بسیاری از شخصیت‌ها و اندیشمندان علوم اسلامی، قدرت و مهارت خود را در تدریس و در بیان عقاید خویشتن مرهون استفاده از این روش هستند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲: ۲۸۱).

۲- عملی

در این روش، نخست معلم با بیانی کوتاه و رسا، قواعد و اصول کلی انجام عمل را توضیح می‌دهد و سپس دانش‌آموزان را به‌طور عملی با مسئله درگیر می‌کند و در حین عمل، توضیح‌های لازم را برای مشکلات پیش‌آمده بیان می‌کند؛ بدین ترتیب، دانش‌آموزان را در حل مسائل یاری و هدایت می‌کند و به آنان در زمانی کوتاه مهارت می‌آموزد.

۳- اسوه‌ای

انتخاب اسوه و الگوگیری در تعلیم و تربیت اسلامی اهمیت خاصی دارد. در این روش، هدف این است که فرد در گفتار و رفتار، رفتار و کردار و گفتاری مطلوب خود قرار دهد؛ بدین گونه، موقعیت شاگرد بر اثر این الگوگیری تغییر یابد و حالت نیکو و مناسبی مطابق آن عمل و گفتار مطلوب و نمونه در خویش و در رفتار فردی و اجتماعی او پدید آید. نکته‌ای که باید به آن توجه کرد، اقتدا و اتباع نیکوست؛ یعنی فرد با آگاهی و شناخت از یک الگوی نیکو تبعیت و پیروی نماید؛ پیروی و الگوگیری کورکورانه در اسلام مذمت شده است (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷).

۴- پرسش و پاسخ

اسلام برای طرح پرسش و بحث علمی، هرچند درباره ضروری‌ترین اصول و معارف اسلامی هم باشد، جایگاه و ارزشی خاصی قائل است. اسلام هیچ‌گاه مانع پرسش کردن نمی‌شود؛ نه تنها مانع پرسش نمی‌شود، بلکه برای پاسخ به پرسش و رفع شبهه به حدی اهمیت قائل است که حتی اگر کسی از دشمنان اسلام در میان معركة آتش و خون گفت: من درباره حقایق و حقیقت

دین شما پرسش دارم، اسلام دستور داده شرایطی برای او فراهم آورید که بتواند بیابد و پاسخش را بگیرد (مصباح یزدی، ۱۳۸۱: ۶۹-۶۸).

۵- تمرین و تکرار و عادت دادن

بسیاری از رفتارهایی که کودک یاد می‌گیرد، از طریق تمرین و تکرار است. عادت دادن افراد به رفتار پسندیده و ایجاد نظم و انضباط در زندگی و تسلط بر خویشتن، مستلزم وجود برنامه‌ای منظم و مستمر برای تمرین و تکرار است. نظام تربیتی اسلام با قراردادن تمرین‌های روزانه و سالانه به صورت فردی و جمعی، فرایضی را برای انسان‌ها واجب کرده تا این عبادت جزء راه و رسم زندگی آنان شود (فرجی، ۱۳۸۶).

۶- درک و فهم مطالب (دریافت مفهوم)

در این روش، فرد نه تنها اموری را که باید یاد بگیرد، درک می‌کند، بلکه خود شخصاً به بررسی و انتقاد می‌پردازد و آنچه را منطقی و مستدل تشخیص می‌دهد، می‌پذیرد. تعقل یا استدلال در هر مورد، اساس کار یادگیرنده را تشکیل می‌دهد (رشیدی و مرعشی، ۱۳۹۱).

روش ارزشیابی در نظریه تربیتی اسلام

روش ارزشیابی که در تعلیم و تربیت اسلامی استفاده می‌شود، روشی مبتنی بر «اصل توجه به تفاوت‌های فردی» است و منظور از این روش آن است که مربی باید در برخورد با متربی توان فهمی و عملی او را در نظر گیرد و چیزی را به او بگوید و از او بخواهد که در طاقت ادراکی و عملی او باشد؛ چرا که پذیرش

تکلیفی که در توان فرد نباشد، نه تنها سبب موفقیت او در تکلیف نخواهد شد، بلکه چه بسا نتایج سو دیگری را هم در پی خواهد داشت.

در تعلیم و تربیت اسلامی، امتحان ثلثی یا سالانه، به صورتی که در مدارس ما معلوم است، وجود ندارد، بلکه خود معلم یا استاد هر وقت مناسب و لازم دید به شکل و روشی که صلاح می‌داند محصلان خود را ارزشیابی می‌کند و غالباً این ارزشیابی به صورت شفاهی، نوشتن رساله، شرکت در بحث و مناظره انجام می‌گیرد (جمالی زواره، ۱۳۹۰).

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه تربیتی اسلام، قرن‌ها پیش و قبل از مطرح شدن بسیاری از نظریه‌های تربیتی، اصول و مبانی تعلیم و تربیت را به طور شفاف بیان نموده است و در نظام تعلیم و تربیت بسیاری از کشورهای اسلامی دنیا تا به امروز این اصول و مبانی کاربرد داشته است و این دلیل خوبی برای مقدس و وحیانی بودن این نظریه تربیتی است.

در این پژوهش که هدف آن واکاوی نظریه تربیتی اسلام است، ابتدا اصول و مبانی این نظریه مطرح شد و از این اصول می‌توان نتیجه گرفت که نظریه تربیتی اسلامی بر اصولی استوار است که در آن به ارزش علم و علم‌آموزی، ابعاد وجودی انسان، حقوق و وظایف یادگیرنده و یاددهنده توجه شده است و از اهداف این نظریه این‌گونه استنباط می‌شود که هدف تعلیم و تربیت در این نظریه، الهی شدن و رسیدن به خدا است که برای این هدف، اهداف واسط و ملموسی وجود دارد که با دست‌یافتن به این اهداف، زمینه برای رسیدن به هدف نهایی فراهم می‌شود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که این نظریه معتقد به

پرورش دو بُعد روح و جسم انسان است؛ چرا که طرفداران این نظریه معتقدند اگر فقط به پرورش روح و روان انسان پرداخته شود، تن آدمی فراموش می‌شود و نه تنها از رفاه و لذت مادی محروم می‌شود، بلکه برای سیر و حرکت معنوی هم مرکب راهواری در اختیارش نمی‌ماند؛ زیرا با بدن بیمار و فرسوده امکان رشد و تعالی برای جان و روان بسیار ضعیف است و اگر زندگی همه‌اش خورد و خوراک و لذت مادی باشد، دیگر مجالی برای تجلی انسانیت آدمی نمی‌ماند و از سطح چهارپایان فراتر نمی‌رود.

مواد و موضوع درسی در نظریه تربیتی اسلام شامل مواد و موضوعاتی است که متناسب با اهداف این نظریه، فراگیران را از نظر بُعد روحی و مادی پرورش می‌دهد و در انتخاب محتوای نظریه تربیتی اسلام، میل به کنجکاوی و لذت جویی، نیازها و علایق یادگیرنده، تقویت ایمان و تزکیه نفس، تعقل و تفکر، ظرفیت یادگیرنده، نوگرایی محتوا و منفعت در نظر گرفته شده و از روش‌های تربیتی نظریه تربیتی اسلام می‌توان فهمید که این نظریه سعی می‌کند از روش‌هایی استفاده نماید که فراگیران در فرآیند یاددهی و یادگیری فعالانه مشارکت داشته باشند؛ در کمترین مدت، بیشترین مطالب را یاد بگیرند و با سرعت و دقت بیشتری یاد بگیرند و در پایان درباره روش‌های ارزشیابی نظریه تربیتی اسلام باید گفت که روش‌های ارزشیابی در نظریه تربیتی اسلام متفاوت از روش‌های ارزشیابی است که در مدارس ما وجود دارد، به گونه‌ای که معلم در زمانی معین از فراگیران ارزشیابی نمی‌کند (پایان ثلث یا ترم)؛ بلکه زمان ارزشیابی بنا به صلاحدید خود معلم تعیین می‌شود و روش‌هایی که برای ارزشیابی مشخص می‌شود متناسب با یادگیرنده است و تفاوت‌های فردی بین یادگیرندگان رعایت می‌شود.

در پایان با توجه به اینکه فرهنگ جامعه ما فرهنگی اسلامی بوده و نظریه تربیتی اسلام نیز نسبت به سایر نظریه‌ها یک نظریه جامع و کاملی است که به تمامی ابعاد و جوانب انسان در فرآیند تعلیم و تربیت توجه می‌کند، لذا توصیه می‌شود متخصصان برنامه‌ریزی درسی در تمامی مراحل فرآیند برنامه‌ریزی از جمله انتخاب اصول و مبانی، هدف، محتوای درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی از این نظریه بهره‌گیرند.

منابع

۱. ایمان‌زاده، معصومه، ۱۳۸۳، «بررسی فلسفه تربیتی مدیران و دبیران مدارس شهرستان تبریز»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان.
۲. ابراهیم‌زاده، عیسی، ۱۳۸۲، فلسفه تربیت، تهران: دانشگاه پیام نور.
۳. باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین، ۱۳۸۰، «جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱۳۸-۱۲۳.
۴. باقری، خسرو، ۱۳۷۹، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه.
۵. پاک‌سرشت، محمدجعفر، ۱۳۸۶، «نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی»، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۰، ۱۴۸-۱۲۵.
۶. جمالی زواره، اعظم، ۱۳۹۰، «بررسی مبانی فلسفی برنامه درسی آموزش ابتدایی با تأکید بر رویکرد رئالیسم اسلامی و پراگماتیسم»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
۷. حسینی بهشتی، سیدمحمد، ۱۳۷۹، شناخت اسلام، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۸. حجتی، سیدمحمدباقر، ۱۳۷۰، سیمای مؤمن در قرآن، تهران: بنیاد قرآن.
۹. رشیدی، علیرضا؛ مرعشی، سید منصور، ۱۳۹۱، «بررسی مقایسه‌ای اهداف غایی، اصول کلی، معیارهای انتخاب مواد درسی و روش‌های تدریس در نظام تربیتی اسلام و لیبرالیسم»، فصل‌نامه مطالعات تربیتی در دانشگاه اسلامی، ۱۶، ۳، ۴۶۳-۴۲۷.
۱۰. سلیمانی‌نژاد، اکبر؛ سرمدی، محمدرضا؛ عزیزی، عبدالله، ۱۳۸۹، «بررسی

مقایسه‌ای اصول تربیتی پراگماتیسم و رئالیسم»، مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۱۳۱، ۱-۱۰۳.

۱۱. شعاری نژاد، علی اکبر، ۱۳۷۷، فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.

۱۲. صالحی، اکبر؛ یاراحمدی، مصطفی، ۱۳۸۷، «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، فصل‌نامه علمی - تخصصی تربیت اسلامی، ۳، ۷، ۲۳-۵۰.

۱۳. فرمبهنی فراهانی، محسن، ۱۳۸۴، یست مدرن و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات آبیژ.

۱۴. فرجی، عزت، ۱۳۸۶، «بررسی و تجزیه و تحلیل مبانی فلسفی لیبرالیسم و مقایسه آن با معرفت‌شناسی اسلامی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور خوی.

۱۵. مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۱، آزادی، ناگفته‌ها و گفته‌ها، تهران: نشر فرهنگ اسلامی.

۱۶. ملکی، حسن، ۱۳۸۵، «دیدگاه برنامه درسی فطری - معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت»، کنگره علوم انسانی، ۲، ۳۰-۱۰.

۱۷. نیکزاد، محمود، ۱۳۷۱، کلیات فلسفه و تربیت، تهران: انتشارات اسلامی.

۱۸. وکیلان، منوچهر، ۱۳۷۴، تاریخ آموزش و پرورش در اسلام، تهران: پیام نور.

واکاوی مفاهیم اخلاقی آزادی، مسؤلیت و نوع دوستی در مکتب رفاه اجتماعی

فاطمه پارسی،* امیر فرخ‌وندی**

چکیده

این پژوهش به دنبال بررسی و تحلیل سه مفهوم اخلاقی آزادی، مسؤلیت و نوع دوستی در نظریه رفاه است و می‌کوشد با بهره‌گیری از روش مطالعه تحلیلی-اسنادی، ضمن طرح دیدگاه‌های اندیشمندان حوزه رفاه، به برخی از انتقادات و سؤالات در این باره نیز پاسخ گوید.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر بدین قرار است: الف) نظریه‌های رفاه در مبحث آزادی با بیان اینکه آزادی بازار باعث افزایش فقر، نابرابری و افول اخلاقی خواهد شد و با تأکید ویژه بر مقوله برابری، دولت‌ها و نظام‌های رفاهی

* - کارشناس ارشد برنامه ریزی رفاه اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی و مدرس دانشگاه پیام نور شهرستان دزفول.

F_Parsi44@yahoo.com

** - دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشگاه علوم و تحقیقات تهران.

Amir_Farokhvandi@yahoo.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۶/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۱۵

را مجاز می‌شمارند از طریق وضع مقررات و سیاست‌های کنترلی به محدودکردن آزادی بازار دست بزنند؛ ب) در مبحث مسؤلیت، اندیشمندان رفاه معتقدند که به سبب ناامنی‌های اقتصادی، اجتماعی، اخلاقی و... ناشی از بازار، افراد باید فقط مسؤلیت بخشی از رفاه خود را بر عهده داشته باشند و دولت‌ها نیز باید در این خصوص اقدام نموده و برای تحقق حقوق اجتماعی افراد بکوشند؛ ج) اندیشمندان حوزه رفاه، نوع دوستی را به عنوان فضیلتی اخلاقی می‌پذیرند؛ لیکن به رفتار متعهدانه و عمل متقابل، بر اساس حقوق و تکالیف تأکید می‌ورزند؛ د) به نظر می‌رسد نظریه متفکران رفاه با اخلاق اعتدالی هم‌خوانی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی

اخلاق، آزادی، مسؤلیت، نوع دوستی، رفاه اجتماعی.

مقدمه

اخلاق^۱ مفهومی کهن است که قدمت آن به زمان شکل‌گیری اجتماعات مختلف و مطرح شدن مفاهیم خوب، بد، خیر و شر برمی‌گردد. همه فرهنگ‌ها و اقوام در گزینش منش و رفتار قابل قبول و پذیرفته خود و نیز در برخورد با نقض هنجارهای اجتماعی، آداب و رسوم و ارزش‌های خاص خود را دارند. به همین دلیل، اخلاق همواره موضوعی شگرف برای اندیشمندان و متفکران بوده است.

1-Ethics.

اخلاق همه اصولی که به آن‌ها «خوب»، «بد»، «درست» یا «نادرست» گفته می‌شوند را در برمی‌گیرد و معمولاً با سؤالاتی از این قبیل سروکار دارد: چگونه باید زندگی کنیم؟ هدف ما در زندگی چیست؟ و همچنین سؤالاتی دربارهٔ کمک به دیگران، تعهدات و سعادت انسان‌ها و... (Encyclopedia Britannica, 1968: 75). این اصطلاح، تعیین‌کنندهٔ قواعدی برای هدایت انسان به ارزش‌های رفتاری است (امینی فسخودی، ۱۳۸۷: ۹۷) و به‌طور خلاصه عبارت است از احکامی که فرد خود را به سان یک انسان، موظف به تحقق و پایبندی بدان‌ها می‌داند (محمودیان، ۱۳۸۰: ۴۷). به همین سبب، اخلاق یکی از مقوله‌های مهم زندگی اجتماعی است و گزاره‌ها و عناصر اخلاقی سراسر زندگی خصوصی و اجتماعی ما را فرا گرفته است. عشق، نفرت، تکالیف، وظایف، نوع دوستی، آزادی و... عناصری اخلاقی هستند که ما همواره در زندگی با آن‌ها مواجهیم؛ بنابراین، اخلاق را نباید فقط مقوله‌ای نظری به حساب آورد که پیوندی با حیات روزمرهٔ افراد ندارد؛ بلکه اخلاق، مجموعه‌ای از مفاهیم و مسائل مربوط به چگونگی اعمال، افعال و حالات اختیاری آدمی است که به‌ویژه در تعاملات و ارتباطات اجتماعی خود را بازنمایی می‌کند.

اندیشمندان، مبحث اخلاق را با توجه به رویکردهای مختلفی بررسی می‌کنند و بسیاری از ایشان در این حوزه نظریه‌پردازی کرده‌اند؛ اما این مبحث در رفاه تا حدودی مغفول مانده است. شاید در نگاه اول، واکاوی اخلاق در مباحث رفاهی اندکی نامتعارف به نظر برسد و از نظر بسیاری از افراد، رفاه فقط به بُعد مادی و تأمین مالی زندگی انسان مربوط است؛ بنابراین، از نظرگاه آنان مباحث اخلاقی نمی‌توانند جایگاهی در مقولهٔ رفاه داشته باشند، اما رفاه بُعدی ذهنی نیز دارد و افزون بر اخلاق به امور عینی نیز مربوط است و بر رفتارهای

واقعی افراد تأثیر می‌گذارد؛ پس باید تأثیر آن را بر حوزه‌های رفاهی زندگی افراد نیز پذیرفت.

آمارتپاسن^۱ در همین خصوص بیان می‌کند که با آشتی بین اقتصاد و اخلاق، دستاوردهای رفاهی غنی‌تری خواهیم داشت (سن، ۱۳۷۷: ۷-۱۰) و هرچه بین اخلاق و نظام‌های رفاه فاصله ایجاد شود، نه تنها وضعیت رفاهی افراد بهبود نخواهد یافت، بلکه شرایط غیر انسانی‌تری به وجود خواهد آمد که منجر به نابرابری و بی‌عدالتی فرایندهای خواهد شد که در آن شرایط، اصلاح و کنترل جامعه بسیار سخت‌تر و مهارنشدهای خواهد شد و در این شرایط، رفاه نتیجه عکس برای جامعه در پی خواهد داشت.

سن این شکاف را زنگ خطری برای اقتصادهای رفاه می‌داند (sen, 2004). بنابراین، مطالعه علم اخلاق در مباحث رفاهی می‌تواند سودمند باشد و نتایج این مطالعات می‌تواند پیامدهای مثبتی برای نظام‌های رفاهی در پی داشته باشد. در همین راستا، در پژوهش حاضر سعی بر این است که چند مؤلفه اخلاقی، یعنی سه مفهوم اخلاقی «مسئولیت»، «آزادی» و «نوع‌دوستی» را در نظریه رفاه با بهره‌گیری از روش کیفی توصیفی-تحلیلی بر پایه روش اسنادی^۲ و مطالعه کتابخانه‌ای تحلیل و واکاوی کنیم.

رفاه اجتماعی و مؤلفه‌های اخلاقی آزادی، مسئولیت و نوع‌دوستی

هر کدام از مکاتب گوناگون بر اساس اصول و چارچوب فکری خویش، ملاحظات اخلاقی مختلفی را تحلیل، بررسی و پیشنهاد کرده‌اند؛ از جمله

1-Amrtya cumar sen.

2-Documentary Research.

اندیشمندان حوزه رفاه که آنان نیز اصول و استدلال‌های خاص خود را در این موضوع دارند و در این مجال بدان‌ها پرداخته می‌شود. البته رفاه‌یون همواره با انتقاداتی در این زمینه مواجهند که در این نوشتار به طرح این انتقادات و در مقابل به واکاوی توجهات خاص اندیشمندان حوزه رفاه اجتماعی پرداخته می‌شود؛ بدین ترتیب که سه مفهوم اخلاقی مدنظر پژوهش به ترتیب در مکتب رفاه بررسی، فهم و مذاقه می‌شوند و به شبهات مربوط به آن‌ها نیز پاسخ داده خواهد شد.

آزادی

مخالفان نظریه رفاه معتقدند که رفاه‌یون به بهانه ایجاد نظم و کنترل اوضاع جامعه، آزادی افراد را محدود کرده‌اند. آن‌ها از طریق اعطای خدمات رفاهی و تأمین حداقل سطح مادی و معیشتی، افراد جامعه را به شکلی توده‌وار در می‌آورند و بدین طریق آزادی آنان را محدود می‌کنند. از نظر آن‌ها این محدود شدن آزادی، تبعات ناخوشایندی برای زندگی افراد خواهد داشت.

سؤال اصلی اینجاست که آیا واقعاً طرفداران رفاه با آزادی مخالفند؟ آیا آن‌ها عمداً و صرفاً برای افزایش قدرت خود، آزادی را محدود می‌کنند؟ در پاسخ باید گفت که رفاه‌یون غالباً از آزادی در کنار مفهوم برابری یاد کرده و به اعتقاد آنان این دو مفهوم در ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر قرار داشته و متقابلاً یکدیگر را تقویت می‌کنند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۹۸). البته مسلم است که برابری برای رفاه‌یون، نسبت به لیبرال‌ها، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

به عقیده طرفداران رفاه، زندگی تحت تسلط بازار، بدون هیچ‌گونه کنترل و محدودیتی، بسیار پیش‌بینی‌نشده و نامشخص است. شواهد بسیار زیادی مبتنی بر این امر وجود دارد که در شرایط بازار آزاد، نابرابری به شکل

فزاینده‌ای گسترش می‌یابد و باعث فقر افراد بسیاری می‌شود و آن‌ها را در انجام اعمال مستقل ناتوان می‌سازد (باری، ۱۳۸۰: ۷۰). به بیان روشن‌تر، توانایی و استعداد همهٔ افراد در مواجهه با بازار آزاد یکسان نیست و تعداد بسیار زیادی از افراد در سیستم بازار احساس ناامنی می‌کنند. در این شرایط افراد ثروتمند، ثروتمندتر خواهند شد و فقر فقراء بیشتر؛ بدین ترتیب، این شکاف و نابرابری افزایش خواهد یافت و در نهایت به افول اخلاقی افراد و کل جامعه می‌انجامد.

با افزایش ثروتِ ثروتمندان، خواه‌ناخواه قدرت در بسیاری از حوزه‌ها به انحصار آنان در خواهد آمد و این امر به معنای محدود شدن آزادی برای عده بیشتری از افراد خواهد بود؛ اما آزادی مدنظر رفاه‌یون در ارتباط تنگاتنگی با آزادی دیگران و در شرایطی نسبتاً برابر است.

کانت^۱ نیز شرط ضروری اخلاق و امکان امر مطلق^۲ را آزادی می‌داند؛ اما مطابق نظر وی انسان‌ها به‌عنوان موجوداتی متعقل، فقط در صورتی آزاد هستند که به آزادی دیگران احترام بگذارند؛ «آزادی من وابسته به آزادی دیگران است».

از نظر کانت، اقدامات عقلانی، آنهایی هستند که منطبق با امر مطلق باشند که بر اساس آن همهٔ موجودات عاقل باید به طریق معینی عمل کنند؛ مانند اینکه باید راست‌گو باشیم یا به عهد خود وفا کنیم. (کاپلستون، ۱۳۸۶، ج ۶: ۳۴)؛ بنابراین، آزادی از نظر کانت به معنای پیروی عقلانی از قانونی اخلاقی و تشخیص این نکته است که همهٔ موجودات متعقل با اراده نیز می‌توانند از چنین قانونی پیروی کنند. کانت در اینجا بر انسان‌ها به‌عنوان موجوداتی عاقل،

1-Immanuel Kant.

2-Categorical Imprative.

خودمختار و تصمیم گیرنده تأکید می‌کند که درک عقلانیت فراگیر برای آنان مستلزم آن است که مردم یکدیگر را به مثابه هدف و نه صرفاً به مثابه وسیله بنگرند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۹۸).

مقصود او از نگرستن افراد به مثابه هدف و نه وسیله این است که نباید به گونه‌ای رفتار کرد که از دیگران سوءاستفاده کرده و با نگاه ابزاری به آنها بنگریم؛ چرا که در واقع در پیش گرفتن چنین برخوردی با دیگران، مراعات نکردن خودمختاری آنها و حاشا کردن سرشت عقلانی است که وجه مشترک آدمیان است.

موجودات متعقل در جامعه فقط در صورتی می‌تواند هماهنگ عمل کند که به شرایط شکوفایی عقلانیت در وجود یکدیگر حرمت بگذارند. این کار همانا غایت دانستن یکدیگر و احترام گذاشتن به هم بر این اساس است (هولمز، ۱۳۸۵: ۲۵۵).

برداشت هگل^۱ نیز از آزادی نزدیک به نظر کانت است. به عقیده وی، آزادی به معنای تحقق خویشتن در تحقق دیگران است که در این میان دولت به عنوان واسطه بین تفردهای موجود و خویشتن‌های مجزا عمل می‌کند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۱۰۰).

هگل، آزادی را از طریق سه مرحله آگاهی توضیح می‌دهد: ۱- مرحله اشتراکی و ناآگاهی؛ ۲- مرحله بیگانگی و ستیز؛ ۳- مرحله بی‌پایان و نامتناهی خودآگاهی (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۹۹). وی معتقد است آزادی حقیقی زمانی محقق می‌شود که آگاهی وجود داشته باشد. او هم‌چنین بیان می‌کند که دولت کامل و صحیح منافاتی با اصل آزادی فردی ندارد؛ اما هر جا کشاکشی

1-G Hegel.

بین خواست دولت و خواست فردی یا شخصی باشد، در آن صورت خواست دولت باید برقرار شود؛ زیرا خواست دولت همان خواست کلی و جمعی است و در واقع، خواست واقعی شخص نیز در خاستگاه دولت، نهفته است.

بنابراین، هر جا که فرد بهره‌اش را با دولت یکی ببیند، آزادی تحقق می‌پذیرد. در واقع، دولت پخته و کامل نزد هگل دولتی است که پرورش آزادی‌های انفرادی و سازگار با حاکمیت ملی را فراهم سازد (کاپلستون، ۱۳۸۶، ج ۷: ۲۱۳-۲۱۴)؛ بنابراین از نظر هگل، آزادی افراد همبسته با آزادی‌های یکدیگر است و این دولت است که به‌عنوان سازمانی آگاه می‌تواند بین آزادی‌های افراد متفاوت جامعه سازگاری و هماهنگی ایجاد کند.

بدین ترتیب باید باور کرد که انسان‌ها موجوداتی جدا از هم نیستند و آزادی، انتخاب‌ها و رفتارشان به یکدیگر مرتبط است. آنچه مسلم است در بسیاری از مواقع، کنترل می‌تواند آزادی را محدود کند یا ایجاد برابری می‌تواند از میزان آزادی‌های فردی بکاهد، هر چند که همیشه هم این‌گونه نیست؛ برای مثال در آزادی بیان یا آزادی اظهار عقیده و نشر اطلاعات یا حق رأی، همه ما می‌توانیم اظهار نظر کنیم و در آن برابر باشیم و رأی بدهیم، بدون اینکه از آزادی دیگران بکاهیم. هر چند در برخی مواقع شرایط متفاوتی وجود دارد؛ هم‌چون زمانی که دولت بخواهد ترافیک را کنترل کند. در این شرایط افراد نمی‌توانند به راحتی از خودرو شخصی خود استفاده کنند. این امر به‌ویژه برای ثروتمندان مشکلات بیشتری را به همراه خواهد آورد.

به‌طور کلی، گسترش حوزه عمومی برای اهداف مساوات‌طلبانه، آزادی انتخاب را در حوزه خصوصی محدود می‌کند؛ به این دلیل که عمل حوزه خصوصی به‌طور غریزی غیرمساوات‌خواهانه است. علت این محدودیت هم

این است که آزادی خصوصی ثروتمندان به طور غیر نامحدود بیشتر از آزادی خصوصی یک فقیر است (بایو، ۱۳۷۹: ۱۰۳).

این امر پذیرفتنی است که با افزایش کنترل و نظم اجتماعی، شهروندان مجبور به پیروی از حکومت‌ها می‌شوند؛ اما همین کنترل‌ها یا ایجاد برابری‌ها می‌تواند در نهایت آزادی‌های دیگری را با خود به همراه بیاورد؛ به عنوان مثال، رهایی از نگرانی در خصوص جنایت یا با نگاهی مثبت‌تر، احساس تعلق به اجتماعی سازمان‌یافته (بلیک مور، ۱۳۸۹: ۱۵۱)؛ بنابراین، کنترل و نظم، همواره محدودکننده و منفی نیستند و در بسیاری از مواقع می‌توانند مثبت باشند و مزایایی را برای جامعه به وجود بیاورند. کنترل اجتماعی می‌تواند به نظم اجتماعی منجر شود که به نوبه خود باعث افزایش رفاه، امنیت و اطمینان می‌شود (بلیک مور، ۱۳۸۹: ۱۵۱).

البته همه نظام‌های رفاهی در میزان و نوع کنترل اجتماعی به هم شبیه نیستند و با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. این امر به نوع تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری تصمیم‌گیران سیاسی و اقتصادی در هر کشوری بستگی دارد. این خود دولت‌ها هستند که تصمیم می‌گیرند که سیاست‌هایشان تا چه اندازه مداخله‌گر باشد و این مداخله تا چه اندازه به بهبود برابری یا کاهش آزادی منجر خواهد شد.

این دیدگاهی بسیار بدبینانه است که دولت‌های رفاهی و خدمات آن را صرفاً برای کنترل و ایجاد جماعتی توده‌وار بدون قدرت تصمیم‌گیری، در نظر بگیریم؛ زیرا در طول تاریخ حکومت‌هایی بسیار مقتدر بوده‌اند که همواره مستبدانه عمل کرده‌اند و هرگز هم اقدامات تأمینی و رفاهی خاصی برای ملت‌های خود انجام نداده‌اند.

چالش دیگری که نظریه رفاه با آن مواجه است، مبحث مالیات است. انتقادی که وارد می‌شود این است که اخذ مالیات از سوی دولت برای تأمین هزینه‌های خدمات اجتماعی و رفاهی یکی از مواردی است که آزادی را تهدید می‌کند؛ زیرا اخذ مالیات از افراد باعث می‌شود آن‌ها برای سهم عمده‌ای از درآمد خود تصمیم نگیرند و در ارتباط با آن حق انتخاب نداشته باشند؛ زیرا دولت این پول را هزینه خدمات رفاهی افراد دیگر می‌کند. این در حالی است که رفاه‌یون معتقدند برنامه‌های زیادی برای خصوصی‌سازی خدمات رفاهی صورت گرفته است؛ اما مردم استقبال و حمایت چندانی از این اقدام نمی‌کنند. بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که عموم مردم احساس نمی‌کنند که اقدامات رفاهی دولتی باعث به خطر انداختن آزادی فردی شده است (بونولی، ۱۳۸۰: ۲۰۹). این تنها ثروتمندان و صاحبان درآمدهای کلان هستند که ممکن است از این نوع اقدامات دولت احساس محدود شدن آزادی را داشته باشند.

یکی از اهداف اساسی دولت‌های رفاهی که در راستای آزادی قرار دارد، فقرزدایی بوده است. مبارزه با فقر، یعنی مبارزه با بی‌قدرتی. فقرزدایی نوعی نفع مسلم برای جامعه است که همه خواهان آن هستند (باری، ۱۳۸۰: ۷۲). از بین بردن فقر خود راهگشای آزادی است. در نبود فقر، آزادی به صورت خودبه‌خودی حداقل در برخی از حوزه‌ها افزایش می‌یابد. رفاه‌یون بر اساس تئوری نیازهای اساسی^۱ مازلو^۲ استدلال می‌کنند که با برطرف شدن نیازهای مادی اولیه، شرایطی برای افراد مهیا می‌شود که به سطوح بالاتری از زندگی دست یابند و ارزش‌های متعالی انسانی خود را شکوفا کنند.

1-Basic Needs.

2-Abraham Maslow.

در نهایت باید اظهار داشت هر کجا که سیاست‌گذاری اصولی در حوزه‌های مختلف صورت بگیرد، نه تنها آزادی‌ها محدود نمی‌شوند، بلکه شرایطی ایجاد می‌شود که افراد بتوانند قابلیت‌های وجودی و متعالی‌تر خود را شکوفا کنند. همان‌طور که باومن نیز بیان می‌کند، آزادی به معنای موضوعیت ذهنی کاهش‌ناپذیری است که با تفرد خام بازار ارتباطی ندارد و دولت رفاه، مظهر فرار از آزادی نیست؛ بلکه ابزاری است برای تسهیل نایمنی‌ها و اضطرابات مترکم‌شده و منعکس‌کننده شرایط زندگی مشترک ما با یکدیگر است، نه آنکه منعکس‌کننده سلول‌های منزوی بازارها باشد (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۱۱۳).

بنابراین، اقدامات رفاهی و تا حدودی کنترلی دولت‌های رفاهی منافاتی با آزادی‌های افراد ندارد. مهم ایجاد نوعی تعادل بین برابری و آزادی است که بتواند با تعارض‌های موجود در اجتماع مقابله کند و آن‌ها را تعدیل نماید تا به جای تعارضات و تقابلات اجتماعی به سمت نوعی پیوند و همبستگی اجتماعی پیش برویم.

مسئولیت

به عقیده بسیاری از اندیشمندان، صنعتی‌شدن و تغییراتی که در پی آن ایجاد شد، فاکتور اصلی به وجود آمدن دولت رفاه و رشد نظریه‌های مربوط به آن شده است (Quadango, 1987: 110). این دولت، نظامی مبتنی بر اقدام جمعی است که تولید و توزیع کالاهای عمومی را با هدف افزایش سطح رفاه اجتماعی تسهیل می‌کند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۳۷).

هم‌زمان با شکل‌گیری دولت‌های رفاهی در قرن بیستم، بحث حقوق افراد جامعه نیز به‌طور جدی مطرح شد؛ برای مثال مارشال^۱ برای شهروندی^۲ سه حق را برشمرد: حقوق مدنی، حقوق سیاسی و حقوق اجتماعی. حقوق اجتماعی همان برخورداری از حداقل رفاه اقتصادی و اجتماعی مدنظر دولت‌های رفاهی است که به‌عنوان مزایای مشارکت در حیات جامعه به افراد تعلق می‌گیرد (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۱۲۳-۱۲۴)؛ اما از ابتدای شکل‌گیری دولت‌های رفاهی همواره این بحث وجود داشته که این سیستم باعث ایجاد روحیه وابستگی، تشویق تنبلی، از بین رفتن خلاقیت و تقلیل روحیه مسئولیت‌پذیری در افراد می‌شود.

برخلاف انتقادات بسیار، واقعیت این است که بنیان‌گذاران اولیه رفاه، هم‌چون بوریح یا خود مارشال که بحث حقوق اجتماعی را مطرح کرده‌اند، هرگز درباره مسئولیت‌ها و تکالیف بی‌توجه نبوده‌اند؛ ولی در فضایی که به‌سبب آزادی نامحدود بازار، ناامنی، بیکاری، دست‌مزد کم، فقر و مشکلات فراوان دیگری وجود دارد، برخورداری از حقوق اجتماعی، چندان موضوع بی‌ربط و غیرقابل‌پذیرشی به‌نظر نمی‌رسد.

به بیان روشن‌تر، هدف دولت‌های رفاهی هرگز تولید جامعه‌ای عاری از اخلاق و بدون مسئولیت و سرگشته فاقد تکلیف نبوده، بلکه نارسایی‌ها و کمبودهای بازار شرایطی را به‌وجود می‌آورد که دخالت دولت برای تحقق حقوق اجتماعی را بلامانع و شاید لازم می‌کند. بدین ترتیب، رفاه‌یون نقشی اساسی برای دولت قائلند و از نظر آنان، آن دسته از نیازهایی که توسط نظام

1-Marshal.
2-Citizenship.

بازار تأمین نمی‌شوند، باید از طریق دولت برآورده شوند؛ یعنی فرصت‌هایی مناسب و مشابه برای دولت در راستای بهبود رفاه در بازار وجود دارد که مربوط به زمینه‌های ظاهری و کالاهای عمومی است (باری، ۱۳۸۰: ۶۶).

مصادیق بارز کالاهای عمومی عبارتند از: هوای سالم، راه و خیابان‌ها، امنیت و دفاع ملی، قانون و... ارائه این خدمات تقریباً از سوی اکثر مکاتب و دسته‌بندی‌های سیاسی پذیرفته شده است. مناقشه و بحث بر سر سایر حمایت‌هایی است که از سوی دولت رفاه ارائه می‌شوند، مانند مقرری بیکاری، مراقبت‌های بهداشتی و پزشکی، آموزش و پرورش، تأمین حداقل سطح درآمد و... طرفداران مکتب رفاه در پاسخ به این انتقادات، بیان می‌کنند که مسئولیت رفاه افراد تا حدودی برعهده خودشان است و مردم تا اندازه‌ای مسؤل وضع بد مالی خود هستند؛ اما وجود بازار آزاد بدون نظارت و محدودیت باعث وقوع و تشدید فقر و محرومیت شده و مقدمات ناتوانی و آسیب و زوال اخلاق را فراهم می‌آورد (باری، ۱۳۸۰: ۱۹-۲۰). به همین سبب، دولت در برآورده کردن این چنین خدماتی مسؤل است؛ البته کم‌وکیف این خدمات با توجه به سیاست‌گذاری‌ها و تصمیم‌گیری دولت‌مردان در هر کشور متفاوت است.

از جمله خدماتی که توسط دولت‌های رفاهی ارائه شده و به اعتقاد بسیاری از منتقدان باعث تشدید تنبلی، وابستگی و بی‌مسئولیتی می‌شود، مستمری بیکاری است. از دید این منتقدان، این نوع سیاست‌ها باعث زوال اخلاقی شده‌اند و افرادی سر بار جامعه را پرورش می‌دهند که وابسته و بی‌مسئولیت بوده و با دچار شدن به تنبلی و تن‌پروری، رفاه و تأمین مالی خود را برعهده نمی‌گیرند و آن را به دولت وا می‌گذارند؛ اما آیا حقیقتاً مستمری‌های بیکاری باعث از بین رفتن روحیه مسؤلیت‌پذیری در افراد می‌شود؟ آیا بیکاران به سبب دریافت این مقرری‌ها انگیزه کار و تلاش را از دست می‌دهند و مایل به

این نوع از سیاست‌گذاری‌ها و مقرری‌ها پیامدهای مثبتی را برای زنان به همراه داشته است. این خدمات مقدار زیادی آزادی برای زنان فراهم کرده که باعث توانمندی این قشر از جامعه شده و به آن‌ها این توانایی را داده که از برخی روابط ظالمانه ناخواسته که صرفاً به سبب نیازهای مالی بوده، رها شوند و در عین حال، قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب آنان را گسترش بخشیده است. بنابراین از نظر رفاهیون ارائه خدمات رفاهی جزء حقوق اجتماعی افراد محسوب می‌شود. ارائه این خدمات چه در قالب کالاهای عمومی و چه در قالب مقرری‌ها نه تنها باعث از بین رفتن مسئولیت‌پذیری نمی‌شود، بلکه برخی از این خدمات، مانند سیاست‌گذاری در بخش اشتغال، افراد را به سمتی پیش می‌برد که از وابستگی خود به خدمات دولتی بکاهند و مسئولیت‌پذیری بیشتری در قبال رفاه خود و جامعه داشته باشند.

هم‌چنین سایر خدمات رفاهی، مانند ارائه خدمات بهداشتی و مراقبتی، مقرری‌های سالمندان و معلولان باعث توانمندی، آسایش فکری و امنیت خاطر افراد جامعه می‌شوند. این امنیت خاطر می‌تواند افراد جامعه را برای انجام وظایف شخصی و اجتماعی خود مهیاتر کند و حتی با ایجاد انگیزه در آنان، آن‌ها را نسبت به اجتماع خویش مسئولیت‌پذیرتر بنماید.

نوع دوستی

دیدگاه‌های مختلفی درباره نوع دوستی وجود دارد. برخی معتقدند که نوع دوستی جزء عواطف انسانی است که خداوند در وجود آنان قرار داده و این ویژگی با سایر مشخصه‌های انسانی، به‌ویژه احساس نفع‌طلبی و منفعت شخصی آشتی‌پذیر است.

برخی مانند ماندویل^۱ نظری کاملاً مخالف دارند. ماندویل منفعت شخصی را اصلی ترین انگیزه رفتار آدمیان می داند. او معتقد است نخستین و اصلی ترین آرزوی هر فرد دستیابی به ثروت بیشتر است. از نظر ماندویل، هرگاه همه اشخاص پیگیر منفعت شخصی خود باشند، حاصل جمع آن خیر عمومی است و در نهایت، در مسیر پی جویی نفع شخصی، سایر افراد نیز سود خواهند برد (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۹۱).

پیروان علوم طبیعی و داروینیسیم^۲ نیز بر اساس علم ژنتیک استدلال می کنند که بیولوژی طبیعی بدن مبتنی بر نفع طلبی است؛ اما در مقابل پیروان مکتب رفاه اظهار می کنند که نمی توان از بسیاری رفتارها و اعمال ایثارگرانه و نوع دوستانه افراد که در فرهنگ ها، زمان ها و مکان های مختلف مشاهده می شود، چشم پوشید.

فیتز پاتریک^۳ در پاسخ به ادعای پیروان علوم طبیعی، بیان می کند که این امر از نظر علمی پذیرفته نیست و نمی توان با چشم پوشی از پیچیدگی هویت و اجتماعات انسانی، همه ویژگی های انسان را به یک ژن خاص نسبت داده و حتی خود نوع دوستی را نیز به تعاملات سودجویانه آنان کاهش دهیم (فیتز پاتریک، ۱۳۸۵: ۲۶۷-۲۷۰).

دیدگاه کلاسیک درباره نوع دوستی در باب رفاه، متعلق به تیموس (۱۹۰۷-۱۹۷۳) است. او نوع دوستی را این گونه تعریف می کند: «عملی ایثارگرانه است که نفع شخصی و انتظار برگشت در آن، انگیزه اصلی و عاجل

1-Mandeville.

2-Darwinism.

3-Tony Fitzpatrick.

نیست.» (فیتز پاتریک، ۱۳۸۵: ۱۲۸). وی با نوعی رفاه مبتنی بر رابطه بخشش و نوع دوستی موافق است و رفاه را بر این اساس توجیه می‌کند.

اما نکته تأمل برانگیز اینجاست که نمی‌توان رفاه اجتماعی را صرفاً بر مبنای نوع دوستی قرار داد و حتی اگر بتوان مبنایی نوع دوستانه برای رفاه قائل شد، رفاه بر این اساس نمی‌تواند تداوم یابد. بی‌تردید نوع دوستی و ایشار از ویژگی‌های مثبت و فضیلت‌های اخلاقی انسان هستند؛ اما آیا مهم‌ترین انگیزه برای انجام اعمال هستند؟ در حقیقت، انگیزه‌های مختلفی در انسان‌ها برای انجام عملی وجود دارد و انجام فعلی در انسان با پیچیدگی‌های زیادی همراه است و عوامل بسیاری در آن دخیل‌اند. نوع دوستی جزء خصوصیات و اعمال گه‌گاهی انسان‌هاست که همواره اتفاق نمی‌افتد. افزون بر این، کمک‌ها و اعمال نوع دوستانه افراد آن‌چنان کم و پراکنده است که نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای رفاهی افراد جامعه باشند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۵: ۱۲۸).

بنابراین، از نظر طرفداران مکتب رفاه، این تصویری واهی است که صرفاً بر اساس این‌گونه نوع دوستی‌ها رفاه اجتماعی را ایجاد کرد. به زعم طرفداران این مکتب، واژه «عمل متقابل»^۱ می‌تواند جایگزین مناسبی برای نوع دوستی در واژگان سیاست اجتماعی باشد. عمل متقابل، یعنی حقوق، متضمن مسؤلیت است و ما به همان میزانی که از اجتماع می‌گیریم، به آن مدیونیم و نسبت به منابعی که دیگران به‌حق به‌دست آورده‌اند، هیچ ادعایی نمی‌توانیم داشته باشیم (فیتز پاتریک، ۱۳۸۵: ۵۶).

1-Mutual Act.

بنابراین، عمل متقابل به نوعی مصونیت در برابر سوءاستفاده‌گران نیز محسوب می‌شود. فیتز پاتریک در کتاب خود نظریه‌های رفاه جدید، عمل متقابل را به سه دسته تقسیم می‌کند: «عمل متقابل نوع دوستانه»، نشان‌دهنده نوعی اخلاق بخشنده است؛ یعنی از برکات سخاوت‌مندانه‌ای که نصیب ما می‌شود به دیگران نیز نصیب می‌رسانیم و بر خلاف مبادلات بازار، فقط به شخص بخشنده بر نمی‌گردانیم؛ «عمل متقابل خودپرستانه» که برعکس نوع اول است و به معنای ادای دین است؛ به این معنا که در قبال بهره‌ای که به دیگری رسانیده‌ام، توقع بازگشت سود از آن شخص را دارم؛ نوع سوم، «عمل متقابل منصفانه» که در آن تکلیف بر مبنای تلاش است (فیتز پاتریک، ۱۳۸۵: ۱۳۱).

بدین ترتیب از نظر رفاهیون، آن نوع اخلاقی که مبتنی بر عمل متقابل باشد از اخلاقیاتی که صرفاً بر مبنای نوع دوستی باشد، برتر است. عمل متقابل علاوه بر اینکه متضمن مسؤلیت است با خود احترام و مدارا را به همراه می‌آورد. عمل متقابل نوعی تعادل و موازنه بین حقوق و تکالیف نیز ایجاد می‌کند. در هر حال، نمی‌توان رفتار انسان‌ها را فقط به نوع دوستی یا صرفاً به منفعت‌طلبی کاهش داد.

این حقیقت وجود دارد که همه ما تا حدودی در پی منفعت شخصی خویش هستیم و تمایل به افزایش سود خود داریم؛ اما نمی‌توان از احساس نوع دوستی و ایثارگری انسان‌ها غافل شد. وقایع و حوادث بسیاری در تاریخ نشان‌گر این نوع از احساسات افراد نسبت به یکدیگر است. همان‌طور که فیتز پاتریک بیان می‌کند، بیشتر انسان‌ها در جایی میان دو طیف منفعت‌جویی و نوع دوستی قرار دارند (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۱۹۵) و بزرگ‌نمایی هر کدام از این احساسات، باعث به خطا رفتن و تفسیر نادرست از انسان خواهد شد.

جمع‌بندی و تحلیل

در پژوهش حاضر سعی کردیم که موضع نظریه رفاه درباره سه مؤلفه اخلاقی آزادی، مسؤولیت و نوع‌دوستی را بررسی کنیم که نتایج به‌دست آمده به این شرح است:

رفاه‌یون معتقدند که آزادی بی‌قید و شرط و لجام‌گسیخته بازار باعث افزایش فقر و نابرابری خواهد شد که خود زوال اخلاقی و سرخوردگی افراد را در پی داشته و آن‌ها را در خصوص توانایی‌هایشان ناامید می‌نماید؛ چرا که در یک نظام بازار آزاد، عده بسیار زیادی از افراد توان مواجهه با بازار و ریسک‌های ناشی از آن را ندارند و صرفاً منافع عده قلیلی از افراد که دارای ثروت هستند، تأمین می‌شود؛ بنابراین، دولت‌ها و نظام‌های رفاهی از طریق وضع مقررات و سیاست‌های کنترلی دست به محدود کردن آزادی بازار می‌زنند. مبحث دیگری که همواره با مقوله آزادی ارتباط دارد و رفاه‌یون نیز بسیار بر آن تأکید می‌کنند، مبحث برابری است. رفاه‌یون، برابری را در کنار آزادی قرار می‌دهند و معتقدند بین این دو، رابطه‌ای متقابل وجود دارد. به نظر می‌رسد آن‌ها به برابری، اولویت بیشتری می‌دهند تا آزادی. در واقع، یک جامعه آرمانی برای طرفداران مکتب رفاه، جامعه‌ای است که نابرابری در آن به‌میزان کمتری باشد. طرفداران مکتب رفاه، برای توجیه ارتباط دو مقوله آزادی و برابری به نظریات هگل، کانت، دورکیم^۱ و گرین استناد می‌نمایند و معتقدند آزادی و برابری یکدیگر را تقویت کرده و باعث افزایش رفاه می‌شوند.

همه این اندیشمندان درباره رابطه آزادی و برابری تقریباً یک رویکرد یکسان دارند که عبارت است از در نظر گرفتن انسان‌ها به‌عنوان موجوداتی

اجتماعی که در تعامل و ارتباط با یکدیگر قرار داشته و آزادی هرکدام وابسته به آزادی دیگری است؛ بنابراین، رفاه هرکسی نیز وابسته به رفاه دیگری است و خیر و صلاح فرد از خیر و صلاح جمع جدایی ناپذیر است (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۱۰۲).

این اندیشمندان، دولت را عاملی برای حل دوگانگی آزادی و برابری می‌دانند که تعارض بین خویشتن‌های مختلف را حل می‌کند و بین آن‌ها آشتی برقرار می‌نماید. برخی از معماران نظریه رفاه استدلال کرده‌اند که وقتی مردم رابطه متقابل برابری و آزادی را دریابند، خودشان از خدمات مساوات‌طلبانه، حمایت بیشتری خواهند کرد (فیتز پاتریک، ۱۳۸۱: ۵۸).

در مجموع، به نظر می‌رسد نظریه رفاه، توجه و تمرکز بیشتری به برابری و مقوله تأمین و ارضای نیازهای افراد داشته و درخصوص مکاتب دست‌راستی تا حدودی اهمیت کمتری برای آزادی به‌ویژه در نوع فردی آن قائل بوده است. درباره مقوله مسؤلیت نیز این نکات به‌دست آمد: رفاه‌یون با طرح مفهوم شهروندی و تأکید بر حقوق اجتماعی، روشی نو را در پیش گرفتند. اندیشمندان مکتب رفاه معتقدند به‌سبب نایمینی و عدم قطعیت‌های ناشی از بازار، دولت‌ها باید اقدام کرده و برای تحقق حقوق اجتماعی افراد بکوشند. به‌ویژه در دوران مدرن، همان‌طور که مارشال بیان می‌کند، حقوق اجتماعی اهمیت بیشتری یافته‌اند، انسان موجودی بسیار شکننده و نیازمند است، این شکنندگی تا حدی است که با توجه به پیچیدگی‌های دنیای جدید، فرد اصلاً نمی‌تواند به‌تنهایی و بدون اتکای به دیگران به زندگی ادامه دهد؛ البته این اعتقاد، به‌معنای نادیده‌گرفتن مقوله مسؤلیت‌پذیری نیست و رفاه‌یون حق را پدیده‌ای طبیعی نمی‌دانند؛ بلکه آن را در قلمرو روابط افراد، دارای معنا و مفهوم می‌دانند و

معتقدند هیچ‌گاه پیشاپیش به صورت امر داده شده، وجود نداشته است (محمودیان، ۱۳۸۰: ۱۶۹-۱۷۰).

شهروندی از منظر طرفداران مکتب رفاه، وضعیتی است که رابطه متقابل فرد و دولت را در هر جامعه خاص بر اساس مجموعه حقوق و وظایف متقابل تعریف می‌کند (شیانی، ۱۳۸۳: ۲۱۱). رفاه‌یون بین حق و تکلیف، رابطه‌ای دوسویه و متعادل قائلند. از نظر آنان، تکلیف متضمن حق است و حق متضمن تکلیف. هرگاه رابطه این دو، رابطه‌ای دوسویه نباشد، یعنی درک درستی از روابط انسانی حاصل نشده است. همان‌طور که فالكس بیان می‌کند، شهروندی نوعی عضویت است که شامل مجموعه‌ای از حقوق، وظایف و تعهدات است و بر برابری، عدالت و استقلال دلالت دارد. او هم‌چنین شهروندی را اصلی می‌داند که بر روابط دولت و اعضای جامعه نظارت می‌کند؛ یعنی از یک سو به امتیازات دولت و حقوق افراد و از دیگر سو به مناسبات و فرایندهای تاریخی مربوط می‌شود.

به بیان دیگر، شهروندی پیوندهای میان فرد و جامعه را در قالب حقوق، مسؤولیت‌ها و تعهدات منعکس می‌سازد و چارچوبی برای تعامل افراد، گروه‌ها و نهادها ارائه می‌کند. به‌طور کلی، کارکرد اصلی شهروندی، اداره جامعه مطابق با اصول رعایت حقوق دیگران و تعهد به انجام امور در راستای حفظ نهادهای مشترکی است که این حقوق را برقرار و پایدار نگه می‌دارند (فالكس، ۱۳۸۱: ۶۱).

بنابراین، تأکید مارشال و سایر طرفداران مکتب رفاه به معنای پرورش و اشاعه روحیه تنبلی و بی‌مسؤولیتی نیست. با وجود این، افزایش هزینه‌های رفاهی و انتقادات وارد شده تا حدود زیادی منجر به عقب‌نشینی دولت‌ها از انجام خدمات رفاهی شده است. بسیاری از قوانین در سال‌های اخیر درباره

رفاهی تحت عنوان «عمل متقابل» مطرح شد. این مفهوم توانست اعتبار بیشتری نزد سیاستمداران و اندیشمندان کسب نماید و جایگزین مفهوم نوع دوستی شود. عمل متقابل در ارتباط مستقیم با مسئولیت قرار دارد. از نظر رفاهیون، سیستمی که مبتنی بر اخلاق عمل متقابل (حق و تکلیف) باشد از اخلاقیاتی که مبتنی بر نوع دوستی باشد، برتر و پایدارتر است. عمل متقابل علاوه بر اینکه با سبک زندگی مدرن سازگارتر است، از سوءاستفاده‌های احتمالی نیز جلوگیری می‌کند.

بدین ترتیب رفاهیون نیز از رفاه مبتنی بر نوع دوستی صرف فاصله گرفتند. آن‌ها با تأکید بر شهروندی و عمل متقابل، هم هزینه‌های رفاهی را کاهش دادند و هم خلاءهای اخلاقی ناشی از رفاه نوع دوستانه را برطرف نمودند. این روش می‌تواند به تنظیم روابط افراد به‌ویژه درباره کالاهای عمومی بپردازد و به دلیل تأکید بر حقوق و وظایف، می‌تواند باعث اعتمادسازی در میان افراد جامعه نیز بشود و از این طریق سرمایه اجتماعی را غنی‌تر نماید.

در مجموع، باید گفت که متفکران رفاه، نوع دوستی را به عنوان فضیلتی اخلاقی می‌انگارند؛ اما آن را به عنوان مبنایی برای رفاه نمی‌پذیرند؛ البته با وجود این، نظام‌های رفاهی هم‌چنان یکی از نوع دوست‌ترین نظام‌های سیاسی جهان مدرن هستند.

در نهایت، با توجه به توضیحاتی که در این مقاله ارائه شد، به نظر می‌رسد نظریه متفکران رفاه، با اخلاق اعتدالی^۱ هم‌خوانی داشته باشد. در اخلاق اعتدالی، اخلاق به ما اجازه می‌دهد که از چیزهایی که برایمان مهم هستند،

1-Ordinary Morality.

صرف نظر از اینکه آن چیزها رفاه خود ما باشند، رفاه دیگران باشند یا هر طرح و برنامه دیگری باشند که در پی انجامش هستیم، برخوردار شویم (بیک حرفه، ۱۳۸۸: ۴۸).

اخلاق اعتدالی با انجام عامدانه ایذا و رنج دادن به دیگران مخالف است. این همان موضوعی است که نظریه اصحاب رفاه را در مقابل مخالفانش قرار می دهد. رفاه یون معتقدند در شرایطی که می توان از میزان رنج فقیران کاست و برخی از خدمات رفاهی را در اختیار ناتوانان قرار داد، سرباززدن از آن اقدام از نظر آن ها عین انجام عامدانه ایذا است.

منابع

۱. امینی فسخودی، عباس، ۱۳۸۷، «بویایی اخلاق تجاری: تابعی از فرهنگ و زمان»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال سوم، شماره‌های ۳ و ۴.
۲. بابیو، نوربرتو، ۱۳۷۹، چپ و راست، ترجمه علی اصغر سعیدی، تهران: انتشارات علم و ادب.
۳. باری، نورمن، ۱۳۸۰، رفاه اجتماعی، ترجمه سیداکبر میرحسینی و سیدمرتضی نوربخش، تهران: انتشارات سمت.
۴. بلیک مور، کن، ۱۳۸۹، مقدمه‌ای بر سیاست‌گذاری اجتماعی، ترجمه علی اصغر سعیدی و سعید صادقی جقه، تهران: مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی و جامعه‌شناسان.
۵. بونولی، جولیا و دیگران، ۱۳۸۰، دولت رفاه در اروپا، ترجمه هرمز همایون پور، تهران: مؤسسه عالی پژوهش تأمین اجتماعی.
۶. پیک حرفه، شیرزاد، ۱۳۸۸، «تبیین سه رویکرد اخلاقی جدید "میزان مطالبه اخلاق" و تحلیل و نقد رویکرد اخلاقی اعتدال‌گرا»، فصلنامه پژوهش‌های فلسفی، سال ۵۲، شماره ۲۱.
۷. سن، آمارتیا، ۱۳۷۷، اخلاق و اقتصاد، ترجمه حسن فشارکی، تهران: مؤسسه نشر و پژوهش شیرازه.
۸. شیبانی، ملیحه، ۱۳۸۲، وضعیت شهروندی و موانع تحقق آن در ایران، پایان‌نامه دکتری رشته جامعه‌شناسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۹. فالکس، کیث، ۱۳۸۱، شهروندی، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران: انتشارات کویر.
۱۰. فیتز پاتریک، تونی، ۱۳۸۱، نظریه رفاه، ترجمه هرمز همایون پور، تهران: انتشارات گام نو.

۱۱. فیتزپاتریک، تونی، ۱۳۸۵، نظریه‌های رفاه جدید، ترجمه هرمز همایون پور، تهران: مؤسسه پژوهش تأمین اجتماعی.
۱۲. کاپلستون، فردریک چارلز، ۱۳۸۶، تاریخ فلسفه از فیثته تا نیچه (جلد هفتم)، ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۱۳. کاپلستون، فردریک چارلز، ۱۳۸۶، تاریخ فلسفه از ولف تا کانت (جلد ششم)، ترجمه امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۱۴. کازینز، کریستین، ۱۳۸۲، جامعه، کار و رفاه در اروپا، ترجمه سیدعبدالحسین حجت‌زاده، تهران: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
۱۵. کاستلز، استیون و الیستر دیویدسون، ۱۳۸۲، شهروندی و مهاجرت: جهانی شدن و سیاست تعلق، ترجمه فرامرز تقی‌لو، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۱۶. محمودیان، محمد رفیع، ۱۳۸۰، اخلاق و عدالت، تهران: انتشارات طرح نو.
۱۷. هولمز، رابرت ال، ۱۳۸۵، مبانی فلسفه اخلاق، ترجمه مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.

18. Encyclopedia Britannica, 1968, *The Encyclopedia Britannica*, Volum 8, printed in UK.
19. Encyclopedia Britannica, 1968, *The Encyclopedia Britannica*, Volum 17, printed in UK.
20. Quadango, jill, 1987, *theories of the welfare state, kansas, annual reviwes*.
21. Oxford, 1381, *Oxford Elementary Lernalers*, Oxford University Press.
- Sen. amartya kumar, 2004, *Rationality and freedom, unaited states of america*: harvard university.

اخلاق کاربردی؛ تجزیه و تحلیل بنیادی هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای مدیران و کارکنان

سمیه حاجی‌پور،* سلیم کریمی تکلو**

چکیده

معنویت و اخلاق از جمله موضوعاتی که امروزه به طور گسترده در سازمان‌ها به آن توجه می‌شود. هوش معنوی، توانایی به‌کارگیری و بروز منابع، ارزش‌ها و کیفیت‌های معنوی است؛ به گونه‌ای که بتواند کارکرد روزانه و آسایش (سلامت جسمی و روحی) را ارتقاء دهد که این موضوع برای کارکنان یک سازمان نیز صادق است. از سوی دیگر، اخلاق نیز از جمله مسائلی است که در سازمان‌ها بسیار به آن توجه می‌شود؛ زیرا بر جو و فرهنگ سازمان تأثیر می‌گذارد و اساس مدیریت در دانش مدیریت، مبتنی بر توجه و عنایت به ارزش‌های اخلاقی است که هم مدیران و هم کارکنان سازمان‌ها در قبال رفتارهای اخلاقی

* - دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت دولتی دانشگاه ولی عصر (عج).

shajipour92@gmail.com

** - عضو هیئت علمی دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان.

s.karimi@vru.ac.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۳/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۱۸

خود مسؤولیت اخلاقی دارند. از این رو، این پژوهش با هدف توصیفی - همبستگی، ابتدا مفهوم هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای را تبیین و سپس با استفاده از روش تحلیل کانونی به تحلیل و بررسی ارتباط هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای می‌پردازد. جامعه آماری پژوهش، کارمندان دستگاه‌های اجرایی شهر بهرمان است که حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان به تعداد ۸۵ نفر و حجم جامعه ۱۱۰ نفر برآورد شد.

این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به تعیین نمونه پرداخته است. روش گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه حضوری بوده است. نتایج حاکی از یافته‌ها بیانگر ارتباط مثبت و معنادار به میزان ۵۳٪ بین هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای است.

واژه‌های کلیدی

هوش معنوی، اخلاق حرفه‌ای، تحلیل کانونی.

مقدمه

شناخت انسان از جهان، مبدا آن و حتی شناخت خود انسان را می‌توان برخی از عرصه‌های بنیادین دانش بشری دانست. انسان از دیرباز به دنبال شناخت جنبه‌های ناشناخته وجود خود بوده است؛ به طوری که انسان در این راستا، جنبه‌های متعدد و متنوعی اعم از زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی را در وجود خود واکاوی کرده است.

یکی از مسائل اصلی که در قلمرو روانشناختی توجه متفکران و اندیشمندان را به خود معطوف نموده، ماهیت هوش آدمی است (چاری و ذاکری، ۱۳۸۹:

(۷۴). «هوش»^۱ عاملی برای ایجاد توانایی فرد در مقابله با مشکلات و حل سازگارانۀ آنهاست و براساس تئوری گاردنر^۲ (۱۹۹۳) مقوله‌ای متنوع و چندگانه است. از طرفی، معنویت را افزون بر وجود قدرت برتر و ماورایی، به «جست‌وجوی معنا و مفهومی زندگی»، خودآگاهی، خودشناسی، احساس مسؤلیت در برابر دیگران و همچنین احساس یگانگی با دیگران تبیین کرده‌اند.

تلفیق دو واژه هوش و معنویت منجر به پیشنهاد سازه هوش معنوی شده است. پرداختن به هوش معنوی از جنبه‌های متفاوت و متعددی مهم است. واش و ووگان^۳ (۲۰۰۲)، هوش معنوی را دربرگیرنده مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌هایی، مانند خودآگاهی بیشتر، آگاهی از ماهیت چند بُعدی حقیقت، دارا بودن تقوا و شناخت تقدس در فعالیت‌های روزانه تعریف می‌کنند (Amram, 2005).

امروزه روانشناسان بیش‌ازپیش به این مفهوم و سایر مفاهیم مرتبط با معنویت در دنیا توجه کرده‌اند. هرچند که در کشورهای غربی سعی شده است که معنویت و هوش معنوی در چارچوب فرهنگ آنان تعریف و مؤلفه‌های آن مشخص شود؛ اما به نظر می‌رسد در فرهنگ اسلامی ایرانی متون فراوانی وجود دارد که در آنها از عمیق‌ترین صفات، حالات و کیفیت معنوی صحبت شده است. هم‌چنین شخصیت‌های زیادی وجود دارند که می‌توان با مطالعه ویژگی‌ها و صفات آنها به مؤلفه‌های بسیار عمیقی از معنویت و هوش معنوی دست

1-Intelligence.

2-Gardner.

3-Vaughan.

یافت؛ برای مثال خداوند در قرآن کریم، سوره مؤمنون، آیه‌های ۲ تا ۱۰ ویژگی‌های مؤمنان را چنین برشمرده است:

- مؤمنان در نمازشان فروتن‌اند و خشوع دارند؛ یعنی کاملاً توجه‌شان به خداوند جلب می‌شود (توانایی برای تجربه هشیاری عمیق و مراقبه).
 - همانا کسانی که از کار و سخن بیهوده رو گردانند؛ یعنی هدفمندی در امور زندگی و انجام امور برای رسیدن به رضای خداوند (هدفمندی و تقدس بخشیدن در امور زندگی) (رجایی، ۱۳۸۷).

بنابراین، آرمان مشترک و معنابخش آدمی، موفقیت در زندگی شخصی، شغلی و میان‌سازمان است. از طرفی، در دانش مدیریت این نکته مطرح است که اساس مدیریت مبتنی بر توجه و عنایت به ارزش‌های اخلاقی است؛ یعنی مدیریت را بدون این مفاهیم اساسی نمی‌توان در نظر گرفت.

اخلاق حرفه‌ای یکی از زمینه‌های دانش مدیریت به‌شمار می‌رود؛ اما همه نظریه‌های مدیریت درخصوص اخلاق سازمانی موضع‌گیری یکسانی نداشته‌اند. اخلاق حرفه‌ای، مهم‌ترین متغیر در موفقیت سازمان و به‌عنوان مزیتی رقابتی مطرح است. اگرچه انسان‌ها در مصداق موفقیت و تعریف آن دیدگاه واحدی ندارند، اما در موفقیت‌طلبی همسان هستند.

سازمان در نیل به موفقیت خود و برای پاسخ‌گوبودن راه‌های فراوانی دارد و هم‌چنین با بی‌راهه و مشکلات زیادی مواجهه است؛ لذا مدیریت چیزی نیست، جز شناخت راه‌های موفقیت سازمان و برنامه‌ریزی برای ارتقای این راه‌ها، افزایش عوامل تسهیل‌کننده، برطرف‌کردن مشکلات و کاهش یا رفع موانع.

با توجه به این نکات، اخلاق حرفه‌ای در سازمان قادر است به‌میزان بسیار چشمگیری سازمان را برای کاهش تنش‌ها و موفقیت در تحقق اهدافش یاری

نماید. اخلاق حرفه‌ای،^۱ به مجموعه‌ای از اصول، اغلب به‌عنوان منشوری که برای راهنمایی و هدایت استفاده می‌شود، تعریف شده است (آل بورف، ۱۳۸۳). از مسؤلیت‌های مهم مدیریت سازمان‌ها، «ترویج اخلاق در سازمان» است؛ بنابراین ترویج اثربخش اخلاق در هر سازمانی در گرو سه گام عمده است:

- فراگیری دانش اخلاق حرفه‌ای معطوف به زمینه‌های تخصصی سازمان؛

- گرایش درونی و خودانگیختگی سازمان، مدیران و منابع انسانی آن نسبت به تحقق اخلاق و ارزش‌های اخلاقی در سازمان؛

- مهارت عملی تخلق سازمان به اصول اخلاقی (قراملکی، ۱۳۸۵)

ساختار مدیریت در نظام دینی، عهده‌دار مسؤلیت‌هایی الهی و در پی برآوردن این مسؤلیت‌ها است. در چنین ساختاری، اخلاق معطوف به ارزش‌های والا، نقش کلیدی و محوری دارد. نهضت تربیتی اسلام در عرصه مدیریت به ساختن مدیرانی لایق، متخلق و برخوردار از فضیلت اهتمام ورزیده و نمونه عالی چنین انسانی را لایق مدیریت در عرصه اجتماع می‌داند.

اخلاق فضیلت، آرمان این نهضت مقدس است؛ زیرا اخلاق، فضیلتی است که می‌تواند پاسخ‌گویی را نهادینه و عملی نماید؛ لذا اخلاق مدیریت معطوف به فضیلت، منشوری مقدس دارد که در این منشور، درک وظیفه، مدیریت را امانت پنداشتن، نگران بندگان خدا بودن، معاشرت نیکو، صداقت، انتقادپذیری، رعایت بیت‌المال و دوری از آزمندی ابزار پاسخ‌گویی است. هم‌چنین پاسخ‌گویی، به لحاظ برخورداری از خصلت‌هایی منفی در اخلاق، به مانع‌هایی، هم‌چون دنیاگزینی و ریاست‌خواهی و درک‌نمودن فضیلت معنوی خدمت،

1-professional morality.

کنار آمدن با خطاکاران حوزه حاکمیت و فقدان انصاف و عدالت برمی خورد. برعکس، برخورداری از این فضیلت‌ها و رسیدن فرد مسؤل و مدیر به تعادل درونی، نفسانی و دستیابی او به ارزش‌های مثبت اخلاقی، مدیریت را بالنده و بارور می‌سازد؛ در نتیجه، عنصر پاسخ‌گویی، امری نهادینه، بالفعل و عینی می‌شود.

به دلیل اهمیت هر دو موضوع معنویت و اخلاق در سازمان‌ها، در این مطالعه به بررسی ارتباط هوش معنوی بر اخلاق حرفه‌ای مدیران و کارکنان دستگاه‌های اجرایی شهر بهرمان با استفاده از روش تحلیل کانونی می‌پردازیم.

هوش معنوی

اساس هوش معنوی^۱ توسط زوهار و مارشال^۲ (۲۰۰۰) و کمی پیش از آن توسط ایمونز^۳ (۲۰۰۰) مطرح شد و به‌عنوان یکی از سازه‌های جدید در علم روانشناسی و مدیریت در کانون توجه قرار گرفت و دوره‌های آموزشی مربوط به آن ابداع و در سازمان‌ها و سایر مراکز به‌کار گرفته شد.

هوش معنوی، استفاده از اطلاعات معنوی برای حل سازگارانۀ مشکلات زندگی و نیل به اهداف است (Emmonse, 2000). به بیان زوهار و مارشال (۲۰۰۰) هوش معنوی ظرفیتی است که با آن ژرف‌ترین مفاهیم و اهداف و برترین انگیزه‌های خود را درک می‌کنیم. هوش معنوی، همان‌طور که توسط

1-spiritual Intelligence.

2-Zohar & Marshall.

3-Emmons.

ناسل^۱ (۲۰۰۴) تعریف شده، عبارت است از ظرفیت به ظهور رساندن استعدادها و منابع معنوی شخص برای شناخت بیشتر، جست‌وجوی معنا و ارائه راه‌حل برای موضوعات وجودی، معنوی و تجربی.

هوش معنوی را می‌توان چیزهایی دانست که ما به آن‌ها معتقدیم و نقش باورها، هنجارها، عقاید و ارزش‌ها را در فعالیت‌هایی که بر عهده می‌گیریم، در بر می‌گیرد. به عبارت دیگر، هوشی که به واسطه آن به سؤال‌سازی درباره مسائل اساسی زندگی می‌پردازیم و به وسیله آن در زندگی خود تغییراتی را ایجاد می‌کنیم. با استفاده از هوش معنوی به حل مشکلات با توجه به جایگاه، معنا و ارزش آن مشکلات می‌پردازیم؛ هوشی که قادریم توسط آن به کارها و فعالیت‌هایمان معنا و مفهوم بخشیده و با استفاده از آن به معنای عملکردمان آگاه شویم و دریابیم که کدام یک از اعمال و رفتارهای ما از اعتبار بیشتری برخوردار است و کدام مسیر در زندگی ما والاتر و عالی است تا آن را الگو و اسوه زندگی خود سازیم (Yang, 2007).

همان‌طور که اشاره شد هوش معنوی یکی از توانایی‌های ذاتی و فطری در انسان است که همانند سایر هوش‌ها اگر به آن توجه شود، می‌تواند پرورش و توسعه یابد. به عبارتی، هوش معنوی قابل اندازه‌گیری و توصیف است و برای اندازه‌گیری این هوش می‌توان به سنجش مهارت‌ها و توانایی‌هایی که ناشی از این هوش است، پردازیم. افرادی که هوش معنوی دارند، از این صفات برخوردارند:

۱- قدرت مقابله با سختی‌ها، دردها و شکست‌ها؛

1-Nasel.

- ۲- بالا بودن خودآگاهی در این افراد (آگاهی از نقاط قوت و ضعف خود، تسلط بر فکر خود)؛
- ۳- درس گرفتن از تجربیات و شکست‌ها؛
- ۴- ساختن فرصت‌ها از دشواری‌های زندگی برای دانستن؛
- ۵- توانایی ایستادگی در برابر جمع و هم‌رأی نشدن با عامه مردم؛
- ۶- گفتن چرا؟

شواهد روان‌سنجی هوش معنوی

همان‌طوری که هوش شناختی و هوش هیجانی از طریق آزمون‌هایی سنجش می‌شوند، در سال‌های اخیر تلاش‌هایی نیز برای اندازه‌گیری هوش معنوی یا به‌طور کلی‌تر معنویت انجام شده است. ولمن^۱ (۲۰۰۱) پرسش‌نامه ماتریس - روانی معنویت^۲ (PSI) را مطرح کرد که بیشتر جهت‌گیری معنوی را می‌سنجید تا هوش معنوی. این پرسش‌نامه دارای ۸۰ گزینه و بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم شده است. نزل^۳ (۲۰۰۴) مقیاس هوش معنوی^۴ (SIS) را که دارای ۱۷ گزینه بر اساس مقیاس درجه‌بندی لیکرت است، ساخت. هم‌چنین رجایی، بیاضی و حبیبی‌پور (۱۳۸۷) پرسش‌نامه باورهای اساسی دینی^۵ (BRBQ) را با ۵۰ گزینه تنظیم کردند که ۱۰ باور اساسی دینی را اندازه‌گیری می‌کند.

1-Woolman.

2-psycho- Matrix Spirituality Inventory.

3- Nasel.

4-Spiritual Intelligence Scale (SIS).

5-Basic Religious Beliefs Questionnaire (BRBQ).

آمرام و درایر^۱ (۲۰۰۷) مقیاس هوش معنوی یکپارچه^۲ (ISIS) را در فرم بلند با ۸۳ گزینه و در فرم کوتاه با ۴۵ گزینه از مؤلفه‌هایی چون: هشیاری^۳، فیض الهی^۴، معنایابی^۵ و حقیقت^۶ تهیه نمودند. با توجه به فعالیت‌های انجام‌شده انجام‌شده برای ساختن ابزارهای اندازه‌گیری هوش معنوی، به نظر می‌رسد که اندازه‌گیری این سازه^۷ روانشناختی ممکن است، هرچند که اعتبار این آزمون‌ها باید مانند اعتبار سایر آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌هایی که برای اندازه‌گیری سایر متغیرهای روانشناختی ساخته شده است، بررسی شود.

کینگ^۸ (۲۰۰۸) مدل جامعی از هوش معنوی ارائه داد و آن را شامل چهار مؤلفه^۹ تفکر وجودی^۸، معناسازی شخصی^۹، آگاهی متعالی^{۱۰} و گسترش خودآگاهی^{۱۱} می‌داند که به توضیح هر یک از آن‌ها می‌پردازیم:

مؤلفه‌های هوش معنوی از دیدگاه کینگ

الف) تفکر وجودی

تفکر وجودی نقادانه، اولین مؤلفه^۸ هوش معنوی از نظر کینگ (۲۰۰۸) است. تعاریف بسیاری از تفکر نقادانه ارائه شده است. چنس^{۱۲} (۱۹۸۶) تفکر نقادانه

- 1-Amaram & Dryer.
- 2-Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS).
- 3-Consciousness.
- 4-Grace.
- 5-Meaning.
- 6-Truth.
- 7-King D. B.
- 8-Critical Existential Thinking (CET).
- 9-Personal Meaning Production (PMP).
- 10-Transcendental Awareness (TA).
- 11-Conscious State Expansion (CSE).
- 12-Chance.

را توانایی تجزیه و تحلیل حقایق، خلق کردن و سازمان دادن ایده‌ها، دفاع از نظرات، مقایسه، نتیجه‌گیری، ارزیابی استدلال‌ها و حل کردن مسائل می‌داند. اخیراً تفکر نقادانه به عنوان انضباط ذهنی فرآیند فعالانه و ماهرانه‌اندیشیدن درباره چیزی، افزودن تحلیل، ترکیب یا ارزیابی جمع‌آوری اطلاعات و کمک کردن آن از طریق مشاهده، تجزیه‌تعمیم، استدلال و ارتباطات تعریف شده است.

واضح است که تفکر نقادانه، درگیری‌هایی است که با توانایی و مهارت ساده‌اندیشیدن تفاوت دارد. به همین دلیل این ظرفیت منحصر به فرد، به تفکر وجودی نیز نسبت داده می‌شود. گرو^۱ (۲۰۰۶) واژه تفکر وجودی را به کار گرفت. تفکر وجودی نقادانه به صورت ظرفیت تفکر منتقدانه از سرشت وجود،^۲ واقعیت،^۳ عالم وجود،^۴ مکان،^۵ زمان، مرگ^۶ و دیگر موضوعات وجودی یا ماوراء طبیعی تعریف شده است. صاحب‌نظران بسیاری، تفکر وجودی را بیشتر به عنوان هدف و معنای درگیری در زندگی تعریف کرده‌اند. این تفکر به بحث کلی درباره موضوعات نسبت داده شده است (Garro, 2006; Dyck, 1987; Simmos, 2006).

ب) معناسازی شخصی

یکی دیگر از ابعاد هوش معنوی در سازمان، احساس معنا دار بودن و هدف داشتن در کار است. از منظر این بُعد، معنویت فقط این نیست که کار، مورد علاقه و چالش برانگیز باشد، بلکه باید در جست‌وجوی معنا و هدفی عمیق‌تر

1-Garro

2-Nature Of existence

3-Reality

4-The universe

5-Space.

6-Death.

در کار بود. معنویت شامل جست‌وجوی معنا و هدف به شیوه‌ای است که به وجود مقدس یا واقعیتی غایی ارتباط پیدا کند. معمولاً این امر موجب پاسخ به این سؤال می‌شود که چگونه دیدگاه من درباره وجودی مقدس یا واقعیتی غایی به زندگی‌ام معنا می‌بخشد؟ معنا ممکن است در برگیرنده اصول اخلاقی و ارزش‌های متعالی نیز باشد، به‌ویژه که این جنبه‌های زندگی، نشأت گرفته از دیدگاه ما درباره وجودی مقدس یا واقعیتی غایی باشد (چاری و ذاکری، ۱۳۸۹: ۷۹).

درگیری‌های تفکر در کشف معانی رویدادهای شخصی یا پیدا کردن هدف و معنا در همه تجارب زندگی را می‌توان معادل هوش معنوی مطرح کرد. درگیری‌های تفکر به معنای شخصی به هدف داشتن در زندگی، احساس جهت داشتن و حس داشتن استدلال وجودی تعریف شده است (Reker, 1997). بر این اساس، فرد ممکن است بتواند به هدف رویدادها و تجارب روزمره پی برده و هدفی را در زندگی مشخص کند. برخی اوقات، واژه‌هایی مانند معنای معنوی (Meddin, 1998) یا معنای دینی (Krause, 2003) به جای معنای شخصی به‌کار گرفته شده است.

ج) آگاهی متعالی

کینگ (۲۰۰۸) آگاهی متعالی را به‌عنوان سومین مؤلفه هوش معنوی بیان می‌کند و آن را شامل تعیین ابعاد متعالی خود، دیگران و جهان مادی در خلال حالت طبیعی بیداری و هشیاری می‌داند که با ظرفیت تعیین ارتباط این ابعاد با خود و با جهان مادی توأم است.

تعالی به معنای گذشتن از تجارب معمول انسانی یا درک تجارب ماوراء طبیعی است که محدودیت‌های عالم ماده را در بر نمی‌گیرد (Oxford, 2001).

واژهٔ تعالی به تجربیات فرابخشی یا وحدت‌بخش اشاره می‌کند که ارتباطی فراسوی خود شخصی‌مان فراهم می‌سازد و شامل ارتباط با وجودی مقدس یا واقعیتی غایی می‌شود. مارتسافت و میکلی^۱ (۱۹۹۸) تعالی را به‌عنوان مؤلفهٔ مهم معنویت در نظر گرفته و آن را به معنای تجربه، آگاهی و درک ابعاد برتر زندگی ماوراء خود مطرح می‌کند. پاسکال^۲ (۱۹۹۰) نیز آگاهی متعالی را نوعی هشیاری خاص دربارهٔ خود متعالی دانست و آن را عامل کلیدی درگیر شدن در هوش معنوی خلاق نامید. هم‌چنین ایمونز (۲۰۰۰) ظرفیت تعالی را به‌عنوان هستهٔ توانایی هوش معنوی مطرح نمود و آن را توانایی فراتر رفتن از موضوعات مادی و رشد عمیق‌تر وجود الهی تعریف کرد.

د) گسترش خود آگاهی

چهارمین و آخرین مؤلفهٔ هوش معنوی از نظر کینگ (۲۰۰۸)، گسترش خود آگاهی است. به‌طور کلی هشیاری به‌عنوان آگاهی شخص از چیزی یا حالت وجود (آگاه دربارهٔ پاسخ‌دهی به محیط شخصی) است (Oxford, 2001). سالسو و مک لین^۳ (۲۰۰۵) هشیاری را آگاهی از رویدادهای شناختی و محیطی از قبیل دیدنی‌ها و شنیدنی‌های جهان و نیز حافظه‌های شخصی، افکار، احساسات و حس‌های جسمانی تعریف کرده‌اند. تارت^۴ (۱۹۷۵) بین آگاهی و هشیاری تمایز قایل شده است؛ وی مدعی است که آگاهی به دانش پایه، دربارهٔ رخداد، ادراک، احساس یا شناخت به ساده‌ترین شکل اشاره دارد.

1-Martsoft, & Mickiey.

2-Pascul.

3-Salso & Maclin.

4-Tart, C.T.

هشیاری به‌طور کلی، به آگاهی از راه‌های بسیار پیچیده نسبت داده می‌شود؛ هشیاری، آگاهی تلفیق‌شده‌ای از ساختار فکر است. حالت هشیاری می‌تواند به‌عنوان شکل یا سیستم منحصر به فرد ساختارها یا ریزسیستم‌های روانشناختی تعریف شود (Tart, 1975). ایمونز (۲۰۰۰) از مدل هوش معنوی که دربرگیرنده توانایی وارد شدن به حالت بالای هشیاری (حالت‌های روحانی، حالت خلسه) است، حمایت کرده و این توانایی را به‌عنوان ظرفیت به‌کارگیری شکل‌های فوق‌العاده یا بالای هشیاری مطرح کرده است (Tart, 1975; Menon, 2005).

اخلاق حرفه‌ای

کلمه اخلاق، جمع کلمه خُلُق به معنای خوی‌ها است. اخلاق، شاخه‌ای از فلسفه است که آن را فلسفه اخلاقی یا اخلاقیات نامیده‌اند (حسینی، ۱۳۸۵: ۶۵۳). اخلاق مجموعه صفات روحی و باطنی انسان است و به گفته بعضی از دانشمندان، گاه به اعمال و رفتاری که از خلیقات درونی ناشی می‌شود، نیز اخلاق گفته می‌شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷: ۲۳). اخلاق در فرهنگ انگلیسی اکسفورد به‌عنوان اصولی تعریف شده است که توسط یک شخص انجام می‌شود.

در چارچوب رفتارهای حرفه‌ای، تعریف اصول اخلاقی گسترده می‌شود که ممکن است با عنوان "انجام‌دادن کارهای صحیح" تشریح شود و در چارچوب ساختاری، رفتار اخلاقی ممکن است به وسیله میزان ارزش و اعتماد و یکپارچگی شرکت‌ها و افراد که کسب و کار خود را انجام می‌دهند، اندازه‌گیری شود (Mason, 2009, p. 194).

اخلاق، اصول و موازینی است که رفتار و حرکت درست و غلط را تعریف می‌نماید و نقطه تمایز میان آن‌ها را به نمایش می‌گذارد. از نظر عملی، اخلاق

عملی نمی‌تواند پایبند معیار ثابتی باشد، بلکه بنا به گفته «لوسن» اخلاق امری انسانی است و نمی‌تواند چیزی غیر از ابداعات مداوم و ابتکارات روزانه در برابر مسائل رفتاری باشد؛ بنابراین از دیدگاه فلاسفه جدید اروپایی جنبه انسانی اخلاق بیشتر از سایر جنبه‌های متافیزیکی مدنظر است (گرگوار، ۱۳۸۰: ۹۴).

اخلاق، مقوله‌ای است که با رفتارهای ناشی از قانون متفاوت است؛ رفتار قانونی ریشه در مجموعه‌ای از اصول و مقرراتی دارد که نوع عمل افراد را مشخص می‌کند. اصول اخلاقی در مدیریت به هنگام تصمیم‌گیری و رفتار (درباره درست یا نادرست بودن آن‌ها) از نظر اخلاقی، مدیران را هدایت و راهنمایی می‌کند و موضوع مسؤلیت اجتماعی در گستره همین مطلب قرار می‌گیرد و به تعهدات مدیریت مربوط می‌شود؛ یعنی به هنگام تصمیم‌گیری و اقدام، سازمان باید به گونه‌ای عمل نماید که به خیر و صلاح جامعه خودش باشد (دفت، ۱۳۸۴: ۶۴۰-۶۳۸).

ساده‌ترین انگاره در تعریف اخلاق حرفه‌ای این است که آن را مسؤلیت‌پذیری در زندگی شغلی بدانیم. اخلاق حرفه‌ای، مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای سلوك بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند (قراملکی، ۱۳۸۲). اخلاق حرفه‌ای نیز از منظر برخی صاحب‌نظران مؤلفه‌هایی، چون اخلاق وظیفه‌مدار،^۱ اخلاق عدالت‌محور،^۲ اخلاق خودخواهانه^۳ و اخلاق دگرخواهانه^۴ دارد.

1-behavior task oriented.

2-judicial.

3-high-handedly temper.

4-altruistic.

الف) اخلاق و وظیفه مدار

مراد از اخلاق و وظیفه مدار آن است که فرد در رفتارهای ارتباطی شغلی خود، عملکرد اخلاقی داشته باشد. هر شغلی، اخلاقیات خاصی را اقتضاء می‌کند؛ برای مثال مدیران غالباً در معرض ارزش داوری قرار می‌گیرند و در خوب و بد رفتار کارکنان و مدیران زیردست خود داوری می‌کنند. ارزش داوری ضوابط خاصی دارد و هرگونه بی‌مبالاتی در آن غیر اخلاقی است. از مدیران انتظار می‌رود در ارتباط با دیگران و در کسب و کار، الگوی رفتاری نیکویی، مانند قاطعیت داشته باشند؛ الگویی مبتنی بر صراحت، صداقت و احترام اصیل و متقابل، رأس سازمان آفریننده، روح و حیات آن است. اگر سازمانی روحیه بزرگ دارد، به سبب روحیه بزرگ افرادی است که در رأس آن قرار گرفته‌اند و اگر این روحیه خراب است، به علت فاسد بودن روحیه افراد موجود در رأس آن است.

تأمل در شاخص‌گزینش پیامبر گرامی به عنوان رهبر جامعه انسانی، اهمیت تخلق مدیران و رهبران به اخلاق را روشن می‌کند. قرآن به صراحت بیان می‌کند که انتخاب ایشان کورکورانه نیست؛ بلکه خداوند متعال می‌داند که رسالت را بر چه موضعی قرار دهد: ﴿اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ﴾. (انعام/۱۲۴). در جای دیگر، رسول خدا را اسوه مردم می‌داند؛ او که برای اتمام مکارم اخلاق مبعوث شده است، خود متخلق‌ترین مردم است: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ...﴾ (احزاب/۲۱).

ب) اخلاق عدالت محور

قوام هر سرپرستی و مدیریتی در گرو عدالت است. حضرت علی علیه السلام می فرماید: «إِعْدِلْ تَدُمَ لَكَ الْقَدْرَةُ» (نوری، ۱۴۰۸: ۱۱/۳۱۹). عدالت که لفظی شناخته شده، شیرین و در ظاهر پرطرفدار است، در عمل با دشواری هایی روبه روست و هر کسی نمی تواند به آن پایبند باشد. عدالت، نزد عده ای شیرین است، مشروط بر اینکه با منافع آنان اصطکاک نداشته باشد. همین عنصر عدالت بود که بعضی از دوستان پیشین علی علیه السلام را در زمان خلافت حضرت به دشمن او تبدیل نمود و به زیر چتر ولایت معاویه برد و از اهل تقوا جدا ساخت.

عدالت راه مستقیمی است که از مو باریک تر، از شمشیر برنده تر و از آتش سوزاننده تر است. عدالت برای عده ای چنان گوارا است که در راه آن جان می بازند و برای عده ای چنان سخت و تحمل ناپذیر است که از آن سقوط کرده و به قعر عذاب گرفتار می شوند. حضرت علی علیه السلام می فرماید:

«إِنْصَبِ اللَّهُ وَ إِنْصَفِ النَّاسَ مِنْ حَاصَّةِ أَهْلِكَ وَ مَنْ لَكَ فِيهِ هَوَى مِنْ رَعِيَّتِكَ فَإِنَّكَ إِلَّا تَفْعَلْ تَظْلِمُ وَ مَنْ ظَلَمَ عِبَادَ اللَّهِ كَانَ اللَّهُ حُضْمَهُ دُونَ عِبَادِهِ...» (مجلسی، ۱۳۳۲: ۷۴/۲۴۴)؛ با خدا و بندگان خدا با انصاف رفتار کن. از سوی خود و نزدیکان خود با مردم به انصاف و عدالت رفتار کن. از طرف خود و نزدیکانت ظلمی به مردم نرسد که اگر به انصاف رفتار نکنی، ستمکار می شوی و اگر کسی به بندگان خدا ظلم کند، خداوند دشمن او خواهد شد و خدا با هر کس دشمن باشد، عذرش پذیرفته نیست.

در یک تقسیم بندی می توان عدالت ورزی را در دو عرصه عدالت ورزی به مراجعان و عدالت ورزی به زیردستان ذکر نمود:

عدالت‌ورزی به مراجعان

- رسیدگی به کارهای مراجعان بر اساس عدالت و نوبت؛
- عدم تبعیض بین آشنا و غریبه؛
- تأثیر ندادن به حب و بغض‌های شخصی در رسیدگی به مراجعات مردم.

عدالت‌ورزی به زیردستان

- رسیدگی به معیشت و نظام اقتصادی آن‌ها؛
- رعایت ادب در برخورد با آن‌ها؛
- به‌کارگیری آن‌ها بر اساس تخصص نه بر اساس تشخص.

ج) اخلاق خودخواهانه

تکبر و خودخواهی به‌معنای خودبزرگ‌بینی و یکی از بیماری‌های هلاک‌کننده و شوم است. خودپرترینی که در میان صاحب‌منصبان و دولت‌مردان بیش از سایرین نمود می‌یابد، به جایی می‌رسد که عده‌ای از آنان می‌پندارند تکبر یکی از اصول مدیریت است و می‌کوشند کاستی‌های مدیریت خود را از این طریق جبران نمایند. خداوند متعال، شیطان را اولین متکبر سرزنش شده نام برده و می‌فرماید: ﴿إِنَّا إبْلِيسَ أْبِي وَ اسْتَكْبَرَ وَ كَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾ (بقره / ۳۴). حضرت علی علیه السلام می‌فرماید:

«إِيَّاكَ وَ الْكِبَرَ فَإِنَّهُ أَغْظَمُ الدُّنُوبِ وَ أَمُّ الْعُيُوبِ وَ هُوَ حِيلَةُ إبْلِيسَ.»

(آمدی، ۱۳۶۶: ۴۳)؛ از کبر بر حذر باش، همانا کبر، بزرگ‌ترین گناه و ریشه

عیب‌ها و راهکار شیطان است.

د) اخلاق دگرخواهانه

یکی از وظایف اصلی و اولیه هر مسئولی، رفتار درست و شایسته با کارکنان و ارباب رجوع است؛ زیرا هدف اصلی مسئولیت، خدمت به خلق خداست. خداوند متعال بین مردم حقوقی را به طور متقابل واجب نموده که بعضی از آنها با رعایت حقوق طرف مقابل، عملی و امکان پذیر است. از جمله حقوق واجب «حق مسئولان بر مردم و حق مردم بر مسئولان» است که برای هر دو طرف، رعایت آن واجب است و در نتیجه سبب نظم، آرامش و محبت به یکدیگر می شود. یک مسئول نباید بین خود و مردم، اعم از کارکنان زیر مجموعه و دیگران فاصله و مانع ایجاد کند.

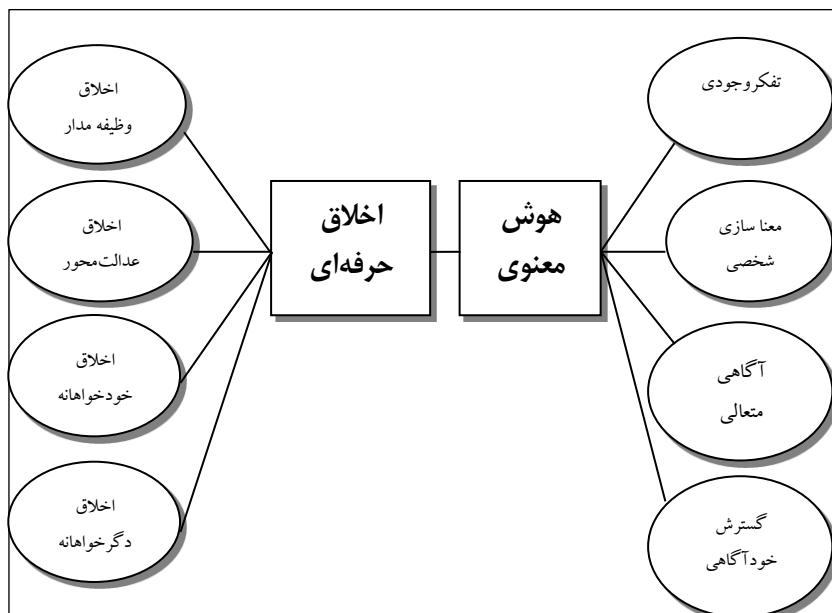
پیشینه پژوهش

هوش معنوی، پارادایم جدیدی است که بعد از هوش چندگانه گاردنر که در سال ۱۹۸۳ در کتاب چارچوب‌های مغز بیان کرده بود، ظاهر شد. به طور جدی ورود واژه و مفهوم هوش معنوی به ادبیات علمی روانشناسی و مدیریت را باید به ایمونز (۱۹۹۹) و زوهار و مارشال (۲۰۰۰) در طی دو دهه اخیر نسبت داد، هر چند که زمان دقیق چگونگی پیدایش این اصطلاح و اینکه توسط چه کسی اختراع شده است، مشخص نیست (کدخدا، ۱۳۸۹: ۲). مجموعه‌ای از مطالعات در خصوص هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای مدیران و کارکنان در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول (۱): پیشینه تحقیق در خصوص هوش معنوی

عنوان تحقیق	نام محقق	سال تحقیق	روش شناسی	نتایج یافته‌ها
رابطه هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی	زمستانی	۱۳۹۲	بررسی، از نوع طرح علی یا پس‌رویدادی بود و از نرم‌افزار Spss استفاده شد.	بین هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی، روابط چندگانه مثبت و معنادار وجود دارد.
هوش معنوی، ابزار تحول‌آفرین رهبران سازمان	عابدین مشبکی	۱۳۹۱	تحقیق از نوع کاربردی، اکتشافی، توصیفی است و داده‌ها به روش معادلات ساختاری و با نرم‌افزار PLS تحلیل شده‌اند.	تحلیل‌ها نشان می‌دهد که در هر دو بخش دولتی و خصوصی رابطه قوی میان هوش معنوی و رهبری تحول‌آفرین وجود دارد.
هوش معنوی	مرعشی	۱۳۹۱	روش این پژوهش آزمایشی میدانی است که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده است.	آموزش هوش معنوی تأثیر معناداری بر افزایش تمامی مؤلفه‌های بهزیستی و روانشناختی دانشجویان دانشگاه دارد.
نقش میانجی وفاداری و اخلاق کاری	گلپور نادی	۱۳۹۰	داده‌ها با استفاده از الگوسازی معادله ساختاری، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون میانجی تحلیل شد.	اخلاق کاری با وفاداری سازمانی و رفتارهای انحرافی محیط کار رابطه معنادار و وفاداری با رفتارهای انحرافی، رابطه معکوس معنادار دارد.

با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده در موضوع هوش معنوی، مؤلفه‌هایی از قبیل: شجاعت، یکپارچگی، شهود، دلسوزی (Mcmullen, 2003)، تفکر وجودی، آگاهی متعالی، بسط حالت هشیاری، توسعه معنای شخصی (King, 2008)، عالم وجود، مرگ و زندگی، صداقت و شر (Matheis., et al, 2006) برای آن در نظر گرفته شده است. همچنین استقلال، نیت مشروع و خدایسندانه، کار ارزشی (Alkazemi, 2007 & Yousef, 2001)، عدالت محوری، نوع دوستی، وظیفه‌مداری، اجتناب از تنبلی، کار مشروع و خدایسندانه، پرهیز از خودخواهی (Alkazemi, 2007) نیز به عنوان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای شناخته شده است که بر اساس مؤلفه‌های یادشده و بنا به نظر خبرگان، مدل مفهومی زیر استخراج شد.



شکل (۱): مدل مفهومی هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای

بر اساس مدل مفهومی بالا، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت است از:
- بین هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای کارکنان دستگاه‌های اجرایی رابطه
معناداری وجود دارد.

- بین هوش معنوی و تفکر وجودی رابطه معناداری وجود دارد.
- بین هوش معنوی و معناسازی شخصی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.
- بین هوش معنوی و آگاهی متعالی رابطه معناداری وجود دارد.
- بین هوش معنوی و گسترش خودآگاهی رابطه معناداری وجود دارد.
- بین اخلاق حرفه‌ای و اخلاق وظیفه‌مدار رابطه معناداری وجود دارد.
- بین اخلاق حرفه‌ای و اخلاق عدالت‌محور رابطه معناداری وجود دارد.
- بین اخلاق حرفه‌ای و اخلاق خودخواهانه رابطه معناداری وجود دارد.
- بین اخلاق حرفه‌ای و اخلاق دگرخواهانه رابطه معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از منظر هدف، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها از نوع پژوهش تحلیلی - همبستگی است، به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل کانونی استفاده شده است. متغیرهای ای پژوهش عبارتند از هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای به عنوان متغیرهای کانونی و تفکر وجودی، آگاهی متعالی، معناسازی شخصی، گسترش خودآگاهی، اخلاق عدالت‌محور، اخلاق خودخواهانه، اخلاق وظیفه‌مدار و اخلاق دگرخواهانه به عنوان متغیرهای اصلی است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کارمندان دستگاه‌های اجرایی شهر بهرمان (از توابع شهرستان رفسنجان) است. حجم نمونه در سطح اطمینان ۹۵٪ از ۸۵ نفر طبق جدول کرجسی و مورگان برآورد شد که به روش

تصادفی ساده نمونه‌گیری شده است. پاسخ‌دهندگان درباره میزان تأثیر هر شاخص پاسخ خواهند داد. مبنای پاسخ‌دهی، طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت است. هم‌چنین از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود در ابتدای پرسش‌نامه اطلاعاتی نظیر سن، جنسیت، میزان تحصیلات، سابقه خدمت و میزان درآمد خود را مشخص نمایند. با توجه به اینکه این پرسش‌نامه استفاده‌شده در تحقیق بر اساس پیشینه پژوهش و هم‌چنین بر اساس نظر کارشناسان مربوطه طراحی شده است، از روایی محتوا برخوردار است. به منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای به دست آمده ۰/۸۵۶ است که موید پایایی پرسش‌نامه تحقیق است. هم‌چنین ضریب آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد مطابق جدول (۲) برآورد گردیده است.

جدول (۲): ضرایب آلفای کرونباخ

شرح (ابعاد)	تعداد سوالات	آلفا
اخلاق خودخواهانه	۶	۰/۹۲۵
اخلاق دگرخواهانه	۶	۰/۸۵۲
اخلاق وظیفه‌مدار	۶	۰/۸۸۱
اخلاق عدالت‌محور	۶	۰/۸۷۲
تفکروجودی	۷	۰/۷۸۱
آگاهی متعالی	۷	۰/۶۰۲
معناسازی شخصی	۵	۰/۷۵۷
گسترش خودآگاهی	۴	۰/۶۱۴

تجزیه و تحلیل نتایج

مفهوم تحلیل کانونی

تجزیه و تحلیل همبستگی کانونی، متداول‌ترین حالت خطی عمومی است که با استفاده از تکنیک آماری چندمتغیری، رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای چندگانه را تجزیه و تحلیل می‌کند. در تحلیل کانونی، پژوهشگر قصد دارد رابطه بین چندین متغیر مستقل و چند متغیر وابسته را به دست آورد.

ناپ (۱۹۸۷) اثبات کرد که تحلیل همبستگی کانونی، رایج‌ترین شکل مدل خطی عمومی است و باعث محبوبیت بیشتر این تکنیک شد. تامپسون (۱۹۹۱) نشان داد که از تحلیل همبستگی کانونی، سایر روش‌های پارامتریک از جمله آزمون رگرسیون، تحلیل تمایزی، MANOVA، ANOVA استنتاج می‌شود (فرشادفر، ۱۳۸۴).

در واقع، تحلیل کانونی، تعمیم رگرسیون چندگانه با هر تعداد متغیر وابسته است (کرلینجر فرد، ۱۳۹۰). تجزیه و تحلیل همبستگی کانونی، با تجزیه و تحلیل هم‌زمان مجموعه‌ها و با شناسایی و مشخص کردن عناصری از یک مجموعه متغیر با بیشترین وابستگی و ارتباط با عناصر مجموعه متغیر دیگر، روابط آماری مستقل موجود بین دو مجموعه متغیر را می‌آزماید. این تکنیک آماری می‌تواند دو مجموعه متغیر را به‌طور هم‌زمان در نظر بگیرد یا اینکه یک مجموعه متغیر را به‌عنوان مجموعه پیش‌بین (ملاک‌های مستقل یا کاوشی) و سایر مجموعه‌ها را به‌عنوان ملاک (ملاک‌های وابسته) تلقی نماید. هم‌چنین در حالی که تحلیل رگرسیون چند متغیره^f، در مواردی محاسبه می‌شود که فقط یک متغیر وابسته وجود داشته باشد، تحلیل همبستگی کانونی با پذیرفتن چند متغیر وابسته یک گام فراتر از تحلیل رگرسیون چندگانه گذارده است.

بایه‌های ریاضی تحلیل همبستگی کانونی به شرح زیر است:

الف) ماتریس اصلی داده‌های همبستگی کانونی

$$R = \begin{bmatrix} R_{xx} & \dots & R_{xy} \\ R_{yx} & \dots & R_{yy} \end{bmatrix}$$

که R ماتریس همبستگی درونی بین متغیرها، R_{xx} ماتریس همبستگی بین X_p ها، R_{yy} ماتریس همبستگی متغیرهای Y_p ، R_{yx} ماتریس همبستگی بین متغیرهای X_p با Y_p و R_{xy} برگردان R_{yx} است. از این چهار ماتریس برای حل همبستگی کانونی استفاده می‌شوند. اگر فرض کنیم دو متغیر Z_x و Z_y زیر، به ترتیب ترکیب خطی برای P متغیر (X) و q متغیر (Y) باشند و a و b وزن‌های موجود در ترکیبات خطی است که باید تعیین شوند.

$$Z_x = a_1 X_1 + a_2 X_2 + \dots + a_p X_p$$

$$Z_y = b_1 Y_1 + b_2 Y_2 + \dots + b_p Y_p$$

آنگاه ساده‌ترین شکل معادله به صورت زیر است که در این معادله همبستگی کانونی برابر جذر مقادیر ویژه یعنی λ است. تعداد مقادیر λ برابر با مقادیر کوچک‌تر P و q است.

$$\left| R^{-1}_{yy} R_{yx} R^{-1}_{xx} R_{xy} - \lambda I \right| = 0$$

ب) وزن‌های متعارف

بعد از به دست آوردن همبستگی بین دو ترکیب خطی، باید دید وزن‌های استفاده شده برای تشکیل این ترکیبات خطی چگونه به دست می‌آید. برای تفاوت قائل شدن بین وزن‌های متعارف استفاده شده برای متغیرهای x و Y از a برای x ها و از b برای Y ها استفاده می‌کنیم؛ بنابراین، A وزن‌های متعارف برای x ها و B ماتریس وزن‌های متعارف برای Y ها است.

ج) ضرائب ساختمانی

ضرائب ساختمانی که به آن‌ها بار هم می‌گویند، همبستگی بین متغیرهای اصلی و متغیرهای متعارف هستند. با در دست داشتن وزن‌های متعارف استاندارد شده، می‌توان ضرائب ساختمانی را به دست آورد. برای به دست آوردن ضرائب ساختمانی X ها از فرمول زیر استفاده می‌شود:

$S_x = R_{xx} A$ که در آن S_x ماتریس ضرائب ساختمانی برای X ها، R_{xx} ماتریس همبستگی آن‌ها و A وزن‌های متعارف استاندارد است.

د) شاخص پیش‌بینی (افزونگی)

تحلیل همبستگی کانونی، اندازه رابطه دو مجموعه از متغیرها را با ضرائب افزونگی تعیین می‌کند. ضرائب افزونگی،^۱ درجه هم‌پوشانی بین دو مجموعه متغیر را نشان می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، ضرایب افزونگی، نمایه میانگین درجه

1-Redundancy Coefficients.

انحراف در یک مجموعه متغیر است که با متغیرهای کانونی در سایر مجموعه‌ها سهمیم یا قابل پیش‌بینی از آنها است.

ه) آزمون معناداری

چندین روش متفاوت درباره آزمون‌های آماری تحلیل چند متغیره پیشنهاد شده است؛ اما در تحلیل همبستگی کانونی، بیشتر آزمون لامبدا و لیک (λ) بارتلت است.

$$\lambda = (1 - R^2_{e1})(1 - R^2_{e2}) \dots (1 - R^2_{ej})$$

که در آن لامبدا و لیک (λ)، $R^2_{c,r}$ مجذور همبستگی کانونی لازم است. بارتلت آزمون زیر را برای معناداری (λ) مطرح کرد:

$$X^2 = - \left[(N - 1) - \frac{(p + q + 1)}{2} \right] \ln \lambda$$

که در آن N تعداد آزمودنی‌ها، P و q تعداد متغیرهای x و y هستند و درجه آزادی این مربع کای دو (x) برابر با Pq است.

با توجه به مطالب گفته شده، سعی شده است که برای تشخیص همبستگی بین متغیرهای هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای از تکنیک تحلیل کانونی استفاده شود. هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین ۴ بُعد هوش معنوی به عنوان متغیر مستقل و ۴ بُعد اخلاق حرفه‌ای به عنوان متغیر وابسته با استفاده از تحلیل کانونی است که نتایج در جدول (۳) آورده شده است

جدول (۳)

همبستگی کانونی (متعارف)	
1	.528
2	.637
3	.191
4	.077

جدول (۳) خروجی نرم افزار Spss از تحلیل کانونی را نشان می دهد. همان طور که از متغیر کانونی اخلاق حرفه ای مشخص است، متغیر کانونی ۵۳ درصد همبستگی را بین هوش معنوی و اخلاق حرفه ای نشان می دهد و با توجه به اینکه در آزمون لامبدا ویلک (Δ) بارتلت برای همبستگی کانونی اول Sig کمتر از ۰/۰۵ است، این همبستگی کاملاً معنادار است؛ اما همبستگی های کانونی دیگر معنادار نیستند که در جدول (۴) نمایش داده شده است.

جدول شماره (۴)

آزمونی که همبستگی باقی مانده صفر است			
Wilk's	Chi-SQ	df	sig
1.598	40.884	16.000	.001
2.829	14.940	9.000	.093
3.958	3.414	4.000	.491
4.994	.467	1.000	.495

در جدول (۵ و ۶) ضرایب ترکیبات خطی هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای آورده شده است که ضرایب هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای عبارتند از:

جدول شماره (۵)

+۰/۵۰۶ =	تفکر وجودی	-۰/۲۳۶	اخلاق خودخواهانه
+۱/۵۶۲	آگاهی متعالی	+۰/۱۳۸	اخلاق دگر خواهانه
۰/۷۲۹	معناسازی شخصی	+۰/۵۴۲	اخلاق وظیفه مدار
-۰/۱۲۹	گسترش خودآگاهی	-۰/۹۰۴	اخلاق عدالت محور

هم‌چنین هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای به اندازه ۵۳ درصد همبستگی خواهند داشت.

جدول شماره (۶)

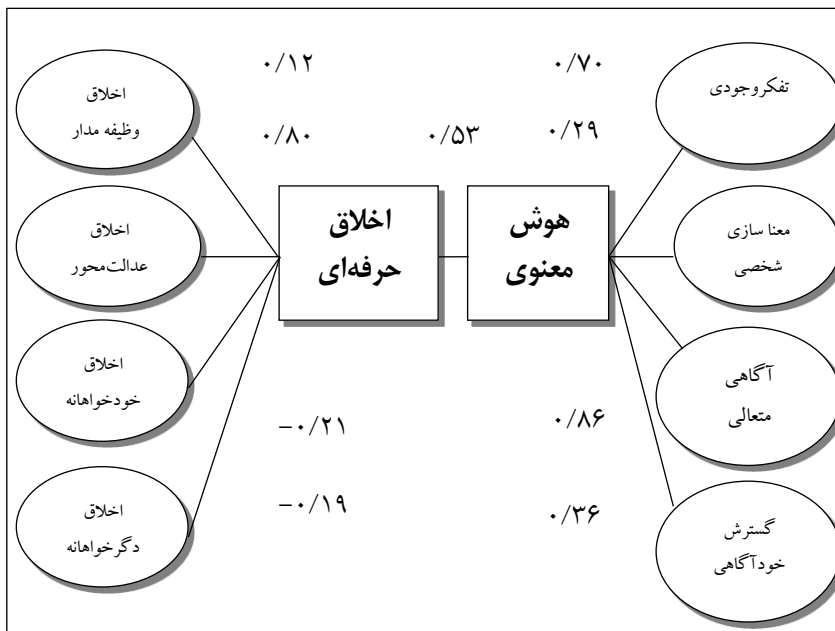
ضرایب استاندارد متعارف ۲				
1	2	3	4	
-.236	.138	.542	-.904	خودخواهانه
-.0743	-.458	-1.069	-.505	دگرخواهانه
.197	1.397	.673	.014	وظیفه مدار
.968	-.291	-.217	-.359	عدالت محور
ضرایب استاندارد متعارف ۲				
1	2	3	4	
.506	1.562	.729	-.129	تفکرو وجودی
1.070	-1.018	-.722	-.442	آگاهی متعالی
-.552	.027	-1.102	.931	معناسازی
-.342	-.611	1.178	.556	گسترش خودآگاهی

در جدول (۷)، ضرایب ساختمانی (بارها) نشان داده شده است. ضرایب ساختمانی در واقع میزان واریانسی از متغیر اصلی است که توسط متغیر کانونی اول قابل توجیه است. ضرایب ساختمانی، همبستگی بین متغیرهای اصلی متغیرهای متعارف را نشان می‌دهند. این ضرایب در مدل شماره (۲) که همبستگی کانونی و بارگذاری آن‌ها بر اساس متغیر کانونی اول است، مشخص می‌شود.

جدول شماره (۷)

پیش بینی ضرایب ساختاری کانونی ۱				
1	2	3	4	
-.212	-.252	.600	-.729	خودخواهانه
-.192	.419	-.807	-.369	دگرخواهانه
.127	.895	-.405	-.139	وظیفه مدار
.808	.079	-.391	-.433	عدالت محور
پیش بینی ضرایب ساختاری کانونی ۲				
1	2	3	4	
.705	.394	.139	.572	تفکر وجودی
.869	-.213	-.067	.442	آگاهی متعالی
.290	.114	-.285	.906	معناسازی
.368	-.268	.455	.765	گسترش خودآگاهی

در مدل همبستگی، هر متغیر اصلی با متغیر کانونی اول اخلاق حرفه‌ای مشخص شده است؛ یعنی اخلاق خودخواهانه با اخلاق حرفه‌ای ۲۱- درصد، اخلاق دگرخواهانه با اخلاق حرفه‌ای ۱۹- درصد، اخلاق وظیفه‌مدار با اخلاق حرفه‌ای ۱۲ درصد و اخلاق عدالت‌محور با اخلاق حرفه‌ای ۸۰ درصد همبستگی دارند. از طرف دیگر، تفکر وجودی با هوش معنوی ۷۰ درصد، آگاهی متعالی با هوش معنوی ۸۶ درصد، معناسازی شخصی با هوش معنوی ۲۹ درصد و گسترش خودآگاهی (هشیاری) با هوش معنوی ۳۶ درصد همبستگی دارند.



شکل (۲): مدل همبستگی متغیرهای کانونی و متغیرهای اصلی

نتیجه گیری

بر اساس مبانی نظری هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای و با توجه به نتایج به دست آمده در بخش قبل، رابطه معناداری بین هوش معنوی و اخلاق حرفه‌ای وجود دارد. برای تعیین اینکه چه مقدار از واریانس هوش معنوی توسط اخلاق حرفه‌ای تبیین شده است و بالعکس، باید ضریب افزونگی را محاسبه نمود. ابتدا باید PV_j^2 که نسبت کل واریانس متغیر i ام ($i=X, Y$) است که توسط متغیر کانونی j ام توضیح داده شده است را به دست آورد.

$$PV_{x1} = \frac{S'_{x1} S_{x1}}{(-0.21)^2 + (-0.19)^2 + (0/12)^2 + (0/80)^2} = 0/18$$

$$PV_{y1} = \frac{(0/70)^2 + (0/86)^2 + (0/29)^2 + (0/36)^2}{4} = 0/36$$

۱۸ درصد اول، یعنی اینکه چهار متغیر مربوط به اخلاق حرفه‌ای شامل اخلاق خودخواهانه، اخلاق دگرخواهانه، اخلاق وظیفه‌مدار و اخلاق عدالت‌محور قادرند ۱۸ درصد متغیر کانونی اول اخلاق حرفه‌ای را تبیین کنند و چهار متغیر مربوط به هوش معنوی نیز قادرند ۳۶ درصد واریانس متغیر کانونی اول هوش معنوی را تبیین کنند.

$$Rd_{x1} = PV_{x1} R^2_{c1} = 0/18 * 0/2809 = 0/050$$

$$Rd_{y1} = PV_{y1} R^2_{c1} = 0/36 * 0/2809 = 0/10$$

متغیر کانونی اول اخلاق حرفه‌ای ۵ درصد واریانس هوش معنوی را تبیین می‌کند. به عبارتی، چهار متغیر اخلاق دگرخواهانه، اخلاق خودخواهانه، اخلاق عدالت‌محور و اخلاق وظیفه‌مدار فقط قادرند ۵ درصد واریانس هوش معنوی را تبیین نمایند و از طرف دیگر هوش معنوی ۱۰ درصد واریانس اخلاق حرفه‌ای را تبیین می‌کند.

منابع

۱. آل بورف، ۱۳۸۳، کیفیت اخلاقی برای تعالی در سازمان، ترجمه رضا نجف بیگی، جعفر رحمانی و اسماعیل کاوسی (دوره دکتری).
۲. آمدی، عبدالواحد ابن محمد، ۱۳۶۶، غررالحکم و دررالکلم، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۳. حسین چاری، مسعود و ذاکری، حمیدرضا، ۱۳۸۹، «تأثیر زمینه‌های تحصیلی دانشگاهی، علوم دینی و هنری بر هوش معنوی؛ کوششی در راستای رواسازی و پایایی سنجی مقیاس هوش معنوی»، فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی.
۴. حسینی، اسم، صمدزاده، سعید و آقازاده، جواد، ۱۳۸۵، «اصول و موازین اخلاق پزشکی و میزان سازگاری آن با مبانی اخلاق اسلامی»، مجله پزشکی ارومیه، سال هجدهم، شماره چهارم.
۵. دفت، ریچارد ال، ۱۳۸۴، تئوری سازمان و طراحی ساختار، ترجمه علی پارساییان و محمد اعرابی، تهران: شرکت چاپ و نشر بازرگانی.
۶. رجایی، علیرضا؛ بیاضی، محمدحسین؛ حبیبی پور، حمید، ۱۳۸۷، «بررسی رابطه بین باورهای اساسی دینی با بحران هویت و سلامت روان در جوانان»، فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی. (در دست چاپ)
۷. رجایی، علیرضا؛ بیاضی، محمدحسین؛ حبیبی پور، حمید، ۱۳۸۷، پرسش‌نامه باورهای دینی اساسی، تربت جام: انتشارات دانشگاه آزاد واحد اسلامی تربت جام.
۸. زمستانی، مهدی و حمید، نجمه، ۱۳۹۲، «رابطه هوش معنوی و ویژگی‌های شخصیتی با کیفیت زندگی در دانشجویان پزشکی»، مجله پزشکی هرمزگان، سال هفدهم، شماره چهارم، صفحات ۳۴۷-۳۵۵.

۹. عابدین، بهاره و مشبکی، اصغر، ۱۳۹۱، «هوش معنوی، ابزار تحول آفرین رهبران سازمان»، بهبود مدیریت، سال ششم، شماره ۱، صفحه ۳۰-۴۰.
۱۰. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۵، /اخلاق حرفه‌ای، چ سوم، تهران: مجنون.
۱۱. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۲، /اخلاق حرفه‌ای.
۱۲. فرشادفر، عزت‌الله، ۱۳۸۴، /اصول و روش‌های آماری چندمتغیره، انتشارات دانشگاه رازی.
۱۳. کدخدا، محمد و جهانی، حوریه، ۱۳۸۹، «منطق‌پذیری هوش معنوی در فرآیند تصمیم‌گیری»، سومین کنفرانس ملی خلاقیت‌شناسی، تزییر و مهندسی مدیریت و نوآوری.
۱۴. کرلینجر فرد، ان و پدهازور، ۱۳۹۰، رگرسیون چندمتغیره در پژوهش‌های رفتاری، انتشارات سمت.
۱۵. گرگوار، فرانسو، ۱۳۸۰، مشارب عمده /اخلاقی، ترجمه ابوالقاسم پورحسینی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۶. گلپور، محسن و نادى، محمدعلی، ۱۳۹۰، «نقش میانجی وفاداری سازمانی در رابطه بین اخلاق کاری با رفتارهای انحرافی در محیط کار»، فصل‌نامه اخلاق در علوم رفتاری، سال ششم، شماره ۱.
۱۷. مرعشی، سیدعلی و نعیمی، عبدالزهره و بشلیده، کیومرث، ۱۳۹۱، «تأثیر آموزش هوش معنوی بر بهزیستی روانشناختی، اضطراب وجودی و هوش معنوی در دانشجویان دانشکده نفت اهواز»، مجله دستاوردهای روانشناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره چهارم، سال ۳-۱۹، شماره ۱، صص: ۸۰-۶۳.
۱۸. مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۷، زندگی در پرتو/اخلاق، قم: نسل جوان.
۱۹. نوری، حسین بن محمدتقی، ۱۴۰۸، مستدرک الوسائل، قم: مؤسسه آل‌البیت.

20. Ali A, Al-kazemi A. (2007). Islamic work ethics in Kuwait. Cross culture management. An International journal 14(2): 93-104
21. Amram , joseph yosi . (2005). Intelligence IQ: the contribution of emotional and spiritual intelligence to effective business leadership , institute of transpersonal psychology.
22. Amaram.Y & Dryer. C. (2007). The development and preliminary Validation of the Integrated Spiritual Intelligence scale (ISIS).Palo Alto. CA: Instituteof Transpersonal Psychology working paper.Available on [http:// www. Geocities. Com/isisfindings/](http://www.Geocities.Com/isisfindings/)
23. Chance, P. (1986). Thinking in the classroom : A Survey of programs. New York: Teachers college, Columbia University.
24. Dyck, M . J. (1987). Cognitive therapy and logotherapy : contrasting views on meaning. Journal of cognitive psycholotherapy, 1, 155-169.
25. Emmons, R. A. (2000). Is spirituality intelligence? Motivation, cognition. And the psychology of ultimate concern .the intelligence journal for the psychology of religion, 10 (1), 3-26.
26. Garo, M.L. (2006). The impact of christion fundamentalism on adolescent and young adult development: A exploratory qualitative study. Dissertation Abstracts international: section B: the section and Engeneering, 67, 576.
27. Gardner, H. (1993). Frames of mind : the theory of multiple intelligence, 2nd ed . New York, Basic Book.

28. King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence : A definition, model & measure. Unpublished masters thesis. Trent university , peterborough. Ontario , Canada.
29. Krause, N. (2003). Religious meaning and subjective well-being in late life. *Journal of Gerontology*, 58, 160-170.
30. Krejcie, R and Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological Measurement*,25-30.
31. Meddin, J .R. (1998). Dimentions of spiritual meaning and well-being in the lives of ten older Australians. *International journal of Aging and Human development*, 47, 163-175.
32. Martsoft, D .S , & Mickiey , J. R. (1998). The concept of spirituality in nursing theories: Differng world-views and extent of focus. *Journal of Advenced Nursing*, 27, 294-303.
33. Menon , S. (2005). What is Indian psychology: transcendence in and while thinking the journal of transpersonal psychology , 37,83-98.
34. Meyer , J. P,& Allen ,N. J .(1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review* ,1(1),61-89
35. McMullen, B, 2003, Spiritual intelligence:
www.studentbmj.com
36. Matheis, E, Tulsy, D. S. & Matheis, R. J. (2006). The

- relation between spirituality and quality of life among individuals with spinal cord injury. *Rehabilitation psychology*, 51, 265-271
37. Mason, J. (2009), "ethics in the construction industry: the prospects for a single professional code", *international journal of law in the Built Environment*, 1(3):194-204.
38. Nasel, D .D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A concenteration of traditional christianity and new Age/ individualistic spirituality: unpublished thesis. Australia: the University of south Australia.*
39. Nick zad Zaidi, D. (2013). *Ethics in Accounting and Management*, first national conference on Accounting and Management. (in Persian).
40. Oxford university press. (2001). *Oxford Dictionary of current English (3rd ed)*. Oxford: oxford university press.
41. Pascul, L .J. (1990). *Reflections on life-span Intelligence, consciousness and ego development*. In C. N.Alexander & E. J .Langer (eds.), *Higher stages of human Development: perspectives on adult growth (pp. 258-285)*. New York Oxford University press.
42. Reker, G .T. (1997). *Personal meaning , optimism, and choice : Existential predictors of depression in community and Institutional elderly*. *The Gerontologist*, 37, 709-716. 33
43. Salso, R. L, Maclin, M.K, & Maclin, O.H. (Eds),

- (2005).cognitive psychology (7th ed). Boston: pearson education.
44. Simmos , S. (2006). Living the questions; Existential intelligence in the context of holistic art education. Vesual Arts Research, 32, 41-52.
45. Scriven , M, &. Paul, R. (1992, Norenber). Critical thinking defined. Handout given at critical thinking Conference , Aclanta, GA.
46. Tart, C.T. (1975). States of consciousness [Electronic version]. New York: E. P. Dutton & company
47. Yong . K, & Mao, X. (2007). “ A study of nurses spiritual intelligence :” A cross sectional questionnaire survey”, international journal if nursing study, 44, pp. 999-1010.
48. Yousef, D. (2001). Islamic work ethics: a moderator between organizational commitment and job satisfaction in a cross- culture context. Personnel Review 30 (2): 152-169.
49. Vaughan, D., (2002). Media Launch Contexts, 1: 68-69. DOI: 10.1525/ ctx.2002. 1. 2.68.
50. Zohar, D. & Marshall, I. (2000). SQ: connecting with our spiritual intelligence. New York, Bloomsbury.
- Woolman. R. R. (2001). Thinking with your soul: spirituall intelligence and why it matters. New York: Harmony.

Investigation of the Relationship between the Approaches to Conflict Management from the Perspective of Imam Ali (AS) and Job Performances of the Staff in Education Ministry, Isfahan Branch
Sayed Ibrahim Mir Shah Jafari, *Husein Nazari, ** Setareh Musavi**

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between the approaches to the conflict management and job performances of the staff in Esfahan education bureau. The study is an applied research for which a descriptive method using a survey was applied.

The statistical population includes 539 of the managers, planners and the experts working in different branches of Isfahan education ministry among whom 220 were selected as a case study through Morgan Table and by using stratified random sampling proportional to the population. To collect the data, two different questioners were used:

The questionnaire of conflict management approaches and that of performance. Based on the findings of the study, there is a meaningful relationship between the approaches of conflict management (Cognitive-intellectual, soft and hard) and the performance of the managers, planners and experts working in branches of education ministry in Isfahan, while the soft approach has the most influence in their performance. Also, the analytic look at the issue can lead us to this conclusion that from the perspective of Nahj al-Balaghah, various elements are involved in causing such conflicts form the individual, inter group, social, managerial elements to the collection of them.

The conflict management approach used by Imam Ali (AS) against the negative social conflicts consisted of three general elements including intellectual managing of conflict, soft managing of conflict and hard managing of conflict. Each of them has a great and important function in dealing with the mentioned conflicts.

Keywords: Conflict, Conflict Management, Social Conflicts, Sedition and Sabotage, Intellectual Managing of Conflict, Soft Managing of Conflict and Hard Managing of Conflict.

*-Professor and Faculty of University of Isfahan.

** -PhD student of Curriculum Planning, University of Isfahan.

*** -PhD student of Curriculum Planning, University of Isfahan.

An Investigation of the Principles and Methods of Children's Moral Education from the Perspectives of Imam Ali (AS) and Jean-Jacques Rousseau

Mahmoud Amiri,*Seifullah Fazlullahi Qumshi**

Abstract

The Purpose of the present study is to investigate the principles and methods involved in moral education from the perspective of Imam Ali (AS) and Jean-Jacques Rousseau. Imam Ali (AS) is the first divine leader of the Shiite Muslims who has prominent remarks regarding moral education. Jean-Jacques Rousseau is also a famous western instructor and scholar whose moral views about children's moral education are of great significance. The method applied in conducting the research is a descriptive-analytic one and the data collection was done through note-taking.

To conduct the research, the primary sources of both figures (Nahj al-Balaghah, Emile) and related sources were selected and used. The consequences of the study indicate that the moral education principles common between the perspectives of Imam Ali (AS) and Jean-Jacques Rousseau are: Quantization, Liberality and Modeling. The moral education principles suggested by Imam Ali (AS) are: wisdom, intellectuality and negative training methods while Jean-Jacques Rousseau suggests the principles such as: experimental, intellectual and negative methods.

Keywords

Moral Education, Adjustment, Principle, Method, Imam Ali, Rousseau

*-M.A. of curriculum studies, shahed university of Tehran.

** - Assouate professor of department of education Qom azad university.

The impact of Quranic Stories on the Students' Self-Esteem

Muhammad Khalediyani,* Akbar Salehi,** Reza Shakeri**

Abstract

The statistical population of this study includes all the students of PNU, Divandarreh branch (in Kurdistan Province) who were studying in the academic year 92-93. This experimental study is of the pretest-posttest kind with control group. The sample size of 70 students were first selected by random sampling. then based on the scores they got in self-esteem questionnaire, 40 of them with the lowest scores were selected and were randomly divided into two groups of experimental and control.

Then the experimental group was put under the influence by the independent variable of Quranic tales and stories for 9 sessions, while the control group was not influenced by any elements. In order to collect data, Cupersmith self-esteem questionnaire of 58 questions was used. Results showed that the average scores of self-esteem in posttest among the experimental group were significantly higher than those in the control group. It is concluded that Quranic tales can enhance students' self-esteem.

Keywords

Quranic Stories, Storytelling, Self-Esteem

*-Lecturer, Department of Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran.

** - Assistant Professor Department of Philosophy of Education, University of Khwarizmi.

** - PhD student of curriculum development, university Khwarizmi.

Investigation of the Principles and Methods of Moral Education from the Perspective of Allamah Muhammad Taqi Jafari

Maraym Vahedi,* Farideh Gharibi Mamasani**

Abstract

Since education is a comprehensive and extensive process, all aspects of human existence and all his talents such as physical and innate potentials should be considered in this process. The experts and theorists in the field of education, having a pervasive look, have managed to classify education under various categories. One of the most important aspects of these categories is the moral education. It is also of special importance to investigate the Islamic views in the field of education.

Thus, the purpose of this study is to review the principles and methods of moral education as suggested by Allamah Jafari through what he inferred from the school of Ahlulbayt in the scope of morality and moral education. The method of the study is qualitative and the collecting data was done through library using content analysis and descriptive-analytic approach. The most important findings of this study are: identifying the moral principles including rational living, intellectuality, piety, conscience and freedom, and inferring the methods such as intellectual training, attending the individual differences, learning lesson from mundane affairs, gratitude toward the bounties, remembering death, repentance, self-evaluating and setting role models.

Keywords

Allamah Jafari, Principles of Moral Education, Methods of Moral Education.

*-Post Graduate Student in History and Philosophy of Education, University of Isfahan.

** - Post Graduate Student in History and Philosophy of Education, University of Isfahan.

Deviation of the Concept of Manliness and its Consequences in Islamic Teachings

Mujtaba Miri,* Muhammad Taqi Sobhani Nia**

Abstract

Manliness is one of the moral qualities which, while applied in practice, may lead to problems and go off its path. If manliness gets out of its limits it may cause the man to go to the extremes in applying this quality. Extremism can bring about undesirable consequences for both individuals and the society. In Islamic teachings, many negative outcomes have been mentioned for both overdoing and neglecting manliness, some of which have been notified in this study. Among the consequences of excessive manliness are suspicion and snoop and among the outcomes of neglecting it are divine wrath and removal of the faith.

Keywords

Manliness, overdoing, manliness, manliness.

*-Post Graduate student of Ulum-e Hadith, Minor Ethics.

** -Assistant Professor and Faculty of University of Quran and Hadith.

Investigating the Effects of Islamic Theory of Education on the Elements Included in a Curriculum (Goal, Content, Teaching Method, and Assessment)

Mustafa Hatami*

Abstract

Theories of Education are the viewpoints concerning education based on which the process of teaching and learning occurs. These theories entail various functions among which the function of guidance and influencing the process of teaching and learning is of special importance, since it is the base of decision making, programing and the activities of the class and the principles, goals, teaching methods, content selection and assessment methods are all formed based on it. In this study the Islamic theory of education and its view regarding the above mentioned elements will be investigated.

Keywords

Islam, Curriculum, Teaching and Learning

*-Postgraduate in University of Isfahan.

Investigation of the Moral Concepts of Liberty, Responsibility and Altruism in School of Social Welfare

Fatemeh Parsi,* Amir Farukhvandi*

Abstract

This study seeks to investigate and analyze three moral concepts of liberty, responsibility and altruism based on the school of welfare and tries to respond to the questions and criticisms arisen in this field using the analytic-document method and referring to the viewpoints of the experts in the major of welfare.

The following points are the consequences of the study:

A) The welfare theories with regard to the notion of liberty, pointing out that free market would increase poverty, inequality, and moral decline and with emphasis on the issue of inequity, permit the governments and other welfare organizations to impose limits to the market through making rules and applying control policies.

B) Regarding the notion of responsibility, the experts in the field of welfare believe that due to the economic, social, moral and ... insecurity caused by the market, the individuals should be responsible for only a part of their welfare and the other part should be handled by the governments.

C) The welfare experts consider altruism a moral virtue, but would emphasize the responsible behaviors and reciprocity, based on rights and obligations.

D) It seems that the theories held by the welfare experts are similar to moderate ethics.

Keywords

Ethics, Liberty, Responsibility, Altruism, Social Welfare

*-Postgraduate of social welfare planning at the University of Allameh Tabatabai.

*-Postgraduate of social welfare planning at the University of Allameh Tabatabai.

Fundamental Analysis of Spiritual Intelligence and Professional Ethics for Managers and Employees

Somayyeh Hajipour,*Salim Karimi Taklu **

Abstract

Among the issues which are widely considered today by the organizations are spirituality and ethics. Spiritual intelligence, is the ability to apply and update the sources, values and qualities of spirituality in a way that the person's daily functions and comfort (Physical and mental health) are promoted. This can also be true for the employees of an organization.

Furthermore, ethics is also one of the issues that is highly regarded in organizations, as it constructs the atmosphere and culture of the organization. In the field of management, the foundation of managing is based on moral values. Both managers and employees have been recommended to pay attention to their deeds from the perspective of moral responsibility. Thus, the present study following a descriptive correlational method tries to explain the concept of spiritual intelligence and professional ethics first and then using confocal analysis the relationship between spiritual intelligence and professional ethics will be analyzed.

The study population includes the staff of the organizations of Bahreman city among whom 85 were chosen based on Morgan table as the sample size and 110 were selected as population size, using simple random sampling method the sample was determined. The data was gathered by the presence questionnaire. The results show that there is a significant positive correlation of 53% between spiritual intelligence and professional ethics.

Keywords

Spiritual intelligence, Professional ethics, Confocal analysis

*-Master Student of business administration at the University of Vali Asr.

** - Faculty of University of Vali Asr.

CONTENTS

Investigation of the Relationship between the Approaches to Conflict Management from the Perspective of Imam Ali (AS) and Job Performances of the Staff in Education Ministry, Isfahan Branch

Sayed Ibrahim Mir Shah Jafari, Husein Nazari, Setareh Musavi

An Investigation of the Principles and Methods of Children's Moral Education form the Perspectives of Imam Ali (AS) and Jean-Jacques Rousseau

Mahmoud Amiri, Seifullah Fazlullahi Qumshi

The impact of Quranic Stories on the Students' Self-Esteem

Muhammad Khalediyan, Akbar Salehi, Reza Shakeri

Investigation of the Principles and Methods of Moral Education from the Perspective of Allalmah Muhammad Taqi Jafari

Maraym Vahedi, Farideh Gharibi Mamasani

Deviation of the Concept of Manliness and its Consequences in Islamic Teachings

Mujtaba Miri, Muhammad Taqi Sobhani Nia

Investigating the Effects of Islamic Theory of Education on the Elements Included in a Curriculum (Goal, Content, Teaching Method, and Assessment)

Mustafa Hatami

Investigation of the Moral Concepts of Liberty, Responsibility and Altruism in School of Social Welfare

Fatemeh Parsi, Amir Farukhvandi

Fundamental Analysis of Spiritual Intelligence and Professional Ethics for Managers and Employees

Somayyeh Hajipour, Salim Karimi Taklu

CONTENTS

ABSTRACTS

IN THE NAME OF ALLAH



(Ethics No.19)

Quarterly Journal of Ethics

(New series)

No. 19 / FALL 2015 / fifth Year

*

Publisher: Islamic Publicity Office of the Theological Seminary of Qom

Director and Editor in chief: Mohammad Ghotbei

Editor Successor and Editorial Secretary: FariborzRahdanMufrad

*

Editorial Board (in alphabetical order):

*

Habib Reza Arzani	Board member of the Institute of Islamic Research, Science and Culture
Ali Arshad Riahi	Associate professor of Esfahan University
Hassanali Bakhtiar Nasrabadi	Associate professor of Esfahan University
Mahdi Dehbashi	Professor of Esfahan University
Nasrollah Shameli	Associate Professor of Esfahan University
Seyyed Ali Mir Lohi	Professor of Esfahan University
Majid Hadizadeh	Board member of the Institute of Islamic Research, Science and Culture

*

Editorial Board of this Issue:

Sayyed Hassan Eslami Ardakani , Hassanali Bakhtiar Nasrabadi, Mohammad Sanagoozadeh, Sayyed Mahdi Soltani Renani, Asghar Hadi, marjan kian, javad aghamohammadi, kamal nosrati hashi

*

Executive Director: Seyyed Mohammad Javad Fazeliyan

Editors: Sayyed Ahmad Husain Baharanchi

English translator: Mahdi Habibollahi

Technical staff: Fatemeh Rajabi

Publication: Isfahan Institute of Islamic Studies

Published by Negareah Subscription and Distribution: 0253-7116667

Published by: Centre for Islamic Studies Esfahan, affiliated to the Institute of Islamic Research, Science and Culture Address: Esfahan, Hafez street, Kermani crossroad, Islamic

Publicity Office of the Seminary of Qom, Isfahan branch

Tel: 031-32225206

E-mail: akhlagh@dte.ir

Fax: 031-32208005

PO Box: 58139 / 186

راهنمای اشتراک مجلات تخصصی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

ضمن تشکر از حسن انتخاب شما				
مرکز توزیع مجلات تخصصی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم عهده دار توزیع و اشتراک مجلات ذیل می باشد. لطفاً پس از انتخاب مجله مورد نظر، فرم ذیل را تکمیل کرده و به نشانی ارسال فرمایید.				
فرم اشتراک				
حوزه	فقه	آیین حکمت	آینه پژوهش	اخلاق
یک سال اشتراک ۱۲۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۱۲۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۰۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۴۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۱۶۰.۰۰۰
پژوهشهای قرآنی	اسلام و مطالعات اجتماعی	علوم سیاسی	تاریخ اسلام	نقد و نظر
یک سال اشتراک ۱۴۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۰۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۰۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۰۰.۰۰۰	یک سال اشتراک ۲۰۰.۰۰۰
نام پدر:		نام خانوادگی:		
میزان تحصیلات:		تاریخ تولد:		
کد اشتراک قبل: پیش شماره: تلفن ثابت: تلفن همراه:		کد پستی: صندوق پستی: رایانامه:	استان: شهرستان: خیابان: کوچه: پلاک:	نام: نهاد: شرکت: نشانی:
هزینه های بسته بندی و ارسال به عنوان تخفیف محاسبه شده است.				
قم، خیابان شهدا، کوچه ۲۲، پلاک ۴۲، نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی کد پستی: ۳۷۱۵۶-۱۶۴۳۹ تلفن: ۳۷۱۱۶۶۶۷-۰۲۵				
شماره پیامک: ۳۰۰۰۲۷۰۲۵۰۰۰۰ رایانامه: magazine@isca.ac.ir				
شماره حساب سیبا بانک ملی: ۰۱۰۹۱۴۶۰۶۱۰۰۵ نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی				