

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## اعتبارنامه علمی - ترویجی فصلنامه اخلاق

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 ۱۳۹۱/۶/۲۸ خود رتبه‌ی علمی-ترویجی نشریه اخلاق را تصویب و طی نامه شماره ۳۱/۵۷۰۷ مورخ ۱۳۹۱/۷/۳۰ ابلاغ نمود.

---

مصوبه شماره ۶۲۵ (ماده واحده) جلسه مورخ ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی:

«مصوبات شورای عالی حوزه علمیه قم در خصوص اعطای امتیاز علمی به مجلات علمی، تأسیس انجمن‌های علمی و ... دارای اعتبار رسمی بوده و موجب امتیازات قانونی در دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه می‌باشد.»

## 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 «Morsalat.ir»**، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی «SID»، بانک اطلاعات نشریات کشور «Magiran» و پایگاه مجلات تخصصی نور «Noormags» نمایه و بارگذاری می‌شود.

نشانی: <http://akhlagh.morsalat.ir>

پست الکترونیکی: [akhlagh@dte.ir](mailto:akhlagh@dte.ir)



## فصلنامه علمی - ترویجی

# اخلاق

(دوره جدید)

سال ششم / شماره ۲۳، (پیاپی ۴۵) پاییز ۱۳۹۵

\*

صاحب امتیاز: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

مدیر مسؤول و سردبیر: حبیب‌رضا ارزانی

جانشین سردبیر و دبیر تحریریه: حسن سراج‌زاده

\*

هیئت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا):

مسعود آذربایجانی	دانشیار 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، جواد آقامحمدی، محمد ثناگوی زاده، سید مهدی سلطانی زانی، مرجان کیان، اصغر هادی

مدیر اجرایی: سید محمدجواد فاضلیان

ویراستار: سمیه دقاغان \* مترجم انگلیسی: مهدی حبیب‌اللهی

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

تلفن توزیع و اشتراک: ۰۲۵-۳۷۱۱۶۶۶۷ \* چاپ: نگارش

تهیه: پژوهشکده مطالعات اسلامی اصفهان، وابسته به پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی  
نشانی: اصفهان، خیابان آیت‌الله شمس آبادی، رو به روی آرگ جهان‌نما، کوچه سرلت، بن‌بست سهیل، ساختمان شماره ۲  
دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان، فصلنامه علمی - ترویجی اخلاق

تارنما: <http://akhlagh.morsalat.ir> پست الکترونیک: [akhlagh@dte.ir](mailto:akhlagh@dte.ir)  
تلفن: (۷۶۵۱) داخلی ۴-۰۲۱-۳۲۲۰۸۰۰۱ | دورنگار: ۰۲۱-۳۲۲۰۸۰۰۵ | کد پستی: ۸۱۴۶۹۵۷۵۷۱

## 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: آینه تمام‌نمای مقاله (هدف، روش، فشرده بحث، یافته‌ها و نتایج)
  - ۳-۱. واژگان کلیدی: فهرست موضوعی مقاله؛
  - ۴-۱. طرح مسئله: شرح روشن و متمایز مسئله 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 <http://akhlagh.morsalat.ir> ارسال فرمایید.

## «فهرست»

- سخن فصلنامه ..... ۷
- تحلیل انتقادی غضب و رضایت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در کتاب‌های روایی و عرفانی اهل سنت  
سیدحسین سیدموسوی، مهدی حسن‌زاده ..... ۹
- ساختار گزاره‌های اخلاقی از دیدگاه ابن سینا  
محمدحسین مهدوی‌نژاد، لیلا فاضلی ..... ۳۹
- نگاهی به عناصر برنامه‌درسی در کتاب مفاتیح الحیاة آیت‌الله جوادی‌آملی  
محبوبه محمدشفیع، مهرنوش امینی، سیدابراهیم میرشاه جعفری ..... ۵۷
- رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی در دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه  
مریم عبدالهی‌مقدم ..... ۸۹
- تحلیل اجتماعی اخلاق کار؛ مؤلفه‌ها و پیشایندها و پسایندهای آن  
محمدعلی زکی، حسین مظاهری ..... ۱۰۳
- ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهیدباهنر کرمان  
هدایت تیرگر، سیدسجاد طباطبایی ..... ۱۳۵
- بررسی و ارزیابی نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه آزاد خرم‌آباد  
محمد امینی، حمید رحیمی، خدیجه ابراهیمی ..... ۱۶۷
- رابطه دین‌داری با سلامت روان دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه دوم شهرستان سقز  
کمال سلیمی ..... ۱۹۳
- مقایسه هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و عادی با غیرورزشکار مقطع متوسطه  
علی فرمانی، مرتضی طاهری، خدیجه ایران‌دوست ..... ۲۱۳

## سخن فصلنامه

### بسم الله الرحمن الرحيم

جامعه اسلامی همواره می‌کوشد برترین ارزش‌ها و رفتارها را در خود متجلی سازد و در مقایسه با جوامع دیگر از اخلاق و الاتی بر خوردار باشد. این کوشش، گاه به شکل کاوش‌های علمی صورت می‌گیرد و گاه در عرصه عمل به ارزش‌ها و گاه ترویج آن‌ها. در این میان، نهاد علمی فرهنگی فصلنامه اخلاق کوشیده تا با فراهم آوردن بستر تعامل اندیشمندان حوزه اخلاق، متناسب با نیازهای جامعه اسلامی، دستاوردهای علمی و فرهنگی ایشان را به علاقه‌مندان عرضه نماید.

آن‌گونه که آمارها نشان می‌دهد ایران اسلامی در حوزه افزایش فارغ‌التحصیلان تحصیلات تکمیلی جزء پنج کشور نخست دنیاست؛ ولی متأسفانه در زمینه فناوری و بهره‌گیری از این دانش و تبدیل آن به خدمت و محصول و رفع نیازهای جامعه، حتی در میان صد کشور اول هم قرار ندارد. مهم‌ترین دلیل تأخیر در بهره‌گیری از دانش اندوخته انبوه فارغ‌التحصیلان، ناکارآمدی سیستم‌های آموزشی و نبود زمینه‌های بهره‌وری و کاربردی‌سازی دانش است. فصلنامه اخلاق تلاش می‌کند زمینه‌ای به وجود آورد و فرصتی فرارو نهد تا دانش‌آموختگان حوزه‌های معرفتی و رفتاری بتوانند آراء و

اندیشه‌های خود را به روش‌های کاربردی تبدیل کرده و به  
علاقه‌مندان این حوزه تقدیم نمایند.  
با این امید که این طی مسیر، ما را به اخلاقِ تراز جامعه اسلامی  
برساند و آرمان‌های بلند نظام اسلامی را در سرزمین پر مهر و اخلاق‌مدار  
ایران متبلور سازد.

با سپاس  
حبیب‌رضا ارزانی  
سردبیر





## تحلیل انتقادی غضب و رضایت پیامبر اکرم ﷺ در کتاب های روایی و عرفانی اهل سنت

سیدحسین سیدموسوی،\* مهدی حسن زاده،\*\*

### چکیده

حدیثی در کتب اهل سنت از لسان نبی مکرم اسلام ﷺ به صورت دعا نقل شده که عبارت است از «اللَّهُمَّ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ أَعْزَبُ كَمَا يَعْزِبُ الْبَشَرُ وَأَرْضِي كَمَا يَرْضَى الْبَشَرُ فَمَنْ لَعَنْتَهُ مِنْ أَحَدٍ مِنْ أُمَّتِي فَاجْعَلْهَا لَهُ زَكَاةً وَرَحْمَةً» این حدیث با اختلاف هایی در الفاظ، مورد پذیرش آنان قرار گرفته است و پایه و اساس برخی از معارف آنها از جمله مبنای مباحث اخلاقی، نبی، ولی و انسان شناسی آنها را رقم می زند. سؤال این است که آیا این حدیث به همین صورت از پیامبر ﷺ نقل شده است و چنین غضب و رضایتی در پیامبر ﷺ وجود

\* استادیار دانشگاه فردوسی مشهد.

shmosavi@um.ac.ir

\*\* دانشجوی دکترای مدرسی معارف اسلامی گرایش مبانی نظری دانشگاه فردوسی مشهد.

yar.4550@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۲۶



دارد یا اینکه بخشی از آن مورد دستبرد جاعلان حدیث با انگیزه‌های ویژه قرار گرفته است؟ با توجه به صراحت اعلام پیامبر ﷺ در خصوص جعل حدیث از طرف دروغ‌گویان و نسبت دادن به ایشان، در این مقاله به بررسی این دو صفت پیامبر از دیدگاه این حدیث، با روش تحلیل محتوایی و تا حدودی بررسی سندی می‌پردازیم و آنرا با آیات قرآن و روایات محکم می‌زنیم. به نظر می‌رسد قسمت اول حدیث درست است اما بخش دوم که عبارتست از: «فَمَنْ لَعْنَتُهُ مِنْ أَحَدٍ مِنْ أُمَّتِي فَاجْعَلْهَا لَهُ زَكَاةً وَرَحْمَةً» صحت ندارد و با غرض تطهیر اخلاقی برخی صحابه، به پیامبر ﷺ نسبت داده شده است.

## واژگان کلیدی

پیامبر، بشر، غضب و خشنودی پیامبر، اخلاق، ابن‌عربی.

## طرح مسئله

مسیحیان برای حضرت مسیح ﷺ مقام الوهی قائل شدند (مأئده، ۱۷ و ۷۲) و یکی از راه‌های غیرمسیحیان برای نقد این تفکر و اعتقاد غلط، بیان ویژگی‌های بشری حضرت مسیح ﷺ از کتاب‌های تاریخی و آسمانی انجیل و قرآن است (مأئده، ۱۷ و ۷۵؛ انجیل مرقس، ۴: ۳۸ و ۱۱: ۱۲؛ لوقا، ۸: ۲۳؛ متی، ۲۱: ۱۷ و ۱۸). به‌عنوان نمونه خداوند درباره حضرت عیسی ﷺ به مسیحیان می‌فرماید: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ فَأَمِنُوا بِاللَّهِ وَرُسُلِهِ وَلَا تَقُولُوا ثَلَاثَةٌ انْتَهُوا خَيْرًا لَكُمْ إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهُ وَاحِدٌ سُبْحَانَهُ أَنْ يَكُونَ لَهُ وَلَدٌ...﴾<sup>۱</sup> (نساء: ۱۷۱) که این آیه ردی بر تفکر و باورهای غلط مسیحیان است.

۱. ای اهل کتاب، در دین خود غلو و زیاده‌روی نکنید و درباره خدا جز حق نگویید. جز این نیست که مسیح، عیسی ابن مریم، فرستاده خدا و کلمه اوست که آن را به مریم القا کرد و روحی از طرف او بود. پس به خدا و

همچنین، آیه‌هایی مانند ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ﴾ (کهف، ۱۱۰؛ فصلت، ۶) مسلمانان را از باورهای غلوآمیز دربارهٔ پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله و سلم) باز می‌دارد. در مقابل این دیدگاه، گاهی برخی مسلمانان برای دوری‌جستن از چنین پرتگاه و ورطهٔ هولناکی، ویژگی‌های انسان‌های عادی را چنان دربارهٔ رسول‌خدا پرننگ جلوه داده و در آن مبالغه کرده‌اند که مقام ایشان را به پایین‌ترین مقام بشری تنزل داده‌اند. در حالی که خداوند در جای‌جای قرآن، ویژگی‌های بسیار عالی به ایشان نسبت داده و پیامبر رحمت را در حد بسیار عالی ستوده است.

غضب و رضا از صفات الهی است که خداوند آن دو را در جانشینان خود، یعنی پیامبر ما و دیگر پیامبران قرار داده است و این مطلب با آیاتی که داستان انبیا را بیان کرده‌اند، تأیید می‌شود: ﴿وَلَمَّا رَجَعَ مُوسَىٰ إِلَىٰ قَوْمِهِ غَضْبَانَ أَسِفًا﴾ (اعراف، ۱۵۰؛ طه، ۸۶) یا ﴿وَلَمَّا سَكَتَ عَنِّي مُوسَىٰ نُفْصًا﴾ (اعراف، ۱۵۴). ولی آیا غضب پیامبر به گونه‌ای است که به دنبال آن ضرب، لعن، اذیت و... هم بکنند؟ قرآن صریحاً به مؤمنان می‌گوید: ﴿وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (انعام، ۱۰۸)، حال آیا پیامبری که در بالاترین درجهٔ ایمان قرار دارد، مؤمنان و مسلمانان را سب می‌کند؟! بنابراین، اثبات و قبول وجود اصل غضب و رضایت در پیامبران، دلیل نمی‌شود که خشنودی و غضب آن‌ها نیز مانند انسان‌های عادی باشد و از قول آنان گفت که: ﴿إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ أَعْزَبُ كَمَا يَعْزَبُ الْبَشَرُ وَأَرْضِي كَمَا يَرْضَى الْبَشَرُ﴾ و به دنبال آن غضب، به اصحاب و خانوادهٔ خود دشنام داده و آن‌ها را لعن، نفرین و... کنند. این تفکر در آثار دیگر علمای اهل سنت و حتی در برخی آثار شیعیان راه یافته است؛ از

---

پیامبران او ایمان بیاورید و نگویید: «[خداوند] سه تا است.» بس کنید که برای شما بهتر است. فقط خداوند معبودی یگانه است. منزّه است از اینکه برای او فرزندی باشد.

جمله در مثنوی ملای رومی. وی در شعر معروفی که مربوط به جنگ علی علیه السلام و عمرو بن عبدود است، این دوگانگی غضب ولیّ خدا با غضب خدا را بسیار پررنگ به تصویر کشیده شده است (ملای رومی، دفتر اول مثنوی، بیت ۳۷۲۱-۴۰۰۳)؛ درحالی که بین غضب خداوند و ولیّ خدا تفاوتی نیست. جالب اینکه این یکسان بودن غضب ولی خدا با غضب خداوند در بندهای بعدی همین شعر، بسیار پررنگ به تصویر کشیده شده است. زیربنای این گفته‌ها و شعرها و... همین روایت‌هایی است که در صدد نقد و بررسی آن هستیم.

در این مجال کوتاه ابتدا مواردی را که در فتوحات ابن عربی به عنوان اصلی ترین نماینده عرفان نظری است گزارش و نقد می‌کنیم، سپس به بحث لعن و سبّ پرداخته و با پذیرش وجود اصل غضب و لعن در سیره و وجود پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، این حدیث را از نظر محتوا نقد می‌کنیم. گرچه از نظر سندی و رجالی هم اشاره‌ای خواهیم داشت. کار اصلی این پژوهش، نقد محتوایی این حدیث به وسیله آیات قرآن و برخی از احادیث مسلم و قطعی فریقین به خصوص اهل سنت است. و این کار اگرچه در مورد متون و روایات دیگر سابقه دارد ولی در مورد این حدیث سابقه پژوهش مستقل ندارد. بسیار لازم است تا پیروان انبیاء با عدم دستبرد در کلمات و سیره‌ای که از آنها نقل شده است، همان گونه به ایشان اقتدا و تأسی کنند تا موجب گمراهی خود و دیگران نشوند که خدای مهربان فرموده: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (ممتحنه، ۶).

### حدیث مدنظر در فتوحات مکیه ابن عربی

این حدیث در چهار مورد از فتوحات ذکر شده و مورد استناد و استشهاد ابن عربی قرار گرفته است.

۱. مورد اول: ابن عربی در باب ۶۸ از جلد اول فتوحات مکیه تا حدودی راجع به غضب خدا بحث و به آیاتی استشهاد می کند. سپس به غضب انسان می پردازد و آنرا دو قسم می کند: قسمی مربوط به انسان هایی است که مؤدب به اخلاق الهی هستند و قسمی که از طبیعت ظاهری بشر نشأت می گیرد و در این قسم است که به حدیث مورد نظر استشهاد می کند که پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم هم فرموده اند: «إنما أنا بشر... (ابن عربی، بی تا، ۱، ۳۵۰). که، در بحث از غضب و رحمت به عنوان دو ویژگی در انسان نظر خود را در خصوص این دو صفت بیان می کند: غضب و رحمت در اختیار انسان نیست، انسان بر اساس موقعیت هایی که به یکی از این دو صفت متمسک می شود، در واقع در اختیارش نسبت به هر یک از انجام این صفات مجبور است. اگر انسان به خداوند ایمان داشته باشد خشمش باید برای خداوند باشد؛ چرا که غضب و رضایت برای غیر خدا اقتضای طبیعت انسانی است. پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم می فرماید: انما انا بشر... در حالی که ما حال و اخلاق پیامبر را می شناسیم که چگونه است (همان، ۳۴۹ - ۳۵۱).

همان گونه که مشاهده می شود ابن عربی در این مورد غضب انسان را دو قسم می کند: قسمی مربوط به انسان هایی است که مؤدب به اخلاق الهی هستند و قسمی که از طبیعت ظاهری بشر نشأت می گیرد. بعد می گوید: اگر انسان به خداوند ایمان داشته باشد خشمش باید برای خداوند باشد؛ چرا که غضب و رضایت برای غیر خدا اقتضای طبیعت انسانی است. پس نتیجه می گیریم که انسان می تواند خشم و غضب خود را در راه خداوند به کار بگیرد و از اقتضات اولیه خودش به سمت کمالات نفس ناطقه و نفس قدسی الهی حرکت کند. به دلیل اینکه ابن عربی در قسم خشم طبیعی به این حدیث استناد می کند می خواهند بگویند که پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم هم دو حالت متفاوت طبیعی و تخلق یافته

داشتند و گاهی غضب ایشان از طبیعت اولیه سرچشمه می گرفته است پس این غضب به طریق اولی از دیگران سهل است؛ حال این سؤال مطرح می شود که آیا پیامبر ﷺ که اشرف مخلوقات هستی هستند و در درجه بالای کمالات و به قول عرفا انسان کامل هستند، هنوز درگیر نفس حیوانی و صفات آن هستند!

۲. ابن عربی در جلد دوم، ذیل مباحث باب ۷۳، یعنی پاسخ به پرسش ۱۱۳ حکیم ترمذی که از چیستی صفات ملک قدس می پرسد، به آیاتی اشاره می کند که پیامبر را بشر خطاب کرده اند؛ مثل آیه ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ﴾ (کهف، ۱۱۰؛ فصلت، ۴۶) و می نویسد:

«از این نکته می فهمیم که حکم پیامبر، حکم انسان است؛ [یعنی پیامبر همچون انسان های دیگر است،] مگر آنچه خداوند او را به آن ها ویژه کرده و اختصاص داده است که عبارت است از: قرب الهی. او خود فرموده است: «انما انا بشر...» خشنودی و خشم از صفات نفس حیوانی در انسان است و از صفات نفس ناطقه نیست. اگر نفس ناطق انسانی به صفت رضایت و غضب متصف می شود، این اتصاف پیامبر براساس این نیست که ویژگی نفس ناطقه را در این کلامش اراده کرده باشد؛ بلکه چنان که گفتیم، با توجه به اضافه شدن به نفس حیوانی، پیامبر این دو خصوصیت را برای خویش مطرح می کند. چنانکه در حیوانات این دو ویژگی را مشاهده می کنیم» (همان، ج ۲، ۱۰۹ و ۱۱۰).

در این بیان، ابن عربی به صراحت خشنودی و خشم را از ویژگی های نفس حیوانی پیامبر ﷺ می شمارد و می گوید که این حالت با آن چیزی همگون است که در حیوانات هم مشاهده می شود.

۳. ابن عربی در جلد دوم فتوحات، باب ۱۷۸ را به موضوع معرفت مقام محبت اختصاص می دهد و وصل هایی را مطرح می کند: وصل اول را در حب الهی، وصل دوم را در حب روحانی، وصل سوم را در حب طبیعی و وصل چهارم را در ویژگی های محبان قرار می دهد و در همین قسمت است که به حدیث مدنظر استشهد می کند. او درباره صدایی که گاهی از آتش شنیده می شود، می گوید:

«گاهی این امر در جسم طبیعی است و گاهی در صورت جسدانی، خود را نشان می دهد؛ از این رو، صورت جسدانی از یک معنای مجرد، هنگامی که در او ظاهر می شود، صورت غضب و رضا آشکار می شود؛ آن چنان که در اجسام طبیعی، مثل آتش این چنین است. پیامبر نیز از سوی خویش می فرماید: «انما انا بشر / غضب ...». حتی خداوند نیز که هیچ شیئی مانند او وجود ندارد، خود را به رضا و غضب توصیف کرده است. در حدیث صحیح نیز از قول پیامبران آورده است: «خداوند روز قیامت آن چنان خشمی می کند که قبل از این، چنین خشمی نکرده است و بعد از این نیز، هرگز چنین خشمی نمی کند» (همان، ۳۴۱).

۴. ابن عربی در جلد سوم، ذیل مباحث باب ۳۴۶ که به تجلی خداوند در ثلث آخر شب می پردازد و در ادامه از عنایت الهی به بنده و جایگاهی که برای او در نظر می گیرد، صحبت می کند. همچنین، او برخی از بخشش های خداوند را به حضرت آدم و حضرت داوود یادآوری می کند و می نویسد:

«آدم هنگامی که چهره داوود را بین برادرانش دید، او را دوست داشت؛ بنابراین، شصت سال از عمر خویش را به او داد. داوود این عطا را پذیرفت؛ اما حضرت آدم بعد از مدتی بخشش خود را انکار کرد؛ از این رو، قلب داوود

شکست و خداوند آن را به چیزی جبران کرد که به حضرت آدم نداده بود. خداوند به آدم گفت: «من در زمین جانشین قرار می‌دهم»؛ اما اسم جانشین را برای او مشخص نکرد. ولی خداوند خطاب به داوود گفت: «ای داوود، تو را در زمین خلیفه قرار دادم.» بنابراین، در خطاب به آدم جانشین را تعیین نکرد؛ ولی در خطاب به داوود او را جانشین خود کرد؛ چراکه خداوند می‌دانست این جایگاه و توجه ویژه، باعث حسادت داوود به پدرش حضرت آدم می‌شود. چراکه داوود در هر حال، انسانی است که آنچه در وی وجود دارد، همان است که برای انسان موجود است و تنها پیامبر آن را می‌شناسد که می‌فرماید: «انما/نا بشر...». این امر از امور تأدیب خداوند نسبت به پیامبر اسلام است که به او وحی می‌کند که بگو همانا من بشری مثل شما هستم...» (همان، ج ۳، ۱۹۱).

سخن چهارم ابن عربی هم پذیرفتنی نیست؛ زیرا انبیای الهی را به صفاتی توصیف می‌کند که افراد عادی بشر به آن متصف هستند؛ مثل انکار و منع بخشش که او می‌نویسد: «داوود این عطا را پذیرفت؛ اما حضرت آدم بعد از مدتی بخشش خود را انکار کرد». همچنین، مثل حسادت که وی می‌نویسد: «چراکه خداوند می‌دانست این جایگاه و توجه ویژه، باعث حسادت داوود به پدرش حضرت آدم می‌شود.»

### لعن گروهی از مسلمانان توسط پیامبر اسلام ﷺ

به‌طور اجمال می‌توان گفت که لعن در آیات و روایات پذیرفته شده است و خداوند آن را در قرآن امضا کرده و افراد و گروه‌هایی مثل کافران (بقره، ۸۹ و ۱۶۱)، ظالمان (اعراف، ۴۴؛ هود، ۱۸) و ... را لعن کرده است و حتی گاهی مثل



مباهله (آل عمران، ۶۱) و لعان (نور، ۷)، دستور به لعن دروغ‌گویان داده است. همچنین، اثبات شده که لعن کردن، چه عام و چه خاص، جزء سنت انکارناپذیر پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله بوده است. در روایت‌های فراوانی که شیعه و سنی نقل کرده‌اند، پیامبر صلی الله علیه و آله افرادی را نفرین کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه در صحیح مسلم و سایر کتاب‌های حدیثی اهل سنت روایت‌هایی آمده است که در آن‌ها پیامبر بزرگوار اسلام صلی الله علیه و آله افرادی را نفرین کرده‌اند. آن‌ها بایی از احادیث را به همین معنا اختصاص داده‌اند؛ مانند جلد دوم مسند/حمد جلد دوم، صحیح مسلم جلد چهارم و باب «من لعنه النبی» در کتاب البرّ و الصلّه. برخی از این لعن‌های پیامبر صلی الله علیه و آله متوجه بزرگان قریش است؛ از این رو، محدثان اهل سنت در این‌گونه روایت‌ها تصرف و آن‌ها را به صورت خاصی توجیه کرده‌اند. مثلاً آن‌ها می‌نویسند:

«نگاه ما دربارهٔ اجتهاد رسول خدا صلی الله علیه و آله این است که پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله مانند سایر انسان‌هاست و آنچه رواست که سایر افراد انجام دهند، بر پیامبر صلی الله علیه و آله نیز رواست، جز در مواردی که مربوط به رسالت است؛ چراکه آن حضرت در خصوص رسالت معصوم هستند (جاد الحق علی جاد الحق، ۲۰۰۸، ۵۷-۵۸).

هرچند، برخی از اهل سنت با بهره‌گیری از این روایت‌ها در پی اثبات اجتهاد برای پیامبر صلی الله علیه و آله بوده‌اند؛ در حالی که طرح این بحث، اساساً نادرست و انحرافی است؛ چراکه پیامبر صلی الله علیه و آله که خاتم پیامبران الهی است، همیشه از جانب خداوند یاری می‌شدند و نیازی به اجتهاد و عمل به رأی نداشتند. این موضوع در جای خود بیان و اثبات شده است و ما به آن نمی‌پردازیم (به‌عنوان مثال رک: اجتهاد در مقابل نص، شرف‌الدین، سیدعبدالحسین، جامعه مدرسین قم).

## حدیث مدنظر در مجامع روایی اهل سنت

حدیث سازان بنی‌امیه سخنانی در توجیه و تأویل برخی روایت‌های مشهور پیامبر ﷺ سر زبان‌ها انداختند؛ از جمله اینکه پیامبر ﷺ، همچون دیگران اشتباه می‌کند و گاه به دلیل غلبه غضب، سخنان نادرستی بر زبان جاری می‌سازد. سپس این سخنان ساختگی آنان، به‌عنوان حدیث صحیحی از پیامبر، به کتاب‌های معتبر حدیثی راه یافت (عسکری، ۱۹۹۷، درس ششم). از این رو، ما در این نوشتار دربارهٔ درستی یا نادرستی روایت‌هایی که می‌گویند پیغمبر خدا، معاذالله، مؤمنان یا مسلمانان را بی‌دلیل نفرین می‌کرده‌اند، به بحث و تحقیق می‌پردازیم. نویسندگان سنی کتاب‌های تسعه (نه‌گانه)، این روایت‌ها را در کتاب‌های خود از روایان گوناگون و اصحابی همچون عایشه، جابر بن عبدالله، انس بن مالک و ابوهریره نقل کرده‌اند و حتی به صحابیان بزرگواری مانند سلمان و ابوسعید خدری هم نسبت داده‌اند. واقدی (وفات: ۲۰۷) در المعازی در ضمن بیان سریهٔ زید بن حارثه در منطقهٔ «عیص»، در جمادی الاول سال ششم هجری، شأن نزول این حدیث را از محمد بن ابراهیم، از ذکوان غلام عایشه، چنین نقل می‌کند که عایشه گفت:

«رسول خدا اسیری را نزد من آورد. از او غافل شدم و بیرون رفت. پیامبر آمد و فرمود: «آن اسیر چه کرد؟» گفتم از او غافل شدم و با زنان سرگرم بودم که بیرون رفت. فرمود: «تو را چه می‌شود، خدا دستت را قطع کند.» سپس بیرون رفت و مردم را به دنبالش او فرستاد تا او را یافتند و آوردند. بعد نزد من آمد و دید که من دستانم را زیرورو می‌کنم. فرمود: «تو را چه می‌شود، آیا دیوانه

۱. العیص: بینها و بین المدينة أربع لیل و بینها و بین ذی المروة لیلۃ. (ابن سعد، ج: ۲: ۶۳).

شده‌ای؟» گفتم، مرا نفرین کردی و من دستانم را بررسی می‌کنم، کدام یک قطع می‌شود. پس رو به قبله دستانش را بالا برد و گفت: «خداوند، من بشرم و همانند افراد بشر به خشم می‌آیم، پس هر مرد یا زن مؤمنی را که نفرین کردم، آن را برای او رحمت قرار بده» (واقدی، بی تا، ج ۲، ۵۵۳)<sup>۱</sup>

این حدیث از عایشه به دو شکل دیگر هم نقل شده است. در این نقل، فقط بحث نفرین پیامبر مطرح شده؛ اما در نقل‌های دیگر، علاوه بر نفرین، بحث سب و عقوبت نیز مطرح شده است (ابن راهویه، ۱۴۱۲، ج ۱، ۲۷۵). نقل دیگری نیز در همین منبع در شماره ۷۹۳ از قول عایشه بیان شده است: «إنما أنا بشر أغضب وأعاقب، فمن غضبت عليه أو عاقبته فأجعله له كفارة ورحمة» (همان، ج ۲: ۲۸۰). اما در نقل بخاری بحث اذیت، شتم و جلد هم آمده است. بخاری (وفات: ۲۵۶) در تاریخ الکبیر در شماره ۲۱۳۶ از ابی هریره نقل می‌کند که پیامبر فرموده‌اند: «إنما أنا بشر أغضب كما يغضب البشر و إنني اتخذت عندك عهدا لن تخلفنيه فأیما مؤمن آذيته أو شتمته أو جلدته فأجعلها له كفارة و قرية» (بخاری، بی تا، ج ۴، ۱۰۹ تا ۱۱۰).

اما شأن نزول و فضای صدور دوم این روایت را می‌توان از روایت ابن عساکر (وفات: ۵۷۱) در تاریخ مدینة دمشق او به دست آورد. او از ابی سعید خدری چنین نقل می‌کند که:

«نیازمندان عرب پیرامون رسول خدا گرد آمدند و او را چنان در میان گرفتند که ناپیدا و اندوهگینش نمودند. مهاجران به سوی شتافتند و برای او راه

۱. هجین نک: مقریزی (وفات: ۸۴۵). /متاع الأسماع، ج ۱: ۲۶۷؛ بحار الانوار، ج ۲۰: ۲۹۲، پاورقی ۱، «غزوة بنی مصطلق فی المرسیع و سائر الغزوات و الحوادث الی غزوة الحديبيه».

گشودند تا به در خانه عایشه رسیدند. بازهم در تنگنایش قرار دادند تا ردای خویش را در دستان آن‌ها رها نمود و بر آستانه در پرید و وارد خانه شد و فرمود: «خدایا این‌ها را لعنت کن.» عایشه گفت: «یا رسول الله، این قوم که هلاک شدند.» فرمود: «نه این چنین نیست، به خدا سوگند من با خدای خود شرطی بدون خلاف بسته و گفته‌ام که من تنها یک بشرم که همانند دیگر افراد بشر دلتنگ می‌شوم. پس مسلمانی را که سب، لعن و اذیت کردم، آن را برای او رحمت، مغفرت و مایه تقرب خود در قیامت قرار بده.» (ابن عساکر، ۱۴۱۵، ج ۴، ۹۰).

هیشمی (وفات: ۸۰۷) در مجمع الزوائد ضمن نقل این روایت از ابی الطفیل عامر بن واثله، بحث رجالی و سندی هم می‌کند و سند این روایت را به دلیل بودن عبد الوهاب بن الضحاک<sup>۱</sup> در آن، ضعیف می‌داند؛ ولی طریق دیگر آن را حسن می‌شمارد که البته عبارت آن این گونه است: «اللهم إنما أنا بشر فأبغضت المؤمنین دعوت علیه بدعوة فاجعلها له زكاة و رحمة» (هیشمی، ۱۹۸۸، ج ۸، ۲۶۷) و به روایت احمد بن عیسی الأشعری در النوادر نزدیک است و در قسمت «حدیث مدنظر در مجامع روایی شیعه» خواهد آمد. متقی هندی (وفات: ۹۷۵) هم این روایت را با عبارت‌های گوناگونی از صحیح مسلم نقل می‌کند که در عبارت‌های آن لعن، ضرب، سب و اذیت در حالت غضب بر یکی از امت، اهل بیت یا ازواج ایشان آمده است (متقی هندی، ۱۹۸۹، ج ۳، ۶۱۰: ۸۱۵۴ و ۸۱۶۰).

۱. هیشمی وی را متروک می‌شمارد.



## بررسی اجمالی سند روایات

دو نقل از نقل‌های عایشه که ماجرای داستان دعای پیامبر را مطرح می‌کند، از طریق سماک بن حرب از عکرمه نقل شده است. در بررسی این سند کافی است نظر ابن حجر، رجالی بزرگ اهل سنت، را نقل کنیم: «رتبته عند ابن حجر: صدوق و روایتی عن عكرمة خاصة مضطربة و قد تغير بأخرة فكان ربما تلقن» (موسوعة رواة الحديث، شماره ۲۶۲۴). تمام سلسله راویان احادیث سلمان به «عمر بن قیس الماصر» منتهی می‌شود که قائل به ارجاء و از مرجئان بوده است و از مرجئه بعید نیست که چنین روایت‌هایی را ترویج دهند. «رتبته عند ابن حجر: صدوق ربما وهم و رمی بالإرجاء. رتبته عند الذهبي: ثقة مرجيء» (همان: ۴۹۵۸). راوی قضیه ام‌طفیله عبدالله بن عثمان بن خثیم است که از سوی برخی رجالیان اهل سنت جرح شده است. نسائی می‌گوید: «ابن خثیم لیس بالقوی، منکر الحدیث و كأن علی خلق للحدیث». یحیی بن معین می‌گوید: «أحاديثه ليست بالقوية». ابن جبان می‌گوید: «كان يخطيء» (همان: ۳۴۶۶). در بررسی درستی روایت‌های ابوهریره، فقط می‌گوییم که وی همواره متهم به دروغ و جعل حدیث بوده است. چند نفر از صحابه بزرگ که او را متهم و تکذیب کرده‌اند، عبارت‌اند از: علی، عمر بن خطاب، عایشه و عثمان. چنان‌که ابن قتیبه از نظام نقل می‌کند: «ذكر أبا هريرة فقال: أكذبه عمر و عثمان و علي و عائشه». ابن قتیبه سپس در مقام پاسخ‌گویی برمی‌آید؛ اما تکذیب ابوهریره توسط عمر، عثمان، علی و عایشه را رد نکرده است (ابن قتیبه، بی تا، ۴۱).

## توجیه روایت توسط علمای اهل سنت

۱. مقریزی در امتاع الاسماع لعن پیامبر بدون سبب را جایز دانسته و می‌نویسد: «مسئله شانزدهم اینکه پیامبر جایز است بدون سبب چیزی را لعن کند؛ چون لعن او رحمت است و این کار از غیر پیامبر بعید است و به‌همین خاطر، مسلم

با ذکر حدیث «لَا أَشْبِعُ اللَّهَ بَطْنَهُ» راجع به معاویه، آن را فضل و برتری برای معاویه می‌شمارد. و علما گفته‌اند این در مورد مسلمین است؛ وگرنه پیامبر بر کفار و منافقین نفرین و لعن کرده است و آن برای آن‌ها رحمت نیست (مقریزی، ۱۹۹۹، ج ۱۰، ۱۸۴ تا ۱۸۶).

۲. ابن عبدالبر (وفات: ۴۶۳) در الاستذکار چند نمونه از لعن‌های پیامبر را می‌شمارد و سپس کیفیت لعن حضرت را با تمسک به همین روایت مدنظر درباره برخی افراد توضیح می‌دهد. او می‌گوید که این لعن‌ها برای لعن‌شونده درود و رحمت است (ابن عبدالبر، ۲۰۰۰، ج ۲، ۷۴ و ۷۵).

۳. فخر رازی (متوفای: ۶۰۶) در تفسیر خود ذیل آیه ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (انبیاء، ۱۰۷) موضوعاتی را مطرح و نقل می‌کند که وقتی به رسول‌خدايي که نهایت حسن خلق را دارد، گفته شد که به مشرکان نفرین کن، فرمودند: «من براساس رحمت مبعوث شده‌ام، نه براساس عذاب»؛ درعین حال، رازی از حدیث نقل می‌کند که پیامبر فرموده‌اند: «إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ أَعْزَبُ...» (رازی، بی تا، ج ۲۲، ۲۳۰ و ۲۳۱).

از کلام فخر رازی این گونه استنباط می‌شود که پیامبری که به مشرکان نفرین و لعن نمی‌کنند، اگر به مؤمنان لعن و نفرین کرده‌اند، این برای آنان درود و رحمت است.

### نقد حدیث مورد نظر توسط عالمان شیعه

۱. علامه عسکری، باب سوم از کتاب احادیث‌المؤمنین عایشه را تحت این عنوان قرار می‌دهد: «احادیثی که از عایشه و دیگر صحابه درباره سیره رسول خدا روایت شده است». و قسم چهارم از این بخش را روایاتی قرار می‌دهد که

اهل سنت در مجامع حدیثی خود گرد آورده‌اند و علامه عسکری عنوان آن را این‌گونه قرار می‌دهد: «چهارم: روایاتی که می‌گوید: هر کسی را پیامبر لعن کند، رحمت و پاکیش افزایش دهد». و در این باب به حسب سیاق مسلم در صحیحش دوازده روایت به همین مضمون نقل می‌کند که روایت نهم، حاوی عبارت مورد نظر ماست و روایت دهم و یازدهم به عنوان تأیید مضمون آن است. سپس علامه عسکری در نقد این دسته از روایات‌ها می‌گوید:

«نمی‌دانم چگونه این روایات صحیح است؛ درحالی‌که خداوند در توصیف رسول خود می‌فرماید: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (قلم، ۴)؛ به‌راستی که برای تو خلقی عظیم است یا ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَ لَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْتَفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ...﴾ (آل عمران، ۱۵۹)؛ به‌خاطر رحمتی که خدایت به تو بخشوده است با آن‌ها خوش‌خو و مهربانی و اگر تندخو و سخت‌دل بودی از گرد تو پراکنده می‌شدند. و یا ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ (توبه، ۱۲۸)؛ همانا پیامبری از خودتان نزد شما آمد که رنج شما بر او گران است و سخت به شما دلبسته است و با مؤمنان رئوف و مهربان است چگونه این روایت‌ها صحیح باشد؛ درحالی‌که خود رسول خدا ﷺ فرموده‌اند: «إِنِّي بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ حُسْنَ الْأَخْلَاقِ» (مالک، بی‌تا، ج ۲، ۹۰۴؛ احمد بن حنبل، بی‌تا، ج ۲، ۳۸۱؛ حاکم نیشابوری، بی‌تا، ج ۲، ۶۱۳)؛ مبعوث شده‌ام تا اخلاق نیکو را به کمال برسانم و قال أنس: «كان النبي ﷺ أحسن الناس خلقاً» (بخاری، بی‌تا، ج ۴، ۵۵؛ مسلم، بی‌تا، ج ۱، ۴۵۷؛ ابی‌داوود، بی‌تا، ج ۴، ۲۴۶)؛ پیامبر خوش‌اخلاق‌ترین مردم بود.

۲. مرحوم تستری چندین حدیث با این مضمون می آورد و اصل آن را از ابوهریره می داند که به صورت مرفوع و برای راضی کردن معاویه وضع و جعل کرده است و سپس به نقد آن می پردازد. مرحوم تستری ادعای اجماع عالمان اهل سنت بر این مطلب را که پیامبر بر غیر منافقین هم نفرین و لعن کرده اند و استناد آن ها همین حدیث جعلی است، دروغ محض نزد عالمان امامیه و مخل به عصمت نبی می داند. تستری در ادامه مؤمن عارف به حق رسول خدا و علو شأن ایشان در تجرد، تقدس، نورانیت و عصمتش را عالم می داند. وی می گوید که حال پیامبر مخالف حال بشر عادی در کارهای پستی است که از پلیدی های جسمانی بشری ناشی می شود (تستری، بی تا، ۲۶۴).

۳. مرحوم شرف الدین هم جعل این گونه روایت ها توسط ابوهریره و امثال او را برای دفاع از منافقان بنی امیه می داند که پیامبر آن ها را لعن کرده بودند (شرف الدین، بی تا، ۴۳).

۴. استاد احمدی میانجی هم نقد مفصلی در این زمینه دارند که به دلیل اختصار ذکر نمی شود و از نکته های آن در بخش هایی از مقاله استفاده شده است.

## دلیل جعل این گونه روایت ها

در مجموع، چند دلیل کلی برای جعل این گونه روایت ها می توان برشمرد:

### ۱. از بین بردن اعتقاد به عصمت

درواقع، جاعلان این روایت ها با ایجاد اعتقادی نادرست به رسالت حضرت و پایین آوردن شأن و مقام ایشان و با بیان اینکه ایشان هم مانند دیگر افراد، مغلوب هوای نفس می شوند، اعتقاد به عصمت را از بین می بردند.



بنابراین، زمانی که پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله وسلم اعمال نادرستی انجام و بی دلیل مؤمنان را آزار می‌دهد یا سب و لعن و شتم می‌کند، پس نباید از حاکمان توقع عدالت و عصمت داشت. از این رو در آن زمان، با از میان بردن اعتقاد به عصمت انبیا، شرط عدالت برای حاکمان لازم نمی‌شد و هر خطاکار و گناه‌کاری می‌توانست بر مسند حکومت تکیه بزند و دست فرمانروایان در فسق، فجور، ظلم و تعدی به مردم باز می‌ماند. بنابراین، می‌بینیم که این روایت‌ها به شکل‌های گوناگون روایت می‌شوند و هیچ‌کسی هم مانع نمی‌شود.

این کار گذشتگان در اعتقاد آیندگان اثر گذاشت و از این روست که در کتاب‌های کلام چنین جمله‌هایی آمده است: «أَجْمَعَ أَهْلُ السُّنَّةِ أَنَّهُ لَا يُعْزَلُ السُّلْطَانُ بِالْفُسْقِ»؛ اهل سنت اتفاق دارند که خلیفه به دلیل فسق عزل نمی‌شود (نوی شافعی، ۱۴۰۷ق، ج ۱۲، ۲۲۹، ح ۳۴۲۷). همین کلام نیز از فرقه‌های دیگر اهل سنت نقل شده است؛ مثل حنبلی‌ها، شافعی‌ها، حنفی‌ها و مالکی‌ها؛ باقلانی مالکی (محمد بن عبد الوهاب حنبلی، الکبائر، باب الخروج عن الجماعة؛ بدر الدین زرکشی شافعی، المنشور في القواعد، حرف الالف، الإکراه؛ ابن نجیم حنفی، الأشباه والنظائر، الكتاب الخامس في نظائر الأبواب، باب الوكالة؛ ابوبکر باقلانی مالکی، التمهيد: ۱۸۱).

## ۲. از اعتبار انداختن سخن رسول خدا

به این ترتیب که پس از ورود این روایت‌ها، سخن رسول خدا در ستایش بعضی از اصحاب یا خاندانش یا سخن ایشان در نکوهش برخی دیگر، حجیت خود را از دست می‌دهد و عملاً سخنان ایشان به حرف‌های فردی معمولی تبدیل می‌شود.

### ۳. تأویل نادرست معنای حدیث و روایت

مثلاً روایتی را که از پیغمبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم درباره معاویه بیان شده است، به ستایش وی تأویل و معنی می‌کنند (مسلم، الصحيح، «کتاب البر و الصلة: باب من لعنه النبی صلی الله علیه و آله و سلم أو سبه أو دعا علیه و لیس هو أهلاً لذلك کان له زکاة و أجرأ و رحمة»)، ح (۴۷۱۳). نووی (۶۳۱ تا ۶۷۶ق) در شرح این حدیث می‌نویسد:

«اما نفرین پیامبر بر معاویه که او به دلیل تأخیرش سیر نشود، پس در آن دو جواب است: یکی اینکه این سخن بدون قصد بر زبان جاری شده است و دیگر اینکه آن عقوبت تأخیرش است. این در حالی است که مسلم، نویسنده حدیث، از این حدیث این را فهمیده است که معاویه مستحق نفرین نبود، به همین دلیل، این حدیث را در این باب آورده است و غیر او [مسلم] آن را از مناقب معاویه قرار داده‌اند؛ چراکه درحقیقت آن تبدیل به دعایی برای او می‌شود (نووی، ۱۴۰۷ق، ج ۱۲، ۲۴۳).

پس از وی ذهبی (۶۷۳ تا ۷۴۸ق) در شرح حال نسائی، نویسنده یکی از کتاب‌های سته، با صراحت بیشتر نوشته است:

[من ذهبی] می‌گویم، دور نیست که همین حدیث منقبتی [یا فضیلتی] باشد برای معاویه! به دلیل سخن رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم: «بار خدایا، ...» (ذهبی، ۱۴۱۳ق، ج ۱۴، ۱۲۹ و ۱۳۰، رقم ۶۷؛ ذهبی، تذکرة الحفاظ، بی تا، ج ۲، ۶۹۸، رقم ۱۰-۷۱۹ / ۶۵؛ ذهبی، تاریخ الإسلام، ۱۴۱۷ق، الطبقة الحادية والثلاثون، وفيات سنة ثلاث و ثلاثمائة، حرف الألف، رقم ۱۱۷).

اگر در اینجا ذهبی سخن خود را با احتیاط و با به‌کاربردن لفظ «شاید» آورده است، اما ابن‌کثیر (۷۰۰ تا ۷۷۴ق) که بعد از او آمده، همین حدیث را به‌همراه توجیهش در تاریخ خود آورده است و نوشته: «بی‌گمان معاویه از این نفرین در دنیا و آخرتش به‌رمند شده است (ابن‌کثیر،

۱۳۹۶ق، ج ۸، ۱۲۷ و ۱۲۸). امروزه نیز، دیدگاه افرادی مانند ابن کثیر، همچنان به قوت خود باقی است و تکرار می شود.<sup>۱</sup> پس از آن دو ابن حجر هیتمی (۹۰۹ تا ۹۷۴ق) پا را فراتر نهاد و لعن پیامبر بر حکم و پسرش مروان را نیز، از طریق همین روایت ها تأویل به رحمت و طهارت کرد (ابن حجر هیتمی، بی تا، ۱۷۹).

بدین سان، اینان روایت هایی را که در نکوهش قدرتمندان از خلفا و فرمانروایان آمده است، به تعریف و ستایش ایشان تأویل و معنی کرده اند (عسکری، «فصل اجرای ده گونه کتمان و تحریف در سنت و حدیث»). اگرچه به مخدوش بودن سند برخی از این روایت ها اشاره ای کردیم، متن آن ها را از نظر قرآن و روایت های صحیح و اتفاق شده بر آن ها بررسی می کنیم. مطمئناً در خواهیم یافت که این توجیه های غیرعلمی، نه با منطق قرآن هماهنگی دارد و نه با روایت های دیگر که همگی بر قرآن کریم منطبق و با آن موافق اند. این مخالفت را از چهار جنبه می توان بررسی کرد که در مبحث بعدی بدان خواهیم پرداخت.

### بررسی سب و لعن های بیجا

این دسته از روایت های بیان شده از چند جنبه نقدردار و بدون وجهه پذیرش هستند که در تقسیم بندی های جداگانه بدان می پردازیم. همچنین، در هر قسمت

۱. نک: مصطفی یونس راقی، *الوجیز المفید فی تبیان أسباب و نتائج قتل عثمان بن عفان*؛ ابو عبدالله ذهبی، *شبهات و أباطیل حول معاویة ابن ابی سفیان*؛ عبدالرحمن محمد سعید دمشقیة، *شبهات و ردود*؛ د. عماد سید شربینی، *الطعن فی عدالة الصحابة*.

برای نقد و رد آن‌ها از آیه‌های قرآن و روایت‌های اهل سنت که از کتاب‌های نه‌گانه آن‌ها استخراج شده و سند همگی صحیح است، استفاده می‌کنیم.

## ۱. مخالفت با عصمت پیامبر ﷺ و دستور به اقتدا و پیروی از ایشان

### ۱.۱. آیات قرآن

﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ﴾ (نجم، ۳)؛ و رسول از روی هوای نفس سخن نمی‌گوید.

﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (احزاب، ۲۱)؛ برای شما در رسول خدا سرمشق خوبی هست.

﴿مَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا﴾ (حشر: ۷)؛ آنچه پیامبر به شما داد بگیرید و آنچه از آن نهی کرد، ترک کنید.

﴿اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾ (یس، ۲)؛ از کسی که از شما مزدی نمی‌خواهد، پیروی کنید.

﴿فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (اعراف، ۱۵۸)؛ پس به خدا و رسول او که بی‌غمبر درس‌ناخوانده است، ایمان بیاورید که او به خدا و گفته‌های خدا ایمان دارد و از او پیروی کنید تا هدایت یابید

﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (آل عمران، ۳۱)؛ بگو اگر خدا را دوست می‌دارید از من پیروی کنید تا خدا شما را دوست بدارد و گناهان‌تان را ببامرزد و خدا آمرزنده و مهربان است.

﴿مَنْ يُطِعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَ مَنْ تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا﴾  
 (نساء، ۸۰)؛ هرکس رسول را اطاعت کند، یقیناً از خدا اطاعت کرده است.

### ۲.۱. روایت‌های صحیح

در این باره حدیث صحیح عبدالله بن عمرو عاص، دقیقاً مخالف روایت‌های یاد شده است و جای هیچ‌گونه شک و شبهه‌ای را باقی نمی‌گذارد. در برخی روایت‌ها آمده است که عبدالله بن عمرو عاص به پیامبر ﷺ گفت: «آیا هرچه از تو می‌شنوم، بنویسم؟» فرمود: «آری» گفت: «آیا در غضب و رضا؟» پیامبر فرمود: «آری، زیرا من در غضب و رضا جز حق سخنی نمی‌گویم». البته نویسنده بغدادی این حدیث را به روش‌ها و با واژه‌های گوناگون نقل کرده است (خطیب بغدادی، ۱۹۷۴م، باب ذکر الروایات عن عبدالله بن عمرو بن العاص). وی در روایت دیگر فرموده است: «آری، زیرا شایسته من نیست که در آن حال، [یعنی در خشم و خشنودی] جز حق سخنی بگویم» (احمد بن حنبل، بی تا، ج ۲، ۲۰۷). در این زمینه به بیان حدیث از منابع شیعه نیازی نیست؛ چراکه دیدگاه شیعه درباره نبی اکرم ﷺ بسیار معلوم و معروف است. شیعیان براساس آیات قرآن شریف و روایات معتبره ائمه اطهار علیهم السلام و البته عقل، ایشان را در همه زمینه‌ها معصوم و پیروی از ایشان را واجب می‌دانند.

### ۲. مخالفت با اخلاق نبوی

#### ۲.۱. آیات قرآن

﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ (توبه، ۱۲۸)؛ پیامبری از خودتان به سوی شما آمده که

رنج بردن شما برایش سخت است و به سعادت شما سخت علاقه مند و نسبت به اهل ایمان مهربان است.

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَ لَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَ اسْتَغْفِرْ لَهُمْ﴾ (آل عمران، ۱۵۹)؛ رحمت خدا باعث شده است که با مردم مهربان شوی؛ درحالی که اگر تند و سخت دل بودی از اطراف تو پراکنده می شدند. پس از آنان درگذر و برای آن ها طلب مغفرت کن.

﴿وَ اِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (قلم، ۴)؛ و به تحقیق که تو دارای اخلاق بزرگی هستی.

﴿وَ اخْفِضْ جَنَاحَكَ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ (حجر، ۸۸)؛ و بال هایت را برای مؤمنان بگستران.

﴿وَ اخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (شعراء، ۲۱۵)؛ و بال هایت را برای هرکس از مؤمنان که از تو پیروی کرده است، بگستران.

﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ اَحْسَنُ﴾ (مؤمنون، ۹۶)؛ بدی را با آنچه بهتر است دفع کن.  
 ﴿وَ لَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَ لَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ اَحْسَنُ﴾ (فصلت، ۳۴)؛  
 خصلت خوب با خصلت بد برابر نیست. با خصلت خوب خصلت بد را دفع کن، آنگاه آنکه میان او و تو عداوت هست، گویی دوست مهربان است.

## ۲.۲. احادیث صحیح

خود رسول اکرم ﷺ می فرمایند: «بعثت لأتمم حسن الأخلاق» (مالک، بی تا، ج ۲، ۹۰۴؛ احمد بن حنبل، بی تا، ج ۲، ۳۸۱؛ حاکم نیشابوری، بی تا، ج ۲، ۶۱۳؛ ابی هریره،<sup>۱</sup> بی تا، ح ۸۵۹۵) و انس بن مالک می گوید: «كان النبي ﷺ أحسن الناس خلقاً» (بخاری، بی تا، ح ۵۷۳۵؛ مسلم، بی تا، ح ۱۰۵۴).

۱. «إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق»؛ من برای این مبعوث شده ام که خوش اخلاقی را تمام کنم.

### ۳. مخالفت با اخلاق مسلمان و فرمان‌های نبی اکرم ﷺ

#### ۳.۱. آیات قرآن

﴿وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ... وَ يَذُرُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ﴾ (رعد، ۲۲)؛ «و کسانی که به خاطر خشنودی پروردگارشان شکیبایی کردند... و بدی را با نیکی می‌زدایند، برای ایشان فرجام خوش سرای باقی است».

﴿أُولَئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُمْ مَرَّتَيْنِ بِمَا صَبَرُوا وَ يَذُرُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ وَ مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (قصص، ۵۴)؛ «آنان اند که به [پاس] آنکه صبر کردند و [برای آنکه] بدی را با نیکی دفع می‌کنند و از آنچه روزی‌شان کرده‌ایم، انفاق می‌کنند، دو بار پاداش خواهند یافت».

﴿وَ جَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾ (شوری، ۴۰)؛ «و جزای بدی، مانند آن، بدی است. پس هر که درگذرد و نیکوکاری کند، پاداش او بر خداست. به‌راستی او ستمگران را دوست نمی‌دارد».

﴿الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَ الضَّرَّاءِ وَ الْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَ الْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَ اللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران، ۱۳۴)؛ «[متقین] همان‌هایی هستند که در شادی و پریشانی انفاق می‌کنند و فروبرندگان خشم و عفوکننده از مردم‌اند» (آل عمران، ۱۳۴).

﴿وَ الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَ الْفَوَاحِشَ وَ إِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ﴾ (شوری، ۳۷)؛ «و کسانی که از گناهان بزرگ و زشتکاری‌ها خود را به‌دور می‌دارند و چون به خشم می‌آیند، درمی‌گذرند».

### ۲.۳. احادیث صحیح

روایت‌ها در این زمینه بسیار زیاد است و به دلیل طولانی شدن کلام از بیان آن خودداری می‌کنیم.

### ۴. جزا و زشتی سب و لعن بی‌جای مؤمن

#### ۴.۱. همانندی لعن مؤمن با کشتن او

چگونه ممکن است این روایت‌ها صحیح باشد؛ درحالی‌که از ثابت بن ضحاک، از اصحاب بیعت شجره، روایت شده است که گفت: «رسول خدا فرمودند: کسی که مؤمنی را لعن کند، مانند آن است که او را کشته باشد» (بخاری، بی‌تا، کتاب الأدب، باب «من کفر أخاه بغیر تأویل فهو کما قال»، ح ۵۶۴۰ و کتاب الأدب، باب «ما ینهی من السباب و اللعن»،<sup>۱</sup> ح ۵۵۸۷ و کتاب الأیمان والنذور، باب «من حلف بملة سوی ملة الإسلام»، ح ۶۱۶۱؛ مسلم، بی‌تا، کتاب الإیمان، باب «غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه»، ح ۱۶۰؛ دارمی، بی‌تا، کتاب الدیات، باب «التشديد علی من قتل نفسه»، ح ۲۴۱۶؛ حنبلی، حدیث ثابت بن الضحاک، ح ۱۵۷۹۰). همچنین، خداوند متعال می‌فرماید: «و هر که مؤمنی را از روی عمد به قتل برساند، مجازاتش جهنم است و برای همیشه در آن می‌ماند و خداوند بر او غضب و لعن کند و عذابی بسیار بزرگ برایش مهیا سازد» (نساء، ۹۳) (عسکری، ۱۳۸۹، ج ۱، ۱۷۸).

#### ۴.۲. برگشت لعن به صاحبش در صورت نیافتن اهلش

ابودرداء می‌گوید که رسول خدا فرمودند:

«همانا بنده هنگامی که چیزی را لعن می‌کند، آن لعنت به طرف آسمان بالا

می‌رود، پس درهای آسمان به رویش بسته می‌شود. پس به زمین برمی‌گردد

۱. «من لعن مؤمنا فهو کقتله».





و به چپ و راست می‌رود. پس آنگاه که راهی نمی‌یابد، به سوی کسی که لعنت شده برمی‌گردد، اگر اهلیت لعن را داشت [که لعن می‌شود] و گرنه به سوی گوینده‌اش بازمی‌گردد (ابی داوود، بی تا، ح ۴۲۵۹).

در کتاب‌های شیعه نیز روایت‌هایی به همین مضمون وارد شده است؛ مثلاً علی بن ابی حمزه می‌گوید از حضرت باقر یا صادق علیهما السلام شنیدم که فرمود: «همانا لعنت هنگامی که از دهان صاحبش خارج می‌شود، [بین او و کسی که لعن شده است] مردد می‌ماند. پس اگر راهی یافت [به سوی شخص لعن شده که هیچ] و گرنه به صاحبش برمی‌گردد». و در آخر نقل جمیری می‌گوید: «پس برحذر باشید از اینکه مؤمنی را لعن کنید که [لعنت] بر شما فرود آید» (ابن بابویه، ۱۴۰۶ق، ۲۷۰؛ کلینی، ۱۴۰۷ق، ح ۲، ۳۶۰).

### حدیث مدنظر در مجامع روایی شیعه

احمد بن عیسی اشعری در کتاب *النوادر* در باب «کفارة الایمان» این حدیث را بیان می‌کند:

وَعَنِ الْعَلَاءِ عَنْ أَبِي جَعْفَرٍ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَالَ: «قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ أَعْزَبُ وَأَرْضِي فَأَيُّمَا مُؤْمِنٍ حَرَمْتُهُ وَأَقْضَيْتُهُ [أَقْضَيْتُهُ] وَدَعَوْتُ عَلَيْهِ فَاجْعَلْهُ كَفَّارَةً وَطَهُوراً وَ أَيُّمَا كَانِ [كَافِرٍ] قَوَّيْتُهُ أَوْ حَبَوْتُهُ أَوْ أَعْطَيْتُهُ أَوْ دَعَوْتُ لَهُ وَلَا يَكُونُ لَهَا أَهْلًا فَاجْعَلْ ذَلِكَ عَلَيْهِ عَذَاباً وَوَبَالاً»؛ پیامبر فرمودند: «من بشری هستم که غضب می‌کنم و راضی می‌شوم. پس هرگاه مؤمنی را محروم و قضاوت و نفرین کردم، آن را کفاره و طهور قرار بده و هر کافری که او را تقویت کردم و به او بخشیدم و اهلیت آن را نداشت، آن را عذاب و وبال او قرار بده (اشعری قمی، ۱۴۰۸، ۱۷۰، شماره ۴۴۶).

مجلسی این حدیث را در بحار الانوار در باب هشتم، با عنوان «جوامع احکام قضا» از ابواب «قضایا و احکام» آورده است (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰۱، ۲۹۰) و می‌فهمیم که علامه مجلسی حساسیت‌های باب قضا را از این حدیث درک کرده است. از همین یک نمونه حدیث که در مجامع روایی شیعه آمده است، می‌توان تفاوت آن را با نقل‌های فراوان اهل سنت با عبارات‌های اضافی دریافت.

### نتیجه

به نظر می‌رسد که این حدیث از دو بخش تشکیل شده است: بخش اول آن پذیرفتنی است و با آیات قرآن نیز سازگار است. آنچه ابن عربی نیز آورده، بخش نخستین آن است که به ساحت بشری پیامبر ﷺ اشاره می‌کند. در عین حال، خشم و غضب ولیّ و خلیفه خدا عین غضب خداوند است و با خشم و غضب بشر فرق دارد؛ گرچه در اصل آن، مشترک باشد. اما قسم دوم نمی‌تواند مقبول شود؛ چرا که با آیه‌های قرآن ناسازگار است و با ویژه‌گی‌ها و سیره مسلمان رسول اکرم ﷺ همخوانی ندارد. سازندگان این بخش، هدف‌هایی را مدنظر داشته‌اند:

۱. کاستن از مقام والای نبوت و شخصیت نبیّ خاتم و قراردادن او هم‌ردیف با مردم عادی؛

۲. نفی کردن حجّیت از کلام ایشان، همان‌طور که در ترسیم ولایت و وجوب اطاعت پیامبر یا بیان عیوبشان گفتند: «حسبنا کتاب الله»؛

۳. بی‌اعتنایی به آنچه از ایشان شناخته یا نوشته شده است. در این صورت، اثر و ارزشی برای فضائلی که ایشان درباره عترت و اهل بیتشان یا درباره نکوهش برخی اشخاص و صحابه و عیب‌های منافقان و فاسقان بیان کرده‌اند، باقی نمی‌ماند.

## کتابنامه

۱. قرآن کریم.
۲. ابن بابویه، محمد بن علی، ۱۴۰۶ ق، ثواب الأعمال و عقاب الأعمال، ج ۲، قم.
۳. ابن حجر هیتمی، بی تا، الصواعق المحرقة على أهل البدع والضلال والزندقة، بی جا.
۴. ابن راهویه، اسحاق، ۱۴۱۲، مسند، به تحقیق دکتور حسین برد البلوسی، ج ۱، مدینه منوره: مکتبه الایمان.
۵. ابن عبد البر، ۲۰۰۰، الاستذکار، ترجمه سالم محمد عطا و محمد علی معوض، ج ۱، بیروت: دار الکتب العلمیه.
۶. ابن عربی، ۶۳۸، فتوحات مکیه، چاپ چهار جلدی، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
۷. ابن عساکر، ۱۴۱۵، تاریخ مدینه دمشق، ترجمه علی شیری، بیروت: دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع.
۸. ابن قتیبه، عبدالله بن مسلم، بی تا، تأویل مختلف الحدیث، به تحقیق اسماعیل اسعدی، بیروت: دار الکتب العلمیه.
۹. ابن کثیر، ۱۹۸۸، البدایه و النهایه، به تحقیق علی شیری، ج ۱، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۰. ابن منظور، ۱۴۱۴، محمد بن مکرّم، لسان العرب، ج ۳، بیروت.
۱۱. أحمد بن عیسی الأش عری، احمد بن عیسی، ۱۴۰۸، النوادر؛ مدرسة الإمام المهدي، ج ۱، قم: امیر.
۱۲. احمدی میانجی، ۱۹۹۸، مکاتیب الرسول، ج ۱، قم: دار الحدیث.
۱۳. إسحاق بن راهویه، ۱۴۱۲، مسند، ترجمه دکتر عبد الغفور البلوسی، مدینه منوره، مکتبه الایمان.

۱۴. بخاری، تاریخ کبیر، چاپ زیر نظر دکتر محمد عبد المعید خان، دبار بکر، ترکیه: مکتب اسلامیہ.
۱۵. تستری، بی تا، احقاق الحق (اصلی)، بی جا.
۱۶. خطیب بغدادی، أحمد بن علی بن ثابت، ۱۹۷۴، تقیید العلم، به تحقیق یوسف العش، ج ۲، دار إحياء السنة النبویة.
۱۷. جاد الحق علی جاد الحق، ۲۰۰۸، إجتهد الرسول وقضاؤه وفتواه، قاهره، دار نهضت مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
۱۸. رازی، بی تا، تفسیر کبیر، از مصادر تفسیر سنی، ج ۳، بی جا.
۱۹. ذہبی (۷۴۸)، سیر أعلام النبلاء (۱۴۱۳ - ۱۹۹۳ م)، مؤسسة الرسالة، بیروت.
۲۰. شرف الدین، بی تا، ابوهریره، قم: مؤسسة أنصاریان.
۲۱. ضحاک، ۱۹۹۱، الآحاد والمثانی، باسم فیصل أحمد جوابرة، ج ۱، دار الدراية.
۲۲. طبرسی، علی بن حسن، ۱۳۴۴ ش، مشکاة الأنوار فی غرر الأخبار، ج ۲، نجف.
۲۳. طوسی، محمد بن الحسن، ۱۴۱۴ ق، الأمالی، ج ۱، قم.
۲۴. عسکری، سیدمرتضی، ۱۹۹۷، أحادیث أم المؤمنین عائشة، ج ۱، مجمع علمی اسلامی.
۲۵. \_\_\_\_\_، ۱۳۸۷، نقش عایشه در اسلام، ترجمه محمدجواد کرمی، قم: انتشارات دانشکده اصول دین.
۲۶. \_\_\_\_\_، ۱۳۸۸، دو مکتب در اسلام، ترجمه محمدجواد کرمی، ج ۳، قم: دانشکده اصول دین.

۲۷. \_\_\_\_\_ ، ۱۳۸۹، *نقش ائمه در احیای دین*، ج ۲، تهران: انتشارات علامه عسکری، نینوا.
۲۸. \_\_\_\_\_ ، ۱۳۸۹، *نقش ائمه در احیای دین*، ترجمه محمدجواد کرمی، ج ۲، قم: دانشکده اصول دین.
۲۹. کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، ج ۴، تهران.
۳۰. کورانی، شیخ علی عاملی، ۲۰۰۴، *ألف سؤال و إشکال*، ج ۱، دار الهدی.
۳۱. متقی هندی، ۱۹۸۹، *کنز العمال*، به ضبط و تفسیر شیخ بکری حیانی، بیروت: مؤسسة الرساله.
۳۲. مجلسی، ۱۴۰۳ق، محمدباقرین محمد تقی، *بحار الأنوار*، ج ۲، بیروت.
۳۳. مقریزی، ۱۹۹۹، *إمتاع الأسماع*، به تحقیق و تعلیق النمیسی، ج ۱، منشورات محمد علی بیضون، بیروت: دار الکتب العلمیة.
۳۴. ملای رومی، جلال الدین محمد بلخی، بی تا، *مثنوی معنوی*، تصحیح نیکلسون، بی تا.
۳۵. نووی شافعی، بی تا، *شرح بر صحیح مسلم*، بی جا.
۳۶. هیشمی، ۱۹۸۸، *مجمع الزوائد*، بیروت: دارالکتب العلمیة.
۳۷. واقدی، بی تا، *المغازی*، بی جا.



## ساختار گزاره‌های اخلاقی از دیدگاه ابن‌سینا

محمدحسین مهدوی‌نژاد، \* لیلا فاضلی \*\*

### چکیده

یکی از مباحث وجودشناختی در فلسفه اخلاق، ساختار گزاره اخلاقی است؛ به این معنا که آیا مدلول قضیه‌ای مثل «راست‌گویی خوب است» اخبار است یا انشا؟ آیا انسان خوب بودن را کشف می‌کند یا خوب بودن را برای راست‌گویی جعل می‌کند؟ نوشتار حاضر با بررسی آثار ابن‌سینا به روش توصیفی تحلیلی درمی‌یابد که برخی مبانی او همچون مبدئیت شریعت الهی برای اخلاق و مشهوربودن قضایای اخلاقی، با دیدگاه جعل قضایای اخلاقی سازگار است. ولی دیگر اظهاراتش، از قبیل قراردادن اخلاق ذیل مباحث فلسفه و برهان‌پذیری گزاره‌های اخلاقی، غیرواقعی و ناشناختی بودن گزاره‌های اخلاقی را نفی می‌کند. از مجموع دیدگاه‌های شیخ‌الرئیس به این نتیجه می‌رسیم که

\* استادیار گروه فلسفه و کلام و اخلاق دانشگاه پیام‌نور.

h\_mahdavinejad@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد فلسفه اخلاق دانشگاه پیام‌نور.

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۲۸

دلایل واقعی بودن اخلاق قوی تر است و ابن سینا معتقد به اخباری بودن گزاره‌های اخلاقی است.

## واژگان کلیدی

گزاره اخلاقی، جعل، کشف، واقع‌گرایی اخلاقی، غیرواقع‌گرایی اخلاقی، وجودشناسی اخلاقی، ابن سینا.

## طرح مسئله

گزاره‌های اخلاقی به لحاظ وجودشناختی<sup>۱</sup> و معرفت‌شناختی<sup>۲</sup> و معناشناختی<sup>۳</sup> از زوایای متفاوتی بررسی شده‌اند که نتیجه آن ظهور مکتب‌های گوناگون در فلسفه اخلاق بوده است. یکی از مباحث وجودشناختی در فلسفه اخلاق، ساختار گزاره‌های اخلاقی است؛ به این معنا که آیا این گزاره‌ها اخباری‌اند یا انشایی؟<sup>۴</sup> آیا تصدیق یا تکذیب آن‌ها ممکن است یا فقط حاصل جعل و حامل علاقه و نفرت گوینده‌اند و واقعیتی ورای آن ندارند؟ اگر اخباری‌اند آیا تحویل‌یافتنی به انشایی هستند؟ اگر انشایی‌اند آیا تحویل‌یافتنی به اخباری هستند؟ نوع پاسخ به این پرسش‌ها، به واقع‌گرایی یا غیرواقع‌گرایی در ساحت وجودشناختی و شناخت‌گرایی یا ناشناخت‌گرایی در ساحت معرفت‌شناختی فلسفه اخلاق منجر می‌شود.

1. ONTOLOGIC.

2. EPISTEMOLOGIC.

3. SEMANTOLOGIC.

۴. ذکر این نکته لازم است که معنای اخبار و انشا در فلسفه اخلاق با کاربرد این دو کلمه در علوم دیگری چون فقه و اصول فقه متفاوت است. به طور خلاصه در اینجا اخبار به معنای کشف حقیقت و انشا به معنای جعل آن است.



درباره ساختار قضایای اخلاقی دو دیدگاه کلی وجود دارد: یک دیدگاه بر آن است که حقیقت اخلاقی از تصمیم‌های ما مستقل است و مطلوب ما در تفکر اخلاقی، رسیدن به کشف<sup>۱</sup> آن حقیقت اخلاقی است و ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌هایی اصیل و جزو اجزای عالم‌اند<sup>۲</sup> (مک‌ناوتن، ۱۳۸۶: ۲۵)؛ دیدگاه مقابل معتقد است که هیچ‌چیز ارزش ذاتی ندارد؛ زیرا ارزش‌ها بخشی از جهان واقع نیستند؛ بلکه مخلوق ما هستند (همان: ۳۳). بر این اساس، دیدگاه نخست واقع‌گرا خوانده می‌شود؛ زیرا حقیقت‌های اخلاقی را موجوداتی می‌داند مستقل از سلیقه و پسند شخصی افراد که به دلیل استقلالشان، قابلیت شناسایی یکسان توسط همه انسان‌ها را دارند و از آنجا که نقطه مشترک همه انسان‌ها عقل است، احکام اخلاقی به لحاظ معرفتی، عقلی‌اند. اما دیدگاه دوم غیرواقع‌گرا و ناشناخت‌گرا نامیده می‌شود؛ زیرا اعتقاد دارد، هر فرد یا گروهی می‌تواند ارزش اخلاقی مدنظر خود را جعل<sup>۳</sup> و وضع کند و ارزش نبودن آن از نظر افراد و گروه‌های دیگر، کاملاً طبیعی است. به عبارت دیگر، راه شناخت احکام اخلاقی، قرارداد بین افراد، یعنی قراردادگرایی، یا انشای خداوند، یعنی نظریه امر الهی و مکتب اشاعره، یا احساس و عاطفه انسان‌ها، یعنی نظریه عاطفه‌گرایی و راه‌های دیگری غیر از عقل است. نوشتار حاضر درصدد است با کاوش در آثار ابن‌سینا و به روش توصیفی تحلیلی، دیدگاه او را در خصوص ساختار گزاره‌های اخلاقی دریابد.

### 1. DISCOVER.

۲. البته معلوم است که مقصود از واقعی بودن حقیقت‌های اخلاقی این نیست که در عالم عین، وجودی مشهود دارند و لمس آن‌ها با حواس پنج‌گانه ممکن است؛ بلکه منظور این است که وجودی نفس‌الامری دارند (نک: مصباح یزدی، ۱۳۷۴: ۴ تا ۶).

### 3. INVENTION.

## ۱. آرا و مبانی ابن سینا در فلسفه اخلاق

ابن سینا (۳۶۳ تا ۴۲۹ ق) از فیلسوفان برجسته مکتب مشاء، بلکه نماینده آن در جهان اسلام است. هرچند وی درباره ساختار گزاره‌های اخلاقی موضع‌گیری خاصی ندارد، می‌توان با کندوکاو در آثارش به نتایجی رسید. دیدگاه شیخ درباره مباحث مرتبط با فلسفه اخلاق در چند بند بیان می‌شود:

### ۱.۱. منشأ اخلاق، عقل عملی است

ابن سینا پس از توضیحی درباره عقل عملی می‌گوید: «وانما كانت الاخلاق عند التحقيق لهذه القوة»؛ (ابن سینا، ۱۳۶۴: ۱۶۴).

### ۲.۱. احکام اخلاقی از مشهورات خاصه هستند

ابن سینا مشهورات را قسیم قضایای واجب‌القبول و وهمیات قرار داده است و معتقدات را مقسم. در بخش منطق کتاب الاشارات و التنبیها در بیان تقسیمات انواع قضایا، ضمن اینکه گزاره‌های اخلاقی چون «سلب مال الانسان قبیح» و «أن الكذب قبیح» را مشهورات معرفی کرده است، آن‌ها را «آراء محموده و تأدیبات صلاحیه» نامیده و در تعریف آن گفته است:

«وهی آراء لو خلی الانسان و عقله المجرد و وهمه و حسه و لم یؤدب بقبول قضایاها و الاعتراف بها و لم یمل الاستقراء بظنه القوی الی حکم اکثره الجزئیات و لم یستدع الیها ما فی طبیعة الانسان من الرحمة و الخجل و الانفة و الحمیة و غیر ذلك، لم یفرض بها الانسان طاعة لعقله او وهمه او حسه»؛ این قضایا آرایبی است که انسان به مجرد عقل و وهم و حس خود و بدون تربیت و آموختن آنها یا استقراء و تجربه تاریخی یا احساسات و عواطف انسانی

قادر به تصدیقشان نیست. (محقق طوسی، ۱۴۱۳ق، ۱: ۳۵۱)

بنابراین، عوامل دیگر همچون تربیت، حیا، مهربانی، سرشت انسانی و ... را در حصول نتیجه و قضاوت انسان دربارهٔ قضایای اخلاقی دخیل می‌شمارد. محقق طوسی در شرح سخن شیخ می‌آورد: «و الآراء المحمودة هي ما تقتضيه المصلحة العامة او الاخلاق الفاضلة»؛ آرای محموده آن است که مستلزم مصلحت همگانی یا فضایل اخلاقی است (همان: ۳۵۳).

۳.۱. شرط اعتبار مشهورات، از جمله قضایای اخلاقی، مطابقت با آرای همگانی است  
 شیخ ملاک درستی گزاره‌های اخلاقی را چنین عنوان می‌کند: «الآراء المحمودة ربما خصنهاها باسم المشهورة، اذ لا عمدة لها الا الشهرة»؛ [دستهٔ دیگر از مشهورات] آرای محموده است و چه بسا که فقط این قسم را مشهوره بخوانیم؛ چراکه هیچ تکیه‌گاهی جز شهرت ندارد (همان: ۳۵۱).  
 طوسی می‌گوید: «همان‌طور که در قضایای واجب‌القبول مطابقت با خارج معتبر است، در مشهورات هم مطابقت با آرای همگانی اعتبار دارد» (همان: ۳۵۰).

#### ۴.۱. مبدأ حکمت عملی، شریعت الهی است

شیخ آن بخش از حکمت را که هم دانستن و هم به‌کار بستن آن به‌عهدۀ ماست را حکمت عملی می‌نامد و ضمن تقسیم آن به حکمت مدنی و حکمت منزل و حکمت خلقی، چنین ادامه می‌دهد: «و مبدأ هذه ثلاثة مستفاد من جهة الشريعة الالهية و کمالات حدودها تستبين بالشریعة الالهية»؛ و مبدأ این سه حکمت از شریعت الهی افاده می‌شود و کمال محدودۀ آن‌ها را نیز شریعت الهی بیان می‌کند (ابن‌سینا، ۱۴۰۰ق: ۳۰).

او همین مضمون را در منطق‌المشرقیین نیز بیان می‌کند:

عملاً خواهی فهمید که بهتر آن است که علم اخلاق و علم تدبیر منزل و علم تدبیر مدینه، هر کدام جداگانه باشند و قانون گذاری و اینکه این قانون گذاری به چه نحوی باشد، خود امری جداگانه باشد و از این جمله که قانون گذاری چگونه باید باشد، قصدم این نیست که قانون گذاری یک امر تلفیقی و ساخته دست بشر است و از جانب خداوند نیست و هر انسان عاقلی می تواند آن را به عهده بگیرد، هرگز، بلکه این امری است از جانب خداوند و هر انسان عاقلی نمی تواند قانون گذار باشد. اما اشکال ندارد که ما در امور زیادی که از جانب خداست بنگریم و ببینیم که آن ها چگونه باید باشند (۷ تا ۸).

#### ۵.۱ پذیرش مشهورات، از جمله گزاره های اخلاقی، واجب است

ابن سینا هر چند مشهورات را قسیم گزاره های واجب القبول می داند و منطقاً اقسام باهم مبین اند؛ ولی از جنبه دیگری، مشهورات را هم واجب القبول معرفی می کند: «فاما المشهورات من هذه الجملة. فمنها ايضاً هذه الاوليات ونحوها مما يجب قبولها، لا من حيث هي واجب قبولها؛ بل من حيث عموم الاعتراف بها»؛ دسته ای از مشهورات، قضایای واجب القبول، شامل اولیات و مانند آن است، نه از آن حیث که واجب القبول است؛ بلکه از حیث اعتراف همگانی به آن (محقق طوسی، ۱۴۱۳ق، ج ۱، ۳۵۰). به این ترتیب، او اعتراف و اعتقاد همگانی را دلیل بر واجب القبول بودن گزاره اخلاقی در نظر می گیرد.

#### ۶.۱ صدق قضایای مشهور از طریق عقل مشخص نمی شود

شیخ در ادامه توضیح قضیه مشهور می آورد: «إن كانت صادقة فصدقها ليس مما تبين بفطرة العقل المنزل، المنزلة المذكورة»؛ (ابن سینا، ۱۴۰۴ق، ج ۳، ۶۶).



توضیح این نظر در بند ۱.۲ آمده است. ابن سینا عواملی چون حیا، مهربانی، سرشت انسانی و ... را در اعتقاد به احکام اخلاقی دخیل می‌شمارد و این احکام را عقلی صرف نمی‌داند.

#### ۱.۷. جزئی‌نگری در اخلاق وارد است

محقق طوسی در شرح عبارت‌های ابن سینا در بیان وجه تفاوت اولیات و مشهورات نکته‌ای می‌آورد که از آن نوعی جزئی‌گرایی فهمیده می‌شود: «یَظَرُق التَّغْییرَ البَیْها (المَشْهُورَات) دُونَ الاُولِیَّاتِ فَاِنَّ الْکَذِبَ قَدْ یَسْتَحْسِنُ اِذَا اشْتَمَلَ عَلٰی مَصْلَحَةٍ عَظِیْمَةٍ...» (محقق طوسی، ۱۴۱۳ق، ج ۱، ۳۵۱). بنابراین، شارح شیخ معتقد است که در احکام اخلاقی می‌توان ال‌اهم فالاهم کرد و هر جا مصلحت مهم‌تری اقتضا کند، بازگشت از قاعده اصلی نیکو شمرده می‌شود.

#### ۱.۸. گزاره‌های اخلاقی، بدیهی و اولی نیستند

قضیه مشهور به صرف تصور موضوع و محمول به نتیجه نمی‌رسد و همچون سایر قضایای نظری به حد وسط نیازمند است:

و الفرق بینها (مشهورات) و بین الاولیات ما ذکره الشیخ من أن العقل الصریح الذی لا یلتفت الی شیء غیر تصور طرفی الحکم إنما یحکم بالاولیات من غیر توقف. و لا یحکم بها بل یحکم منها بحجج تشتمل علی حدود وسطی کسائر النظریات (همان).

مطالب آمده در بندهای ۱.۲ و ۱.۶ نیز این گفته‌ها را تأیید می‌کنند.

#### ۲. تحلیل و نقد آرای ابن سینا

بنابر آنچه در توصیف دیدگاه سینوی بیان شد، دیدگاه‌هایی مطابق مبانی نظریه قراردادگرایی، امر الهی، غیرواقع‌گرایی و ناشناخت‌گرایی دریافت می‌شود.

برخی اندیشمندان در درستی گفته‌های شیخ تردید کرده و دیدگاه‌های او را نادرست می‌دانند.<sup>۱</sup> اینک این پرسش مطرح است که مبدئیت شریعت الهی برای احکام اخلاقی با مشهور بودن، یعنی مبدئیت اعتراف عمومی، چگونه جمع می‌شود؟ از طرف دیگر، چرا رئیس مکتب مشاء که مکتبی عقل‌گراست به مبدئیت شریعت الهی برای احکام اخلاقی یا حتی توافق همگانی که هر دو نوعی قراردادگرایی هستند، معتقد است؟ در آثار ابن‌سینا مطالبی یافت می‌شود که صورت نخستین این پرسش‌ها را تغییر می‌دهد و یا می‌تواند به آن‌ها پاسخ دهد.

## ۱.۲. امکان یقینی‌شدن گزاره‌های اخلاقی

بیان احکام اخلاقی، مثل «ظلم قبیح است» و «شکر منعم واجب است» در ذیل قضایای مشهور که درستی و نادرستی آن‌ها را نمی‌توان از طریق عقل کشف کرد، مستلزم یقینی‌بودن این احکام است که ناشناختی و غیرواقعی بودن آن‌ها را نتیجه می‌دهد. از طرف دیگر، به دلیل مشهور بودن و یقینی‌نبودن، فقط در جدل به‌کار می‌روند و جزء مقدمه‌های برهان نیستند. ولی از دیگر گفته‌های شیخ آشکار می‌شود که این احکام از طریق حجت، قابل یقینی‌شدن هستند: «بل المشهورات هذ و امثالها منها ما هو صادق و لکن یحتاج فی آن یصیر یقینا الی حجة»؛ مشهورات و مانند آن گاهی صادق‌اند؛ ولی برای یقینی‌شدن به اقامه

۱. در این خصوص، اختلاف نظر عمیقی بین صاحب‌نظران دیده می‌شود. برای نمونه، خواننده محترم را به دو اثر که نظری مخالف با نوشتار حاضر دارند، ارجاع می‌دهیم: نک: جعفر سبحانی، حسن و قبح عقلی یا پایه‌های اخلاق جاودان، ص ۵۹؛ احمدحسین شریفی، «مرور و ارزیابی دیدگاه ابن‌سینا درباره حقیقت قضایای اخلاقی»، اخلاق، ۱۳۸۶، ص ۸.

دلیل نیاز دارند (ابن سینا، ۱۴۰۴ق: ج ۳، ۶۶). همچنین، وی در رساله منطقی  
دانشنامه علائی (۱۲۱) نیز چنین اعتقادی دارد:

و مثال مشهورات چنان بود که گویند داد واجب است و دروغ نشاید گفتن و  
چنان که گویند پیش مردمان عورت نباید گشاد و کس را بی گناه نباید  
آزردن و چنان که گویند خدای بر هر چیزی قادرست و هر چیزی را داند. از  
جمله بعضی راست است؛ چنان که مثال‌های پیشین و لیکن راستی‌اش به  
حجت درست شود.

و به این ترتیب، وقتی گزاره‌های اخلاقی از طریق حجت، یقینی  
شدند، نمی‌توان به آن‌ها ناشناختنی گفت. به عبارت دیگر، ابن سینا  
برخلاف ناشناختی گرایان، قضایای اخلاقی را برهان‌پذیر می‌داند.  
از طرف دیگر، وقتی این گزاره‌ها یقینی شدند، جزء مقدمه‌های  
قیاس برهانی نیز به کار می‌روند و چنین نیست که فقط در جدل کاربرد  
داشته باشند. به دیگر عبارت، در کلام شیخ سخنی یافت نمی‌شود دال بر اینکه  
قضیه‌های اخلاقی و ارزشی به طور مطلق غیر یقینی‌اند و نمی‌توان بر آن‌ها برهان  
عقلی اقامه کرد و به کارگرفتن آن‌ها در برهان‌ها نیز ممنوع است. بلکه در ذیل  
کلام او تصریح شده است که برخی از این قضیه‌ها، قضیه‌های صادق‌ای هستند  
که از طریق استنتاج برهانی به دست می‌آیند و لازمه این سخن این است که  
به کاربردن آن‌ها در مقدمه برهان‌های دیگر نیز صحیح است (مصباح یزدی،  
۱۳۷۳: ۱۰۶).

## ۲.۲. ناتوانی عموم از درک درستی قضایای مشهور

از مطالب پیشین، ۲.۱ و ۳.۱ نتیجه‌گیری می‌شود که ملاک درستی و نادرستی  
در احکام اخلاقی، نظر عموم افراد و شرط اعتبار آن، تأیید همگان است.

نخست به نظر می‌رسد که شیخ قراردادگرایی در ارزش‌های اخلاقی را تأیید می‌کند؛ ولی عبارت‌هایی دارد که این گمان را باطل می‌کند. او اعتقاد دارد که دربارهٔ درستی قضایای مشهور، تیزهوشی و قوهٔ تشخیصی لازم است که عموم مردم آن را ندارند: «بل المشهورات هذه و امثالها منها ما هو صادق بشرط دقیق لا یفطن له الجمهور.» البته برخی قضیه‌های مشهور با اینکه صادق‌اند، به دلیل پیچیدگی‌شان عموم مردم از توجیه آن‌ها ناتوان‌اند (ابن‌سینا، ۱۴۰۴ق: ج ۳، ۶۶). با وجود چنین باوری به نارسایی قوهٔ تشخیص عموم مردم، بعید است که او برای آرای پراکنده و پریشان‌عامه، چنان رتبه‌ای قائل باشد که تشخیص درستی گزاره‌های اخلاقی را به آن‌ها واگذارد.

### ۳.۲. جایگاه رفیع عقل در عمل اخلاقی

هرچند ابن‌سینا مبدأ حکمت خُلقی را شریعت الهی دانسته، عقل انسان را در این میان دست‌بسته نگذاشته است؛ زیرا او پیرو مکتب مشاء است و طبیعتاً همیشه باید تعقل و استدلال، حضور پررنگی در دیدگاه‌های او داشته باشد. او پس از اینکه شریعت الهی را مبدأ هر سه نوع حکمت عملی عنوان می‌کند، عرضهٔ کلیات بر مصداق‌ها و تعیین تکلیف در جزئیات را برعهدهٔ عقل نهاده و می‌گوید:

«و تتصرف فیها بعد ذلك القوة النظرية من البشر بمعرفة القوانين العملية منهم و باستعمال تلك القوانين فی الجزئیات»؛ قوای نظری انسان در آن (شریعت الهی) از طریق شناخت قاعده‌های عملی و کاربرد این قواعد در جزئیات مداخله می‌کند (ابن‌سینا، ۱۴۰۰ق: ۳۰).



تطبیق کلیات بر جزئیات و اینکه در این زمینه خاص تا چه حد قاعده‌های کلی کاربرد دارند، کار بسیار مهم و دقیقی است که شیخ آن را به عقل می‌سپارد و این نشان از نقش اساسی عقل در مباحث اخلاقی در دیدگاه او دارد.

## ۲.۴. استدلالی بودن گزاره‌های اخلاقی

ابن سینا اخلاق را از موضوعات فلسفی می‌داند و بخشی، هرچند مختصر، از *الهیات شفا* را به آن اختصاص داده است. او در فصل چهارم از *مقالة اول الهیات شفا* (۲۸)، اخلاق را از مطالب این کتاب فلسفی عنوان کرده و می‌گوید:

«و ندل فیما بین ذلک علی... الاخلاق و الاعمال التی تحتاج الیهما النفوس الانسانیة مع الحکمة»؛ و در آن (اخلاق) درباره اخلاق و اعمالی که نفس انسانی بدان نیازمند است، با دلایل عقلی و فلسفی استدلال می‌کنیم. معلوم است که در فلسفه، مباحث عقلی و مستدل و برهانی مطرح می‌شود.

## ۲.۵. واقعی بودن موضوعات اخلاقی

از استناد اخیر (الهیات شفا: ۲۸) واقع‌گرا بودن شیخ در نظریه اخلاق فهمیده می‌شود. او جایگاه علم اخلاق را در فلسفه می‌داند. موضوع فلسفه «موجود بما هو موجود» است؛ بنابراین، احکام اخلاقی که در فلسفه بحث می‌شوند، قطعاً موجودات خارجی هستند. این همان اصل اساسی دیدگاه کشف در فلسفه اخلاق و تأییدکننده خدشه‌ناپذیری اخباری بودن قضیه اخلاقی و واقع‌گرایی اخلاقی و شناخت‌گرایی در اخلاق است.

## ۲.۶. تفکیک ساحت‌های وجودی و معرفتی گزاره‌های اخلاقی

ایراد دیگری که از گفته‌های شیخ به نظر می‌رسد، این است که او از یک طرف، اخلاق را مربوط به عقل عملی می‌داند و ملاک اعتبار مشهوراتی، چون

قضیه‌های اخلاقی را آرای همگانی عنوان می‌کند و از طرف دیگر، مبدأ حکمت خلّقی را شریعت الهی می‌داند. منشأ این ایراد، آمیزش ساحت‌های گوناگون در مباحث فلسفه اخلاق است. به این معنا که مبدأبودن شریعت الهی ناظر به مقام اثبات یا ساحت معرفت‌شناختی است و منافاتی با واقعیت‌داشتن ارزش‌های اخلاقی که ناظر به مقام ثبوت و ساحت وجودشناختی است و همچنین شناخت پذیری آن‌ها که ناظر به ساحت معرفت‌شناختی است، ندارد. درست‌ترین برداشتی که می‌توان از دیدگاه‌های ابن‌سینا کرد، این است که او وابستگی معرفتی اخلاق به شریعت را می‌پذیرد که با وابستگی وجودی متفاوت است (جوادی، ۱۳۸۶: ۲۷).

### ۳. بررسی تطبیقی گفته‌های ابن‌سینا و شواهد اخباری یا انشایی بودن گزاره‌های اخلاقی

از آنجاکه آرای شیخ درباره بحث حاضر، متناقض به نظر می‌رسد، با جداسازی مبانی دو دیدگاه کشف و جعل و به عبارتی اخباری و انشایی بودن قضیه‌های اخلاقی، می‌توان به نتیجه دقیق‌تری رسید.

#### ۳.۱. دیدگاه کشف یا اخباری بودن گزاره‌های اخلاقی

گفتیم که در آثار شیخ شواهدی بر اخباری بودن جمله‌های اخلاقی و در نتیجه، واقع‌گرایی و شناخت‌گرایی وجود دارد. با اینکه مستندات این مدعا پیش‌ازین در این نوشتار آمده است، در اینجا دلایل اصلی آن را به تفصیل بیان می‌کنیم:

#### ۳.۱.۱. آوردن اخلاق ذیل مباحث فلسفه

قوی‌ترین دلیل بر اخباری بودن احکام اخلاقی و واقع‌گرایی در اخلاق همین است که شیخ آن را فلسفی می‌داند؛ زیرا نشان می‌دهد که موضوع آن را موجود

بما هو موجود می‌شمارد که نخستین اصل واقع‌گرایی است. چنانچه جمله‌های اخلاقی مصداقی مستقل از قرارداد نداشته باشند، آوردن آن‌ها در مجموعه علوم فلسفی و حکمت بی‌وجه است (جوادی، ۱۳۸۶: ۲۶). از عنوان حاضر، دلیل دیگری بر شناختی بودن احکام اخلاقی از نظر شیخ به دست می‌آید و آن، نقش عقل در اخلاق است. وقتی اخلاق را از موضوعات مطرح در فلسفه بدانیم، قطعاً آن را علمی عقلی به حساب آورده‌ایم.

### ۳. ۱. ۲. صدق و کذب‌پذیری گزاره‌های اخلاقی

ابن‌سینا این گزاره‌ها را صدق و کذب‌پذیر می‌داند که نشان از شناختی بودن آن‌هاست. هرچند وی و شارحش، محقق طوسی، ملاک این ارزیابی را شهرت می‌دانند، این ملاک ممکن است در مقام اثبات و به لحاظ معرفت‌شناختی باشد.

### ۳. ۱. ۳. امکان اقامه برهان بر گزاره‌های اخلاقی

از نظر شیخ قضیه‌های یقینی دو دسته‌اند: یا بدیهی‌اند یا نظری. اگر به صرف تصور موضوع و محمول، نتیجه ایجاد شود، چنین قضیه‌ای بدیهی است و اگر حصول نتیجه نیازمند حد وسط باشد، قضیه نظری است. در سنت سینوی گزاره‌های اخلاقی در دسته دوم جای دارند و هرچند که بدیهی نیستند، با اقامه برهان و حجت، درباره آن‌ها می‌توان به یقین رسید و حتی می‌توانند در مقدمه‌های برهان‌های دیگر شرکت کنند.

### ۳. ۱. ۴. جداسازی جدل از شعر

تخیل و استعاره و مجاز که صورت‌هایی از فرض و اعتبارند، در شعر نقش دارند؛ ولی در جدل نه. اگر قضایای اخلاقی، وضعی و اعتباری‌اند، چرا در شعر استفاده نمی‌شوند؟ (همان).

### ۳.۲. دیدگاه جعل یا انشایی بودن گزاره‌های اخلاقی

در اینجا نیز شواهد انشایی بودن قضیه‌های اخلاقی و به تبع آن، غیر واقعی و ناشناختی بودن آن‌ها را از نظر ابن‌سینا بررسی کرده، دلیل‌های نقض را نیز بیان می‌کنیم:

#### ۳.۲.۱. آوردن قضیه‌های اخلاقی ذیل مشهورات خاص

اینکه شیخ احکام اخلاقی را جزء مشهورات آورده، دلیل محکمی برای غیر واقع‌گرا جلوه‌دادن او شده است. دو پاسخ برای این ایراد می‌توان بیان کرد:

اولاً «لا عمدة لها الا الشهرة» را می‌توان در مقام اثبات در نظر گرفت، نه ثبوت و می‌توان چنین نتیجه گرفت که ابن‌سینا جمله‌های اخلاقی را به لحاظ معرفت‌شناختی متکی به آرای همگانی می‌داند، همچنان‌که به لحاظ وجودشناختی دلیلی بر مستقل نبودن این جمله‌ها در نظر شیخ نیافتیم؛

ثانیاً او در رساله منطق دانشنامه‌علائی یکی از فایده‌های جدل را که از مشهورات و مسلمات تشکیل می‌شود، چنین بیان می‌کند: «اگر کسانی بودند که حقی خواهی که ایشان اعتقادش کنند یا مصلحتی و به راه نتوانی، به راه جدل و مشهورات ایشان را اعتقاد افکنی» (۱۲۹).

کاربرد واژه «حق» در بحث حاضر، بسیار کلیدی و راه‌گشاست؛ زیرا بیانگر این مطلب است که مشهورات می‌توانند حامل عقیده‌ای حق که واقعیتی نفس‌الامری و تکوینی است، باشند. این بیان، دلیل اول را تأیید می‌کند که حقیقت‌های اخلاقی و مشهورات ممکن است از نظر شیخ به لحاظ وجودشناختی مستقل باشند،<sup>۱</sup> گرچه به لحاظ معرفت‌شناختی اعتبار خود را از آرای همگانی یا شریعت الهی به دست می‌آورند.

۱. چون واقعیت نفس‌الامری وجودی مستقل دارد که به چیزی وابسته نیست (نک: مصباح یزدی، ۱۳۷۴: ۴).

### ۳.۲.۲. مبدأ بودن شریعت الهی برای اخلاق

این نظر هم ممکن است به لحاظ معرفت‌شناختی بیان شده باشد. مبدأ بودن معارف شریعت برای اخلاق، منافاتی با استقلال وجودی قضیه‌های اخلاقی که لازمه دیدگاه اخباری و واقع‌گرایی است، ندارد.

### ۳.۲.۳. بدیهی نبودن قضیه‌های اخلاقی

بدیهی نبودن قضیه‌های اخلاقی تأییدی بر اخباری یا واقعی نبودن آن‌ها نیست؛ زیرا چنان‌که پیش‌تر بیان شد، این قضیه‌ها برهان‌پذیرند و قابل‌یقینی‌شدن. به علاوه، ابن‌سینا درصدد بیان این نکته بوده‌است که معرفت اخلاقی، اغلب به دلیل پیچیدگی‌اش برای بسیاری انسان‌ها حتی از طریق برهان نیز به دست آمدنی نیست؛ بلکه فقط از طریق شهرت به دست می‌آید. مردم در حیات اجتماعی خود، احکام اخلاقی، از جمله عدل را می‌پذیرند؛ به بیان دیگر، اخلاق بدون معلم آموختنی نیست (جوادی، ۱۳۸۶: ۲۷)

### نتیجه

درباره ساختار گزاره‌های اخلاقی دو دیدگاه کلی در فلسفه اخلاق وجود دارد: دیدگاه کشف و دیدگاه جعل. با مطالعه آثار ابن‌سینا شواهدی در تأیید هر دو دیدگاه یافت می‌شود. آوردن اخلاق در ذیل مباحث فلسفه، برهان‌پذیری قضیه‌های اخلاقی، ناشی شدن اخلاق از عقل عملی و واگذاری مسئولیت تطبیق قاعده‌های اخلاقی بر مصداق‌ها به عقل و ... تأییدکننده واقع‌گرا و شناخت‌گرا بودن شیخ است. همچنین، اعلام مبدأ بودن شریعت برای اخلاق، مشهوردانستن گزاره‌های اخلاقی و ملاک بودن آرای همگانی در

اعتبار احکام اخلاقی، از دلایلی است که او را غیرواقع‌گرا و ناشناخت‌گرا جلوه می‌دهد.<sup>۱</sup> ولی با دقت بیشتر، دلایل کشفی بودن احکام اخلاقی که به واقع‌گرایی و شناخت‌گرایی منجر می‌شود، قوی‌تر و مبنایی‌تر به نظر می‌رسد. از طرف دیگر، شواهد تأییدکننده دیدگاه جعل در آثار ابن‌سینا، به لحاظ منطقی سند محکمی در این بحث نیست؛ زیرا او درباره مشهور بودن قضیه‌های اخلاقی، فقط و فقط در مقام مثال آوردن بوده<sup>۲</sup> و در صدد پی‌گیری و تبیین مباحث فلسفی اخلاق نبوده‌است. به این دلیل که اساساً در آن زمان، فلسفه در اخلاق، نظم امروزمین خود را نداشت. به بیان دیگر، اگر امروز ابن‌سینا حاضر بود و لوازم برآمده از گفته‌هایش بر او معلوم می‌شد، آرای خود، مبنی بر جعلی و وضعی بودن اخلاق را نفی می‌کرد؛ چنان‌که هم‌اکنون نیز دلایلی بر این نفی در آثار او یافت می‌شود.

۱. محقق اصفهانی شیخ را غیرواقع‌گرا می‌داند (نک: محقق اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۲، ۱۱۲ تا ۱۱۶).

۲. محقق لاهیجی و ملاهادی سبزواری از موافقان این نظرند (نک: لاهیجی، ۱۳۶۴، ۶۱؛ سبزواری، ۱۳۷۵: ۳۲۱ تا ۳۲۲).

## کتابنامه

۱. ابن سینا، حسین بن علی، ۱۳۶۴، النجاة، ج ۲، تهران: مرتضوی.
۲. \_\_\_\_\_، ۱۴۰۰، رسائل، قم: بیدار.
۳. \_\_\_\_\_، ۱۴۰۴، منطق شفا، قم: انتشارات کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
۴. \_\_\_\_\_، ۱۴۰۴، الهیات شفا، قم: انتشارات کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
۵. \_\_\_\_\_، ۱۳۵۳، رساله منطق دانش نامه علائی، ج ۲، به تصحیح و حاشیه نویسی محمد معین و سید محمد مشکات، تهران: دهخدا.
۶. \_\_\_\_\_، ۱۴۰۵، منطق المشرقیین، قم: انتشارات کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
۷. \_\_\_\_\_، ۱۴۱۳، الاشارات و التنبيهات، شرح خواجه نصیرالدین طوسی، بیروت: نعمان.
۸. اصفهانی، محمدحسین، ۱۳۷۴، نهاية الدراية فی شرح الکفایة، ج ۲، به تحقیق رمضان قلی زاده مازندرانی، قم: سیدالشهداء.
۹. سبحانی، جعفر، ۱۳۶۸، حسن و قبح عقلی یا پایه های اخلاق جاودان، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۱۰. سبزواری، ملاهادی، ۱۳۷۵، شرح اسماء الحسنی، به تحقیق نجفقلی حبیبی، تهران: دانشگاه تهران.
۱۱. لاهیجی، ملاعبدالرزاق، ۱۳۶۴، سرمایه ایمان در اصول اعتقادات، به تصحیح صادق لاریجانی، تهران: الزهراء.
۱۲. مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۳، ترجمه و شرح برهان شفاء، به نگارش و تحقیق محسن غرویان، تهران: امیرکبیر.

۱۳. \_\_\_\_\_، ۱۳۷۴، شرح نهاییة الحکمة، به تحقیق و نگارش ع. عبودیت، تهران: امیرکبیر.
۱۴. مک‌ناوتن، دیوید، ۱۳۸۶، بصیرت/اخلاقی، ترجمه محمود فتحعلی، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
۱۵. جوادی، محسن، ۱۳۸۶، «وابستگی وجودی اخلاق به دین از دیدگاه ابن سینا»، اخلاق، ش ۹ و ۱۰.
۱۶. شریفی، احمدحسین، ۱۳۸۶، «مرور و ارزیابی دیدگاه ابن سینا درباره حقیقت قضایای اخلاقی»، اخلاق، ش ۹ و ۱۰.



## نگاهی به عناصر برنامه درسی در کتاب مفاتیح الحیة آیت الله جوادی آملی

محبوبه محمدشفیعی\*، مهنوش امینی\*\*، سیدابراهیم میرشاه جعفری\*\*\*

### چکیده

هدف از این پژوهش بررسی و تعیین عناصر برنامه درسی براساس کتاب *مفاتیح الحیة آیت الله جوادی آملی* است. پژوهش حاضر با بهره گیری از رویکرد کیفی و با روش توصیفی تحلیلی انجام شده و با استفاده از منابع موجود و در دسترس به توصیف و تحلیل عناصر برنامه درسی در کتاب *مفاتیح الحیة* پرداخته است. در این راستا براساس تعاریف عناصر برنامه درسی، چهار عنصر اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی به عنوان مؤلفه های اساسی در برنامه ریزی درسی انتخاب شدند. سپس کتاب *مفاتیح الحیة* بررسی شد تا مشخص شود، در این کتاب سرشار از مبانی و اندیشه های اسلامی، چه مباحثی را می توان در

\* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه اصفهان.

mms.h.6368@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه اصفهان.

akhlagh@dte.ir

\*\*\* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۹/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۷/۰۴

برنامه درسی پیاده ساخت. حاصل پژوهش در بُعد اهداف نشان داد، هدف‌های مهمی که باید در تعلیم و تعلم مدنظر قرار گیرند، شامل هدف‌های شناختی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، زیستی جسمانی، اخلاقی و اعتقادی است. این هدف‌ها از طریق آموزش علوم دینی، قرآن، حدیث، فقه، شعر دینی، مهارت اجتماعی، احکام عبادی، حرفه و صنعت، ورزش و تفریح‌های سالم، بهداشت جسم و روان و بهداشت محیط زیست تحقق می‌یابند. همچنین، بر تفکر و تدبیر، گفت‌وگوی علمی، پرسشگری، تشکل‌های علمی، مشورت و گردشگری به‌عنوان روش‌های تدریس تأکید شد. در نهایت، مباحث مهم چهارمین عنصر، یعنی مؤلفه ارزشیابی، آسان‌گیری و مدارا و پرهیز از سخت‌گیری با فراگیران بود.

## واژگان کلیدی

مفاتیح‌الحیاء، آیت‌الله جوادی آملی، عناصر برنامه درسی.

## طرح مسئله

تعلیم و تعلم، مهم‌ترین و اساسی‌ترین جنبه زندگی بشر است. مشخصه جامعه سالم و توسعه یافته، فقط داشتن موقعیت جغرافیایی خوب و معادن متنوع و منابع مالی نیست؛ بلکه جامعه سالم و توسعه یافته جامعه‌ای است که دارای نظام تعلیم و تربیت یویا، بانشاط، زنده و مترقی باشد. چنین نظامی انسان‌های آزاد، مستقل، اخلاقی و مبتکری تربیت می‌کند که می‌توانند جامعه را به سامان مادی و تعالی معنوی برسانند (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰). از نگاه آیت‌الله جوادی آملی در کتاب مفاتیح‌الحیاء، درباره اهمیت تعلیم و تعلم می‌توان گفت که هیچ آیینی به اندازه اسلام، تعلیم و تربیت را ستایش و پیروانش را به آموختن، تشویق و سفارش نکرده است.

آموختن علم در اسلام بر هر مرد و زنی لازم است و در آن هیچ‌گونه محدودیت زمانی، مکانی، سنی، جنسی و طبقاتی وجود ندارد و به انسان سفارش شده است که از گهواره تا گور دانش بجوید. به فرموده رسول خدا ﷺ: «یا عالم باش یا درحال آموختن دانش و وقت خود را در بیهودگی و خوشگذرانی صرف نکن»<sup>۱</sup> (برقی، ۲۲۷؛ بحارالانوار، ج ۱، ۱۹۴؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۵).

امیرمؤمنان در این باره می‌فرماید:

«حکمت و دانش را فراگیر، هر چند از مشرکان باشد»<sup>۲</sup> (۱۳۴؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۵) و نیز می‌فرماید:

«در کودکی دانش بیاموزید تا در بزرگی به آن شرف یابید»<sup>۳</sup> (ابن ابی‌الحدید، ج ۲۰: ۲۶۷؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۹).

هدف بعثت پیامبر اکرم ﷺ نیز تعلیم و تعلم است. چنان‌که خداوند در قرآن می‌فرماید: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾<sup>۴</sup> بنابراین، آموختن دانش و یاد دادن آن به دیگران، گام‌برداشتن در راه تحقق هدف بعثت پیامبر اکرم ﷺ است. رسول خدا می‌فرماید:

«حضور در مجلس عالم از حضور در هزار تشییع جنازه و هزار عیادت بیمار بهتر است»<sup>۵</sup> (۱۰۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۷).

۱. «اغْدُ عَالِمًا أَوْ مُتَعَلِّمًا وَإِيَّاكَ أَنْ تَكُونَ لَاهِيًا مُتَلَدِّدًا».

۲. «حُذِ الْحِكْمَةَ وَ لَوْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ».

۳. «تَعَلَّمُوا الْعِلْمَ صِغَارًا، تُسَوِّدُوا بِهِ كِبَارًا».

۴. «فَإِنَّ حُضُورَ مَجْلِسِ عَالِمٍ أَفْضَلُ وَ هِيَ تُسْتَغْفَرُ لَهُ وَ يَمْسِي وَ يَصْبِحُ مُغْفُورًا لَهُ وَ شَهِدَتْ الْمَلَائِكَةُ أَنَّهُمْ

عُتِقُوا اللَّهُ مِنَ النَّارِ».

همچنین ایشان می‌فرماید:

«کسی که به مسجد رفت و آمد کند تا دانشی مفید بیاموزد یا به دیگران یاد دهد، پاداش عمره و حجی کامل را خواهد داشت»<sup>۱</sup> (۱۰۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۷).  
باتوجه به اهمیت تعلیم و تربیت، داشتن برنامه سنجیده و دقیق در این مسیر، نیازی اساسی و ضروری است. برنامه درسی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین موضوعات آموزش و پرورش رسمی است؛ تا آنجا که می‌توان برنامه درسی را به منزله قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش دانست. (ملکی، ۱۳۸۵).

هیچ نظام تربیتی را نمی‌توان یافت که برای تربیت انسان‌ها کوشش کند؛ ولی جهت‌گیری مشخصی در این کار نداشته باشد. جهت‌گیری‌های گوناگون در نظام‌های تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی متفاوتی را سبب می‌شود؛ به همین دلیل، تعلیم و تربیت نسبت به دیگر موضوعات زندگی، حساسیت و اهمیت خاصی دارد و پرداختن به آن اقدامی زیربنایی و مهم است. در حوزه طراحی برنامه، عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی مطرح می‌شود. درباره عناصر یا اجزای برنامه درسی، میان صاحب‌نظران برنامه‌ریزی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر را دربرمی‌گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۲۷).

این پژوهش به منظور تبیین ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در کتاب *مفاتیح‌الحیة* که مرجع و منبعی غنی و مبتنی بر آموزه‌های اسلامی است، تلاش

۱. «مَنْ عَدَا إِلَى الْمَسْجِدِ لَا يَرِيْدُ إِلَّا لِيَتَعَلَّمَ خَيْرًا أَوْ لِيَعْلَمَهُ كَانَ لَهُ أَجْرٌ مُّعْتَمِرٍ تَامَ الْعُمْرَةَ وَمَنْ رَاحَ إِلَى الْمَسْجِدِ لَا يَرِيْدُ إِلَّا لِيَتَعَلَّمَ خَيْرًا أَوْ لِيَعْلَمَهُ فَلَهُ أَجْرٌ حَاجٌّ تَامَ الْحِجَّةَ.»

می‌کند که به این پرسش پاسخ دهد: «اگر بخواهیم برنامه‌ی درسی اسلامی متناسب با فرهنگ دینی خویش داشته باشیم، باید عناصر آن را چگونه طرح ریزی کنیم؟» یا اینکه «کدام ویژگی‌های عناصر برنامه‌ی درسی بر آموزه‌های کتاب *مفاتیح‌الحیة* مبتنی‌اند؟» بدین منظور، در این مقاله با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی و اسلامی موجود در کتاب *مفاتیح‌الحیة* عناصر برنامه‌ی درسی مدنظر استخراج خواهد شد.

### تعریف و اهمیت برنامه‌ی درسی

واژه‌ی برنامه‌ی درسی (curriculum) از ریشه‌ی (Race course) و به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مدنظر دست یابند (زیس،<sup>۱</sup> ۱۹۷۶). با وجود معلوم‌بودن معنی لغوی برنامه‌ی درسی، برداشت‌ها از این واژه در صحنه‌ی تعلیم و تربیت متفاوت است. دکر واکر،<sup>۲</sup> یکی از صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی، برای تبیین اختلاف نظر‌ها از واژه‌ی سکو استفاده می‌کند. سکو در این‌جا مجموعه‌ای از اصول فکری و باورهایی است که برنامه‌ریز روی آن می‌ایستد و از آن چشم‌انداز به موضوع برنامه‌ی درسی می‌نگرد و آن را به‌طور ویژه‌ای تعریف می‌کند. او به‌نحوی خاص، باید و نبایدهایی را در برنامه‌ی درسی به‌نظم می‌کشد. بنابراین، از آنجاکه سکوی افراد متفاوت است، تعاریف آنان نیز با یکدیگر تفاوت دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). به‌عنوان مثال، ملک‌ی (۱۳۷۹) برنامه‌ی درسی را این‌گونه تعریف می‌کند:

1. zais.

2. Decker Walker.

برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، روش و آموزش‌های آشکار و پنهانی اطلاق می‌گردد که به وسیله آن‌ها، شاگردان تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست آورند، مهارت کسب کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر دهند (حسن ملک، ۱۳۷۹: ۱۵).

تعریف دیگری از برنامه درسی وجود دارد که مدنظر نویسندگان این مقاله نیز هست:

مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای که یادگیرندگان بر اساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند. این مجموعه از تصمیم‌ها در سند برنامه درسی با چهارچوب و راهنمایی برنامه درسی منعکس می‌شود که برای یک درس خاص، یک پایه تحصیلی یا یک دوره تحصیلی در نظر گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۴۴).

برای طراحی و تدوین برنامه درسی، باید متوجه عناصر آن برنامه درسی بود و بر آن‌ها تمرکز کرد. تعداد عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، بر اساس دیدگاه‌های گوناگون متفاوت بیان شده است. برخی، تصمیم‌گیری‌ها درباره یک عنصر، مانند نتیجه‌های یادگیری و برخی دیگر محتوا را حوزه کار برنامه‌ریزان درسی قلمداد کرده‌اند. بعضی چهار عنصر و برخی نه عنصر را پذیرفته‌اند. به عنوان مثال، تایلر چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند؛ در حالی که کلاین عناصر برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۲۹). بنابراین، با توجه به تعریف‌ها و مشخص شدن عناصر برنامه درسی، در این مقاله بر اساس مبانی دینی در کتاب *مفاتیح الحیة* به بیان

چهار عنصر از عناصر اساسی پرداخته و در نام‌گذاری عناصر، از دیدگاه تایلر استفاده می‌شود. در ادامه برخی مؤلفه‌های برنامه‌درسی مطرح‌شده در کتاب *مفاتیح‌الحیة* بیان می‌شود:

### ۱. هدف‌های برنامه‌درسی در *مفاتیح‌الحیة*

یکی از عناصر مهم برنامه‌درسی، هدف یا آرمان برنامه‌درسی است. هیچ‌فعالیتهایی در آموزش و پرورش انجام نمی‌شود، مگر اینکه هدفمند باشد. برنامه‌های درسی به قصد ایجاد دگرگونی در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شوند و این تغییرات، همان اهداف برنامه هستند (فتوحی و اجارگاہ، ۱۳۸۸: ۱۳۰). آرمان‌ها و هدف‌های آموزش و پرورش، معیارهایی برای انتخاب دروس، محتوای آن‌ها، تنظیم روش‌های آموزش، تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی هستند. درحقیقت، تمامی بخش‌های گوناگون برنامه‌درسی، وسایل رسیدن به هدف‌های آموزش و پرورش هستند. ازاین‌رو، برای مطالعه برنامه‌های درسی، باید نخست، اطمینان حاصل شود که هدف‌ها منظم و آگاهانه مشخص شده‌اند (تایلر، ۱۳۸۱: ۱۱).

هر مکتبی از جمله اسلام، هدف‌هایش را براساس دیدگاه‌های خود تعیین و براساس آن، برنامه‌های تعلیمی و تربیتی را پیشنهاد می‌کند. با نگاهی دقیق و گسترده به کتاب *مفاتیح‌الحیة* درمی‌یابیم که آیات و احادیث گردآوری‌شده در این کتاب، نشان‌دهنده توجه اسلام به پرورش تمام ابعاد وجودی انسان است. بر همین اساس، در این کتاب به هدف‌های متعددی توجه شده است که از جمله این اهداف می‌توان به هدف‌های شناختی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، زیستی جسمانی، اخلاقی و اعتقادی اشاره کرد. در ادامه، هر یک از این هدف‌ها،

بسیار کوتاه توضیح داده می‌شوند؛ چراکه شرح و بررسی عمیق هر یک، نیاز به پژوهش جداگانه دارد:

### ۱.۱. هدف‌های اعتقادی

یکی از جنبه‌های مهم تربیت فرد، جنبه اعتقادی اوست که در اسلام، بسیار به آن توجه شده‌است. برای مثال، آموختن علوم دینی، عقاید، قرآن، حدیث، احکام و انجام عبادت در اسلام توصیه شده‌است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۲۴۶). رسول خدا ﷺ درباره پاداش دین‌آموزی به کودکان می‌فرماید: «هرکس کودکی را تربیت کند تا لا اله الا الله بگوید، خدا از وی حساب نمی‌کشد»<sup>۱</sup> (ج، ۵: ۱۳۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۳۹۱). از این رو، بنابه آنچه بیان شد، می‌توان گفت، براساس قرآن و سنت پیامبر اکرم ﷺ، باید یکی از هدف‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت اسلامی پرورش افرادی معتقد به خداوند باشد و برنامه‌ریزان درسی باید به این هدف توجه کنند.

### ۲.۱. هدف‌های اخلاقی

آموزه‌های اسلامی در بُعد اخلاقی نیز توصیه‌هایی دارد. اخلاق نیکو انسان را از پلیدی ظلم، کینه، حسد و هر زشتی دیگری پاک می‌کند. نیکی به خانواده، نیکی به خواهران و برادران، نیکی به سایر ارحام و نیز نیکی به مؤمنان از جمله موضوعاتی است که در کتاب *مفاتیح‌الحیة* به آن بسیار سفارش شده‌است. بر مبنای آیات و روایات مؤمنان باید به یکدیگر نیکی کنند و این نیکی سه محور

۱. «مَنْ رَبَّى صَغِيرًا حَتَّى يَقُولَ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، لَمْ يَحَاسِبْنَهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ».



عمده دارد: حمایت‌های مادی و حمایت‌های معنوی و ارتباط پسندیده (جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۲۸۱). از این‌رو، در نظام‌های آموزشی مجریان و مسئولان برنامه‌ریز درسی باید در فرایند برنامه‌ریزی به بُعد اخلاقی و نیازهای مرتبط با این حوزه فراگیران توجه اساسی کنند و با تدبیرهایی این بُعد زندگی آن‌ها را تقویت کنند. در واقع، فرایند تربیت، بسیار گسترده است و تمامی قابلیت‌ها و شئون وجودی انسان را دربرمی‌گیرد و در این میان، تربیت اخلاقی که حیطه‌ای از تربیت است، در آراسته شدن فرد به اخلاق پسندیده نقش اساسی دارد.

### ۳.۱. هدف‌های شناختی

هدف‌های شناختی به فرایندهایی چون دانستن، شناختن، فهمیدن، اندیشیدن، استدلال‌کردن و قضاوت‌کردن اشاره می‌کند. تفکر و تدبیر، یادگیری علوم لازم و شناخت دین نمونه‌هایی از هدف‌های شناختی هستند که در کتاب *مفاتیح‌الحیة* به آنان اشاره شده است. تفکر و تدبیر در پدیده‌ها یکی از هدف‌های مهم شناختی است؛ زیرا شناختی که از طریق تفکر و تدبیر حاصل شود، بسیار مؤثر خواهد بود. تا آنجا که امام‌رضا علیه‌السلام آن را عبادت برتر می‌داند و می‌فرماید: «عبادت به فراوانی نماز و روزه نیست. عبادت واقعی، تفکر در کار خدای جلیل است» (الکافی، ج ۲، ۵۵؛ جوادی‌آملی، ۷۰). یادگیری و دانش‌اندوزی علوم لازم و سودمند نیز از هدف‌های شناختی است که اسلام بر آن تأکید کرده است. کسب آگاهی دینی و معرفت الهی نتیجه حضور در مجلس علم است و

۱. «لَيْسَ الْعِبَادَةُ كَثْرَةَ الصَّلَاةِ وَالصَّوْمِ، إِنَّمَا الْعِبَادَةُ التَّفَكُّرُ فِي أَمْرِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ».

آثار فراوانی، همچون نجات از شرک و کفر، گرایش به توحید، رهایی از ظلم، رسیدن به عدل، نجات از فسق و عصیان و دستیابی به طاعت و تقوا به همراه دارد. دین‌شناسی نیز از دیگر اهدافی است که در زمره هدف‌های شناختی قرار می‌گیرد. امام باقر و امام صادق علیهما السلام درباره اهمیت دین‌شناسی می‌فرمایند: «اگر جوانی از جوانان شیعه را ببایم که به دین‌شناسی نمی‌پردازد، وی را ادب می‌کنم» (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ص ۷۰، ۷۸، ۳۵۴ و ۳۹۷). این نمونه‌های بی‌ان شده، تنها چند نمونه از هدف‌های شناختی موجود در کتاب *مفاتیح‌الحیة* است.

#### ۴.۱. هدف‌های اجتماعی

پیوند و حسن معاشرت با خویشاوندان، همسایگان، شهروندان، مسلمانان، بیگانگان و سایر اقشار جامعه، همه از جمله هدف‌های اجتماعی هستند که در این بخش، براساس کتاب *مفاتیح‌الحیة* به تبیین چند نمونه از آن پرداخته می‌شود. در تعالیم اسلامی افراد باید با وظایف خود در مقابل خانواده و خویشاوندان و همسایگان آشنا باشند. پیوند با خویشاوندان و نیکی به آنها، به‌ویژه به پدر و مادر، از راه‌های مهم رشد و تعالی در همه زمینه‌ها و تقرب به خدای سبحان است. این عمل، پس از ایمان به خدا از بافضیلت‌ترین اعمال دینی است و اجر و پاداش مادی و معنوی فراوانی دارد. این پیوند چنان مهم است که به اجماع عالمان شیعه و برپایه ادله سه‌گانه کتاب و سنت و عقل از واجبات مهم دینی است. قطع ارتباط با خویشاوندان هم، نوعی پیمان‌شکنی با خدای سبحان است. این عمل آن‌چنان نزد خدا منفور است که خداوند سبحان مؤمنان را از همراهی با قطع‌کننده رحم نهی و در سه جای قرآن او را

نفرین کرده است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۲۱۱ تا ۲۱۲). در اسلام به تعاون و همیاری بسیار سفارش شده است. خداوند می‌فرماید: «شما مؤمنان یکدیگر را در نیکوکاری و تقوای پیشگی یاری دهید و در گناه و تجاوز به یکدیگر کمک نکنید.»<sup>۱</sup> قانون عمومی دربارهٔ ارتباط با بندگان خدا، نیکی به آنان است: مسلمان باشند یا کافر. بنابراین، باید دست‌اندرکاران در طراحی برنامهٔ درسی مدارس اسلامی به هدف‌های اجتماعی برخاسته از تأمین نیازهای اجتماعی افراد توجه کنند.

#### ۱.۵. هدف‌های سیاسی

دستیابی به هدف‌های سیاسی نیز در اسلام اهمیت بسزایی دارد که از جملهٔ آنها می‌توان به نگرانی از مرزها اشاره کرد. شایسته است مسلمانان مرز کشور اسلامی را از نفوذ بیگانگان حفظ و برای مرزبانان دعا کنند. همچنین، حاکم اسلامی وظیفه دارد با به‌کارگیری ابزارها و امکانات مناسب، مرزهای جغرافیایی کشور اسلامی را حفظ کند؛ چراکه کوتاهی در این کار، به آسیب‌پذیری و نابودی نظام اسلامی می‌انجامد. وفاداری به نظام اسلامی و یاری‌کردن حاکمان و مسئولیت‌پذیری نیز، جزء هدف‌های سیاسی است. در نظام اسلامی همهٔ مردم باید مسئولیت‌پذیر باشند (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۳۵). نصیحت و مشارکت سیاسی از دیگر اهداف سیاسی است که باید افراد به این هدف دست یابند. همچنین، در فرهنگ اسلام مردم وظیفه دارند، ضمن وفاداری، از روی اخلاص و خیرخواهی به حاکمان نصیحت کنند. این کار عملی نیست، مگر با

۱. ﴿تَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَ التَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَ الْعُدْوَانِ﴾ (مائده، ۲).

حضور همه‌جانبه مردم در اداره جامعه که ثمره آن رشد و تعالی حکومت اسلامی است. امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرماید: «یکی از حقوق من بر شما این است که با حضور خالصانه و همه‌جانبه خود در اداره امور، در آشکار و نهان خیرخواه و دلسوز من باشید»<sup>۱</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۴۴ تا ۴۴۵). بنابراین، با توجه به اهمیت تربیت سیاسی، شرایط، ابزار و امکانات، تربیت سیاسی نباید تنها در برنامه درسی مدارس خلاصه شود؛ بلکه باید شامل خانواده‌ها، دستگاه‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی و نیز رسمی و غیررسمی، مانند احزاب و روزنامه‌ها و مجله‌ها و ... شود.

#### ۱.۶. اهداف اقتصادی

اسلام دین کامل و جامعی است که به همه ابعاد تربیتی انسان توجه تام دارد و حتی به بُعد اقتصادی نیز توجه کرده است و درباره ضرورت توجه به این هدف تربیتی آیات و احادیث فراوانی وجود دارد. اسلام با تأکید بر تضمین روزی بندگان از سوی خدای متعالی، به تلاش برای به دست آوردن روزی سفارش کرده است. راهکارهایی درباره کسب و افزایش برکت روزی حلال در آیات و روایات بیان شده است که کاربردی آن‌ها در تأمین نیازهای مادی کارساز است. امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید: «اگر جوایب رستگاری هستید، جدیت و تلاش را پیشه خود سازید»<sup>۲</sup> (۲۶۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۸). این حدیث نشانگر اهمیت بُعد اقتصادی در اسلام است. در واقع، تربیت اقتصادی جوانان بسیار لازم است. جوانان بخش مهمی از جامعه‌اند که نزد دوستان و دشمنان هر ملت

۱. «فَأَمَّا حَقِّي عَلَيْكُمْ... التَّضُّعُ لِي فِي الْمَشْهَدِ وَالْمَغِيبِ.»

۲. «إِنَّ كُنْتُمْ لِلنَّجَاةِ طَالِبِينَ... اذْمَعُوا الاجْتِهَادَ وَالْجِدَّةَ.» (غررالحکم، ص ۲۶۶).

جایگاه و اهمیت ویژه دارند؛ زیرا این قشر، به ویژه متخصصان و شایستگان آنان، عامل دگرگونی‌های بزرگ اقتصادی و سیاسی هر کشوری هستند. از همین رو، دشمنان برای جلوگیری از پیشرفت ملت‌ها، ابتدا به سراغ جوانان آنان می‌روند تا با ایجاد سرگرمی‌های فریبنده، آنان را از رشد و تعالی و سلامت جسمی و روانی بازدارند و زمینه سلطه بر آنان را فراهم کنند (جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۳۹۲).

#### ۷.۱. هدف‌های زیستی جسمانی

یکی از عوامل آرامش زندگی و بندگی خدا بر خورداری از جسم و جان سالم است. از این رو، عقل و نقل، حفظ تندرستی و حفظ نفس را لازم و واجب شمرده‌اند و روا نمی‌دارند که انسان حتی در سخت‌ترین مصیبت و اندوه، به عمد به جسم و جان خود آسیب برساند و این کار را حرام می‌شمارند<sup>۱</sup> (ج ۴، ۴۲۴؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۹۵). در آیه‌ها و روایت‌ها برای تربیت جسمانی و زیستی راهکارهایی بیان شده‌است که باعث ایجاد سلامتی می‌شوند؛ همچون کنترل غذا خوردن و رعایت بهداشت، سفر، شب‌زنده‌داری و حتی سکوت (جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۹۹). افزون بر لزوم رعایت سلامتی جسم و جان، باید به استراحت و آرامش اعضای بدن نیز توجه شود و در به‌کارگیری آن‌ها اعتدال رعایت شود. در روایات موضوعاتی مانند حفظ جان و سلامت، عوامل سلامت، استراحت بدن، پرهیز از آسیب‌رساندن به بدن، پیشگیری از بیماری‌ها و برخی شیوه‌های درمان بررسی شده‌اند. در اسلام به پرهیز از آسیب‌رساندن به بدن و نیز پیشگیری از بیماری‌ها سفارش شده

۱. «لَا يُجُوزُ اللَّطْمُ وَ الْحَدْسُ وَ جَزُّ الشَّعْرِ...» «... لِحُرْمَةِ الْإِضْرَارِ بِالنَّفْسِ...»

است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۱۰۱). بنابراین، داشتن بدنی سالم و حفظ سلامتی از موضوعات بسیار مهمی است که مسئولان باید در برنامه درسی به آن توجه کنند.

## ۲. محتوای برنامه درسی در مفاتیح الحیاء

نخستین گام در تحقق اهداف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است. منظور از محتوای درسی، مطلبی است که باید آموخته شود و شامل دانش سازمان یافته و اندوخته شده، تعبیرها، داده‌ها، واقعیت‌ها، حقیقت‌ها، اصول، روش‌ها، مفهومی‌ها، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان درس است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ۱۷۲). اصطلاح محتوای برنامه درسی فقط به قسمت‌های سازمان یافته‌ای گفته نمی‌شود که به گونه‌ای منظم رشته‌ای علمی را تشکیل می‌دهند؛ بلکه شامل پدیده‌هایی نیز هست که به نحوی با رشته‌های گوناگون علمی ارتباط دارند (لوی، ۱۳۸۰: ۴۴). محتوا در شکل دهی به شخصیت و تربیت فراگیران نقشی اساسی دارد و در منابع اسلامی نیز به آن تأکید شده است. به طوری که توجه جامعه اسلامی به علوم و محتوای لازم و فراگیری آن‌ها ضروری و موجب حفظ عزت و قدرت مسلمانان است. از امیر مؤمنان علیه السلام در این خصوص چنین نقل شده است: «علم و دانش قدرت است. هرکس به آن دست یابد، غلبه می‌یابد و هرکس به آن دست نیابد، زیر سلطه قرار می‌گیرد»<sup>۱</sup> (ابن ابی‌الحدید، ج ۲۰، ۳۱۹؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۸).

۱. «العلمُ سلطان، مَنْ وَجَدَهُ صَالاً به وَ مَنْ لَمْ یَجِدْهُ صَیْلاً علیه.»

فرایند انتخاب محتوا همواره حساسیت و اهمیت ویژه‌ای داشته و در احادیث به این نکته اشاره شده است که مسلمانان و جامعه اسلامی باید برای فراگیری دانش اولویت بندی کنند و به دانشی بپردازند که یا برای دنیا و آخرتشان سودمند باشد یا زیبایی را از آن‌ها بزدايد (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۹). امام علی علیه السلام می‌فرماید: «دانش افزون‌تر از آن است که گردآوری شود؛ پس از هر دانشی بهترینش را فراگیرید»<sup>۱</sup> (۴۶؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۰) و نیز در خطبه همام می‌فرماید: «پرهیزکاران گوش‌های خود را تنها به دانش سودمند سپرده‌اند»<sup>۲</sup> (نهج البلاغه، خطبه ۱۹۳؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۰). در قرآنی احکام و آموزه‌هایی دستور وجود دارد که برخی آموزش‌ها را لازم و برخی را حرام و نادرست دانسته و مؤمنان را از آن منع کرده است. در کتاب *مفاتیح‌الحیة* برخی علوم ضروری که در اسلام آموزش و یادگیری آن‌ها سفارش شده عبارت است از:

## ۲.۱. آموزش علوم دینی، قرآن، حدیث و عقاید

یکی از محتواهای بسیار شایسته که باید در مجموعه دروس فراگیران قرار گیرد، محتوای مربوط به علوم دینی و قرآن و حدیث است. با توجه به اینکه ما در کشوری اسلامی زندگی می‌کنیم، ضروری است دانش‌آموزان با مبانی دینی و اسلامی، به صورت صحیح آشنا شوند و این مبانی را در عمل، به گونه‌ای به کار گیرند که نمایانگر شهروند جامعه اسلامی باشند. این کار امکان‌پذیر نیست، مگر آنکه فراگیران در طول دروان تحصیل خود از محتوای دینی و قرآنی

۱. «العلمُ أكثرُ من أن يُحاطَ بهُ فُحُدُوا مِنْ كُلِّ عِلْمٍ أَحْسَنُهُ.»

۲. «... وَقَفُّوا أَسْمَاعَهُمْ عَلَى الْعِلْمِ النَّافِعِ.»

مناسب بهره‌مند شوند و شناخت دقیقی از اصول دینی به دست آورند. بررسی کتاب *مفاتیح الحیاة* نشان داد که آیه‌ها و روایت‌های فراوانی مبنی بر ضرورت یادگیری این علوم وجود دارد و سفارش شده است که در یادگیری علوم دینی بر یکدیگر سبقت بگیرید. در اینجا به چند نمونه از این روایت‌ها اشاره می‌شود: امام رضا علیه السلام می‌فرماید: «خدا رحمت کند بنده‌ای را که امر ما را زنده بدارد.»<sup>۱</sup> راوی پرسید چگونه امر شما را زنده کند؟ آن حضرت فرمود: «علوم ما را فراگیرد و به مردم پیام‌بازد؛ چرا که اگر [مردم] زیبایی‌های کلام ما را بدانند از ما پیروی می‌کنند»<sup>۲</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۰). امام باقر علیه السلام می‌فرماید: «امیر مؤمنان به فرزندانش فرمان می‌داد تا قرآن بخوانند»<sup>۳</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۱). رسول خدا می‌فرماید: «حق دختر بر پدر این است که سوره نور را به او بیاموزد»<sup>۴</sup> (الکافی، ج ۶، ۴۹؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۱). رسول خدا صلی الله علیه و آله می‌فرماید: «نخستین کلمه‌ای که به زبان کودکان تنان می‌آورد کلمه لا اله الا الله باشد»<sup>۵</sup> (ج ۱۶، ۴۴۱؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۰). مطالب بیان شده فقط چند نمونه از احادیث فراوانی است که بر ضرورت آموزش و یادگیری معارف اسلامی تأکید کرده‌اند و تأکید بر این موضوع، اهمیت و ضرورت موضوع را معلوم می‌سازد.

## ۲.۲. آموزش فقه و واجبات دینی

در احادیث معصومان علیهم السلام به آموزش و تدریس علوم و به‌ویژه فقه و احکام توجه و بر آن تأکید شده است. آموزش باید مبتنی بر نیازهای فراگیران باشد و

۱. «رَحِمَ اللهُ عَبْدًا أَحْيَا أَمْرَنَا». فَقُلْتُ لَهُ: «فَكَيْفَ يُحْيِي أَمْرَكُمْ؟». قَالَ: «يَتَعَلَّمُ عُلُومَنَا وَيُعَلِّمُهَا النَّاسَ، فَإِنَّ النَّاسَ لَوْ عَلِمُوا مَحَاسِنَ كَلَامِنَا لَاتَّبَعُونَا...».

۲. «كَانَ امِيرَ الْمُؤْمِنِينَ لِيَأْمُرُ وَلَدَهُ بِقِرَاءَةِ الْمُصْحَفِ.»

۳. «حَقُّ الْوَالِدِ عَلَى وَالِدِهِ... إِذَا كَانَتْ أُنْتَى أَنْ... يُعَلِّمَهَا سُورَةَ التَّوْرَةِ...».

۴. «افْتَحُوا عَلَي صِبْيَانِكُمْ أَوَّلَ كَلِمَةٍ لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ...».



آموزش دانش دین، فقه، مهم‌ترین و اساسی‌ترین نیاز فراگیران در هر زمان و مکانی است. بنابراین، مجریان آموزش و پرورش باید در برنامه‌داری و در محتوای آموزشی به آموزش فقه و واجبات دین توجه کنند و با توجه به ضرورت‌ها، فرزندان مسلمان را در نظام‌های آموزشی از طریق محتوای فقهی با احکام فقه و حقوق و واجبات آشنا سازند. اینک به دو نمونه از روایت‌هایی که در این زمینه است، اشاره می‌شود:

مردی به امیرمؤمنان عَلَيْهِ السَّلَام گفت که می‌خواهم تجارت کنم. آن حضرت فرمود: «آیا دانش دین [فقه] آموخته‌ای؟» مرد پاسخ داد، بعد می‌آموزم. حضرت فرمود: «نخست فقه بیاموز، آن‌گاه تجارت کن؛ زیرا کسی که خرید و فروش کند؛ ولی از مسائل حلال و حرام نپرسد، در گرداب ربا می‌افتد» (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۲). رسول خدا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ می‌فرماید: «احکام ارث را بیاموزید و آن‌ها را به مردم یاد دهید؛ زیرا آموزش آن نیمی از دانش است و [اگر پیگیری نشود] فراموش می‌شود و آن نخستین چیزی است که تلاش می‌شود از اتم جدا شود»<sup>۱</sup> (ج ۳، ۴۹۱؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۱).

### ۳.۲. آموزش شعر دینی (هنر)

در اسلام به آموزش هنر متعهد و بهره‌مندی از زیبایی هنر در مسیر توحید و معارف دین توصیه شده است و اهل بیت عَلَيْهِمُ السَّلَام به آموزش اشعار با محتوای دینی و اعتقادی سفارش کرده‌اند. هدف در این روش این است که با استفاده از جذابیت و زیبایی هنر، بتوان به آموزش هرچه مؤثرتر دانش مدنظر پرداخت. اشعاری با محتوای دینی، بیشتر از متن ساده دینی، قدرت اثربخشی و

۱. «تَعَلَّمُوا الْفَرَائِضَ وَ عَلَّمُواهَا النَّاسَ، فَإِنَّهَا نِصْفُ الْعِلْمِ وَ هُوَ يُنْسَى وَ هُوَ أَوَّلُ شَيْءٍ يُنْتَرَعُ مِنْ أُمَّتِي.»

تأثیرگذاری دارد. امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «ای شیعیان، به فرزندانان شعر «عبدی» را بیاموزید؛ چراکه او بر دین خداست»<sup>۱</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۲). از این رو، برای پرورش فرزندان دین‌دار باید هنر را هم به خدمت گرفت و آن را در مسیر الهی و ربوبی به کار برد.

#### ۲.۴. آموزش اخلاق (مهارت اجتماعی) و آموزش احکام و انجام عبادت

همان‌طور که می‌دانید تربیت دینی فقط آموزش نماز و روزه نیست؛ بلکه اخلاق نیکو داشتن و دوری از صفات ناپسند، مانند حسادت، دروغ‌گویی، خودپسندی و بداخلاقی هم از لوازم مسلمانی است. اگر می‌خواهیم خوشبختی و سعادت دنیا و آخرت فرزندانمان را تأمین کنیم، باید در کنار آموزش نماز و احکام، اخلاق و منش آنان را نیز اسلامی و الهی کنیم و این کار عملی نخواهد شد، جز از طریق آموزش محتوای علمی که شامل اخلاقیات نیز باشد. پیامبر صلی الله علیه و آله می‌فرماید: «فرزندانان را گرامی بدارید و آنان را نیکو تربیت کنید که آمرزیده می‌شوید»<sup>۲</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۲۴۸) همچنین حضرت فرمود: «ای علی، حق فرزند بر پدرش این است که به وی ادب بیاموزد و در جایگاه شایسته‌ای قرارش دهد»<sup>۳</sup> (ج ۴، ۳۷۲؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۲۴۸). در واقع، ما با پرسش‌های زیادی روبه‌رو هستیم: چگونه به کودکانمان درست و غلط را آموزش دهیم؟ آن‌ها چگونه و از کجا دلسوزی و مهربانی و دیگر ارزش‌های اخلاقی مهم را یاد بگیرند؟ و ... این‌ها پرسش‌ها

۱. «يَا مَعْشَرَ الشَّيْعَةِ، عَلَّمُوا أَوْلَادَكُمْ شِعْرَ الْعَبْدِيِّ فَإِنَّهُ عَلَى دِينِ اللَّهِ.» درباره اشعار عبدی نک: امینی، ج ۲، ۴۲۹.

۲. «أَكْرِمُوا أَوْلَادَكُمْ وَ أَحْسِنُوا أَدْبَهُمْ يُغْفَرْ لَكُمْ.»

۳. «يَا عَلِيُّ، حَقَّ الْوَالِدُ عَلَى الْوَالِدِ أَنْ يُحْسِنَ... أَدْبَهُ وَ يَضَعَهُ مَوْضِعاً صَالِحاً...»

برخی از پرسش‌هایی هستند که معمولاً به ذهن والدین و دست‌اندرکاران پرورش و تربیت کودکان می‌رسد. بنابراین، با مراجعه به متون دینی و با تکیه به آن منابع غنی و انسان‌ساز، می‌توان بایدها و نبایدها را دانست و به فراگیران آموخت.

## ۵.۲. آموزش حرفه و صنعت

از دیگر ابعادی که در اسلام به آن بسیار توجه شده است، بُعد اقتصادی است. برای اینکه فراگیران در آینده، از لحاظ اقتصادی در وضعیت مناسبی قرار گیرند، باید در طول دوران تحصیل مهارت‌های لازم را کسب کنند و حرفه و صنعتی بیاموزند تا بتوانند در آینده نیازهای اقتصادی خویش و خانواده خود را تأمین کنند. روایت‌های فراوانی فضیلت حرفه‌هایی، مانند دامداری، کشاورزی، باغداری، کشتیرانی، صید ماهی و نیز سحرگهان به دنبال کار رفتن را بیان و به آموختن آن‌ها تأکید می‌کنند (جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۸۲). به عنوان مثال، رسول خدا ﷺ می‌فرماید: «بر شماست که دامداری و کشاورزی کنید؛ چراکه آن دو، بامداد و شامگاه خیر رسانند و درآمد و رشد نیکویی دارند»<sup>۱</sup> (؟، ۴۶؛ نک: برقی، ؟؛ ۶۴۳). امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرماید: «اشتغال به حرفه‌ای همراه با عزت نفس از ثروت همراه با ناپاکی بهتر است»<sup>۲</sup> (نهج البلاغه، نامه ۳۱؛ ۳۵۴؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۸۲). بنابراین، می‌توان گفت، اسلام دین جامعی است که برای تمام ابعاد زندگی انسان برنامه دارد. از این رو فراگیران باید محتوای کامل و جامعی داشته باشند تا به وسیله آن بتوانند برای دستیابی به هدف‌های گوناگون آمادگی لازم را کسب کنند و به هدف‌های مدنظر دست یابند.

۱. «عَلَيْكُمْ بِالْعَمِّ وَالْحَرْثِ، فَأَيُّهُمَا يَزُوحَانِ بِحَيْرٍ وَيَعْدُونَ بِحَيْرٍ...»

۲. «الْحِرْفَةُ مَعَ الْعِفَّةِ خَيْرٌ مِنَ الْغِنَى مَعَ الْفُجُورِ.»

## ۲.۶. آموزش مهارت‌های ورزشی و تفریح‌های سالم

تفریح سالم و ورزش از عوامل تأمین‌کننده سلامتی آدمی‌اند که اهل بیت علیهم‌السلام در روایت‌های خود اهمیت ویژه‌ای به آن‌ها داده و برای آنان مصداق‌هایی بیان کرده‌اند. ورزش افزون بر حفظ سلامت جسم و روان، آمادگی دفاعی را نیز در پی دارد؛ از این رو، آموختن انواع ورزش‌ها ضروری است. برای نمونه، بهره‌گیری ورزشی از حیوانات، هم‌رتبه تیراندازی است که وجهه دفاعی دارد. پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم می‌فرماید: «محبوب‌ترین سرگرمی در پیشگاه پروردگار، اسب سواری و تیراندازی است»<sup>۱</sup> (ج ۱، ۳۸؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۲۰۵). این ورزش‌ها در دفاع و جهاد اثر مثبت و ارزشمند دارند. آموختن این مهارت‌ها باعث تقویت و یاری انسان در انجام دیگر فعالیت‌های دینی و زندگی می‌شود. رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم می‌فرماید: «هرکس تیراندازی را پس از آموختن آن ترک کند، به راستی نسبت به استادش و آنچه آموخته ناسپاسی کرده است»<sup>۲</sup> (ج ۱، ۱۴۶؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۲۰۶). همچنین، رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم از مردی که شنا و تیراندازی می‌کرد، خوشش می‌آمد<sup>۳</sup> (ج ۳، ۱۹۳؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۲۰۶) و در روایتی دیگر می‌فرماید: «بهترین سرگرمی مرد مؤمن شنا و بهترین سرگرمی زن ریسندگی است»<sup>۴</sup> (ج ۱، ۶۲۷؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۲۰۶). در واقع، اسلام نه تنها به آموزش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای برای اشتغال سفارش می‌کند، بلکه بر اساس مطالب بیان‌شده در کتاب *مفاتیح‌الحیاه* آموزش

۱. «أَحَبُّ اللَّهِوِ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى إِجْرَاءُ الْخَيْلِ وَالرَّمْيِ.»

۲. «مَنْ تَرَكَ الرَّمْيَ بَعْدَ مَا عَلَّمَهُ فَقَدْ كَفَرَ الَّذِي عَلَّمَهُ.»

۳. «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم يُعْجِبُهُ أَنْ يَكُونَ الرَّجُلُ سَابِحًا رَامِيًا.»

۴. «خَيْرُ لَهْوِ الْمُؤْمِنِ السَّبَاحَةُ وَخَيْرُ لَهْوِ الْمَرْأَةِ الْمَغْرَلُ.»

مهارت‌های ورزشی و تفریحی خاص، مانند تیراندازی، اسب‌سواری، شنا و ریسندگی را ضروری می‌داند. بنابراین، بر برنامه‌ریزان درسی لازم است، هنگام تدوین برنامه و تعیین محتوای آموزشی برای دانش‌آموزان، فضایی را هم برای فراگیری مهارت‌های ورزشی و تفریح‌های سالم مهیا کنند.

## ۲.۷. آموزش بهداشت جسم و روان

انسان برای دستیابی به هدف‌های متعالی نیازمند داشتن جسم و روانی سالم است و بهره‌مندی همه‌جانبه او از سلامتی، اساس فعالیت‌های وی در زندگی مادی و معنوی است که در بیان پیامبر گرامی صلی الله علیه و آله از آن به نعمت پنهان و ناشناخته یاد شده است<sup>۱</sup> (ج ۲، ۴۷۲؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۹۵). از این رو، عقل و نقل، حفظ تندرستی و حفظ نفس را لازم و واجب شمرده‌اند و در اسلام بر آموزش بهداشت جسم و روان بسیار تأکید شده است. اسلام در شیوه زندگی بر آن است که در بهداشت جسمی و روانی، هم نظافت و طهارت ظاهری تأمین شود و هم طهارت روحی و روانی. این گونه است که بر آموزش نظافت و طهارت در همه ابعاد تأکید می‌کند. خداوند در آیاتی از جمله ۵۷ و ۱۲۷ سوره بقره از مسلمانان می‌خواهد که در مصرف مواد غذایی از غذاهای پاک و طیب بهره گیرند و از خبیث و ناپاک دوری کنند؛ زیرا مصرف این گونه غذاها آسیب‌های جدی به جسم و روح وارد می‌سازد.

رسول خدا صلی الله علیه و آله درباره اهمیت نظافت و بهداشت می‌فرماید: «اسلام پاکیزه است؛ پس خود را پاکیزه کنید؛ چراکه جز [فرد] پاکیزه به بهشت وارد نشود»<sup>۲</sup>

۱. «قال رسول الله صلی الله علیه و آله نعمتان مجهولتان: الأمانُ والعافية.»

۲. «إن الإسلام تطیّب فتتظّفوا، لا تدخل الجنة إلا تطیّب.»

(ج ۵، ۳۵۱؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۱۱۶). باتوجه به اهمیت والای رعایت بهداشت در اسلام، لازم است فراگیران در طول دوران تحصیل شان علاوه بر آموزش هایی که از والدین دریافت می کنند، به وسیله محتوای منسجم و برنامه ریزی شده با اصول و راهکارهای بهداشتی آشنا شوند. در کتاب *مفاتیح الحیة* برای رعایت بهداشت جسم به احادیثی درباره شست و شوی تن، بهداشت دهان و دندان، کوتاه کردن ناخن و سیبیل و ... اشاره شده است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۱۱۷ تا ۱۲۴). همچنین، برای آموزش بهداشت روان راهکارهایی بهداشتی و برای طهارت از آلودگی، راهکارهای درمانی مطرح شده است (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۱۳۱). برای نمونه امیرمؤمنان علیه السلام می فرماید: «خدا برای بهداشت عقل، ترک نوشیدن شراب را واجب کرد»<sup>۱</sup> (نهج البلاغه، حکمت ۲۵۲؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۱۳۱). بنابراین، باتوجه به لزوم آگاهی از چنین موضوعاتی، آموزش مطالبی با چنین محتواهایی ضروری است و باید برنامه ریزان درسی در تدوین برنامه های درسی به آن ها توجه کنند.

## ۸.۲. آموزش حفظ محیط زیست و بهداشت آن

سلامت محیط زیست پیوندی تنگاتنگ با سلامت جامعه دارد. همان گونه که درباره بدن، رعایت بهداشت و پیشگیری از بیماری بر درمان و معالجه مقدم است، تأمین فضای سالم و محیط زیست مناسب نیز بر جبران خسارت های ناشی از تخریب محیط زیست مقدم است. بنابراین، حفظ محیط زیست وظیفه ای واجب بر همگان است. بهداشت محیط زندگی، نه تنها بر سلامت و بهداشت جسم و جان آدمی تأثیر می گذارد، بلکه بر افزایش روزی انسان نیز تأثیر

۱. «فَرَضَ اللهُ... تَرَكَ شُرْبَ الْخَمْرِ تَحْصِيْنًا لِّلْعَقْلِ.»

می‌گذارد. امام مجتبیٰ علیه السلام می‌فرماید: «ثمرهٔ پرهیز از ناپاکدانی و ثمرهٔ نظافت و جاروکردن محیط زندگی و شست و شوی ظرف‌ها بی‌نیازی آدمی است»<sup>۱</sup> (ابن‌ابی‌الحدید، ج ۲۰، ۲۸۵؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۶۹۴). در واقع، در اسلام بر آموزش بهداشت محیط‌زیست، بسیار تأکید شده است. بنابراین، شایسته است که فراگیران در طول دوران تحصیل خود آموزش‌های لازم را در این زمینه ببینند و به‌گونه‌ای عمل کنند که آسیبی به محیط‌زیست وارد نسازند.

### ۳. روش‌های یاددهی و یادگیری در مفاتیح‌الحیة

راهبردهای یاددهی‌یادگیری تدابیری هستند که با هدف آسان‌کردن انتقال دانش و داده‌ها و فرایندهای یادگیری، به شیوه‌های کسب محتوا اشاره می‌کنند. همچنین، این راهبردها باید یادگیری فعال فراگیر را آسان کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۱۳۰). انتخاب روش‌های تدریس، اجرایی‌ترین تصمیم در فرایند برنامه‌ریزی درسی است؛ زیرا از طریق اجرای روش‌ها در تدریس، زمینهٔ دستیابی به هدف‌های انتظار داشته به وجود می‌آید. در فرایند تعلیم و تربیت اسلامی، همواره روش‌های خاصی برای تدریس مد نظر است و به مریبان توصیه شده است که این روش‌ها را در نظر گیرند. شریعتمداری در کتاب خود تحت عنوان تربیت اسلامی به روش‌هایی چون توبه، امر به معروف و نهی از منکر، روش الگویی، محبت و داستان اشاره کرده است (شریعتمداری، ۱۳۸۹). در اینجا به برخی راهبردهای برگرفته از شیوه‌های تربیتی که در کتاب *مفاتیح‌الحیة* آمده است، اشاره می‌شود:

۱. «تَرَكُ الرَّأْيَ وَ كُنْشُ الْفَنَاءِ وَ غَسْلُ الْإِنَاءِ مَجْلِبَةٌ لِلْغَنَاءِ...» (بحار الانوار، ج ۷۳: ۳۱۸).

### ۳.۱. تفکر و تدبیر در پدیده‌ها

قرآن کریم و احادیث، همواره انسان‌ها را به تفکر فراخوانده‌اند. امیرمؤمنان علیه السلام دربارهٔ ویژگی‌های اسلام می‌فرماید: «خدای تعالی اسلام را تشریح کرد و آن را پوششی برای عاقبت‌اندیشان و [سبب] فهم تیزبینان قرار داد»<sup>۱</sup> (الکافی، ج ۲، ۴۹؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۰) و نیز فرمود: «برترین عبادت اندیشیدن مداوم دربارهٔ خدا و قدرت اوست»<sup>۲</sup> (الکافی، ج ۲، ۵۵؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۰). یکی از روش‌های کسب دانش، واداشتن فراگیران به تفکر و تدبیر است. در واقع، معلم به‌جای اینکه دانش‌آموز را در همان مرحلهٔ نخست با پاسخ مواجه سازد، باید او را به تفکر دعوت کند و با نظارت بر کار فراگیران، موقعیتی فراهم سازد که خودشان راه صحیح را برگزینند و به نتیجه‌گیری برسند. یادگیری و دانشی که توسط خود فراگیر و به‌وسیلهٔ تفکر حاصل شده باشد، نسبت به سایر یادگیری‌ها پایدارتر است و ارزش بیشتری دارد.

### ۳.۲. گفت‌وگوی علمی

گفت‌وگوی علمی از جمله روش‌های تدریس است که در منابع اسلامی بر آن بسیار تأکید شده‌است. افراد از طریق گفت‌وگوی علمی با اندیشه‌های یکدیگر آشنا می‌شوند. یکی از هدف‌های بسیار مهم گفت‌وگوی علمی، پرده برداشتن از ابهامات و دستیابی به حقیقت است؛ زیرا وقتی اندیشه‌ها به یاری هم بیایند، ابهامات زودتر از میان برداشته می‌شوند و حقیقت سریع‌تر جلوه‌گر می‌شود. امام باقر علیه السلام به اصحاب خود فرمود: «گرد هم آیید و با یکدیگر گفت‌وگوی

۱- «أَمَا بَعْدُ فَإِنَّ اللَّهَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى شَرَعَ الْإِسْلَامَ... وَجَعَلَهُ... لِبَاسًا لِمَنْ تَدَبَّرَ وَفَهَّمَا لِمَنْ تَفَطَّنَ...»

۲. «أَفْضَلُ الْعِبَادَةِ إِدْمَانُ التَّفَكُّرِ فِي اللَّهِ وَفِي قُدْرَتِهِ».



علمی کنید که در این صورت فرشتگان شما را احاطه می‌کنند. خدا رحمت کند کسی را که امر (ولایت) ما را زنده کند»<sup>۱</sup> (۳۹؛ ج ۱۲، ۲۲؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۵۲۰). مباحثه زمینه‌ای است برای محک‌زدن و پالودن آرای بیان‌شده از سوی هم‌مباحثه‌ای‌ها، به‌منظور به‌دست آوردن نکته‌های ظریف و دقیق. بنابراین، نقدکردن نظریه و بیان ایرادهای آن در طی مباحثه، نه تنها کاری طبیعی است، بلکه این روند از زنده‌بودن مباحثه حکایت می‌کند و اساساً یکی از اهداف مباحثه شناسایی ایرادهای نظریه و بیان راه‌حل‌های مناسب برای رفع آن است. شایسته است افراد هم‌مباحث از این‌گونه انتقادات استقبال کرده و آن را پلی برای پیشرفت و ترقی خود قلمداد کنند.

### ۳.۳. پرسشگری

یکی دیگر از روش‌های کسب دانش، پرسشگری است. در قرآن آیات فراوانی انسان را به پرسیدن و جست‌وجو و کشف حقیقت دعوت کرده‌اند. امام باقر علیه السلام می‌فرماید: «دانش گنجینه‌هایی است و کلیدهای آن پرسش است؛ پس پرسید، خدا رحمتتان کند؛ چراکه درباره دانش به چهار نفر پاداش داده می‌شود: پرسنده، پاسخ‌دهنده، شنونده و دوستداران آنان»<sup>۲</sup> (۲۴۵؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۶). دین به پرسیدن سفارش کرده است. باید به سفارش‌های دین احترام گذاشت و از آن‌ها تبعیت کرد. درباره پرسشگری رعایت چند نکته ضروری است: اول اینکه پرسش باید برای فهمیدن باشد، نه چیز دیگر؛ دوم

۱. «اجتمعوا و تذاکروا، تُحَفِّ بِكُمْ الْمَلَائِكَةُ، رَجِمَ اللَّهُ مَنْ أَحْيَا أَمْرَنَا.»

۲. «العلم خزائن و المفاتيح السؤال فاسألوا يرحمكم الله، فإنه يوجز في العلم أربعة السائل و المتكلم و المستمع و

المنجى لهم.»

اینکه از اهل علم بیرسیم تا به علم دست یابیم. در هر علمی داشتن اطلاعات سطحی و تقلیدی و گذرایی کارساز نیست.

### ۴.۳. تشکل‌های علمی و مشورت‌کردن

گیره برخی مشکلات فرهنگی و علمی بدون مشورت و اقدام جمعی گشوده نمی‌شود؛ از این رو، در اسلام به تشکل‌های علمی و دینی سفارش شده است. خدا درباره مشورت و همفکری می‌فرماید: «کسانی که دعوت پروردگارش را اجابت می‌کنند و نماز را برپا می‌دارند و کارهایشان را با مشورت با یکدیگر انجام می‌دهند...»<sup>۱</sup> (شوری، ۳۸؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۵۱۹). رسول خدا ﷺ فرمود: «مشورت‌کننده‌ای نیست که به رشد هدایت نشود»<sup>۲</sup> (ج ۹، ۵۱؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۸۷) و امیرمؤمنان علیه السلام نیز در احادیثی فرمود: «هیچ پشتیبان و تکیه‌گاهی همچون مشورت نیست»<sup>۳</sup> (نهج البلاغه، حکمت ۵۴؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۸۷)، «مشورت سرچشمه هدایت است»<sup>۴</sup> (نهج البلاغه، حکمت ۲۱۱؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۸۷) و «مشورت اندیشه صحیح دیگران را برایت به‌ارمغان می‌آورد و تو را هدایت می‌کند»<sup>۵</sup> (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۴۸۷). یادگیری مشارکتی مبتنی بر ارتباط فراگیران با یکدیگر و فراگیران با معلم یا استاد است. شاید پایه یادگیری مشارکتی، همان بحث جایگاه و ارزشمندی مشورت در نظام تربیتی اسلام باشد و از این رو، بر مجریان

۱. ﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْزَجُوا سُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾.

۲. «مَا مِنْ رَجُلٍ يُشَاوِرُ أَحَدًا إِلَّا هُدِيَ إِلَى الرُّشْدِ.»

۳. «لَا ظَهِيرَ كَالْمُسَاوِرَةِ.»

۴. «الاسْتِشَارَةُ عَيْنُ الْهَدَايَةِ.»

۵. «الْمَشُورَةُ تَجْلِبُ لَكَ صَوَابَ غَيْرِكَ.»

آموزش و پرورش لازم است برای نیل به هدف‌های آموزشی و انتقال صحیح محتوای آموزشی از روش‌های مناسب که یکی از آن‌ها شکل‌های گروهی و مشارکتی است، بهره‌مند شوند.

### ۵.۳. گردش و دیدار از شگفتی‌های تاریخی و طبیعی

گردش و بازدید علمی یکی از روش‌های فعال تدریس و شیوه‌ای مناسب برای یادگیری و یاددهی است. معلمان و دانش‌آموزان با توجه به هدف‌های معین آموزشی گاهی از این روش برای مطالعه جامعه خارج از کلاس در آزمایشگاه، کتابخانه و ... بهره می‌برند. گردش علمی، این فرصت را به دانش‌آموزان می‌دهد که از طریق مشاهده طبیعت، رویدادها، فعالیت‌ها، اشیا و مردم تجربه علمی به دست آورند.

سزاوار است آدمی با هدف شناخت آفریدگار هستی و عبرت‌گیری از زندگی گذشتگان، به گردش در زمین بپردازد و در آیات و روایات هم به این گونه گردشگری و فایده‌های معرفتی و مادی آن اشاره شده است. از آثار گردشگری می‌توان به بهره‌مندی از مواهب طبیعی و مطالعه نظام آفرینش و مطالعه تاریخ اشاره کرد (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۷۴۱). خداوند در قرآن می‌فرماید: «در زمین گردش کنید تا سرانجام کسانی را که پیش از شما بودند، ببینید»<sup>۱</sup> (روم، ۴۲). در آیه دیگر می‌فرماید: «آیا در زمین گردش نکردند تا فرجام کسانی را ببینند که قبل از آن‌ها بودند؟ آن‌ها نیرومندتر از اینان بودند و زمین را [برای زراعت و آبادی] بیش از اینان دگرگون ساختند و آباد کردند»<sup>۲</sup> (روم، ۹). در کتاب

۱. «قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلُ...»

۲. «أَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَسَارُوا الْأَرْضَ وَ

عَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا»

مفاتیح‌الحیة به شماری از روش‌های یاددهی و یادگیری اشاره شده است. این روش‌ها زمینه یادگیری مستقل و فعال فراگیران و رسیدن به هدف‌های تعلیم و تربیت را فراهم می‌سازد و لازم است در برنامه‌های درسی به آن توجه جدی شود.

#### ۴. سنجش و ارزشیابی

ارزشیابی یکی از مراحل بسیار مهم تنظیم برنامه‌های درسی است. اساساً فرایند ارزشیابی، فرایند تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزش و پرورش به‌طور واقعی، از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی است. در واقع، هدف‌های آموزش و پرورش بیانگر تغییراتی هستند که باید در رفتارهای فراگیران به‌وجود آیند. چون غرض نهایی از تدوین هدف‌ها، ایجاد دگرگونی‌های مطلوب در رفتار دانش‌آموزان است؛ بنابراین، ارزشیابی نیز ارزیابی میزان دگرگونی‌هایی است که واقعاً در رفتارها صورت گرفته‌اند (تایلر، ۱۳۸۱: ۱۲۵). هر دیدگاهی براساس نوع نگاهش به برنامه درسی، مدلی از ارزشیابی را پیشنهاد و از یکسری اصول پیروی می‌کند. در کتاب مفاتیح‌الحیة نیز به‌صورت غیرمستقیم مطالبی در این باره بیان شده است:

#### ۴.۱. مدارا کردن با فراگیر و پرهیز از تکلف

در فرهنگ اسلامی مدارا جایگاه والایی دارد و معصومان بر آن تأکید کرده و آن را به منزله سر عقل دانسته‌اند. پیامبر ﷺ در این زمینه می‌فرماید: «خدای سبحان همان‌گونه که مرا به ادای واجبات فرمان داد، به مدارا کردن با مردم واداشت»<sup>۱</sup> (الکافی، ج ۲، ۱۱۷؛ جوادی‌آملی، ۱۳۹۱، ۵۲۴).

۱. «أمرنی رَبِّي بِمداراةِ النَّاسِ كما أمرنی بِأداءِ الْفَرَائِضِ».

مداراکردن در تمام کارها اهمیت فراوانی دارد و حتی در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت نیز باید به آن توجه شود.<sup>۱</sup> در آیات و روایات بر اهمیت این موضوع بسیار تأکید شده است؛ تاجایی که، حضرت محمد صلی الله علیه و آله می فرماید: «خدای متعالی مرا آموزگار آسان گیر مبعوث کرده است»<sup>۲</sup> (ج ۱، ۲۷۳؛ جوادی آملی، ۱۳۹۱، ۸۶).

## نتیجه

تربیت موضوعی نیست که به صورت اتفاقی صورت پذیرد؛ بلکه نیاز به برنامه حساب شده‌ای دارد که آن را مطلوب و اثربخش کند. از این رو، با تفکر در کردار و گفتار بزرگان دین اسلام، می توان به نکته‌های علمی و تربیتی دقیقی برای تدوین برنامه درسی مفید دست یافت و چنین برنامه‌ای باید راهنمای عمل معلمان باشد. یکی از موضوعاتی که در تربیت اهمیت بسیاری دارد، انتخاب هدف‌های صحیح و جامع است. ائمه علیهم السلام نیز بر این موضوع تأکید کرده‌اند و برای آن ابعاد متعددی، از جمله هدف‌های شناختی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، زیستی جسمانی، اخلاقی و اعتقادی بیان کرده‌اند که می تواند به رشد همه جانبه فراگیران کمک کند و لازم است معلمان تمام این ابعاد را مدنظر قرار دهند.

در دنیای امروز با توجه به پیشرفت چشمگیر علم و دانش و تعدد زمینه‌های علمی ضروری است که معلمان در انتخاب محتوای آموزشی مناسب، بسیار تلاش کنند. آنان باید محتواهای سودمندی انتخاب کنند که به رشد شناختی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، زیستی، اخلاقی و اعتقادی

۱. «سِنَّةٌ تُحْتَبَرُ بِهَا عُقُولُ الرِّجَالِ [النَّاسِ]: المَصَاحِبَةُ وَ الْمُعَامَلَةُ وَ الْوَلَايَةُ وَ الْعَزْلُ وَ الْغِنَى وَ الْفَقْرُ» (آمدی، ۳۴۳).

۲. «أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى... بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُبْسِرًا».

بینجامد. محتوای مهمی که در دین ما به آن توصیه شده، عبارت است از: آموزش علوم دینی، قرآن، حدیث، عقاید، آموزش فقه و واجبات، آموزش مهارت‌های اجتماعی، احکام و انجام عبادات، آموزش حرفه و صنعت، آموزش مهارت‌های ورزشی و تفریح‌های سالم، آموزش بهداشت جسم و روان و نیز آموزش بهداشت محیط‌زیست. نکته دیگر اینکه برای تدریس فقط یک روش وجود ندارد؛ بلکه با توجه به موضوع و موقعیت و ویژگی‌های خود و فراگیر، می‌توان روش خاصی را به کار گرفت و به تدریس مؤثر دست یافت. تفکر و تدبیر، گفت‌وگوی علمی، پرسشگری، مشورت و گردشگری از جمله روش‌های تأکید شده هستند. همچنین، آنچه به فراگیران آموخته و آنچه از آنان پرسیده می‌شود، باید در حد طاقت و توانایی فراگیران باشد و نباید فراگیران را به سختی انداخت.

## کتابنامه

۱. تایلر، رالف، ۱۳۸۱، اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی پورظهير، تهران: انتشارات آگاه.
۲. جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۱، مفاتيح الحياة، قم: انتشارات اسراء.
۳. جی. بی. میلر، ۱۳۸۶، نظریه‌های برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، چ ۴، تهران: سمت.
۴. شریعتمداری، علی، ۱۳۸۹، تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
۵. شاملی، عباسعلی و دیگران، ۱۳۹۰، «برنامه‌درسی ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۳، ش ۲، ص ۷۷ تا ۹۸.
۶. شاملی، عباسعلی، ۱۳۸۶، تربیت اخلاقی، پیش‌فرض و چالش‌ها، قم: انتشارات معارف.
۷. فتحی و اجارگاه، کورش، ۱۳۸۸، اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات بال.
۸. لوی، آیره، ۱۳۸۰، مبانی برنامه‌ریزی درسی مدارس، ترجمه دکتر فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه.
۹. ملکی، حسن، ۱۳۸۵، «دیدگاه برنامه‌درسی فطری معنوی؛ مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، کنگره ملی علوم انسانی.
۱۰. ملکی، حسن، ۱۳۷۹، مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه، تهران: سمت.
۱۱. مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۱، برنامه‌درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، انتشارات: آستان قدس رضوی.

۱۲. نیکخواه، محمد و دیگران، ۱۳۹۰، «اهداف و محتوای آموزش اسلامی»، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

۱۳. نیکخواه، محمد و دیگران، ۱۳۹۰، «مهارت‌ها و روش‌های آموزش و تدریس در تعالیم پیامبر ﷺ و اهل بیت علیهم السلام»، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

14. Zais, R. (1976). Curriculum: principles and foundations. New York: Crowell Company.



## رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی در دانش‌آموزان

### پایه نهم متوسطه

مریم عبدالهی مقدم\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی دانش‌آموزان در مقطع متوسطه اول، پایه نهم، در شهرستان خرم‌آباد انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول در شهرستان خرم‌آباد بودند که از میان آن‌ها براساس جدول مورگان ۳۵۰ نفر، ۱۷۵ پسر و ۱۷۵ دختر، براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های رشد اخلاقی معنوی پور (۲۰۱۲) و رفتار اخلاقی سوانسون و هیل (۱۹۹۳) را تکمیل کردند. وضعیت آموزشی

---

\* دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینای همدان، مشاور آموزش و پرورش شهرستان خرم‌آباد و مدرس دانشگاه.

m.abdolahi65@yahoo.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۱۰

دانش‌آموزان هم براساس معدل نیم‌سال آموزشی آن‌ها سنجیده شد. سپس با استفاده از تحلیل آماری همبستگی رگرسیون، یافته‌ها نشان داد که بین فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، همبستگی مثبت وجود دارد؛ اما بین رشد اخلاقی و وضعیت آموزشی، همبستگی معنادار وجود ندارد. همچنین، وضعیت آموزشی، پیش‌بین خوبی برای رفتار اخلاقی دانش‌آموزان نبوده است. بنابراین، لازم است که به آموزش فضیلت‌های اخلاقی و رشد آن‌ها در نوجوانان توجه کرد تا پیامدهای آن در زمینه پیشرفت آموزشی نمایان شود. نباید صرفاً به عامل تحصیل در رشد اخلاقی متکی بود؛ بلکه باید عوامل تأثیرگذار دیگر بر رشد اخلاقی را هم در کنار وضعیت آموزشی مطالعه کرد.

## واژگان کلیدی

فضیلت‌های اخلاقی، وضعیت آموزشی، نوجوانی.

## طرح مسئله

اخلاق<sup>۱</sup> شامل بخش بزرگی از ادراک، قصد، هیجان و عادت در همه سطوح رشدی، یعنی کودکان و نوجوانان و بزرگسالان می‌شود و تحول اخلاقی و ارزشی در نوجوانی بیش از هر دوره دیگری است (موشمان،<sup>۲</sup> ۲۰۰۵). رشد سریع شناختی در نوجوانی باعث می‌شود که فرد بهتر بتواند درباره موضوعات اخلاقی و ارزشی و دینی قضاوت کند و در برخورد با آنان واکنش دقیق‌تر و

1.morality.

2.Moshman.

پیچیده‌تری نشان دهد. همچنین، دگرگونی‌های وسیع عاطفی و اجتماعی و مواجهه نوجوانان با مقتضیات زندگی و خواسته‌های والدین و دوستان و اطرافیان و تجربه‌های تازه‌ای که در مناسبات اجتماعی و فرهنگی خود به دست می‌آورند، درگیری آنان را با موضوعات اخلاقی و ارزشی بیشتر می‌کند و زمینه‌های رشد آنان در این زمینه‌ها گسترش می‌دهد (ثانی و کدیور، ۱۳۸۸).

عدالت، درستکاری، وفاداری، راست‌گویی، نوع‌دوستی و ... محور فضیلت‌ها و رفتارهای اخلاقی هستند. پژوهشگران در سال‌های اخیر، به این موضوعات در حوزه رشد اخلاقی<sup>۱</sup> بسیار توجه کرده‌اند؛ اما کارهای تجربی مربوط به آن‌ها به‌کندی پیش می‌رود و معماهای بسیاری در این حوزه هنوز حل نشده باقی مانده است (گرین،<sup>۲</sup> ۲۰۱۵). رشد اخلاقی شامل تغییر در افکار، احساس‌ها و رفتارها، با توجه به معیارهای درست و نادرست است. براین اساس، یک بُعد بین‌فردی<sup>۳</sup> است که فعالیت‌های شخص را در قالب ارتباط‌های اجتماعی تنظیم می‌کند و به تعارض‌ها در رابطه با دیگران پایان می‌دهد (سانتراک،<sup>۴</sup> ۲۰۱۴) و آن‌گونه که روان‌شناسانی چون ژان پیاژه<sup>۵</sup> و لورنس کلبِرگ<sup>۶</sup> می‌گویند، رشد اخلاقی به معنای تغییر در چگونگی استدلال<sup>۷</sup> کودکان در موضوعات اخلاقی، نگرش آنان نسبت به قانون‌شکنی<sup>۸</sup> و رفتار آن‌ها در مواجهه با موضوعات اخلاقی است (موشمان، ۲۰۰۵).

- 1.moral development.
- 2.Greene.
- 3.interpersonal.
- 4.Santrock.
- 5.Jean Piaget.
- 6.Lawrence Kohlberg.
- 7.reasoning.
- 8.offence.

در بحث از عوامل مؤثر بر اخلاق و رفتار اخلاقی نوجوانان، سازه‌های متعددی بررسی شده‌اند؛ از جمله سبک‌های تربیتی والدین، عوامل اجتماعی و فرهنگی، ویژگی‌های شخصیتی و عوامل درون‌مدرسه‌ای، مثل ویژگی‌های معلم در کلاس درس (شعبانی، ۱۳۹۱). اما در این حوزه، موضوع ارتباط اخلاق با وضعیت آموزشی دانش‌آموزان مسئله‌ای است که در نظریه‌های سنتی، رشد اخلاق در آغاز، با مفاهیم رشد هوشی و فکری در کودکان مرتبط بوده‌است و به موازات آن، اخلاق توسط پیازه شکل گرفت و بر آن تأکید شد. پژوهش‌هایی که تاکنون در ایران در حوزه ارتباط رشد اخلاقی با وضعیت آموزشی انجام شده‌است، جهت‌گیری یکسانی در نتایج نداشته‌اند؛ به این معنی که در برخی از آن‌ها، برای نمونه غیاثی‌زاده (۱۳۹۱)، این ارتباط معنادار بوده و در برخی دیگر، برای نمونه ابراهیمی (۱۳۸۷) و اسکافی (۱۳۹۲) معنادار نبوده‌است.

می‌توان گفت که تعریف مفهوم رشد اخلاقی و مؤلفه‌های آن در پژوهش‌های این‌چنینی یکی نبوده و هریک به بررسی جنبه‌ای از این تعریف پرداخته‌اند. برای نمونه در پژوهش غیاثی‌زاده (۱۳۹۱) که بر رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه نهم انجام شده‌است، عملکرد آموزشی دانش‌آموزان، پیش‌بین خوبی برای رشد قضاوت‌های اخلاقی آن‌ها بوده‌است. همین‌طور در این پژوهش هم که با هدف بررسی رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی در دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه انجام شده‌است، پژوهشگر به بررسی مؤلفه رفتار اخلاقی دانش‌آموزان که در قالب فضیلت‌های اخلاقی عنوان می‌شود، پرداخته‌است. براین اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین فضیلت‌های اخلاقی، رفتار اخلاقی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول

و وضعیت آموزشی آن‌ها همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد؛

۲. بین رشد اخلاقی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و وضعیت آموزشی آنها همبستگی معنادار وجود دارد؛
۳. وضعیت آموزشی دانش‌آموزان می‌تواند رفتار اخلاقی آنها را پیش‌بینی کند.

### جامعه و نمونه تحقیق و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول، پایه نهم، در شهرستان خرم‌آباد در سال آموزشی ۱۳۹۴ تا ۱۳۹۵ هستند. از بین افراد این جامعه ۱۳۴۵ نفری، برای محاسبه حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان، ۳۵۰ دانش‌آموز برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند که با توجه به نسبت پسران و دختران در جامعه آماری، ۱۷۵ نفر از افراد نمونه دختر و ۱۷۵ نفر از آنها پسر بودند. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که نخست، با مراجعه به اداره آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، ناحیه یک و دو به عنوان جامعه هدف انتخاب شدند. سپس از بین مدارس مقطع متوسطه اول در این دو ناحیه، تعدادی مدارس دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی مشخص شدند و از بین این مدارس نیز، یکی دو کلاس به عنوان نمونه پژوهش، پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند.

### ابزار

#### ۱. پرسش‌نامه رشد اخلاقی

این ابزار در ایران توسط معنوی‌پور (۲۰۱۲) بر مبنای نظریه‌های روان‌شناختی اخلاق، مراحل استدلال اخلاقی در نظریه کلبِگ، و فضیلت‌های اخلاقی مطرح شده در دین اسلام و فرهنگ ایرانی ساخته شده است. در این چهارچوب

و براساس تعریف‌های نظری، نخست ۶۹ گویه برای سنجش رشد اخلاقی طرح شد که پس از آن، براساس روش‌های پایایی و روایی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، به سیزده پرسش در چهار عامل، یعنی اخلاق پیش‌قراردادی، اخلاق قراردادی، اخلاق، اخلاق اجتماعی منتهی شد. معنوی‌پور در پژوهشی با عنوان «ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان» (۱۳۹۱) نشان داد که شاخص‌های پایایی، به روش آلفای کرونباخ ۹۳ درصد و روایی به روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی این آزمون در حد مناسبی است و می‌توان از این آزمون برای سنجش رشد اخلاقی دانش‌آموزان استفاده کرد.

بیان این مطلب ضروری است که تحلیل عاملی پرسش‌ها در پژوهش نام‌برده نشان داد که ۵۵ درصد واریانس نمره‌های رشد اخلاقی توسط مقیاس ساخته‌شده، تبیین می‌شود. در مقیاس رشد اخلاقی پرسش‌ها به صورت چهارگزینه‌ای از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف است که پاسخ‌دهنده باید نظر خود را نسبت به هر جمله با علامت ضربدر مشخص کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت ۴، ۳، ۲ و ۱، به معنی کاملاً موافق، موافق، مخالف، کاملاً مخالف است که البته در چهار پرسش ۵، ۶، ۱۱ و ۱۲ نمره‌گذاری معکوس می‌شود و به گزینه‌ها از یک تا چهار نمره داده می‌شود (معنوی‌پور، ۱۳۹۱).

## ۲. پرسش‌نامه رفتار اخلاقی<sup>۱</sup>

این پرسش‌نامه توسط سوانسون و هیل (۱۹۹۳) تهیه و اجرا شده است و دارای پانزده پرسش پنج‌گزینه‌ای است و رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان را توسط

1. Moral behavior questionnaire.

همکلاسی‌هایشان ارزیابی می‌کند. افراد برای پاسخ به هر پرسش از گزینه‌های هرگز، به‌ندرت، گاهی اوقات، معمولاً و همیشه استفاده می‌کند. هر پرسش این پرسش‌نامه به زمینه خاصی مربوط است: ۱. عدالت؛ ۲. درستکاری؛ ۳. قضاوت درست و نادرست؛ ۴. وفاداری؛ ۵. صداقت؛ ۶. همدلی؛ ۷. یاری؛ ۸. وفاداری و پیروی؛ ۹. پشیمانی؛ ۱۰. مشارکت؛ ۱۱. استقلال؛ ۱۲. نوع دوستی؛ ۱۳. معتمد بودن؛ ۱۴. باادب بودن؛ ۱۵؛ دیدگاه پیوندی (منطقی) (سوانسون و هیل، ۱۹۹۳). شیوه نمره‌گذاری به این صورت بود که برای گزینه هرگز: نمره ۱، به‌ندرت: نمره ۲، بعضی اوقات: نمره ۳، معمولاً: نمره ۴ و همیشه: نمره ۵ در نظر گرفته شد. کمترین نمره‌ای که هر فرد در این آزمون به‌دست آورد ۱۵ و بیشترین نمره ۷۵ بود.

طالب‌زاده ثانی و کدیور در سال ۱۳۸۸ پس از اجرای این پرسش‌نامه روی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران، روایی محتوایی و روایی سازه آزمون را محاسبه کردند که در پژوهش آن‌ها این ابزار از روایی خوب و قابل‌قبولی برخوردار بود. در پژوهش سوانسون و هیل (۱۹۹۳)، ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از ضریب آلفا، ۹۶ درصد محاسبه کرده‌اند. همچنین، طالب‌زاده ثانی و کدیور (۱۳۸۸)، ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفا، پس از اجرا روی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در شهر تهران محاسبه کردند و ۰/۷۸ به‌دست آوردند. در پژوهش حاضر هم ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ محاسبه شده است.

## یافته‌ها

در این قسمت، نخست میانگین و انحراف معیار دو مؤلفه بررسی می‌شود.

جدول ۱: آمارهای توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
رفتار اخلاقی	۵۷/۹۲	۸/۹۲	۳۵۰
رشد اخلاقی	۴۲/۳۱	۴/۵۷	۳۵۰
وضعیت آموزشی	۱۹/۱۹	۰/۸۶	۳۵۰

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است.

فرضیه اول: بین فضیلت‌های اخلاقی، رفتار اخلاقی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و وضعیت آموزشی آن‌ها همبستگی معنادار و مثبت وجود دارد.  
فرضیه دوم: بین رشد اخلاقی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و وضعیت آموزشی آن‌ها همبستگی معنادار وجود دارد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین رفتار اخلاقی و رشد اخلاقی با وضعیت آموزشی دانش‌آموزان

متغیرها	همبستگی	مقدار احتمال	تعداد
رفتار اخلاقی	*۰/۱۴۵	۰/۰۱	۳۵۰
رشد اخلاقی	۰/۰۵۲	۰/۴۱	۳۵۰

\* $P < 0.01$



باتوجه به ضرایب همبستگی محاسبه شده در جدول ۲ بین رفتار اخلاقی و وضعیت آموزشی دانش آموزان، همبستگی ۰/۱۴ محاسبه شد که در سطح  $p < 0/01$  معنادار است؛ اما بین رشد اخلاقی دانش آموزان و وضعیت آموزشی آن‌ها همبستگی معنادار نیست. براین اساس، فرضیه اول تأیید می‌شود؛ اما فرضیه دوم رد.

فرضیه سوم: وضعیت آموزشی دانش آموزان می‌تواند رفتار اخلاقی آن‌ها را پیش‌بینی کند.

جدول ۳: نتایج پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش آموزان براساس وضعیت آموزشی آن‌ها

مقدار احتمال	آماره F	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	آماره t	ضریب رگرسیونی استاندارد شده	متغیر پیش‌بین
۰/۰۱	۵/۵۶	۰/۰۱۷	۰/۰۲۱	۲/۳۵	۴۴/۳۷	وضعیت آموزشی

همان‌گونه که در جدول ۳ دیده می‌شود، براساس ضریب رگرسیونی استاندارد شده می‌توان گفت که متغیر وضعیت آموزشی دانش آموزان، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رفتار اخلاقی آن‌ها نیست. همچنین، مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برابر با ۰/۰۱۷ است که نشان‌دهنده این مطلب است که متغیر وضعیت آموزشی توانسته است ۰/۰۱۷ درصد از تغییرات متغیر رفتار اخلاقی را پیش‌بینی کند. بنابراین، فرضیه سوم رد می‌شود.

## نتیجه

در ابتدای دوره نوجوانی یکسری تغییرات جسمانی و درون‌شخصی و بین‌شخصی در فرد آغاز می‌شود. تقریباً هیچ‌یک از جنبه‌های رشد نوجوانان، با اهمیت‌تر و درعین‌حال، گیج‌کننده‌تر از رشد فضیلت‌ها و ارزش‌های اخلاقی نیست. در راستای این دگرگونی‌ها اهمیت تحصیل و وضعیت آموزشی برای نوجوان، ملاک مهمی برای خودارزیابی و دستیابی به احساس ارزشمندی یا بی‌ارزشی و احساس شکست است. به طوری که می‌توان گفت، نوجوانی که وضعیت آموزشی خوبی دارد، در فرایند رشد و طی کردن دوره بلوغ، از شاخصه‌های سلامت بیشتری بهره‌مند است و برعکس. براین اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه فضیلت‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول انجام شد و سه فرضیه را بررسی کرد.

در فرضیه اول که همبستگی معنادار و مثبت بین فضیلت‌های اخلاقی، یعنی رفتار اخلاقی، دانش‌آموزان و وضعیت آموزشی آن‌ها مطرح شد، نتایج نشان داد که بین این دو مؤلفه، همبستگی مثبت وجود دارد؛ گرچه میزان این همبستگی، زیاد نبود. در تبیین این یافته می‌توان به یافته‌های تأییدکننده ارتباط مؤلفه‌های اخلاقی و وضعیت آموزشی اشاره کرد: مثلاً غیاثی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که اگر دانش‌آموزی نسبت به دیگر دانش‌آموزان، از نظر سطح اخلاقی در وضعیت بهتری باشد، از نظر آموزشی هم در مرتبه بالاتری قرار دارد. در این بین، می‌توان به دانش‌آموزی که نماینده کلاس است، توجه کرد که اغلب، دیگران او را از نظر ویژگی‌های اخلاقی و آموزشی تأیید می‌کنند و به دلیل این ویژگی‌ها، یعنی برخورداری از اخلاق نیک، مثل راستگویی، نوع‌دوستی، عدالت و... است که دیگر دانش‌آموزان او را انتخاب کرده‌اند.

در فرضیه دوم که همبستگی معنادار بین رشد اخلاقی دانش‌آموزان و وضعیت آموزشی آن‌ها مطرح شد، نتایج نشان داد که بین این دو مؤلفه، همبستگی وجود ندارد؛ یعنی رشد اخلاقی که خود از دو عنصر استدلال و عمل اخلاقی تشکیل شده است، براساس وضعیت آموزشی تبیین نمی‌شود. این یافته با نتایج پژوهش ابراهیمی (۱۳۸۷) و اسکافی (۱۳۹۲) هماهنگ است. در فرضیه سوم که پیش‌بینی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان براساس وضعیت آموزشی آن‌ها مطرح شد، نتایج نشان داد که وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، رفتار اخلاقی آن‌ها را پیش‌بینی نمی‌کند. اگرچه در پژوهش غیاثی‌زاده (۱۳۹۱) عملکرد آموزشی دانش‌آموزان، پیش‌بین خوبی برای رشد قضاوت‌های اخلاقی آن‌ها بوده است، در این پژوهش که صرفاً مؤلفه رفتار (عمل) اخلاقی بررسی شد، نه قضاوت (استدلال) اخلاقی، یافته‌ها مغایر است. یافته‌هایی این‌چنینی نشان می‌دهند که مفهوم رشد اخلاقی، معنایی گسترده و مبهم دارد که کاملاً بسته به فرهنگ و اقلیم است. نه تنها فرهنگ‌های خارجی، بلکه خرده‌فرهنگ‌های درون یک فرهنگ هم، سنجش آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند و این یکی از دلایل متفاوت بودن نتیجه بررسی‌ها در حوزه رشد اخلاقی نوجوانان است. در پایان پیشنهاد می‌شود:

۱. عامل وضعیت آموزشی دانش‌آموزان، همراه با دیگر عوامل تأثیرگذار بر رشد اخلاقی آن‌ها مطالعه شود، نه به تنهایی تا میزان اثرگذاری عامل‌ها و سهم هر یک در مقایسه با یکدیگر بیشتر نمایان شود و با بیان قطعی‌تری بتوان نتایج را به گروه‌ها و خرده‌فرهنگ‌های دیگر تعمیم داد؛

۲. از ابزار سنجش رفتار اخلاقی هنجاریابی شده در فرهنگ ایرانی استفاده شود تا به ناچار از ابزارهایی که متناسب با تعریف فضیلت‌های اخلاقی و رفتار اخلاقی در فرهنگ غربی است، استفاده نشود.

## کتابنامه

۱. اسکافی، خدیجه، ۱۳۹۱، رابطه رشد اخلاقی و منابع اقتدار اخلاقی با نگرش نسبت به رابطه با جنس مخالف و وضعیت تحصیلی در دختران نوجوان شهر مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲. ابراهیمی، شهین، ۱۳۸۷، بررسی و مقایسه رشد اخلاقی بین دانش‌آموزان دختر سرآمد و عادی مقاطع سنی ۱۵ تا ۱۸ ساله مدارس شهرستان کرمان، پایان‌نامه کارشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
۳. شعبانی، زهرا، ۱۳۹۱، «فرا تحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال‌های ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۸»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ش ۲۷، ص ۴۲ تا ۸۱.
۴. طالب‌زاده ثانی، ۱۳۸۸، هادی و پروین کدیور، «بررسی رابطه دانش فراشناخت اخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی» فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۹۳.
۵. غیائی‌زاده، مهدی، ۱۳۹۱، «رابطه سلامت روان و عملکرد تحصیلی با رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر» فصلنامه زن و فرهنگ، س ۳، ش ۱۰، ص ۱۱۱ تا ۱۲۵.
۶. معنوی‌پور، داود، ۱۳۹۱، «ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان» فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، س ۷، ش ۴، پیاپی ۲۸.

7. Greene, J.D.(2015). The rise of moral cognition. *Cognition* 135, 39 – 42 .
8. Santrock, J.W.(2014). *Adolescence, Fifteenth Edition*. Published by McGraw-Hill Education, 2 Penn Plaza, New York, NY 10121.
9. Swanson, L. H & Hill, G. (1993). Metacognitive aspects of moral reasoning and behavior. *Adolescence*, 28, 711-725.
10. Manavipour.D.(2012). Moral Developmental Scale in Iranian Culture. *Journal of Psychology in Africa*, 22(2), 289- 294.
11. Moshman,D.(2005). *Adolescent psychological development. Rationality, Morality and Identity. (Second Edition)*. Mahwah, New Jersey. London.





## تحلیل اجتماعی اخلاق کار؛ مؤلفه‌ها و پیشایندها و پسایندهای آن

محمدعلی زکی، حسین مظاهری\*\*

### چکیده

اخلاق کار موضوعی است که در طول تاریخ به آن پرداخته شده؛ اما در قرن‌های معاصر بر اهمیت آن افزوده شده است. با ورود به هزاره سوم می‌توان با اطمینان گفت که اخلاق کار موضوعی مهم در جامعه‌شناسی کار و حرفه‌هاست. علوم مختلف سازمانی و رفتاری، یعنی روان‌شناسی کار و همچنین علوم اجتماعی، یعنی جامعه‌شناسی کار و حرفه‌ها، ابعاد گوناگون اخلاق کار را بررسی و تحلیل کرده‌اند. در راستای تحلیل اجتماعی، پرسش‌های اصلی پژوهش حاضر، عبارت‌اند از:

\* دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه امام حسین (ع).

mazaki42@yahoo.com

\*\* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی.

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۱۰/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۸/۱۶

۱. ماهیت اخلاق کار چیست و میزان آن و چهار مؤلفه‌اش میان کارکنان اداره‌های دولتی چه مقدار است؟

۲. پیشایندهای اجتماعی و سازمانی، یعنی عوامل مؤثر بر اخلاق کار کدام‌اند؟

۳. پسایندهای اخلاق، یعنی آثار و پیامدهای سازمانی و شغلی کار چیست؟ پیشایندها، یعنی عوامل مؤثر بر اخلاق کار، هفت متغیر اجتماعی و سازمانی دارند: جنس، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، نوع سازمان، نوع استخدام و سال‌های شغلی. همچنین، چهار متغیر سازمانی و شغلی، یعنی رضایت شغلی، تعهد سازمانی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی به‌عنوان پسایندها، یعنی آثار و پیامدهای اخلاق کار در نظر گرفته شده‌اند. در این پژوهش برای سنجش موضوع پژوهش از پرسش‌نامه اخلاق کار شغلی پتی و همکاران (۱۹۹۱) که شامل چهار مؤلفه است، استفاده شده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که هیچ‌یک از پیشایندها یا متغیرهای هفت‌گانه اجتماعی سازمانی بر اخلاق کارکنان اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد تأثیری نگذاشته‌اند. رابطه معنادار اخلاق کار با چهار پسایند یا متغیر سازمانی و شغلی، نشان‌دهنده این است که اخلاق کار از سویی، موجب افزایش تعهد سازمانی و رضایت شغلی و انگیزش شغلی شده است و از سویی دیگر، موجب کاهش بیگانگی از کار. نتیجه آزمون مدل پژوهش با استفاده از تحلیل مسیر، بیانگر این است که اخلاق کار از طریق متغیرهای رضایت شغلی و تعهد سازمانی و بیگانگی از کار، بر انگیزش شغلی کارکنان اثر گذاشته است.

### واژگان کلیدی

اخلاق کار، رضایت شغلی، تعهد سازمانی، بیگانگی از کار، انگیزش شغلی، کارکنان، شهر نجف‌آباد.



## طرح مسئله

در سال ۱۳۷۳، مقام معظم رهبری در پیام نوروزی خود، دو شعار وجدان کاری و انضباط اجتماعی و اقتصادی را مطرح کردند و آن سال را سال وجدان کاری و انضباط اجتماعی نام نهادند. بررسی‌های کارشناسان موضوعات اجتماعی ایران و مدیران و نخبگان فرهنگی و سیاسی جامعه نشان می‌دهد که اخلاق و فرهنگ کار در ایران، در مقایسه با دیگر کشورهای جهان، در سطح پایین تری قرار دارد (معیدفر، ۱۳۸۳: ۱۰).

کار در ادبیات جامعه‌شناسی کار و حرفه، از زوایای گوناگونی بررسی شده است؛ مانند ارزش کار،<sup>۱</sup> فرهنگ کار،<sup>۲</sup> تعهد به کار،<sup>۳</sup> رضایت از کار،<sup>۴</sup> اعتیاد به کار،<sup>۵</sup> بیگانگی از کار،<sup>۶</sup> رفتار اخلاقی کار،<sup>۷</sup> جو اخلاقی کار،<sup>۸</sup> انگیزش کار،<sup>۹</sup> جهت‌گیری نسبت به کار،<sup>۱۰</sup> نگرش‌ها به کار،<sup>۱۱</sup> معناداری کار،<sup>۱۲</sup> معنویت در کار،<sup>۱۳</sup> عجز شدن با کار،<sup>۱۴</sup> وجدان کاری<sup>۱۵</sup> و اخلاق کار<sup>۱۶</sup>.

1. Work Values.
2. Work Culture.
3. Work Commitment.
4. Work Satisfaction.
5. Work Aholism.
6. Work Alienation.
7. Work Ethical Behavior.
8. Work Ethical Climate.
9. Work Motivation.
10. Work Orientation.
11. Work Attitudes.
12. Meaning of Work.
13. Spirituality at Work (Workplace Spirituality).
14. Work Engagment.
15. Work Conscience.
16. Work Ethic.

منظور از اخلاق کار، تعهد کارکنان نسبت به ارزشمند بودن و همچنین، اهمیت داشتن کار سخت و جدی است (میلر و همکاران، ۲۰۰۲: ۴۵۲).  
گرایش جامعه‌شناختی با تأکید بر رویکرد دورکیم، در تحلیل اجتماعی رفتارها و واقعیت‌ها و پدیده‌های اجتماعی سه پرسش اساسی مطرح می‌کند:

۱. ویژگی‌های پدیده‌های اجتماعی، مانند اخلاق کار به‌عنوان واقعیت‌هایی عینی چیست؟

۲. واقعیت‌های اجتماعی، مانند اخلاق کار از چه عواملی تأثیر می‌پذیرند و تأثیر عوامل متعدد اجتماعی و سازمانی در شکل‌گیری پدیده‌های اجتماعی چه میزان است یا به‌عبارت‌دیگر پیشایندهای واقعیت اجتماعی چیست؟

۳. کارکردهای سازمانی و شغلی در سطح درون‌سازمان و همچنین در سطح کلان جامعه در شکل‌گیری پدیده اجتماعی کدام‌اند یا به‌عبارت‌دیگر، پسایندهای واقعیت اجتماعی چیست؟

در این راستا، تأکید پژوهش حاضر بر تحلیل اجتماعی اخلاق کار خواهد بود. همچنین، اهمیت این پژوهش از این روست که به مطالعه و تحلیل همزمان پیشایندها، یعنی عوامل اجتماعی و سازمانی مؤثر و پسایندها یا آثار و پیامدهای شغلی و سازمانی اخلاق کار خواهد پرداخت. پرسش‌های اصلی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. میزان اخلاق کار و مؤلفه‌های چهارگانه آن میان کارکنان اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد چقدر است؟

1. Miller, Woehr, .and Hudspeth.

۲. تأثیر پیشایندها یا متغیرهای اجتماعی و سازمانی در اخلاق کار کارکنان اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد چقدر است؟
۳. پسایندها یا آثار سازمانی و شغلی اخلاق کار کارکنان اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد چقدر است؟

## ضرورت و اهمیت اخلاق کار

۱. اخلاق کار به مثابه موضوعی میان‌رشته‌ای: اخلاق کار موضوعی میان‌رشته‌ای است و رشته‌های گوناگون علمی سازمان و مدیریت و نیز روان‌شناسی و جامعه‌شناسی از ابعاد گوناگون به تحلیل و بررسی اخلاق کار پرداخته‌اند؛

۲. اخلاق کار سازه‌ای پیچیده: اخلاق کار مفهومی چندوجهی و دارای ابعاد پیچیده و گوناگون است (میلر و همکاران، ۲۰۰۲: ۴۵۵)؛

۳. اخلاق کار به مثابه متغیر وابسته: عوامل گوناگونی بر اخلاق کار تأثیر می‌گذارند. همچنین، اخلاق کار از متغیرهای گوناگون اجتماعی و به‌خصوص سازمانی تأثیر می‌پذیرد؛

۴. اخلاق کار به مثابه متغیر مستقل: اخلاق کار تأثیر درخورتوجهی در متغیرهای متعدد سازمانی، همچون رضایت شغلی، تعهد سازمانی، انگیزش شغلی، بیگانگی از کار و... دارد؛

۵. اخلاق کار به مثابه موضوعی میان‌فرهنگی: اخلاق کار یکی از موضوعات مهم و اساسی در حوزه رفتار سازمانی میان‌فرهنگی است که بر عملکرد شغلی و همچنین بر نگرش‌های شغلی، مانند رضایت شغلی و تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارد (آگیونیس و هنله، ۲۰۰۳: ۸۹؛ گلفاند و

همکاران، ۲۰۰۷: ۴۸۵؛ تسیوئی و همکاران، ۲۰۰۷: ۴۳۵؛ به نقل از: زکی، ۱۳۸۶: ۵).

### نظریهٔ جامعه‌شناختی اخلاق کار ماکس وبر

به عقیدهٔ وبر هرکس در تمدن جدید اروپایی پرورش یافته باشد و به مطالعهٔ موضوعات تاریخ جهان بپردازد، ناگزیر و به حق با این پرسش روبه‌رو می‌شود: پیدایش پدیده‌هایی از تمدن را که به گمان ما در غرب و فقط در غرب، خط سیر تکاملی، بااهمیت، معتبر و جهان‌شمول را طی کرده‌اند، باید به کدام ترکیب از موقعیت‌ها نسبت داد؟ این پرسش، اساسی‌ترین پرسشی است که وبر در کتاب *اخلاق پروتستان و روح سرمایه‌داری* مطرح می‌کند. وبر پاسخ این پرسش را با تکیه بر مفهوم شغل به مثابه تکلیف، در ریاضت‌کشی این جهانی پیویتانیسم می‌یابد. از نظر وبر در عهد باستان یا در الهیات کاتولیکی، شغل به عنوان تکلیف نبوده است. این معنای شغل را جنبش اصلاح طلب بیان کرده‌اند و اساساً حاکی از این عقیده است که عالی‌ترین شکل تعهد اخلاقی، انجام وظیفه در کارهای دنیایی است. این عقیده موجب انعکاس رفتار مذهبی در زندگی روزمره می‌شود و با آرمان کاتولیکی زندگی راهبانه که هدف آن فراترفتن از خواسته‌های زندگی دنیایی است، در تضاد قرار می‌گیرد.

مسئولیت اخلاقی فرد پروتستان تراکمی است. چرخهٔ گناه و پشیمانی و نیایش که در زندگی فرد کاتولیک تجدید می‌شود، در پروتستان‌یسم وجود ندارد. وبر بسیار بر باورهای کالون و به‌طور کلی پیوریتان‌ها تکیه می‌کند و جنبش کالونیسم و فرقه‌های گوناگون پیوریتانیسم، همانند متدیسم و پیپتیسیسم و باپتیسیسم را عامل اساسی تغییر ذهنی و اخلاقی فرد دربارهٔ جهان، ثروت،

انسان و خدا می‌داند. تفسیر جدید کالون از دین مسیح و جایگاه انسان در جهان و رابطه‌ی وی با خدا، با وجود سوق دادن فرد به سوی رفتار زاهدانه، فرد معتقد به این باورها را به تلاش همیشگی وامی‌دارد. انسان، اعم از رستگار یا محکوم به عذاب ابدی، در هر حال، به خاطر خدا کار می‌کند تا قلمرو خداوندی را روی زمین بیافریند.

آموزه‌ی تقدیر از جمله آموزه‌های کالونیسم است که کالون توجه خاصی به آن کرده است و احتمالاً در نظریه‌ی او بیشترین اهمیت را دارد. براساس این آموزه، خدا فقط بعضی افراد را برای نجات از لعنت خود برگزیده است. بیروان این اندیشه مطمئن نیستند که مشمول این برگزیدگی هستند یا نه. به عقیده‌ی وبر سرمایه‌داری از این عذاب زاده شده است. براین اساس، در زمینه‌ی مذهبی دو نتیجه به دست می‌آید: ۱. فرد یا باید خود را برگزیده‌ی خدا تلقی کند؛ زیرا بی‌یقینی نشانه‌ی ایمان ناقص است و وسیله‌ی اثبات این یقین، اعمال نیک در فعالیت دنیایی است. بدین ترتیب، توفیق در هر شغلی در نهایت، نشانه‌ی برگزیدگی است، نه وسیله‌ی آن؛ ۲. یا اینکه فرد باید خود را لعنت شده‌ی مقدر خداوند فرض کند.

انباشت ثروت، تا زمانی که با فعالیت هوشیارانه و مجدّانه در حرفه‌ای همراه باشد، از نظر اخلاقی مجاز است. ثروتمندبودن فقط وقتی محکوم است که در خدمت زندگی همراه با تن‌آسایی و تجمل و ارضای نفس باشد. بنابراین، کالونیسم نیرو و انگیزه‌ی اخلاقی را برای کارفرمای نظام سرمایه‌داری فراهم می‌کند. وبر از انسجام آهنین آموزه‌های کالونیسم و انضباط خشکی که از هواداران خود طلب می‌کند، سخن می‌گوید. بی‌شک، عنصر کفّ نفس ریاضت‌کشانه در فعالیت‌های دنیایی، در گروه‌های دیگر پیوریتانی به چشم

می خورد؛ اما آن‌ها پویایی کالونیسیم را ندارند. بنابراین دیدگاه، «فرد به کار روی می آورد تا از هراس بی‌یقینی به رستگاری رهایی یابد.» اخلاق پروتستانی به مؤمن دستور می‌دهد که از خوشی‌های این جهان به دور باشد و ریاضت را پیشه خود کند. فعالیت اقتصادی عقلانی، به منظور کسب سود و همچنین، پرهیز از مصرف سود، رفتاری بسیار عالی است که برای توسعه سرمایه‌داری ضرورت دارد. درحقیقت، چنین رفتاری مترادف با سرمایه‌گذاری همیشگی سود است که به مصرف اختصاص نمی‌یابد و بدین‌گونه اخلاق کار پروتستانی، رشد سرمایه‌داری و توسعه اجتماعی را موجب می‌شود.

## سابقه و تاریخچه پژوهش‌های اخلاق کار

### ۱. پژوهش‌های داخلی در زمینه اخلاق کار

پژوهش‌های مربوط به اخلاق کار در ایران را به دو دسته کلی می‌توان تفکیک کرد: ۱. پژوهش‌های مبتنی بر پرسش‌نامه اخلاق کار شغلی پتی؛ ۲. پژوهش‌های مبتنی بر رویکرد پارسونزی. معیدفر (۱۳۸۰ و ۱۳۸۳) در دو تحقیق خود، اخلاق کار در ایران را براساس پرسش‌نامه اخلاق کار شغلی پتی بررسی کرده است. نتایج پژوهش او در ۱۳۸۰ نشان داد که از بین عوامل شخصی و پایگاهی، این عوامل بر میزان اخلاق کار تأثیر گذاشته‌اند: سن، جنس، وضعیت تأهل، بیماری، نقص عضو، شهر یا منطقه محل سکونت، تعداد افراد سرپرستی‌شونده، بدهی، نوع شغل، محل تولد، محل تولد پدر، میزان تحصیلات خود، پدر، برادر و خواهر.

نتایج پژوهش دیگر معیدفر (۱۳۸۳: ۹۸) در میان کارکنان اداره‌های دولتی استان تهران، بیانگر این است که میزان اخلاق کار میان کارکنان اداره‌های

دولتی نسبت به واحدهای تولیدی صنعتی کاهش یافته است. توسلی و نجار نهایندی (۱۳۸۷: ۴۵) نیز با استفاده از پرسش نامه اخلاق کار شغلی پتی به مطالعه تجربی اخلاق کار با تأکید بر نوع جنس، میان اعضای هیئت علمی و کارمندان دانشگاه تهران پرداختند. نتایج این پژوهش بیانگر این است که از بین عوامل مؤثر بر اخلاق کار، متغیرهای اقتصادی و پایگاهی کارکنان اهمیت نداشته؛ اما متغیرهای فرهنگی و روابط درون سازمانی بر اخلاق کار مؤثر بوده‌اند.

چلبی (۱۳۸۵: ۱۸۰) با استفاده از رویکرد اجیل پارسونز به تبیین اخلاق کار پرداخته است. نتایج نهایی پژوهش بیانگر این مطلب است که در شکل‌گیری اخلاق کاری، چهار متغیر تأثیر معناداری داشته‌اند: ۱. متغیرهای مربوط به نظام اجتماعی، یعنی عدالت اجتماعی و مشارکت مدنی؛ ۲. متغیرهای مربوط به نظام فرهنگی، یعنی ارزش بیرونی کار و ارزش درونی کار و تلقی و معنی کار؛ ۳. متغیرهای مربوط به نظام سازمانی کار، یعنی مشارکت سازمانی و عدالت سازمانی؛ ۴. متغیرهای مربوط به نظام شخصیت، یعنی هویت سازمانی، هویت حرفه‌ای، رضایت شغلی و هویت جامعه‌ای. همچنین، قربانی‌زاده و کریمان (۱۳۸۸: ۵۸) به پیروی از رویکرد پژوهشی چلبی (۱۳۸۵) نقش عوامل درون سازمانی مؤثر بر اخلاق کاری کارکنان صنفی و ستادی بانک ملت تهران را بررسی کرده‌اند. نتایج تحقیق میان کارکنان ستادی نشان داد که متغیر هدف‌ها و راهبردها موجب افزایش اخلاق کار شده است.

## ۲. پژوهش‌های خارجی در زمینه اخلاق کار

دسته نخست پژوهش‌های اخلاق کار به اخلاق کار پروتستانی فارنهام (۱۹۸۲) اختصاص دارد. در اغلب کشورهای غربی درباره اخلاق کار پروتستانی تحقیق شده است. اخلاق کار پروتستانی روابط معناداری با ارزش‌های عدالت‌گونه

اجتماعی دارد (فری و پاول، ۲۰۰۹: ۵۵) و زمینه افزایش عملکرد شغلی (استیلمن و همکاران، ۲۰۱۰: ۴۵) و همچنین افزایش انگیزش شغلی (آبیلی و دایهل، ۲۰۰۸: ۴۰) را فراهم کرده است. فایرستون و همکاران (۲۰۰۵: ۳۰) در پژوهشی در مکزیک، رابطه اخلاق کار با رضایت شغلی را بررسی کردند. نتیجه پژوهش این بود که اخلاق کار پروتستانی موجب رضایت شغلی و درنهایت، باعث افزایش انگیزش شغلی شده است.

دسته دوم پژوهش‌ها به تلاش‌های علمی و پژوهشی عباس‌علی اختصاص دارد که البته گرایش‌های اثربخش او در قالب تأثیر رویکردهای اسلامی در سازمان و مدیریت، در سال ۲۰۰۵ چاپ شد. عباس‌علی با تأثیر از آموزه‌های قرآنی به طراحی ابزار اخلاق کار اسلامی (۱۹۸۸) پرداخت. در این پژوهش میان اخلاق کار اسلامی با فردگرایی رابطه معناداری وجود دارد (علی، ۱۹۹۲: ۶۷). همچنین، نتایج تحقیق علی و همکاران (۱۹۹۵: ۳۰) در امریکا و کانادا نشان داد که اخلاق کار اسلامی رابطه معناداری با التزام شغلی و فردگرایی کاری دارد. تحقیق یوسف (۲۰۰۱: ۵۱۸) در کویت نیز بیانگر این بود که اخلاق کار اسلامی موجب افزایش رضایت شغلی و همچنین افزایش تعهد سازمانی می‌شود. همچنین، راخمان (۲۰۱۰: ۲۲) با استفاده از پرسش‌نامه اخلاق کار اسلامی علی دریافت که اخلاق کار موجب افزایش رضایت شغلی و همچنین تعهد سازمانی می‌شود.

دسته سوم پژوهش‌ها در زمینه اخلاق کار به سیاهه اخلاق کار شغلی پتی (۱۹۹۱ و ۱۹۹۵) اختصاص دارد. هیل و فوتز (۲۰۰۵: ۵۹) در پژوهشی تأثیر سه متغیر جنس و سن و نیز وضعیت اشتغال و استخدام را در اخلاق کار بررسی کردند. تاکنون پژوهش‌های متعددی براساس ابزار پتی (۱۹۹۱) انجام شده است؛ همچون آزم (۲۰۰۲)، براشل و همکاران (۲۰۰۶)، بووآترایت و

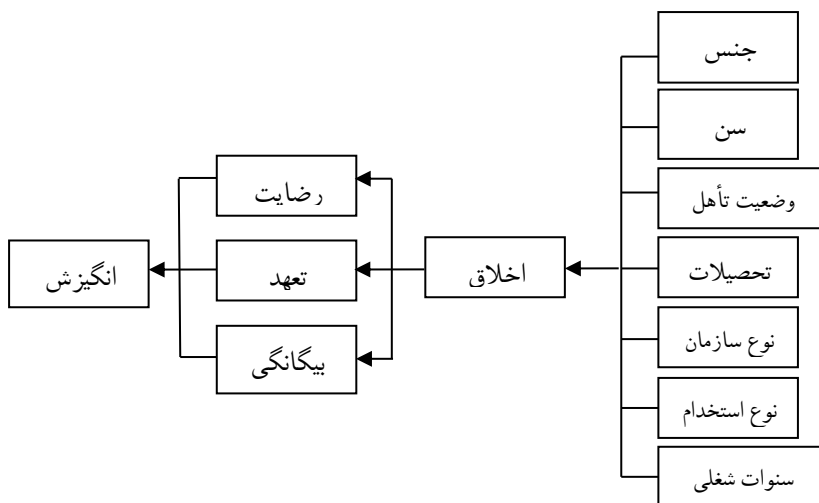


اسلیت (۲۰۰۲)، میلر (۲۰۰۳)، پالم (۲۰۰۴)، پائرسون و هولمز (۲۰۰۴)،  
مایر (۲۰۰۶) و تیمکو (۲۰۱۰).

دسته چهارم، پژوهش‌های میلر و همکاران (۲۰۰۲) است. آنان سعی کرده‌اند پرسش‌نامه‌ای با رویکرد چندوجهی اخلاق کار و مبتنی بر هفت مؤلفه طراحی کنند. هادسپیث (۲۰۰۳: ۲۵) در راستای این پرسش‌نامه دریافت که اخلاق کار موجب افزایش سه نوع نگرش شغلی، شامل رضایت شغلی و تعهد سازمانی و درگیری (التزام) شغلی می‌شود. البته اعتبار این پرسش‌نامه برحسب فرهنگ جامعه چین (جسیکا و همکاران، ۲۰۱۰: ۶۸) نیز آزموده شد.

### مدل تحلیلی پژوهش

پس از بررسی دیدگاه‌ها و پژوهش‌های پیشین، پیشایندها و پسایندهایی برای مدل تحلیلی پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است. در این پژوهش پیشایندها یا عوامل مؤثر بر اخلاق کار شامل چهار متغیر اجتماعی جنسیت، سن، وضعیت تأهل و میزان تحصیلات و سه متغیر سازمانی نوع سازمان و نوع استخدام و مدت خدمت در اداره است. همچنین، چهار متغیر رضایت شغلی، تعهد سازمانی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی به‌عنوان پسایندها یا آثار و پیامدهای اخلاق کار در نظر گرفته شده‌اند. بنابراین، مدل تحلیلی این تحقیق به شکل شماره ۱ رسم می‌شود.



شکل شماره ۱: مدل تحلیلی پژوهش؛ پیشایندها و پسایندهای اخلاق کار

### چارچوب روش پژوهش

جامعه آماری تحقیق شامل تمامی کارکنان اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد، یعنی کارکنان بخش‌های اداری و دفتری، آموزشی، فنی و مهندسی و نیز بهداشتی و درمانی است. از میان ۷ هزار و ۷۱ نفر، ۳ هزار و ۶۹۸ نفر آنان مرد و ۳ هزار و ۳۷۳ نفر زن هستند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، بیش از ۳۶۷ نفر، یعنی ۲۲۱ نفر مرد و ۱۴۶ نفر زن است. واحد تحلیل، فرد و روش نمونه‌گیری، تصادفی طبقه‌ای نامتناسب است. براساس نظریه‌های مطرح‌شده درباره انواع سازمان‌ها، سازمان‌ها و اداره‌های دولتی شهر نجف‌آباد به چهار طبقه آموزشی، اقتصادی، خدماتی و نیز بهداشتی و درمانی گروه‌بندی و پس از اختصاص تعدادی از کارکنان مرد و زن به هر طبقه، نمونه‌ها به روش تصادفی ساده انتخاب شدند.

این پژوهش از نوع پیمایشی است و داده‌های آن از طریق پرسش‌نامه گردآوری شد. در راستای مدل تحلیلی تحقیق، متغیرهای جنس، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، نوع سازمان، نوع استخدام و سنوات شغلی به‌عنوان متغیرهای مستقل و متغیرهای اخلاق کار، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و بیگانگی از کار، متغیرهای واسط و درنهایت، متغیر انگیزش شغلی به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. همچنین، برای سنجش متغیر اخلاق کار از مقیاس اخلاق کاریتی (۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس پنجاه گویه هفت‌گزینه‌ای دارد که به‌وسیله آن، اخلاق کار و مؤلفه‌های چهارگانه آن سنجیده می‌شود. این گویه‌ها عبارت‌اند از: دلبستگی و علاقه به کار با شانزده گویه، پشتکار و جدیت در کار با دوازده گویه، روابط سالم و انسانی در محل کار با چهارده گویه و روح جمعی و مشارکت در کار با هشت گویه.

برای سنجش متغیر رضایت شغلی، پنج گویه پنج‌گزینه‌ای طیف لیکرت از مقیاس رضایت شغلی برایفیلد و روث (۱۹۶۰) به‌کار رفت. همچنین، برای سنجش متغیر تعهد سازمانی از پنج گویه پنج‌گزینه‌ای طیف لیکرت، براساس مقیاس تعهد سازمانی مودای، استیرز و پورتر (۱۹۷۲) استفاده شد. برای سنجش متغیر بیگانگی از کار نیز از مقیاس بیگانگی از کار خوانساری (۱۳۷۵) استفاده شد که شامل پانزده گویه پنج‌گزینه‌ای براساس طیف لیکرت بود. همچنین، برای سنجش متغیر انگیزش شغلی از مقیاس انگیزه کار فایرستون و دیگران (۲۰۰۵) استفاده شد که شامل بیست گویه و براساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت بود. به‌منظور سنجش روایی پرسش‌نامه اخلاق کار از روایی سازه استفاده شد که یکی از روش‌های آماری روایی سازه، استفاده از تحلیل عاملی است که در ادامه می‌آید. براساس نتایج آزمون kmo (جدول ۱) به‌دلیل

زیادبودن تعداد نمونه‌ها، تعداد گویه‌های ابزار اخلاق کار نیز برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است.

جدول ۱: نتایج آزمون kmo در تحلیل عاملی

معناداری	درجه آزادی	ضریب کی دو
۰/۰۰۰	۱۲۲۵	۱۱۱۷۲/۶۹۹

باتوجه به محتوای گویه‌ها چهار مؤلفه به ترتیب، این گونه نامگذاری شده‌اند: دلبستگی و علاقه به کار، پشتکار و جدیت در کار، روابط سالم و انسانی در محل کار و روح جمعی و مشارکت در کار. براساس یافته‌های جدول ۳ و ۶، مؤلفه اول در مجموع ۱۶/۸۴۱ درصد، مؤلفه دوم ۱۵/۴۰۴ درصد، مؤلفه سوم ۹/۵۱۶ درصد و مؤلفه چهارم ۶/۴۲۷ درصد از واریانس اخلاق کار را تبیین می‌کنند و در مجموع، تبیین ۴۸/۱۸۹ درصد اخلاق کار توسط این چهار مؤلفه امکان‌پذیر است. پایایی پرسش‌نامه اخلاق کار پتی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳۷ است که نشان‌دهنده پایایی زیاد پرسش‌نامه است. همچنین، پایایی ابزار اخلاق کار برحسب جنس، مردان و زنان، به ترتیب ۰/۹۳۷ و ۰/۹۳۸ محاسبه شده است.

## یافته‌های پژوهش

### ۱. یافته‌های توصیفی

شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش و همچنین چهار مؤلفه اخلاق کار در جدول ۲ گزارش شده است. یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که

بیشترین میزان اخلاق کار کارکنان در درجه اول و دوم اهمیت، به میزان زیاد (۴۸ درصد) و بسیار زیاد (۲۹ درصد) اختصاص دارد (جدول ۳). همچنین، میانگین نمره اخلاق کار ۲۸۱/۵۲ محاسبه شده است و براساس چهار مؤلفه اخلاق کار، میانگین نمره دلبستگی و علاقه به کار ۸۷/۷۵، میانگین نمره پشتکار و جدیت در کار ۶۷/۹۹، میانگین نمره روابط سالم و انسانی در محل کار ۸۲/۶۲ و همچنین میانگین نمره روح جمعی و مشارکت در کار ۴۳/۱۶ محاسبه شده است (جدول ۲).

جدول ۲: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش (N=۳۶۷)

موضوع	میانگین	انحراف معیار	بیشترین	کمترین
رضایت شغلی	۱۸/۵۲	۴/۳۳	۲۵	۵
تعهد سازمانی	۱۸/۳۶	۳/۲۶	۲۵	۸
انگیزش شغلی	۳۰/۶۲	۴/۹۰	۴۶	۱۴
دلبستگی و علاقه به کار	۸۷/۷۵	۱۲/۴۵	۱۱۲	۴۸
پشتکار و جدیت در کار	۶۷/۹۹	۹/۶۸	۸۴	۴۱
روابط سالم و انسانی در محل کار	۸۲/۶۲	۹/۶۵	۹۸	۴۸
روح جمعی و مشارکت در کار	۴۳/۱۶	۵/۱۸	۵۳	۲۴
اخلاق کار	۲۸۱/۵۲	۳۲/۲۹	۳۴۴	۱۷۵
سنوات شغلی	۱۲/۳۵	۷/۹	۳۲	۵
سن	۳۶/۵۷	۷/۹۱	۶۳	۱۷

جدول ۳: توزیع فراوانی سطوح اخلاق کار و مؤلفه‌های چهارگانه به تعداد و درصد

اخلاق کار		سطوح اخلاق کار
درصد	تعداد	
۰	۰	خیلی کم
۰	۰	کم
۱	۳	نسبتاً کم
۳	۱۱	متوسط
۱۹	۷۱	نسبتاً زیاد
۴۸	۱۷۵	زیاد
۲۹	۱۰۷	خیلی زیاد
۱۰۰	۳۶۷	جمع کل

داده‌های توصیفی بیانگر این است که رضایت شغلی اغلب کارکنان در مرتبه اول و دوم اهمیت و به میزان خیلی زیاد (۳۵ درصد) و زیاد (۳۴ درصد) است. همچنین، بیشترین میزان تعهد سازمانی کارکنان در مرتبه اول و دوم، به ترتیب، زیاد (۴۷ درصد) و متوسط (۲۵ درصد) است. در خصوص میزان بیگانگی از کار، یافته‌ها بیانگر آن است که مرتبه اول و دوم اهمیت، بیشترین کارکنان، میزان کم (۴۹ درصد) و خیلی متوسط (۳۲ درصد) بیگانگی را گزارش داده‌اند. داده‌های پژوهش در زمینه موضوع میزان انگیزش شغلی، بازگوکننده این است که در مجموع، ۶۱ درصد کارکنان میزان انگیزش خود را در سطح متوسط و ۲۴ درصد در سطح زیاد ارزیابی کرده‌اند (جدول ۴).

جدول ۴: توزیع فراوانی سطوح موضوعات پژوهش به تعداد و درصد

سطوح نگرش	رضایت شغلی		تعهد سازمانی		بیگانگی از کار		انگیزش شغلی	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد
خیلی کم	۱۲	۳	۱	۱	۴۱	۱۱	۳	۱
کم	۱۸	۵	۱۱	۳	۱۷۹	۴۹	۴۸	۱۳
متوسط	۸۵	۲۳	۹۳	۲۵	۱۱۹	۳۲	۲۲۳	۶۱
زیاد	۱۲۳	۳۴	۱۷۲	۴۷	۲۷	۷	۸۸	۲۴
خیلی زیاد	۱۲۹	۳۵	۹۰	۲۴	۱	۱	۵	۱
جمع کل	۳۶۷	۱۰۰	۳۶۷	۱۰۰	۳۶۷	۱۰۰	۳۶۷	۱۰۰

## ۲. آزمون فرضیه‌های پژوهش

### ۲.۱. تحلیل دومتغیره استنباطی

#### آزمون تفاوت اخلاق کار برحسب جنس

داده‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان کارکنان مرد و زن، از لحاظ میزان اخلاق کار وجود ندارد؛ زیرا آمار آزمون دارای سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، میزان اخلاق کار میان کارکنان مرد و زن متفاوت نیست.

جدول ۵: آزمون تفاوت معناداری اخلاق کار برحسب جنس کارکنان

سطح معناداری آماره t	مقدار آماره t	کارکنان زن		کارکنان مرد		متغیرهای تحقیق
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۸۱۱	۰/۲۳۹	۳۲/۴۳	۲۸۱/۰۳	۳۲/۴۰	۲۸۱/۸۵	اخلاق کار

### آزمون تفاوت اخلاق کار برحسب تأهل

داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در اخلاق کار میان کارکنان مجرد و متأهل وجود ندارد؛ چون آمارهٔ آزمون T دارای سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است ( $t= ۰/۱۴۷$ ).

جدول ۶: آزمون تفاوت معناداری اخلاق کار برحسب تأهل کارکنان

سطح معناداری آمارهٔ t	مقدار آمارهٔ t	کارکنان متأهل		کارکنان مجرد		متغیرهای تحقیق
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۱۴۷	۱/۴۵۲	۳۱/۷۷	۲۸۲/۳۹	۳۵/۸۳	۲۷۴/۶۳	اخلاق کار

### آزمون تفاوت اخلاق کار برحسب تحصیلات

برای بررسی تأثیر میزان تحصیلات بر اخلاق کار، کارکنان از نظر میزان تحصیلات به چهار گروه دسته‌بندی شدند: دیپلم و کمتر از آن، فوق‌دیپلم، کارشناسی و کارشناسی‌ارشد و دکتری. داده‌های جدول ۷ مؤید این است که تفاوت معناداری میان کارکنان در میزان اخلاق کار برحسب سطح تحصیلات آنان وجود ندارد؛ زیرا آمارهٔ آزمون f دارای سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است.



جدول ۷: آزمون F اخلاق کار برحسب گروه‌های تحصیلی

متغیر	تحصیلات	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار F	سطح معناداری F
اخلاق کار	دیپلم و کمتر از آن	۱۲۳	۲۸۷/۴۶	۳۳/۱۶	۲/۱۳۷	۰/۰۹۵
	فوق دیپلم	۴۶	۲۸۷/۶۷	۳۴/۶۶		
	کارشناسی	۱۷۴	۲۷۹/۳۶	۳۱/۴۴		
	کارشناسی ارشد و دکتری	۲۴	۲۷۰/۳۳	۲۶/۱۱		

آزمون تفاوت اخلاق کار برحسب نوع سازمان

داده‌های جدول ۸ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در میزان اخلاق کار و ابعاد آن میان کارکنان سازمان‌های آموزشی، اقتصادی، خدماتی و نیز بهداشتی و درمانی وجود ندارد؛ چون آماره آزمون F دارای سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است؛ بنابراین، نمی‌توان فرض صفر را رد کرد.

جدول ۸: آزمون F اخلاق کار برحسب انواع سازمان

متغیر	سازمان	تعداد	میانگین	مقدار F	سطح معناداری F
اخلاق کار	آموزشی	۱۰۹	۲۷۹/۲۲	۰/۸۴۴	۰/۴۷۱
	اقتصادی	۸۵	۲۸۶/۲۲		
	بهداشتی و درمانی	۸۵	۲۸۱/۲۶		
	خدماتی	۸۸	۲۸۰/۰۹		

## آزمون تفاوت اخلاق کار برحسب نوع استخدام

داده‌های جدول ۹ بیانگر آن است که تفاوت معناداری در اخلاق کار و ابعاد چهارگانه آن میان کارکنان قراردادی و پیمانی و رسمی وجود ندارد؛ زیرا آماره آزمون F دارای سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. بنابراین، نمی‌توان فرض صفر را رد کرد.

متغیر	نوع استخدام	تعداد	میانگین	مقدار F	سطح معناداری F
اخلاق کار	قراردادی	۵۵	۲۸۷/۸۵	۱/۸۹۰	۰/۱۵۳
	پیمانی	۳۷	۲۴۷/۷۸		
	رسمی	۲۷۵	۲۸۱/۱۶		

جدول ۹: آزمون F اخلاق کار برحسب نوع استخدام

### ۲.۲. تحلیل همبستگی

براساس یافته‌های جدول ۱۰، ضریب همبستگی میان اخلاق کار و متغیرهای چهارگانه تعهد سازمانی، رضایت شغلی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی در سطح  $P \leq 0/05$  معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که روابط معناداری میان اخلاق کار و چهار متغیر تعهد سازمانی، رضایت شغلی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی وجود دارد که بیشترین آن به رابطه اخلاق کار با بیگانگی از کار (۰/۵۳-) و کمترین آن به انگیزش شغلی (۰/۴۳) اختصاص دارد. علاوه بر این، روابط معناداری بین هریک از چهار متغیر تعهد سازمانی، رضایت شغلی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی با یکدیگر وجود دارد.

جدول ۱۰: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

انگیزش شغلی	بیگانگی از کار	تعهد سازمانی	رضایت شغلی	
		۱	۰/۶۵۷ P=۰/۰۰۰	تعهد سازمانی
	۱	-۰/۷۸۶ P=۰/۰۰۰	-۰/۷۱۸ P=۰/۰۰۰	بیگانگی از کار
۱	-۰/۵۳۹ P=۰/۰۰۰	۰/۵۹۹ P=۰/۰۰۰	۰/۴۹۴ P=۰/۰۰۰	انگیزش شغلی
۰/۴۳ P=۰/۰۰۰	-۰/۵۳۷ P=۰/۰۰۰	۰/۵۰۳ P=۰/۰۰۰	۰/۵۲۹ P=۰/۰۰۰	اخلاق کار

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که روابط معناداری بین اخلاق کار و دو متغیر سن و سنوات شغلی وجود ندارد (جدول ۱۱).

جدول ۱۱: ماتریس همبستگی بین اخلاق کار و سن و سنوات شغلی

سنوات شغلی	سن	
۰/۰۳۹ P=۰/۴۶۳	۰/۰۱ P=۰/۸۴۹	اخلاق کار

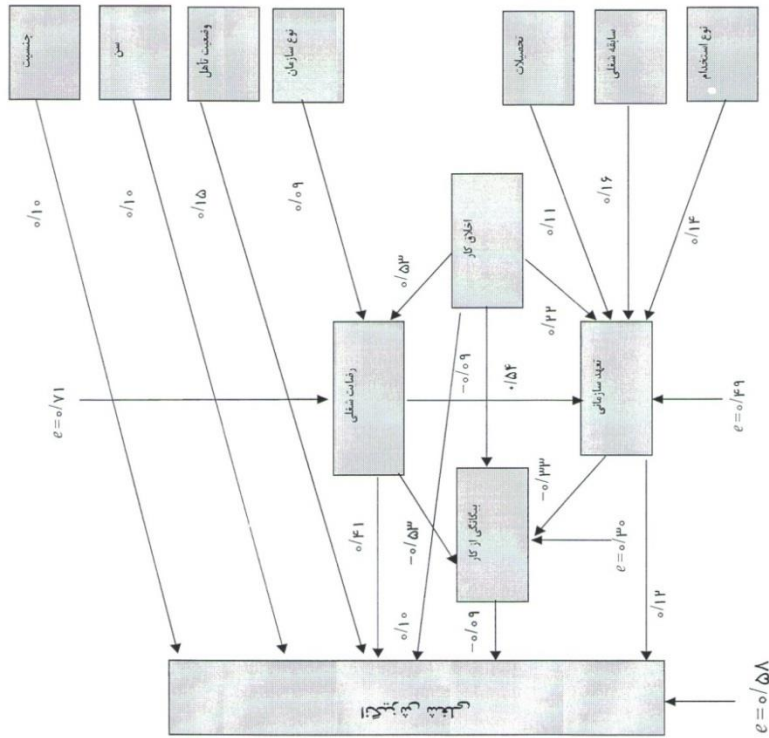
### ۳.۱. تحلیل رگرسیون چند متغیره

رگرسیون چندمتغیره روشی است برای تحلیل مشارکت جمعی و فردی دو یا چند متغیر مستقل X در تغییرات یک متغیر وابسته Y (کرلینجروهارز،

۱۳۸۴ : ۱۲). نتایج تحلیل رگرسیون پژوهش درخصوص تأثیر همزمان متغیرهای هفتگانه اجتماعی سازمانی، یعنی جنسیت، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، نوع سازمان، نوع استخدام و سنوات شغلی بر اخلاق کار مشخص کرد که هیچ یک از این متغیرها بر اخلاق کار کارکنان تأثیر نگذاشته‌اند.

#### ۴.۱. تحلیل مسیر

تحلیل مسیر، روشی برای مطالعه آثار مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته است. تحلیل مسیر شکلی از تحلیل رگرسیون کاربردی است که در آن برای مشخص شدن مسئله یا آزمون فرضیه‌های پیچیده از نمودار مسیر استفاده می‌شود و با استفاده از آن می‌توان اثر مستقیم یا غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را محاسبه کرد. همان‌گونه که مدل تحلیل مسیر نشان می‌دهد، از لحاظ نظری هیچ یک از متغیرهای هفتگانه اجتماعی و سازمانی بر اخلاق کار تأثیر نگذاشته‌اند؛ اما اخلاق کار به طور مستقیم بر متغیرهای رضایت شغلی، تعهد سازمانی و بیگانگی از کار و همچنین به طور مستقیم، بر انگیزش شغلی تأثیر گذاشته است. بدین صورت که به طور مستقیم موجب افزایش رضایت شغلی، تعهد سازمانی و کاهش بیگانگی از کار و به طور غیرمستقیم موجب افزایش انگیزش شغلی کارکنان شده است. نتیجه‌ای که مدل نشان می‌دهد این است که تأثیر غیرمستقیم اخلاق کار بر انگیزش شغلی ۰/۳۲ بیشتر از اثر مستقیم آن است. همچنین، رضایت شغلی باعث افزایش تعهد سازمانی و کاهش بیگانگی از کار شده و بیگانگی از کار نیز موجب کاهش انگیزش شغلی کارکنان شده است (شکل ۲).



شکل ۲): مدل تحلیل مسیر عوامل مؤثر بر اخلاق کار و آثار شغلی سازمانی آن

جدول ۱۲ همانند جدول ۱۸ میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای تحقیق بر انگیزش شغلی کارکنان را نشان می‌دهد. اگرچه بیگانگی از کار، تأثیر غیرمستقیمی بر انگیزش شغلی نگذاشته است، آثار غیرمستقیم رضایت شغلی و تعهد سازمانی بر انگیزش شغلی، کمتر از اثر غیرمستقیم آن‌ها بر انگیزش ارزیابی شده و این در حالی است که اثر مستقیم اخلاق کار بر انگیزش شغلی کمتر از اثر غیرمستقیم آن است. بنابراین، از یافته‌ها مشخص می‌شود که اگرچه اخلاق کار به‌طور مستقیم موجب افزایش انگیزش شغلی کارکنان می‌شود،

به‌طور غیرمستقیم و به‌واسطه سه متغیر بیگانگی از کار و رضایت شغلی و تعهد سازمانی، در افزایش انگیزش شغلی موثر است.

جدول ۱۲: اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای تحقیق بر انگیزش شغلی

متغیر	میزان اثر مستقیم	میزان اثر غیرمستقیم
جنس	۰/۱۰	-
سن	۰/۱۰	-
وضعیت تأهل	۰/۱۵	-
میزان تحصیلات	-	۰/۰۱۶
نوع سازمان	-	۰/۰۴۸
نوع استخدام	-	۰/۰۲
سنوات شغلی	-	۰/۰۳۳
اخلاق کار	۰/۱۰	۰/۳۲
رضایت شغلی	۰/۴۱	۰/۱۲۷
تعهد سازمانی	۰/۱۲	۰/۰۲۹
بیگانگی از کار	-۰/۰۹	-

## نتیجه

یکی از متغیرهایی که می‌تواند در تحقق هدف‌های سازمانی نقش اساسی ایفا کند، متغیر اخلاق کار است. درحقیقت، اخلاق کار دربردارنده تمامی قاعده‌های اخلاقی است که هر فردی باید آن‌ها را هنگام انجام کار رعایت کند. در تحقیق حاضر هفت متغیر اجتماعی سازمانی، یعنی جنس، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات و همچنین متغیرهای سازمانی، یعنی نوع سازمان و نوع استخدام و سنوات شغلی، به عنوان پیشایندها یا عوامل مؤثر بر اخلاق کار و چهار متغیر شغلی و سازمانی، یعنی رضایت شغلی، تعهد سازمانی، بیگانگی از کار و انگیزش شغلی، به عنوان پسایندها یا آثار و پیامدهای اخلاق کار میان کارکنان اداره های دولتی شهر نجف‌آباد بررسی شد. هدف اصلی این پژوهش تحلیل اجتماعی اخلاق کار بوده است که نتیجه‌های تحقیق به‌طور خلاصه به‌این‌قرار است:

### ۱. اخلاق کار و مؤلفه‌های چهارگانه آن

نتایج تحقیق نشان‌دهنده آن است که ابزار تحقیق پایایی و روایی بسیار معتبر و مطلوبی دارد و محاسبه‌های آماری، یعنی آماره آلفا کرونباخ و تحلیل عاملی، این مطلب را تأیید می‌کنند. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که میزان اخلاق کار کارکنان، در سطح زیاد محاسبه شده است. نتیجه‌های به‌دست‌آمده به تفکیک چهار مؤلفه بیانگر این است که سه مؤلفه علاقه به کار و پشتکار در کار و مشارکت در کار، به‌میزان زیاد ابراز شده‌اند و مؤلفه روابط سالم و انسانی در کار در سطح خیلی زیاد ارزیابی شده است.

## ۲. پیشایندها یا عوامل مؤثر اجتماعی و سازمانی بر اخلاق کار

پژوهش نشان داد که تمامی هفت متغیر اجتماعی و سازمانی مستقل تأثیری بر اخلاق کار کارکنان نگذاشته‌اند. تفاوت معناداری در اخلاق کار بر حسب جنس، وضعیت تأهل، سطح تحصیلات، سنوات شغلی، چهار نوع سازمان و همچنین بر حسب سه نوع وضعیت استخدامی وجود نداشته است. بنابراین، پیشایندهای اجتماعی سازمانی تأثیری بر اخلاق کار نگذاشته‌اند.

## ۳. پسایندها یا پیامدهای شغلی و سازمانی اخلاق کار

این پژوهش بازگوکننده این است که اخلاق کار تأثیر معناداری بر تمامی پسایندهای چهارگانه گذاشته است؛ به گونه‌ای که اخلاق کار موجب کاهش میزان بیگانگی از کار شده و علاوه بر آن، افزایش اخلاق کار موجب افزایش تعهد سازمانی و رضایت شغلی و درنهایت، میزان انگیزش شغلی شده است. در واقع، باید گفت که تقویت اخلاق کاری از یک سو باعث کاهش بیگانگی از کار و از سویی دیگر، موجب ایجاد رضایت شغلی در افراد شده و آن‌ها را به سازمان متعهد کرده است. همچنین، باعث ایجاد انگیزه کاری میان آنان شده است و از این رو باید به تقویت اخلاق کاری کارکنان همیشه توجه شود.



## کتابنامه

۱. توسلی، غلامعباس و مریم نجار نهاوندی، ۱۳۸۷، «مطالعه تجربی اخلاق کار با تأکید بر جنسیت»، پژوهش زنان، دوره، ش ۳، پاییز، ص ۳۹ تا ۶۰.
۲. زکی، محمدعلی، ۱۳۸۶، «بررسی نقش و جایگاه تحقیقات میان فرهنگی در مطالعات سازمانی؛ درآمدی بر رفتار سازمانی میان فرهنگی، مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، تهران: دانشگاه شریف.
۳. معیدفر، سعید، ۱۳۸۰، اخلاق کار و عوامل فردی و اجتماعی مؤثر بر آن، تهران: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
۴. \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، بررسی میزان اخلاق کار و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن در میان کارکنان ادارات دولتی استان تهران، تهران: مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.
۵. چلبی، مسعود، ۱۳۸۵، مطالعه پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران؛ در تحلیل شبکه در فضای کنش، تهران: نی، ص ۱۶۵ تا ۱۸۸.
۶. قربانی زاده و دیگران، ۱۳۸۸، «عوامل درون سازمانی مؤثر بر اخلاق کاری کارکنان»، فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، دانشگاه جامع امام حسین علیه السلام، س ۱، ش ۴، پاییز، ص ۴۷ تا ۶۵.

1. Abele, S., and M. Diehl. (2008). Finding Teammates Who Are Not Prone to Sucker and Free-Rider Effects: The Protestant Work Ethic as a Moderator of Motivation Losses in Group Performance Susanne. *Group Processes & Intergroup Relations*, Vol. 11, No. 1, 39-54.

2. Ali, A. (1988), "Scaling an Islamic work ethic", *Journal of Social Psychology*, Vol. 128 No. 5, pp. 575-83.

3. Ali, A. (2005), Islamic Perspectives on Management and Organization, Edward Elgar, Cheltenham.
4. Azam, M. S. (2002). A study of supervisor and employee perceptions of work attitudes in information age manufacturing industries. Unpublished master's thesis, Illinois State University, Normal.
5. Boatwright, J. R., & Slate, J. R. (2002). Development of an Instrument to Assess Work Ethics. Journal of Industrial Teacher Education Volume 39, Number 4:50-74.
6. Brauchle, P. E., Azam, S. Md., (2006).. Revisiting the Occupational Work ethic Inventory: A Classical Item analysis. Online Journal of workforce education and development:60-83.
7. Firestone, J.M, R. T. Garza and Richard J. Harris. (2005). Protestant Work Ethic and Worker Productivity in a Mexican Brewery. International Sociology. V.20, N.1: 27-44.
8. Frey, R.A, and L.A. Powell. (2009). Protestant Work Ethic Endorsement and Social Justice Values in Developing and Developed Societies Comparing Jamaica and New Zealand. Psychology & Developing Societies. 21: 51-77,
9. Jessica Li, Jean Madsen, (2010) "Examining Chinese managers' work-related values and attitudes", Chinese Management Studies, Vol. 4 Iss: 1, pp.57 – 76.

- 10.Hill, R. B., Fouts, S., (2005). “Work ethic and employment status: a study of jobseekers”.Journal of Industrial Teacher Education 42(3) PP.48-65.
- 11.Mailler.E.(2006).For Love or Money:Perceptions and conceptions of the work ethic held by a group of preservice teachers in Queensland.A Thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.Faculty of Education.School of Cultural and Language Studies in Education.Queensland University of Technology,Brisbane,Australia
- 12.Hudspeth,N.A.(2003).Examining The MWEP:Further Validation of the Multidimensional Work Ethic Profile.A Thesis.Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science.May 2003.Major Subject: Psychology.
- 13.Miller.J.L.(2003). The Relationship Between selected Personal Characteristics of Middle School-Age Youth and Occupational Work Ethic.A Dissertation Submitted to the Department of Educational Leadership in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Degree Awarded. The florida state university .college of educational leadership.

14. Miller, Woehr, and Hudspeth (2002) used factor analysis to create a multidimensional scale of work ethic consisting of seven factors: centrality of work, self-reliance, hard work, leisure, morality/ethics, delay of gratification, and wasted time.
15. Palmer, L.L. (2004). The perceived importance of the occupational work ethic among adult students in technical colleges. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree
16. Doctoral of education Athens, Georgia.
17. Petty, G. C., (1995) "Vocational-technical education and the occupational work ethic" Journal of Industrial Teacher Education, 32(3): PP. 1-14.
18. Petty, G. C., & Hill, R. B., (2005) "Work ethic characteristics: perceived work ethics of supervisors and workers" Journal of Industrial Teacher Education, 42(2), PP. 1-16.
19. Pierson, P.N, and G. H. Holmes. (2004). Perceptions of Work Ethic Among College Seniors: A Comparative Study. Journal of College and Character. V.2, N.1: 15-26.
20. Stillman, T, R F. Baumeister, K. D. Vohs, N. M. Lambert, F. D. Fincham, and L. E. Brewer. (2010). Personal Philosophy and

Personnel Achievement: Belief in Free Will Predicts Better Job Performance. *Social Psychological and Personality Science*. 1: 43-50

21. Timco, L.J. (2010). The Relationship Between Participation in Physical Activity and Work Ethic in College Students. *Health and Human Performance*, Department of Theses and Dissertations-Health and Human Performance. Texas State University-San Marcos, Dept. of Health and Human.

22. Yousef, D. (2001), "Islamic work ethic; a moderator between organizational commitment and job satisfaction in a cross-cultural context", *Personal Review*, Vol. 30 pp.152-69.

23. Rokhman, W. (2010). The Effect of Islamic Work Ethics on Work Outcomes. *EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*. Vol. 15, No. 1:21-27.



## ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه شهیدباهنر کرمان هدایت تیرگر،\* سیدسجاد طباطبایی\*\*

### چکیده

امروزه، رشد پرشتاب علم و ظهور فناوری‌های جدید از یک سو و از هم‌گسیختگی مبانی سنتی اخلاق در جوامع از سوی دیگر، اهمیت پابندی به اصول و ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای را در اعضای هیئت علمی دانشگاه دوچندان کرده است. چراکه این افراد نقش اصلی در اداره و هدایت آموزش برعهده دارند. نقش علمی و فرهنگی و اجتماعی استادان و دانشجویان ایجاب می‌کند که این افراد بیش از هر قشر دیگر، از اخلاق نیک برخوردار باشند. این مطالعه با هدف ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای استادان، میزان رعایت اخلاق

\* استادیار دانشگاه شهیدباهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

akhlagh@dte.ir

\*\* کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهیدباهنر کرمان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

sajadbady@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۳/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۱۳

حرفه‌ای اعضای هیئت علمی در دانشگاه شهیدباهنر کرمان را هنگام تدریس از دیدگاه دانشجویان بررسی کرد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نوع توصیفی‌ارزیابی و مقطعی بود. داده‌های پژوهش با استفاده از ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته جمع‌آوری شد و متخصصان روایی صوری و محتوایی آن و همچنین پایایی آلفا کرونباخ ۰/۹۴ را تأیید کردند. تعداد ۱۷۶ دانشجو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج حاکی از این است که مؤلفه‌های عزت نفس و آراستگی و نظم، بیشترین میانگین را دارند. همچنین، بین دانشجویان زن و مرد در ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی تفاوت معناداری به دست آمد. به نظر می‌رسد که اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی در مقایسه با سایر رشته‌ها، اخلاق حرفه‌ای را بیشتر رعایت می‌کنند که این به دلیل آشنایی با مفاهیم اخلاقی و تربیتی و روان‌شناختی است.

## واژگان کلیدی

اخلاق، دانشکده، اخلاق حرفه‌ای.

## طرح مسئله

فعالیت‌های انسانی در سود یا ضرر دیگران و همچنین در رشد یا زوال شخصیت خود انسان تأثیر می‌گذارد و آموزش عالی سازمانی حرفه‌ای و تخصصی است که مجموعه‌ای از رفتارهای انسانی را پوشش می‌دهد. از این رو، اخلاق علمی و اخلاق در آموزش عالی که به مباحث اخلاقی مربوط به تولید و انتقال و مبادله دانش می‌پردازد، موضوعیت می‌یابد. بنابراین، نظام آموزش عالی



را باید به لحاظ اخلاقی بررسی کرد. با توجه به فرایند جهانی شدن علم و آموزش عالی، نیاز به زبان مشترک در اخلاق، آن هم در مقیاس جهانی احساس می شود. اخلاقیات متعالی، مستلزم سطحی از کوشش‌ها برای تغییر ساختارها، بهبود مناسبات، ایجاد بسترهای مساعد قانونی و حقوقی، سازماندهی و سازوکارهای مناسب انگیزشی است (واندرمور و همکاران، ۲۰۱۰؛ جانسون و برت، ۲۰۰۵).

امروزه، در دانشگاه‌ها تلقی نادرستی نسبت به وظیفه تربیتی استادان وجود دارد؛ به طوری که موجب شده است، نوعی غفلت یا سطحی‌نگری در این باره روی دهد. برخی استادان، مانند استادان علوم پایه، پزشکی، مهندسی و... خود را از این رسالت مهم مستثنا می‌دانند. آنان گمان می‌کنند که پرداختن به موضوعات اخلاقی، تنها وظیفه استادان اخلاق و معارف و استادانی است که موضوع تدریس آنان به موضوعات اخلاقی نزدیک و یا هم‌جنس با آنهاست (تنایی، ۱۳۸۵). هنوز در آموزش و پرورش جامعه ما، سندی در زمینه اخلاق تدریس وجود ندارد؛ در حالی که تأثیر حیاتی و تعیین‌کننده چنین سندی، کاملاً آشکار است. معلمان باید بر اساس سندی معین، به معیارهای اخلاقی رفتار خود در برخورد با شاگردان، توجه کرده و فعالیت خود را بر اساس آن هدایت و بررسی و ارزیابی کنند (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷).

ارزشیابی استادان به عنوان ابزاری برای تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی صحیح تدریس، به خصوص در سطح دانشگاه ضروری است (سیف، ۱۹۹۹). استفاده غیررسمی از ارزشیابی دانشجویان از استادان، در سال ۱۹۶۰ آغاز شد و تاکنون گسترش زیادی یافته است. این ارزشیابی‌ها اصلی‌ترین منبعی هستند که برای ارزیابی عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی استفاده می‌شوند (ساناگو، ۲۰۱۰). مهم‌ترین هدف ارزشیابی، کمک به استادان در جهت اصلاح و

بهبود روش و درنهایت، ارتقای آموزش است. استادان مهم‌ترین رکن بقا و تعیین‌کننده کیفیت دانشگاه هستند و ارزشیابی استادان پیچیده‌ترین نوع ارزشیابی است (ساناگو، ۲۰۱۰؛ ادهمی، ۲۰۰۵). ارزشیابی دانشجویان از استادان، متداول‌ترین ارزشیابی فعالیت‌ها و ویژگی استادان است. این روش، بحث‌برانگیزترین روش ارزیابی مدرسان نیز هست که هواداران و مخالفان سرسختی دارد (ادهمی، ۲۰۰۵). مخالفان این روش معتقدند که اغلب، ارزشیابی دانشجو از استاد، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار می‌گیرد (ساناگو، ۲۰۱۰؛ کیخای و همکاران، ۲۰۰۲). البته روش‌های دیگری نیز برای ارزشیابی استادان وجود دارد که عبارت است از: ارزشیابی به وسیله مدیران و همکاران، ارزشیابی از طریق مشاهده منظم نحوه آموزش، ارزشیابی استاد از خود، روش قراردادی استفاده از مقدار یادگیری دانشجویان، روش آزمون‌های عملکردی توسط دانشجویان، ارزشیابی از طریق استاد مشاور، کارکنان و ... (شمس، ۱۹۹۵).

نکته درخورتوجه این است که تسلط به اصول آموزش و ارزشیابی معتبر دانشجویان با اینکه جزو کدهای اخلاق حرفه‌ای استاندارد اغلب کشورهای جهان است، بیشتر مدرسان دانشگاه‌ها بدون آمادگی قبلی در زمینه اصول معلمی، وارد این حرفه می‌شوند. حال آنکه آشنابودن افراد با حرفه معلمی و تسلط داشتن به آن، یکی از راه‌های مؤثر بر آوردن نیازهای دانشجویان و ارتقا و بهبود کیفیت آموزش است (مرنستین و گلیکن، ۲۰۰۷). براین اساس ضروری است، افرادی که در آموزش دادن به افراد جامعه نقش دارند، اولاً وظیفه‌های اخلاقی مرتبط با حرفه خود را بشناسند و بدون نیاز به هرگونه ناظر خارجی، وظیفه خود را به خوبی انجام دهند؛ ثانیاً در انجام وظیفه خود به اخلاق عملی ملتزم باشند.

## چارچوب نظری تحقیق

واژه (Ethics) معادل واژه اخلاق است که از ریشه یونانی (Ethos) مشتق شده و به معنای منش و واژه (Morality) نیز از ریشه لاتینی (Moral) و به معنای عادت و رفتار است. همچنین، گفته شده که واژه یونانی (Ethikos) به معنای اقتدار رسوم و سنت و باورداشتهای فرهنگی فرد است (وود و رنسچر، ۲۰۰۳). روزن براک (۱۹۹۵) اخلاق را این گونه تعریف می‌کند: «اخلاق به اصول اخلاقی فردی یا گروهی مربوط است و علم اخلاق علمی است که با اصول رفتار ارزشی ارتباط دارد؛ یعنی اعمال ما کدام ارزشی است و کدام ارزشی نیست، کدام خوب است و کدام بد است» (دیکا و همیتی، ۲۰۱۱). به طور کلی، واژه اخلاق با استانداردهای مربوط به درست و غلط بودن رفتارها سروکار دارد (فیشر و بون، ۲۰۰۷). علامه محمدحسین طباطبایی رحمته الله علیه در تعریف علم اخلاق می‌فرماید:

«علم اخلاق عبارت است از فنی که پیرامون ملکات انسانی بحث می‌کند و هدف آن این است که فضایل اخلاقی را از رذایل اخلاقی معلوم سازد تا آدمی بعد از شناسایی آنها، خود را با فضایل بیاراید و از رذایل دور کند» (نعمتی و محسنی، ۱۳۸۹).

اما آنچه مهم است، این است که انسان‌ها اخلاقی زاده نمی‌شوند؛ بلکه باید تربیت شوند. از دید علما آدمی تربیت می‌شود تا هرآنچه فضیلت نامیده می‌شود در او رشد کرده و به صورت ملکه درآید (مطهری، ۱۳۸۷).

اخلاق موضوعی است که درباره آن اختلاف نظر زیادی وجود دارد. در نظام‌های اخلاقی قدیم، همانند نظام سقراط و افلاطون، اخلاق موضوعی درونی قلمداد می‌شد؛ اما امروزه، این دیدگاه نزد همگان پذیرفته شده نیست (قراملکی، ۱۳۸۵). «چنین تشنت آرایی را می‌توان به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی که

خاستگاه چنین نظریاتی بوده‌اند، نسبت دارد. شکی نیست که اخلاق مفهومی وابسته به فرهنگ است» (ریسمان‌باف، ۱۳۸۸: ۵۲). بیشتر استانداردها و قاعده‌های اخلاقی در فرهنگی نسبت به فرهنگ‌های دیگر و در زمان‌های گوناگون متفاوت است (هس مر، ۱۹۹۵، ترجمه اعرابی و ایزدی، ۱۳۸۲). به عبارت دیگر، نسبت‌گرایی اخلاقی باعث می‌شود که آنچه در جامعه‌ای درست نامیده می‌شود، در فرهنگ یا جامعه‌ای دیگر، نادرست تلقی شود و میزان ابهام و بعضاً تعارض در ارزش‌ها افزایش یابد (رحمان‌سرشت و همکاران، ۱۳۸۸). به هر صورت، انسان ناگزیر است که برای تصمیم‌گیری اخلاقی براساس یکی از این چهار روش عمل کند: ۱. اختیار؛ ۲. شهود (درک بی‌واسطه)؛ ۳. علم تجربی؛ ۴. استدلال اخلاقی (جانسون و برت، ۲۰۰۵). اخلاقیات ارتباطی نزدیک با ارزش‌ها دارند و به آن‌ها همچون ابزاری نگریده می‌شود که ارزش‌ها را به عمل تبدیل می‌کنند (ریچارد ال دفت، ۱۳۷۴: ۶۳۸). در پژوهشی آمده است:

داوری‌های اخلاقی نیازمند شاخص و ملاک هستند. عدالت یک ملاک اخلاقی است که انتظار می‌رود در امور سازمانی و حرفه‌ای رعایت گردد. هر نظام اخلاقی دارای ملاک‌های نهایی است. در نظام اخلاقی کانتی، تعهد و وظیفه اجتماعی و عقلانی برترین ترازوی اخلاق است و در نظام اخلاقی دینی، تقرب به خداوند برترین ملاک است و این ملاک برای جرمی بن‌تام سودمند بودن است. راولز (۱۹۷۲) عدالت را برترین شاخص داوری اخلاقی می‌داند و نوزیک (۱۹۶۴) آزادی فردی را نخستین ملاک ارزش‌آفرین تلقی می‌کند (قائدی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۷۰).

هس مر (۱۹۹۵) یکی از دسته‌بندی‌های کامل تئوری‌های اخلاق را این‌گونه ارائه می‌کند:

۱. قانون جاویدان: با دیگران آن‌گونه رفتار کن که دوست‌داری دیگران با تو رفتار کنند؛

۲. منفعت‌گرایی یا تئوری فرجام‌گرایی: جرمی بنتم بریتانیایی این نظریه را بیان کرده است. در این نظریه اخلاقی بودن رفتار براساس میزان مطلوبیت آن بیان می‌شود؛ یعنی هرگاه منافع کاری برای جامعه، بیشتر از ضررهای آن باشد، آن عمل اخلاقی است؛

۳. وظیفه‌گرایی یا آغازگرایی: در این دیدگاه که ایمانوئل کانت آن را بیان می‌کند، هر عمل به نتیجه آن بستگی ندارد؛ بلکه به نیت شخص تصمیم‌گیرنده بستگی دارد؛

۴. عدالت توزیعی: جان راولز این نظریه را پیشنهاد داد. وی عمل را در صورتی که به افزایش همکاری بین اعضای جامعه منجر شود، درست و عادلانه و مناسب [و بنابراین اخلاقی] می‌نامد؛

۵. آزادی فردی: رابرت نوزیک پیشنهاددهنده این تئوری است. وی عملی که آزادی فردی را نقض کند، غیراخلاقی می‌داند، حتی اگر منافع و رفاه بیشتری برای دیگران به دنبال داشته باشد.

اما چگونه می‌توان اخلاق حرفه‌ای را جاری و ساری کرد؟ یکی از ابزارهای بسیار رایج برای این موضوع، کدهای اخلاقی است. یکی از ابزارها برای تحقق اخلاق حرفه‌ای که اکنون در بسیاری از کشورهای دنیا مرسوم است، تدوین و آموزش و نظارت بر پیروی از کدهای اخلاقی است (کمبل و همکاران، ۲۰۰۱). سازمان‌های دارای دغدغه‌های اخلاقی، فهرستی از باید‌ها و نبایدهای رفتاری تهیه کرده‌اند. رعایت این باید‌ها و نبایدها که اغلب، کدهای اخلاقی نامیده می‌شوند، تا حدی ضامن و هادی ارزشمندی و فضیلت‌آمیز بودن

رفتار صاحبان حرفه است (قراملکی، ۱۳۸۵). «کدها، معیار صحت رفتارهای حرفه‌ای در موقعیت‌های مختلف را بیان می‌کنند و براساس آن‌ها تعیین می‌شود که آیا از اخلاق حرفه‌ای تخطی صورت گرفته یا خیر و اگر صورت گرفته چه مجازاتی باید اعمال شود» (لشکر بلوکی، ۱۳۸۷: ۱۰۶).

جدول ۱: برخی دیدگاه‌ها درخصوص اخلاق مدرسان

صاحب نظر	دیدگاه
کمبل	۱. افزایش آگاهی مدرسان از ابعاد اخلاقی و مسئولیت‌هایی که ذاتی تدریس است؛ ۲. تدوین قانون و چارچوب‌های اخلاق تدریس، بر مبنای هنجارهای حاکم بر جامعه و نظریه‌ها و کسانی است که مجریان آموزش هستند (کمبل و الیزابت، <sup>۱</sup> ۲۰۰۰).
تاکر <sup>۲</sup>	وی از اهمیت رشد اخلاقی مربیان اخلاق بحث می‌کند و بر این نکته تأکید می‌کند که رشد اخلاقی مربیان با اخلاق تدریس، همبستگی مثبت دارد (هیر، ۱۳۷۴).
هربارت	۱. اخلاقی بودن تدریس، در دادن داده‌های خوب و بد به شاگردان است؛ ۲. موضوعات اخلاقی هدف نهایی آموزش و پرورش است؛ ۳. اجبار خارجی باید به آزادی داخلی تبدیل شود (شفیلد، ۱۳۷۵).
هاینز <sup>۳</sup>	وی ارزش‌ها را تحت مقوله کلی «ارزش‌های مسلط» صورت‌بندی می‌کند. ارزش‌های مسلط <sup>۴</sup> نیز به دو دسته ارزش‌های نیکوکارانه <sup>۵</sup> و ارزش‌هایی که تبهکارانه نیستند، <sup>۶</sup>

- 1.Elizabeth.
- 2.Tucker.
- 3.Haynes.
- 4.Overarching.
- 5.Beneficence.
- 6.Non-Maleficence.

صاحب نظر	دیدگاه
	تقسیم می‌شوند که هر دو، افعال اخلاقی هستند. هاینز معتقد است، هر فعلی که به دانش آموز ضرر نرساند، اخلاقی است (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷).
کالج آموزشی استرالیا <sup>۱</sup>	اصول اخلاقی که برای تدریس تدوین شده، براساس ارزش‌های ثابت طرح ریزی شده است. اصول اخلاقی این کد با این استدلال که ارزش‌هایی که شامل تغییرهای واگرا می‌شوند، قابلیت استدلال ندارند، عبارت‌اند از: انصاف، وحدت رویه، مسئولیت‌پذیری، احترام به اشخاص، اعتماد، صداقت، درستی و امانتداری، آزادی و برابری، ملاحظه علاقه‌های مشترک، همدلی و خویش‌داری (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷).
انجمن آموزش ملی <sup>۲</sup>	اصولی به صورت اصولی که «مربیان باید... مربیان نباید...» در حیطه‌های تعهد به حرفه، تعهد به دانش آموزان، تعهد نسبت به عموم و... مطرح می‌شود (انجمن آموزش ملی، ۱۹۷۵).
انجمن معلمان امریکا <sup>۳</sup>	معلمان باید موضوعاتی مانند تعهد به قوانین و آداب مدنی، همچون کوشش و پشتکار، مسئولیت‌پذیری، همکاری، وظیفه‌شناسی، وفاداری، صداقت و راستی، احترام به قانون، احترام به دیگران و خود را رعایت کنند. این موضوعات در چهار حیطه رفتار با دانش آموزان، رفتار با همکاران، رفتار با والدین و جامعه، تقسیم‌بندی شده و هر موضوع با مصداق‌هایش به بحث گذاشته شده است (آنونیموس، ۲۰۱۱).
انجمن اخلاق علمی و حرفه‌ای <sup>۴</sup>	<p>۱. داشتن محتوای مناسب؛</p> <p>۲. صلاحیت تربیت و پرورش دانش آموز؛</p> <p>۳. ارتباط متقابل دانش آموز مدرس؛</p> <p>۴. رازداری و احترام به همکلاسی‌ها (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷).</p>
دانشگاه	هدف، ارتقای سواد اخلاقی و دانش اکتسابی درباره موضوعات اخلاقی و

1. Australian College of Education.
2. National Education Association.
3. Association of American Educators (AEE).
4. ASSOCIATION FOR PRACTICAL AND PROFESSIONAL ETHICS.

صاحب نظر	دیدگاه
هاروارد و دانشگاه یکن	برانگیختن تعهد اجتماعی آنان نسبت به قانون و معیار اخلاقی است (کمسیون جهانی اخلاق علمی دانش و تکنولوژی، ۲۰۰۳).
کالج معلمان انتاریو	استانداردهای اخلاقی: ۱. مراقبت: دلسوزی، پذیرش، علاقه‌مندی و بینش داشتن نسبت به پرورش استعداد بالقوه دانشجویان؛ ۲. اعتماد: رعایت بی طرفی و انصاف؛ ۳. صداقت در ارتباط با دانشجویان و والدین و همکاران؛ ۴. احترام: رعایت ادب و احترام به کرامت انسانی و خوب بودن عاطفی و تکامل شناختی؛ ۵. تمامیت: رعایت صداقت و معتمد بودن و انجام عمل اخلاقی (آنونیموس، ۲۰۱۱).
دانشگاه کالیفرنیا	فهرست مسئولیت‌های دانشکده‌ای، اصول اخلاقی استادان به‌عنوان معلم، تکاپوی آزادانه برای یادگیری، احترام به دانشجویان، هدایتگر فکری و مشاوره‌ای، پرورش رفتار آکادمیک، ارزیابی صادقانه از شایستگی واقعی، احترام به طبیعت محرمانگی میان استاد و دانشجو، نبود رابطه استشارگرانه و آزار و اذیت یا رفتار تبعیض آمیز، باری علمی پژوهشی، آزادی علمی (عالمی، ۱۳۸۷).

در این راستا پژوهش حاضر، پس از شناسایی و تدوین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای از پیشینه‌های متعدد داخلی و خارجی و اعتبارسنجی آن از نگاه صاحب نظران، در پی ارزشیابی اخلاق حرفه‌ای استادان دانشگاه شهیدباهنر کرمان است. همچنین، این پژوهش تفاوت بین این دو دانشکده را از دیدگاه دانشجویان و از نظر میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای در تدریس بررسی می‌کند.



## پیشینه تحقیق

اقتدا به معیارهای اخلاقی برای محافظت از علم و فناوری در برابر هرگونه فساد و فریبکاری ضروری است. رعایت اخلاق حرفه‌ای ضمن آنکه بر کارکرد علم تأثیر مثبتی می‌گذارد، اعتماد اجتماعی نسبت به علم و اصحاب علمی را نیز افزایش می‌دهد (ودادهیر و همکاران، ۱۳۸۷). ایمانی‌پور (۱۳۹۱) در پژوهشی دریافت که هر استادی باید خود را در دو بُعد ملزم به رعایت اصول اخلاقی کند: اول اینکه به دلیل تأثیرگذاری‌اش بر رفتار و افکار فراگیران، باید خود را به فضایل اخلاقی آراسته کند و بداند که مؤثرترین روش در انتقال ارزش‌های اخلاقی مثبت، آشکارشدن آن‌ها در رفتار واقعی مدرس است؛ دوم اینکه به دلیل وظیفه‌ای که در قبال برآوردن نیازهای آموزشی دانشجویان دارد، باید با رعایت اصول اخلاقی در انجام وظیفه حرفه‌ای، مسئولیت‌های آموزشی خود را به بهترین نحو انجام دهد. تکیه و تأکید اصلی کمپل و تیسن (۲۰۱۰) هم، بر نقش استاد به عنوان عاملی معنوی و جهت‌ده است که فراگیران را در طی فعالیت‌های آموزشی در کلاس، به سمت کارهای صحیح یا غلط هدایت می‌کند و این فعالیت‌های صحیح توسط استادان و محققان شناسایی می‌شوند.

در نتایج رابین‌سون (۲۰۱۰) آخرین نگرانی اساسی در این زمینه، حفظ کرامت انسان است که به نظر می‌رسد، دست نیافتنی است. موری و همکاران (۲۰۰۷) به بیان اصول نه‌گانه اخلاق حرفه‌ای آموزش پرداخته‌اند که اصول مهم آن عبارت است از: اصل صلاحیت محتوا، اصل رشد دانشجویان، اصل ارزیابی مناسب دانشجویان و اصل احترام به همکاران و مؤسسه. کار (۲۰۰۰)، از فیلسوفان اخلاقی معاصر، نیز در بیان ماهیت اخلاقی تدریس، بر ضرورت

حفظ آراستگی ظاهر و تنوع در لباس پوشیدن و چگونگی سخن گفتن معلم تأکید می‌کند. دیویس و والتون (۲۰۰۷) در پژوهشی در حوزه اخلاق حرفه‌ای به این نتایج دست یافته‌اند که اخلاق حرفه‌ای، موضوع گفت‌وگوی معاصر میان کسب و کار حرفه‌ای است. ارزش‌هایی چون اخلاق، وجدان، تعهد، نظم، مسئولیت‌پذیری و... در تبدیل اندیشه نو به محصول و ارائه آن به بازار، همچون واکنشگر در معادله‌های شیمیایی عمل می‌کند و سبب می‌شود که فرایند کارآفرینی تحت تأثیر این عوامل در مدتی کوتاه به نتیجه برسد.

توسعه اخلاق حرفه‌ای از طریق کنش‌های ارتباطی میان یاران و ذی‌نفعان اجتماع علمی و دانشگاهی، به صورت انتشار درون‌زا ممکن می‌شود. احساس مسئولیت، حس پاسخ‌گویی، انتقادپذیری، شفافیت، انصاف، احترام به قضاوت‌های دیگران، صداقت حرفه‌ای، هنجارگرایی و... از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای علمی‌اند (فراستخواه، ۱۳۸۵). مطلبی فرد و همکاران (۱۳۹۰) در بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس، از دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد بهره بردند. این بررسی نشان داد که تدریس اخلاقی، هشت مؤلفه اساسی دارد: کارآمدی در آموزش، روحیه به‌روزرسانی و نوآوری در بیان محتوا، تعامل حرفه‌ای، توجه به رشد همه‌جانبه دانشجویان، احترام به همکاران، ایجاد فضای مناسب برای بحث در کلاس، احترام به فراگیران و حفظ قداست کلاس و درنهایت، ارزشیابی مناسب. فرمهبینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۲) براساس نظر اعضای هیئت علمی، ۲۴ مؤلفه اخلاق حرفه‌ای آموزش را شناسایی کردند که مهم‌ترین مؤلفه، مسئولیت‌پذیری و بهترین راهکار برای بهبود آن، تدوین منشور اخلاق حرفه‌ای آموزش در دانشگاه است.

از جمله راهکارهای نهادینه کردن اخلاق حرفه‌ای به کارگیری نیروی انسانی مقید به رعایت اخلاق و قانون در سازمان‌ها، آموزش عملی اخلاق توسط کارکنان مقید و پایبند به رعایت اخلاق و قانون و در نهایت، تدوین منشور اخلاقی برای سازمان‌هاست (حسینی و عباسی، ۱۳۹۱). همچنین، بهترین راهکار برای رعایت اخلاق حرفه‌ای پرستاران، تشکیل کمیته اخلاق پرستاری است (دهقانی و شمسی‌زاده، ۱۳۹۲). قائدی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی عناصر اخلاق حرفه‌ای معلمی، شامل دانش‌آموز، والدین، اجتماع و حرفه را بررسی و براساس آن، نخستین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان را تدوین کردند.

براساس فلسفه اخلاق اسلامی، نظریه‌های علامه طباطبایی، مبانی و راهبردها و اصولی بیان می‌شود که به اخلاق معلمی مربوط و عبارت است از: اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با خود، اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با شاگرد، اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با والدین و اصول اخلاق تدریس در ارتباط معلم با سایر معلمان (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷). مصدق و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان رعایت اخلاق تدریس در بین اساتید دانشگاه تهران و مؤسسه امام خمینی علیه السلام از نگاه فراگیران» به این یافته رسیدند که استادان مؤسسه امام خمینی نسبت به استادان دانشگاه تهران اخلاق تدریس را بیشتر رعایت می‌کنند و همچنین میزان رعایت اخلاق تدریس میان استادان دانشکده‌های فنی مهندسی و علوم انسانی در دانشگاه تهران یکسان است.

در مطالعه‌ای در کانادا، از دانشجویان پرسیده شد که آیا تاکنون مجبور به انجام رفتار غیراخلاقی شده‌اند. ۴۷ درصد آنان پاسخ دادند، بسیار زیاد.

همچنین، از دانشجویان پرسیده شد که چندوقت یک بار، شاهد رفتارهای غیراخلاقی استادان خود بوده‌اند. ۶۱ درصد دانشجویان گفتند که این اتفاق بارها روی داده است (هیگس و همکاران، ۲۰۰۱). در مطالعه دیگری در دانشگاه واشنگتن، ۱۲۰ نفر از دانشجویان سال دوم پزشکی، عناصر اخلاق حرفه‌ای را مشخص کردند. یافته‌ها مؤید این مطلب بود که دیدگاه‌های دانشجویان با کدهای اخلاق حرفه‌ای بُرد داخلی امریکا منطبق بود و آن‌ها حیطة تعارض در اخلاق حرفه‌ای و سوءاستفاده از قدرت را به‌عنوان عوامل ضد اخلاق حرفه‌ای معرفی کردند (روبینس و همکاران، ۲۰۰۲). در سال ۱۹۹۴ در امریکا، مرکز منابع اخلاقی پیمایشی ملی درباره اخلاق حرفه‌ای میان کارکنان و مدیران تعداد زیادی از صنایع گوناگون انجام داد. در این پیمایش رفتار حرفه‌ای کارکنان شرکت‌هایی که برنامه‌های اخلاقی را اجرا کرده بودند، نسبت به دسته اول، یعنی شرکت‌هایی که این برنامه‌ها را اجرا نکرده بودند، بسیار اخلاقی‌تر بود (میلن، ۲۰۰۰). مطالعه پژوهش‌ها و نظریه‌های پیشین و جمع‌بندی یافته‌های حاصل از آن‌ها، مرتبط با اصول و معیارهای اخلاقی تدریس اثربخش در قالب ۲۴ گویه طراحی شده است. ذکر این مطلب لازم است که در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزشی از منابع گوناگون داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق به‌دست آمده است.

### پرسش‌های تحقیق

۱. آیا میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شهیدباهنر کرمان متفاوت است؟

۲. آیا میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شهیدباهنر کرمان از دیدگاه دانشجویان زن و مرد متفاوت است؟

### روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها، توصیفی‌ارزیابی است. ارزشیابی استادان به‌عنوان ابزاری برای کمک در تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی صحیح تدریس، به‌خصوص در سطح دانشگاهی ضروری است. مهم‌ترین هدف ارزشیابی، کمک به استادان در جهت اصلاح و بهبود روش و درنهایت، ارتقای آموزش است. جامعه آماری تحقیق، دانشجویان دانشگاه شهیدباهنر کرمان در سال ۱۳۹۳ هستند که نمونه مطالعه‌شده با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از دو دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۱۰۳ نفر و دانشکده ریاضیات و علوم کامپیوتر، ۷۳ نفر، با فرمول کوکران به مقدار خطای ۰/۱ انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته گردآوری شد و پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش کرونباخ، ۰/۹۴ به دست آمد و از روایی محتوایی نیز استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، یعنی رسم جدول‌ها و نمودارهای توزیع فراوانی و شاخص‌های مرکزی و روش‌های استنباطی T (استودنت) به دست آمد.

## گزارش یافته‌ها

### ۱. آمار توصیفی

توصیف شاخص‌های جمعیت‌شناختی

جدول ۲: وضعیت نمونه بررسی شده

متغیر	تعداد	درصد	متغیر	تعداد	درصد	
دانشکده	ادبیات	۱۶	۱۵/۵۳	ادبیات	۱۰۳	۵۹
	تاریخ	۱۲	۱۱/۶۵	ریاضی	۷۲	۴۱
	جغرافیا	۱۵	۱۴/۵۶	مرد	۷۵	۴۳
	روان‌شناسی	۱۳	۱۲/۶۲	زن	۱۰۰	۵۷
جنس	زبان انگلیسی	۱۳	۱۲/۶۲	آمار	۲۰	۲۸
	علوم اجتماعی	۹	۸/۷۳	ریاضیات	۲۹	۴۰
رشته دانشکده	علوم اطلاعات	۱۰	۹/۷۰	کامپیوتر	۲۳	۳۲
	علوم تربیتی	۱۵	۱۴/۵۶			

نمره میانگین به‌دست‌آمده در دانشکده‌ها از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای

در جدول ۳ میانگین به‌دست‌آمده اخلاق حرفه‌ای استادان و اعضای هیئت‌علمی هریک از دانشکده‌های ادبیات و علوم‌انسانی و ریاضیات و علوم کامپیوتر دانشگاه شهیدباهنر کرمان از دیدگاه دانشجویان هر رشته آمده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد هریک از شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای به ترتیب

نزولی در دانشکده‌ها

انحراف استاندارد	میانگین	دانشکده ریاضی	انحراف استاندارد	میانگین	دانشکده ادبیات
.۷۶۷	۴/۱۲۵	آراستگی	.۸۳۳	۴/۱۴۵	عزت نفس ۱
.۸۳۹۳	۴/۰۰۰	عزت نفس	.۸۶۶	۴/۱۱۶	آراستگی ۲
.۸۷۷	۳/۹۳۰	نظم	.۹۴۸	۳/۹۶۱	امانت‌داری ۳
.۹۵۱	۳/۹۰۲	احترام به دین	.۷۸۴	۳/۹۵۱	نظم ۴
.۸۸۲	۳/۸۴۷	امانت‌داری	.۸۹۳	۳/۹۲۲	رازداری ۵
.۷۲۵	۳/۸۴۷	وقت‌شناسی	.۹۴۷	۳/۸۱۵	احترام به دین ۶
۱/۰۱۰	۳/۷۷۷	رازداری	.۷۶۹	۳/۷۶۷	بردباری ۷
.۸۶۳	۳/۷۰۶۳	صداقت	.۹۸۰	۳/۶۸۹	صداقت ۸
.۷۹۸	۳/۶۹۴	بردباری	.۹۲۰	۳/۶۷۹	وقت‌شناسی ۹
.۸۷۰	۳/۵۵۵	مسئولیت‌پذیری	.۹۹۷	۳/۶۵۰	مسئولیت‌پذیری ۱۰
.۹۴۸	۳/۵۴۱	احترام به حقوق	۱/۰۱۰	۳/۶۲۱	احترام به حقوق ۱۱
۱/۰۳۳	۳/۵۴۱	روابط انسانی	.۹۹۴	۳/۵۹۲	محبت ۱۲
.۹۴۷	۳/۴۴۴	مشارکت و همکاری	.۹۷۶	۳/۵۶۳	روابط انسانی ۱۳
۱/۰۵۹	۳/۴۳۰	روحیه سازنده	۱/۰۳۶	۳/۴۵۶	روحیه کمک به دیگران ۱۴
۱/۱۲۲	۳/۴۱۶	تواضع	.۹۹۷	۳/۴۵۶	انصاف و عدالت ۱۵
.۰۱۱	۳/۳۶۱	روحیه کمک به دیگران	۱/۰۰۷	۳/۴۴۶	مشارکت و همکاری ۱۶
۱/۱۹۰	۳/۳۶۱	خلاقیت	۱/۰۵۲	۳/۴۱۷	روحیه سازنده ۱۷
۱/۱۱۱	۳/۳۱۹	محبت	.۹۷۵	۳/۴۱۷	تواضع ۱۸
.۹۷۳	۳/۳۰۵	انتقادپذیری	۱/۰۸۷	۳/۳۹۸	تبعیض ۱۹
۱/۰۹۷	۳/۲۵۰	انصاف و عدالت	۱/۰۱۰	۳/۳۷۸	وفاداری ۲۰

انحراف استاندارد	میانگین	دانشکده ریاضی	انحراف استاندارد	میانگین	دانشکده ادبیات	
۱/۰۵۶	۳/۱۹۴	وفاداری	۱/۰۶۴	۳/۳۰۱	امیدبخشی	۲۱
۱/۱۵۴	۳/۱۸۰	امیدبخشی	.۹۹۴	۳/۲۸۱	انتقادپذیری	۲۲
۱/۱۶۲	۳/۱۲۵	تبعیض	۱/۱۰۶	۳/۱۷۴	خلاقیت	۲۳
۱/۱۰۶	۲/۹۵۸	گذشت و فداکاری	.۹۴۰	۳/۰۸۷	گذشت و فداکاری	۲۴
۱۵/۴۹۷	۸۴/۸۷۵	مجموع اخلاق حرفه‌ای	۱۵/۰۶۷	۸۶/۲۹ ۱	مجموع اخلاق حرفه‌ای	

باتوجه به ارزشیابی که از دیدگاه دانشجویان انجام شد، مؤلفه‌های عزت نفس، آراستگی، امانت‌داری، نظم و رازداری از دانشکده علوم انسانی و مؤلفه‌های آراستگی، عزت نفس، نظم، احترام به دین و امانت‌داری از دانشکده ریاضی بالاترین نمره را به دست آوردند.

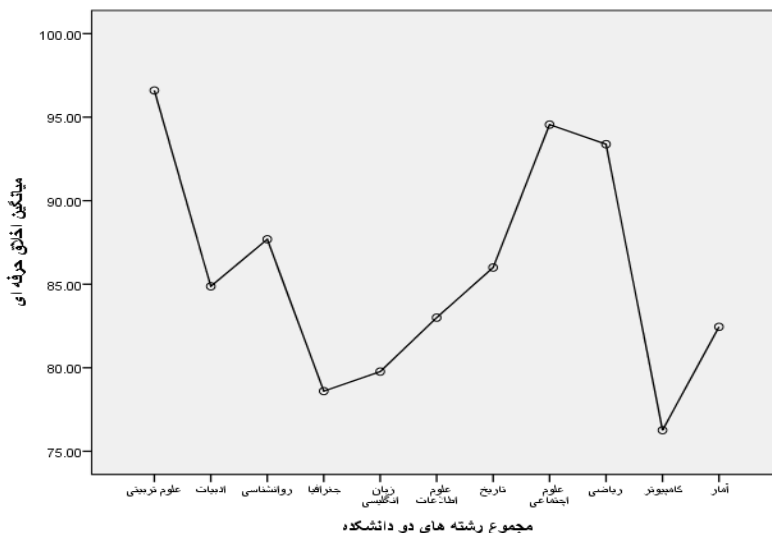


جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد هریک از شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای به ترتیب نزولی در رشته‌های دو دانشکده

دانشکده علوم انسانی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	دانشکده ریاضی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
۱	علوم تربیتی	۱۵	۹۶/۶۰	۱۰۹/۴۰	ریاضیات	۲۹	۹۳/۳۷	۱۴/۴۸	۲۰۹/۸۱
۲	علوم اجتماعی	۹	۹۴/۵۵	۱۹۳/۵۲	علوم کامپیوتر	۲۳	۷۶/۲۶	۱۳/۲۸	۱۷۶/۴۷
۳	روانشناسی	۱۳	۸۷/۶۹	۲۴۵/۳۹	آمار	۲۰	۸۲/۴۵	۱۳/۳۲	۱۷۷/۵۲
۴	تاریخ	۱۲	۸۶/۰۰	۲۶۴/۲۶					
۵	ادبیات	۱۶	۸۴/۸۷	۲۲۱/۱۸					
۶	علوم اطلاعات	۱۰	۸۳/۰۰	۹۰/۸۰					
۷	زبان انگلیسی	۱۳	۷۹/۶۷	۲۹۳/۶۹					
۸	جغرافیا	۱۵	۷۸/۶۰	۱۳۹/۲۵					

نمره میانگین به دست آمده در رشته‌های دانشکده‌ها از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای

باتوجه به میانگین‌های رشته‌ها که در جدول موجود است، نمودار هسیتوگرام نشان‌دهنده این است که استادان رشته‌های علوم تربیتی و علوم اجتماعی و ریاضی بالاترین نمره را در اخلاق حرفه‌ای دارند.



شکل ۱: نمودار میانگین رعایت اخلاق حرفه‌ای در رشته‌های دو دانشکده

## ۲. آمار استنباطی

۱. آیا میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای میان اعضای هیئت علمی دانشکده ادبیات و علوم انسانی و ریاضیات و علوم کامپیوتر دانشگاه شهیدباهنر کرمان متفاوت است؟

برای پاسخ به این پرسش از آزمون T دو گروه مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۵: بررسی تفاوت میزان رعایت شاخص‌های اخلاق حرفه‌ای میان استادان دو دانشکده

مؤلفه	دانشکده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حد مفاداری	درجه آزادی	متوسط اختلاف	مفاداری
آراستگی ظاهری	ادبیات	۱۰۳	۴/۱۱۶	۰.۸۶۶	۰/۰۵	۱۷۳	-۰/۰۰۸	۰/۹۴۶
	ریاضی	۷۲	۴/۱۲۵	۰.۷۶۷				
بردباری	ادبیات	۱۰۳	۳/۷۶۷	۰.۷۶۹	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۷۲	۰/۵۴۶
	ریاضی	۷۲	۳/۶۹۴	۰.۷۹۸				
انتقادپذیری	ادبیات	۱۰۳	۳/۲۸۱	۰.۹۹۴	۰/۰۵	۱۷۳	-۰/۰۲۴	۰/۸۷۴
	ریاضی	۷۲	۳/۳۰۵	۰.۹۷۳				
مسئولیت‌پذیری	ادبیات	۱۰۳	۳/۶۵۰	۰.۹۹۷	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۹۴	۰/۵۱۴
	ریاضی	۷۲	۳/۵۵۵	۰.۸۷۰				
رعایت نظم	ادبیات	۱۰۳	۳/۹۵۱	۰.۷۸۴	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۲۰	۰/۸۶۹
	ریاضی	۷۲	۳/۹۳۰	۰.۸۷۷				
وقت‌شناسی	ادبیات	۱۰۳	۳/۶۷۹	۰.۹۲۰	۰/۰۵	۱۷۳	-۰/۰۶۷	۰/۱۹۸
	ریاضی	۷۲	۳/۸۴۷	۰.۷۲۵				
عزت نفس مطلوب	ادبیات	۱۰۳	۴/۱۴۵	۰.۸۳۳	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۱۴۵	۰/۲۵۸
	ریاضی	۷۲	۴/۰۰۰	۰.۸۳۹۳				
محبت و گشاده‌رویی	ادبیات	۱۰۳	۳/۵۹۲	۰.۹۹۴	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۲۷۲	۰/۰۹۰
	ریاضی	۷۲	۳/۳۱۹	۱/۱۱۱				
فداکاری	ادبیات	۱۰۳	۳/۰۸۷	۰.۹۴۰	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۱۲۹	۰/۴۰۷
	ریاضی	۷۲	۲/۹۵۸	۱/۱۰۶				
وفاداری	ادبیات	۱۰۳	۳/۳۷۸	۱/۰۱۰	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۱۸۴	۰/۲۴۵
	ریاضی	۷۲	۳/۱۹۴	۱/۰۵۶				
تواضع	ادبیات	۱۰۳	۳/۴۱۷	۰.۹۷۵	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۰۰	۰/۹۹۵
	ریاضی	۷۲	۳/۴۱۶	۱/۱۲۲				
انصاف و عدالت	ادبیات	۱۰۳	۳/۴۵۶	۰.۹۹۷	۰/۰۵	۱۷۳	۰/۰۲۰۶	۰/۱۹۸
	ریاضی	۷۲	۳/۲۵۰	۱/۰۹۷				

موضوعه	دانشکده	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حد مفاداری	درجه آزادی	متوسط اختلاف	مفاداری
رازداری	ادبیات	۱۰۳	۳/۹۲۲	۰.۸۹۳	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۱۴۴	۰/۰.۳۱۹
	ریاضی	۷۲	۳/۷۷۷	۱/۰.۱۰				
برهیز از تبغیض	ادبیات	۱۰۳	۳/۳۹۸	۱/۰.۸۷	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۲۷۳	۰/۰.۱۱۳
	ریاضی	۷۲	۳/۱۲۵	۱/۱۶۲				
امانت‌داری	ادبیات	۱۰۳	۳/۹۶۱	۰.۹۴۸	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۱۱۳	۰/۰.۴۲۲
	ریاضی	۷۲	۳/۸۴۷	۰.۸۸۲				
احترام به حقوق	ادبیات	۱۰۳	۳/۶۲۱	۱/۰.۱۰	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۰۷۹	۰/۰.۵۹۹
	ریاضی	۷۲	۳/۵۴۱	۰.۹۴۸				
احترام به دین	ادبیات	۱۰۳	۳/۸۱۵	۰.۹۴۷	۰/۰.۵	۱۷۳	-۰/۰.۸۷	۰/۰.۵۵۰
	ریاضی	۷۲	۳/۹۰۲	۰.۹۵۱				
خلاقیات	ادبیات	۱۰۳	۳/۱۷۴	۱/۱۰.۶	۰/۰.۵	۱۷۳	-۰/۰.۱۸۶	۰/۰.۲۸۹
	ریاضی	۷۲	۳/۳۶۱	۱/۱۹۰				
مشارکت و همکاری	ادبیات	۱۰۳	۳/۴۴۶	۱/۰.۰۷	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۰۰۲	۰/۰.۹۸۸
	ریاضی	۷۲	۳/۴۴۴	۰.۹۴۷				
روابط انسانی	ادبیات	۱۰۳	۳/۵۶۳	۰.۹۷۶	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۰۲۱	۰/۰.۸۸۹
	ریاضی	۷۲	۳/۵۴۱	۱/۰.۳۳				
امیدبخشی	ادبیات	۱۰۳	۳/۳۰۱	۱/۰.۶۴	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۱۲۰	۰/۰.۴۷۸
	ریاضی	۷۲	۳/۱۸۰	۱/۱۵۴				
روحیه سازنده	ادبیات	۱۰۳	۳/۴۱۷	۱/۰.۵۲	۰/۰.۵	۱۷۳	-۰/۰.۱۳	۰/۰.۹۳۵
	ریاضی	۷۲	۳/۴۳۰	۱/۰.۵۹				
کمک به دیگران	ادبیات	۱۰۳	۳/۴۵۶	۱/۰.۳۶	۰/۰.۵	۱۷۳	۰/۰.۰۹۵	۰/۰.۵۴۶
	ریاضی	۷۲	۳/۳۶۱	۰.۱۱				
صداقت و درستکاری	ادبیات	۱۰۳	۳/۶۸۹	۰.۹۸۰	۰/۰.۵	۱۷۳	-۰/۰.۰۷۴	۰/۰.۶۰۴
	ریاضی	۷۲	۳/۷۶۳	۰.۸۶۳				
مجموع	ادبیات	۱۰۳	۸۶/۲۹۱	۱۵/۰.۶۷	۰/۰.۵	۱۷۳	۱/۰.۴۱۶	۰/۰.۵۴۶
	ریاضی	۷۲	۸۴/۸۷۵	۱۵/۰.۹۷				

بنابراین، اختلاف معناداری بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در اعضای هیئت علمی دو دانشکده ادبیات و علوم انسانی و ریاضیات و علوم کامپیوتر به دست نیامده است.

۲. آیا میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای میان اعضای هیئت علمی دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی و ریاضیات و علوم کامپیوتر دانشگاه شهیدباهنر کرمان از دیدگاه دانشجویان زن و مرد متفاوت است؟

باتوجه به تعداد گروه‌های مقایسه شده، یعنی دو گروه زن و مرد و نرمال نبودن مناسب داده‌های هر گروه، آزمون یومان ویتنی برای بررسی اختلاف در نمره‌های مجموع مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه دختران و پسران انتخاب شد. همچنین، آزمون یومان ویتنی برای وجود تفاوت بین دو دانشکده گرفته شد که در مؤلفه اخلاق حرفه‌ای اختلافی بین دو دانشکده به دست نیامد. این آزمون در جدول ۶ بررسی شده است:

جدول ۶: میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط استادان در دو دانشکده از دیدگاه

دانشجویان مرد و زن

معناداری	Z	مجموع رتبه‌ها	میانگین		تعداد	متغیر	
۰/۵۲۹	-۰/۶۲۹	۹۲۷۱	۳/۷۵۰	۹۰/۰۱	۱۰۳	ادبیات	مجموع
		۶۱۲۸	۳/۵۴۶	۸۵/۱۲	۷۲	ریاضی	
۰/۴۵۳	-۰/۷۵۱	۶۳۵۱	۳/۵۲۸	۸۴/۶۸	۱۰۰	مرد	مجموع
		۹۰۴۹	۳/۷۷۰	۹۰/۴۹	۷۵	زن	

این جدول نشان می‌دهد که رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در گروه نمونه، مطلوب است؛ اما ارزشیابی اعضای هیئت علمی از دیدگاه زنان، ۳/۷۷۰ و از دیدگاه مردان، ۳/۵۲۸ است که نشان می‌دهد از دیدگاه زنان، اعضای هیئت علمی اخلاق حرفه‌ای را بیشتر رعایت می‌کنند.

### نتیجه

در این مقاله ضمن بررسی مفاهیم نظری مرتبط، اصلی‌ترین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای استادان تبیین شد. یافته‌های به‌دست آمده در این پژوهش، مکمل مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، تواضع، احترام، همکاری، رازداری، آراستگی، عدالت و بردباری در نتایج پژوهش‌های فرم‌هینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۲) است. مؤلفه‌های احترام، عدالت و انصاف و نیز بردباری در نتایج پژوهش‌های بیرونی کاشانی و باقری (۱۳۸۷) و مؤلفه‌های احترام و تبعیض و مسئولیت‌پذیری در نتایج پژوهش‌های مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۰) نیز به‌وسیله یافته‌های این پژوهش تکمیل شدند. همچنین، نتایج به‌دست آمده در این پژوهش تکمیل‌کننده مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، انضباط، امانت‌داری، رازداری، آراستگی و عدالت در نتایج پژوهش‌های فرم‌هینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۲) و نیز مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، انتقادپذیری، انصاف و صداقت در نتایج پژوهش‌های فراستخواه (۱۳۸۵) است.

نتایج ارزشیابی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای استادان از دیدگاه دانشجویان، حاکی از این است که استادان مؤلفه‌های عزت نفس، آراستگی، نظم و امانت‌داری را بیشتر رعایت می‌کنند. یافته‌های این پژوهش در مؤلفه‌های آراستگی با نتایج کار ۲۰۰۰، نظم با نتایج دیویس و والتون ۲۰۰۷ و

امانت‌داری با دیدگاه‌های کالج آموزشی استرالیا و دانشگاه کالیفرنیا منطبق است. برخلاف نتایج پژوهش فرمینی فراهانی و همکاران (۱۳۹۲)، مؤلفه مسئولیت‌پذیری استادان از دیدگاه دانشجویان میانگین متوسطی داشت. همچنین نتایج نشان داد که استادان رشته علوم تربیتی از دانشکده علوم انسانی و رشته ریاضیات از دانشکده ریاضی، مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای را بیشتر رعایت می‌کنند شاید رعایت بیشتر اخلاق توسط این استادان به دلیل آگاهی بیشتر آنان از مفاهیم روان‌شناختی و مهارت‌های تدریس و هدف‌های حرفه‌ای است که پژوهشی در این زمینه یافت نشد. از دیدگاه گروه نمونه، تفاوت معناداری میان زنان و مردان در رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای استادان یافت نشد. اما به دلیل تفاوت روان‌شناختی زنان و مردان، دیدگاه گروه زنان در مقایسه با مردان، به خوبی نشان می‌دهد که یافته‌های این پژوهش دقیقاً با یافته‌های مصدق و همکاران (۱۳۹۲) منطبق است. در مجموع، دانشکده‌ها تفاوت معناداری را نشان ندادند و این یافته با پژوهش مصدق و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود.

توجه به ارزیابی دانشگاه‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی از حیث توجه به موضوعات اخلاقی، مفید و مطلوب به نظر می‌رسد. شاید بتوان از طریق تدوین کدهای اخلاقی و ارزیابی استادان، دانشجویان، مدیران و همه افراد فعال در آموزش عالی به وسیله این کدها، جلوی بسیاری از رفتارهای مغایر با اخلاق حرفه‌ای را گرفت. موضوع مهم در این باره، بهبود رفتار اخلاقی دانشجویان و استادان در کلاس و خارج از کلاس، با استفاده از الزامات درونی است. بنابراین، برای دستیابی به این موضوع باید زمینه‌های بروز رفتار اخلاقی در دانشگاه و جامعه فراهم شود و این رفتارها به عنوان ارزش در جامعه و دانشگاه

ترویج شوند تا از این طریق، در افراد درونی و به‌عنوان رفتارهای باارزش و محترم رعایت شوند. همچنین، برای اعضای هیئت‌علمی، آموزش‌های عملی و نظری، دانستن نکته‌های روان‌شناختی تدریس، داشتن مهارت‌های تصمیم‌گیری و اخلاق حرفه‌ای، پیش از جذب و حین پرداختن به حرفه ضروری است و مدیران بخش آموزش عالی باید در این خصوص به‌نحو شایسته برنامه‌ریزی کنند.

در پایان، پیشنهاد می‌شود که میزان تبعیت استادان دانشگاه‌ها از استانداردهای اخلاق حرفه‌ای و التزام آنان به این استانداردها، از دید مدیران و دانشجویان و خود استادان بررسی شود تا نقاط قوت و ضعف موجود در این زمینه مشخص شود و بتوان برای تقویت یا رفع آن‌ها راهکارهایی پیشنهاد کرد. بررسی دیدگاه‌ها و درک دانشجویان از تأثیر رفتاری و گفتاری استادان گروه‌ها و رشته‌های گوناگون آموزشی نیز می‌تواند در شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی دانشجویان کمک‌کننده باشد. در مجموع، شناسایی راهکارهای عملی خوب و مؤثر برای ارتقای سطح اخلاق آموزشی در دانشگاه‌ها از موضوعاتی است که به پژوهش‌های میدانی و کارشناسانه بیشتری نیاز دارد.



## کتابنامه

۱. ایمانی پور، معصومه، ۱۳۹۱، «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش»، مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، دوره ۵، ش ۶، ص ۲۹.
۲. بیرونی کاشانی، راضیه و خسرو باقری، ۱۳۸۷، «مبانی و اصول اخلاق تدریس در فلسفه اخلاق اسلامی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، س ۳۸، ش ۳، ص ۱۱۷ تا ۱۱۹ و ۱۲۶ تا ۱۲۷.
۳. ثنایی، ح، ۱۳۸۵، «تحلیلی بر آسیب‌ها و راهکارهای رشد اخلاقی در دانشگاه»، مجله پگاه حوزه، ش ۱۹۲، ص ۱۹/
۴. حسینی، نجمه و عفت عباسی، ۱۳۹۱، «راهکارهای نهادینه‌کردن اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها از دیدگاه آموزه‌های دینی»، مجله اسلام و پژوهش‌های مدیریتی، س ۲، ش ۱، ص ۱۲۹ تا ۱۵۴.
۵. دفت، ریچارد ال، ۱۳۷۴، تئوری سازمان و طراحی ساختار، ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی، تهران: مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.
۶. دهقانی، علی و مرتضی شمسی‌زاده، ۱۳۹۲، «راه کارهای مؤثر در بهبود رعایت اخلاق حرفه‌ای؛ ارائه بهترین راه کار عملیاتی»، فصلنامه آموزش و اخلاق در پرستاری، دوره ۲، ش ۴، ص ۱۲ تا ۱۷.
۷. رحمان سرشت، حسین و دیگران، ۱۳۸۸، «مسئولیت اجتماعی؛ اخلاقیات فراسازمانی»، ماهنامه تدبیر، ش ۲۰۴، س ۱۹، ص ۱.
۸. ریسمانیاف، ا، ۱۳۸۸، «مقدمه‌ای بر اخلاق حرفه‌ای در کتابداری و اطلاع‌رسانی با تأکید بر دو مؤلفه نظریه و آموزش»، پیام کتابخانه، س ۱۵، ش ۲، ص ۵۲.
۹. شفیلد، هری، ۱۳۷۵، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه غلامعلی موحد، تهران: قطره.

۱۰. عالمی، مسعود، ۱۳۸۷، «کدهای اخلاقی و گام اول مهندسی فرهنگی کشور»، ماهنامه تدبیر، ش ۱۹۳، ص ۲۹ تا ۳۰.
۱۱. فراستخواه، مقصود، ۱۳۸۵، «اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی»، فصلنامه/اخلاق در علوم و فناوری، ش ۱، ص ۱۵ تا ۱۷ و ۱۳ تا ۲۷.
۱۲. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۵، اخلاق حرفه‌ای، چ ۱، قم: نشر مجنون.
۱۳. فرمهبینی فراهانی، محسن و دیگران، ۱۳۹۲، «مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزشی اعضای هیأت علمی و اولویت بندی آن»، فصلنامه آموزش عالی دوره جدید، س ۶، ش ۲۲، ص ۴۱ تا ۶۲.
۱۴. قانادی، یحیی و دیگران، ۱۳۹۲، «بررسی بنیادهای نظری اخلاق حرفه‌ای به منظور پیشنهاد چارچوبی برای تدوین آیین‌نامه اخلاق حرفه‌ای معلمان»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۱۳، ص ۱۷۰ تا ۱۷۳.
۱۵. لشکر بلوکی، مجتبی، ۱۳۸۷، «چارچوب تدوین ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای پژوهش‌های علمی و فناوری»، فصلنامه/اخلاق در علوم و فناوری، س ۳، ش ۱ و ۲، ص ۱۰۶.
۱۶. مصدق، هادی و دیگران، ۱۳۹۲، «بررسی میزان رعایت اخلاق تدریس در بین اساتید دانشگاه تهران و مؤسسه امام خمینی علیه السلام از نگاه فراگیران»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، س ۹، ش ۳، ص ۷۰۵ تا ۷۲۲.
۱۷. مطلبی فرد، علیرضا و دیگران، ۱۳۹۰، «بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس یک مطالعه کیفی»، فصلنامه/اخلاق در علوم و فناوری، س ۶، ش ۴، ص ۱.
۱۸. مطهری، مرتضی، ۱۳۸۷، تعلیم و تربیت در اسلام، تهران: انتشارات الزهرا.
۱۹. نعمتی، محسن، ۱۳۸۹، اخلاق در آموزش عالی، مؤلفه‌ها، الزامات و راهبردها، تهران: نشر پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.

۲۰. ودادهیر، ابوعلی و دیگران، ۱۳۸۷، «معیارهای اخلاقی در انجام کار عملی»، فصلنامه/اخلاق در علوم و فناوری، س ۳، ش ۴ و ۲۱. هس مر، آلتی، ۱۹۹۵، /اخلاق در مدیریت، ترجمه محمد اعرابی و داود ایزدی، ۱۳۸۲، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۲۲. هیر، ویلیام، ۱۳۷۴، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه سعید بهشتی، تهران: اطلاعات.

23. Adhami, A. (2005). Academic assessment by students.

Baztab, 2 (3): 4. [In Persian]

24. Anonymous. Ontario College of Teachers: The ethical standards for the teaching profession. Available from: <http://www.ooeo.ac> (accessed in 2011).

25. Anonymous. Association of American Educators: AEE code of ethics for educators. Available from: <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-codeof-ethics> (accessed in 2011).

26. Anonymous. Ontario College of Teachers: The ethical standards for the teaching profession. Available from: <http://www.ooeo.ac> (accessed in 2011).

27. Campbell, A. Gillett, G. Jones, G. (2001). Medical ethics: the Geneva Convention Code of Medical Ethics. UK: Oxford University Press. P: 286.

28. Campbell, Elizabeth. (2000). "Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice". Journal of Education, Vol. 30, Issue 2.

29. Campbell, E, Thiessen, D (2010). Perspectives on the Ethical Bases of Moral Agency in Teaching, university Toronto Canada, Information Eric
30. Carr, David. (2000). Professionalism and Ethics in Teaching First published Routledge London.
31. Dika, A. & Hamiti, M. (2011). "Challenges of Implementing the Ethics Through the Use of Information Technologies in the University". Procedia Social and Behavioral Sciences 15, pp.1111.
32. Fisher, J. & Bonn, I. (2007). "International Strategic and Ethic: Exploring the Tension between Head Office and Subsidiaries". Management Decision, 45 (10): 1561.
33. Glicken, A. D. Merenstein, G. B. (2007). Addressing the hidden curriculum: Understanding educator professionalism. Med Teach; 29(1): 54-7.
34. Hicks, L. K. Lin, Y. Robertson, D. W. Robinson, D. L. Woodrow, S. I. ( 2001). Understanding the clinical dilemmas that shape medical students' ethical development: questionnaire survey and focus group study. BMJ.322:709-710.
35. Johnson, D. & Brett, W. (2005). "Moral principles and the life sciences: Choices about moral matters," Bioscene, 31(2), pp 17-23.
36. Kaykhaei, A. Navidian, A. Tabasi, M. A. Sargazi, Gh. H. (2002). Study of ZUMS faculty members' views on faculty

- members' assessment. Zahedan Journal of Research in Medical Sciences (Tabib Shargh). 4(3):135-40. [In Persian]
37. Milne, G. R. (2000). Privacy and Ethical Issues in Database/Interactive Marketing and Public Policy: A Research Framework and Overview of the Special Issue. Journal of Public Policy & Marketing 19 (1): 1-6.
38. Murray. And others (2007). Ethical Principles in university Teaching, university of Manitoba
39. Rubenstein, S. (2010). Professional Ethics Report, Advancing Science, serving, society.
40. Robins, L. S. Braddock, C. H. Fryer – Edwards, K. A. (2002). Using the American board of internal medicine's "Elements of professionalism" for undergraduate ethics education. Acad Med. 77:523-531.
41. Sanagoo, A. Jooybari, L. (2010). Students' Viewpoints and Experiences about Evaluation of Academic staff in Theoretical courses. Strides in Development of Medical Education, 7(1):57-69. [In Persian]
42. Shams, B. (1995). editor Academic assessment workshop. The first National Conference of Medical Education; Shahid Beheshti Medical School, Tehran, Iran.
43. Saif, A. A. (1999). The methods of assessing and evaluating education. Third ed.: Doran Publications. [In Persian]

44. The World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology (COMEST) (2003). "The Teaching of Ethics". Available from <http://www.iph.ras.ru/~ethics/engl/ENews.html> .
45. The NEA (1975). Representative Assembly, Code of Ethics of the Education Profession. National Education Association. Washington D.C. Available from: <http://www.nea.org/code.html>.
46. Vandermoere, F. Blanchemanche, S. Bieberstein, A. Marette, S. Roosen, J. (2010). "The morality of attitudes toward nanotechnology: about God, techno-scientific progress, and interfering with nature", J Nanopart Res, 12, pp 373-381.

## بررسی و ارزیابی نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه آزاد خرم‌آباد

محمد امینی،\* حمید رحیمی،\*\* خدیجه ابراهیمی\*\*\*

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نگرش مذهبی دانشجویان انجام شد. روش پژوهش توصیفی پیمایشی از نوع مقطعی و جامعه آماری آن، دانشجویان دانشگاه آزاد خرم‌آباد در سال ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۳، به تعداد ۱۳ هزار نفر بودند که ۱۴۵ نفر از دانشجویان به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش از طریق اجرای پرسش‌نامه استاندارد سراج‌زاده با ۲۶ پرسش

\* استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان.

akhlagh@dte.ir

\*\* استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان.

dr.hamid.rahimi@gmail.com

\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه درسی دانشگاه کاشان.

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۳۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۱۰

بسته پاسخ، در چهار مؤلفه برحسب طیف پنج درجه لیکرت جمع آوری شد. روایی پرسش نامه به طریق محتوایی توسط کارشناسان تأیید شد. پایایی پرسش نامه نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ برآورد شد. یافته ها نشان داد که میانگین مؤلفه های نگرش مذهبی دانشجویان در دانشگاه آزاد خرم آباد، بیش از حد متوسط ۳ است. بالاترین میانگین مربوط به مؤلفه نگرش اعتقادی به میزان ۴/۴۷ است. همچنین، بین نگرش مذهبی دانشجویان و معدل های آنان در مقاطع گوناگون آموزشی دانشگاه آزاد، تفاوت معنادار وجود نداشت؛ اما برحسب جنس معنادار بود.

## واژگان کلیدی

نگرش مذهبی، دانشجوی، آموزش عالی.

## طرح مسئله

ایجاد و تقویت نگرش های دینی و مذهبی یادگیرندگان و تلاش سازمان یافته در جهت رشد و پرورش اخلاقی و ارزشی و معنوی آن ها، همواره مهم ترین هدف و کارکرد نهادهای آموزشی کشور در سطوح و مقاطع گوناگون بوده است. در واقع، فرض بر این است که آموزش ارزش ها، به عنوان یکی از هدف های اصلی نظام های آموزشی، امکان انتقال فرهنگ و ارزش های مرتبط به آن را به نسل آینده فراهم می سازد (باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس، دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی نیز، به عنوان یکی از نهادهای آموزشی مهم و بسیار حساس، به موازات کارکردهای علمی و تخصصی خود در رشته های گوناگون، نمی توانند نسبت به هدف های دینی و اخلاقی و رشد ارزش ها و نگرش های مرتبط به آن در دانشجویان بی اعتنا باشند.



پژوهش‌های باستان‌شناسی و انسان‌شناسی نشان داده‌اند که مذهب جزء جدایی‌ناپذیر زندگی بشر در تمام دوران‌ها بوده است. به‌گفته‌ی فرانکل بنیان‌گذار مکتب معنادرمانی، احساس مذهبی عمیق و واقعی در اعماق ضمیر ناهشیار هر انسانی وجود دارد (احمدی، ۱۳۸۳). درعین‌حال، باید بر این نکته تأکید کرد که دین، انسان را به فلسفه‌ی حیات مسلح می‌کند و به وی روشنگری لازم را می‌بخشد. دین برای فرد، نقشی ایفا می‌کند که قطب‌نما برای کشتی؛ یعنی راهنمایی برای او در تمام جنبه‌های زندگی است (خدایاری‌فرد، ۱۳۸۵). امیل دورکیم در تعریف و تحلیل دین، با تأکید عمده بر رفتار دینی، آن را موجب تقویت باورها و رشد همبستگی اجتماعی می‌داند (غیاثوند، ۱۳۸۶). بر چنین مبنایی است که صاحب‌نظرانی، همچون دورکیم در کاوش و مطالعه درباره‌ی دین، بیش از هر چیز، بر ابعاد رفتاری و انجام اعمال دینی توسط افراد تأکید می‌کنند. از نظر آنان عملکردهای مذهبی مثل رفتار و تشریفات، همانند عناصر اصلی دین‌داری است و از این‌رو، برای شناخت دین باید به شیوه‌های عملکرد مردم توجه و آن را تحلیل کرد (طالبی، ۱۳۸۰).

ویلیام جیمز کارکرد دین را حل مشکلات ارزشی و در نتیجه معنادار کردن زندگی انسان تلقی می‌کند. این صاحب‌نظر وجود استدلال‌های منطقی را به‌تنهایی نشان‌دهنده‌ی ابعاد انسان نمی‌داند. وی معتقد است که تجربه‌ها و آموزه‌ها و معانی دینی و مذهبی که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان کیفیت درونی یاد کرد، به هستی و انسان حیات می‌بخشند و نمی‌توان با زبان عقلانی یا منطقی آن‌ها را با پدیده‌های دیگر مقایسه کرد (تیبسی، ۲۰۰۳). یونگ (۱۳۸۴) دین را قدیمی‌ترین و عمومی‌ترین تظاهر روح انسانی تلقی می‌کند که نمی‌توان اهمیت آن را به‌عنوان پدیده‌ای اجتماعی و تاریخی نادیده گرفت. این روان‌شناس با

استناد به پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه‌های باستان‌شناسی و انسان‌شناسی تأکید می‌کند که دین و مذهب در همه دوران‌ها بخش جدایی‌ناپذیر زندگی انسان بوده است. چراکه اصولاً دین در ضمیر ناخودآگاه فرد ریشه داشته و واقعیتی زنده و منشأ راهنمایی و اندرزی است که آن را در هیچ منبع دیگری نمی‌توان یافت و انسان باید به آن گوش دهد.

علاوه بر صاحب‌نظران متقدمی که پیش‌ازین از آن‌ها نام برده شد، بسیاری از نویسندگان و اندیشمندان سال‌های اخیر، به نقش و اهمیت دین در عرصه‌ها و حوزه‌های گوناگون توجه کرده‌اند. از دیدگاه بنیامین روش، دین همان‌قدر برای پرورش و سلامت روح انسان اهمیت دارد که هوا برای تنفس (عثمان نجاتی، ۱۳۶۷). پارگامنت (۲۰۰۷) معتقد است که دین در کاهش آثار منفی فشارهای روانی زندگی بسیار مؤثر است. درعین‌حال، دین کارکردهای مهمی، همچون احساس امید، احساس نزدیک‌بودن به دیگران، آرامش هیجانی، فرصت خودشکوفایی، نزدیکی به خدا و کمک به حل مشکلات گوناگون را داراست (نیومن و پارگامنت، ۱۹۹۰). فوکویاما به ارزش‌های اخلاقی دین، مانند مشارکت، صداقت، اعتماد و ایثار اشاره می‌کند و آن‌ها را باعث ایجاد سرمایه اجتماعی، بین‌اعضای یک گروه یا فرقه مذهبی می‌داند (روحانی صراف و زروانی، ۱۳۸۷). واخ در حوزه دین، مشخصاً به تجربه دینی و نحوه بیان و ابراز آن تأکید می‌کند. از دیدگاه این صاحب‌نظر، دین از ابعاد نظری و عملی و اجتماعی برخوردار است و با اصول اعتقادی و نیز آموزش آیین‌های گوناگون خود، مؤمنان و دین‌داران را به یکدیگر پیوند می‌دهد (جلالی‌مقدم، ۱۳۷۹).

یانگ (۲۰۰۷) می‌گوید، افراد مذهبی با داشتن معنا در زندگی، امید به یاری خداوند در موقعیت‌های سخت، بهره‌مندی از حمایت‌های اجتماعی و معنوی و

احساس وابستگی به منبعی والا، هنگام مواجهه با رویدادهای سخت، متحمل فشار بسیار کمتری می‌شوند. از سوی دیگر، اندیشمندان و صاحب‌نظرانی که از منظری کاملاً دینی به پدیدهٔ دین و آثار گوناگون آن نگاه می‌کنند، به کارکردهای آن به‌گونه‌ای عمیق‌تر توجه کرده‌اند. علامه طباطبایی با اشاره به پیوند و ارتباط دین و زندگی اجتماعی، معتقد است که عملاً این پیوند موجب می‌شود که انسان حضور خداوند را در همهٔ عرصه‌های فعالیت فردی و اجتماعی حس کند و خود را در مقابل آن مسئول بداند. به‌علاوه، هر فرد دین‌دار به راهنمایی دین به این حقیقت پی می‌برد که زندگی وی محدود به این جهان مادی نیست؛ بلکه حیاتی نامحدود و جاویدان دارد که با مرگ از میان نمی‌رود. از دیدگاه علامه جعفری (۱۳۷۵) نیز، حیات معقول که ناظر به تکاپوی آگاهانهٔ فرد در سرتاسر مراحل زندگی خود به‌سوی کمال است، بدون پیروی از دین محقق نمی‌شود. به‌علاوه، پاسخ پرسش‌های بنیادی زندگی، از جمله آنکه من کیستم و از کجا آمده‌ام و به کجا می‌روم؟، فقط از طریق دین بیان می‌شود. از این روست که علامه جعفری تأکید می‌کند، نادیده‌انگاشتن دین در زندگی موجب خاموش شدن احساس برتری انسان در مقابل شکوه و عظمت جهان هستی می‌شود؛ چراکه این احساس بدون اعتقاد و دل‌بستگی به حکمت و خواست فوق این‌جهانی مفهومی ندارد.

ملکیان (۱۳۸۲) دین را نظامی اندیشگر تعریف می‌کند که تفسیری خاص از جهان هستی و جایگاه انسان نسبت به آن بیان و براساس این تفسیر شیوهٔ زندگی خاصی را توصیه می‌کند و درنهایت، این تفسیر و توصیه را در قالب برخی آیین‌ها، به‌شکل رمزی و نمادین جلوه‌گر می‌سازد. از این منظر، عبادت‌هایی همچون حج و روزه و نماز، صورت رمزی و نمادین تفسیری هستند که دین از جهان هستی و جایگاه انسان در آن بیان کرده است. قراملکی

(۱۳۸۹) می‌گوید که هر نوع اثر و فایده و ویژگی مثبتی که از طریق دین و پیامبران بر انسان و جامعه مترتب می‌شود، در زمره کارکردهای دین است. وی معتقد است که کارکردهای دین را در قالب دو نوع کارکرد فردی و اجتماعی می‌توان طرح و درباره آن بحث کرد. از دیدگاه این صاحب‌نظر، کارکردهای فردی دین شامل کارکردهایی همچون معرفت‌زایی احساسی و بهداشت روانی، یعنی معنابخشی به زندگی و رفع غربت و ایجاد هیجان‌های مثبت و همچنین بهداشت اخلاقی و رفتاری، یعنی عقلانیت‌بخشی به اخلاق و پشیمانی و ضمانت اجرایی آن است. کارکردهای اجتماعی آن نیز ناظر بر همبستگی، آزادی اجتماعی، عدالت اجتماعی، هویت‌بخشی و بسترسازی برای فرهنگ و تمدن و... است. توجه و تأمل در مطالب بیان‌شده، تأییدکننده نقش مثبت و آثار سازنده‌ای است که اصولاً دین و باورهای دینی در ابعاد فردی و اجتماعی دارند. پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، ضمن مستندسازی این واقعیت، تصویری از وضعیت موجود نگرش‌های دینی دانش‌آموزان و دانشجویان ترسیم می‌کند.

### پیشینه پژوهش

پژوهش زارع (۱۳۸۰) نشان داد که اگرچه سطح دین‌داری دانشجویان و افراد عادی بیش از حد متوسط است، نگرش دینی دانشجویان، مدرن‌تر و غیردانشجویان سنتی‌تر است. درعین حال، این پژوهش مشخص ساخت که دانشگاه باعث می‌شود، دین‌داری دانشجویان بیشتر جنبه فردی به خود بگیرد. در پژوهش نجفی (۱۳۸۲) مشخص شد که بین دین‌داری دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد؛ به این معنا که دختران به مراتب بیشتر از پسران

پاییند به مذهب هستند و باورهای مذهبی افزون تری دارند. حبیب‌زاده (۱۳۸۴) در پژوهشی انواع دین‌داری میان دانشجویان تربیت‌مدرس را بررسی کرد. وی به این نتیجه رسید که میزان پایبندی دانشجویان به ابعاد گوناگون دین‌داری واریانس درخور توجهی دارد؛ به طوری که پاسخ‌گویان در زمینه باورهای دینی و اخلاق و تکلیف‌های فردی، بیشترین نمره و در عبادت‌های جمعی و فردی دانش دینی، کمترین نمره را گرفته‌اند. پژوهش علوی (۱۳۸۵) هم نشان داد که نگرش دینی پاسخ‌گویان در بُعد شناختی، عاطفی، پیامدی و رفتارهای دینی در حد مطلوب بوده است.

در پژوهش خدایاری‌فرد (۱۳۸۵) مشخص شد که میانگین نمره‌های نگرش مذهبی طلبه‌های حوزه علمیه قم، به طور معناداری بیشتر از میانگین نمره‌های دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف و دانشگاه تهران است. غیاثوند (۱۳۸۶) در بررسی وضعیت رفتارهای دینی میان دانشجویان دانشگاه تهران، آزاد و دولتی، به این نتیجه رسید که دانشجویان به رفتارهایی، چون روزه‌گرفتن، امر به معروف و نهی از منکر، رفتن به زیارت اماکن مذهبی و شرکت در مراسم تاسوعا و عاشورا، کمتر توجه می‌کنند و در رفتارهایی از قبیل نماز خواندن، قرآن خواندن و شرکت در نماز جماعت، تفاوت چندانی با جوانان غیردانشجو و مردم عادی ندارند. سایر یافته‌ها برحسب ویژگی‌های فردی و خانوادگی و تحصیلی نیز تفاوت‌هایی را میان این گروه‌ها نشان داد.

کرم‌الهی و تبریزی (۱۳۸۸) در بررسی وضعیت التزام دانشجویان دانشگاه قم و آزاد اسلامی قم و نشانه‌های دین‌داری، به این نتیجه رسیدند که وضعیت دین‌داری نشانگر پراکندگی درخور توجه میزان پایبندی آنان به جنبه‌های گوناگون دین‌داری است. به طوری که پاسخ‌گویان در جنبه‌های باورهای دینی و

اخلاق و تکلیف‌های فردی، بیشترین نمره و در عبادت‌های جمعی، احکام سیاسی، تنظیم شعائر دینی و مشارکت دینی، کمترین نمره را گرفتند. مهرابی‌زاده (۱۳۸۹) در مقایسه نگرش مذهبی و سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بهبهان دریافت که بین نگرش مذهبی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ ولی بین سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نکرد. صادقی و همکاران (۱۳۸۹) در بررسی وضعیت نگرش مذهبی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران نشان دادند که میزان نگرش مذهبی دختران بیشتر از پسران است و توجه به وضعیت اجتماعی و فرهنگی در جهت ارتقای نگرش مذهبی پسران ضروری است.

سبک‌رو (۱۳۸۹) در تحقیقی نشان داد که میزان نگرش دینی موجود میان دختران دانشجو با میزان نگرش دینی موجود میان پسران دانشجو متفاوت است. به سخنی دیگر، نگرش دینی دانشجویان دختر در دانشگاه تهران از نگرش دینی دانشجویان پسر آن ضعیف‌تر است. همچنین، با افزایش میزان تحصیلات فرد، نگرش مذهبی ضعیف‌تر می‌شود. کشاورز (۱۳۹۰) گزارش می‌دهد که از نظر متغیرهای جمعیت‌شناختی، بین نگرش دینی دانشجویان تفاوت وجود دارد؛ برای مثال، نگرش دینی دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی از دانشجویان مهندسی و همچنین نگرش دینی دانشجویان متأهل از دانشجویان مجرد قوی‌تر است. آقابابایی و همکاران (۱۳۹۱) در بررسی میزان خودارزیابی اسلامی دانشجویان در دانشگاه اصفهان دریافتند که میانگین همه مؤلفه‌هایی خودارزیابی، بیشتر از حد متوسط است. بین هریک از مؤلفه‌های خودارزیابی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. میانگین

خودارزیابی اسلامی در زنان بیشتر از مردان، در مقطع کارشناسی بیشتر از مقاطع تحصیلات تکمیلی و در دانشجویان رشته های الهیات و روان شناسی بیشتر از سایر رشته ها بود. همچنین، بین دیدگاه های افراد برحسب رشته و مقطع تحصیلی تفاوت مثبت و معنادار وجود داشت.

رجالی (۱۳۹۱) دریافت که نگرش مذهبی دانشجویان در تمام ابعاد دینی، بسیار قوی و نگرش مذهبی دختران دانشجو به طور معناداری بیش از پسران است. همچنین، بین متغیرهای سن و رشته تحصیلی با نگرش مذهبی ارتباط معنادار آماری وجود دارد. نوربخش (۱۳۹۳) دریافت که میان نوع دانشگاه و نوع سکونت در زمان تحصیل و همه جنبه های نگرش به دین، رابطه معناداری وجود دارد. در مقابل، رابطه معناداری میان نگرش به دین و رشته تحصیلی وجود ندارد؛ اما میان بُعد رفتاری نگرش به دین و رشته تحصیلی رابطه وجود دارد. نمره بُعد رفتاری نگرش به دین در میان دانشجویان علوم انسانی، بیشتر از سایر رشته ها است. همچنین، یافته ها نشان داد که هرچند میان ترم های حضور در دانشگاه و نگرش به دین رابطه وجود دارد، این رابطه عموماً بسیار ضعیف است.

میلر و همکاران (۲۰۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نوجوانانی که مذهبی نیستند و نمره های کمی در اندازه گیری میزان فعالیت مذهبی به دست می آورند، در مقایسه با نوجوانان دارای سطح بالاتر فعالیت مذهبی، بیشتر دچار مصرف مواد مخدر می شوند. ریچارد و همکاران (۲۰۰۰) در مطالعه ای نشان دادند که افزایش حضور در کلیسا به کاهش مصرف الکل و کوکابین میان گروه نمونه منجر شده است. مریل و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهش خود نشان دادند که عواملی نظیر فراوانی حضور در کلیسا، سطح بالای دین داری در اعضای خانواده و والدین و فراوانی بحث های مذهبی

خانوادگی، اثر بازدارندگی در مقابل مصرف مواد در نوجوانان و جوانان دارد. اسمیت (۲۰۰۳) در تحقیق خود نشان داد که مذهب و نگرش‌های مذهبی، از طریق برقراری نظامی اخلاقی و تعیین قاعده‌های اجتماعی، مصرف مواد مخدر و بهبودی از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطالعه بیرمن (۲۰۰۹) نشان داد که رویکرد دینی فقط پیش‌بینی‌کننده سلامت روان‌شناختی است؛ به این صورت که رویکرد مذهبی درونی با سطح بالاتر سلامتی و رویکرد مذهبی پایین با سطح سلامتی و رویکرد روان‌شناختی پایین‌تر ارتباط دارد.

به هر حال، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی بیان شده، این پژوهش در صدد است که نگرش‌های مذهبی دانشجویان را بررسی و ارزیابی کند و دریابد که وضعیت نگرش مذهبی دانشجویان چگونه است؟ آیا میان نگرش مذهبی دانشجویان بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، مانند جنس، مقطع تحصیلی، رشته تحصیلی و ... تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر؟

### روش تحقیق

از آنجاکه هدف پژوهش حاضر، بررسی و ارزیابی وضعیت موجود نگرش دینی دانشجویان است، نوع تحقیق از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، توصیفی پیمایشی از نوع مقطعی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۳ و به تعداد ۱۳ هزار نفر است که با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، متناسب با حجم، ۱۴۵ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. بر این اساس، ۱۷ دانشجوی علوم پایه، ۶۵ دانشجوی علوم انسانی و ۶۳ دانشجوی مهندسی به عنوان نمونه انتخاب شدند.



در این پژوهش به منظور ارزیابی آزمودنی و جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه سنجهٔ دین‌داری استفاده شد. پرسش‌نامهٔ سنجهٔ دین‌داری مسلمانان به وسیلهٔ سراج‌زاده (۱۳۷۷)، به نقل از: شریفی، (۱۳۸۱) و براساس مدل گلاک و استارک (۱۹۶۵) با اسلام، به ویژه اسلام شیعی تطبیق داده و متناسب شده است. این پرسش‌نامه شامل ۲۶ پرسش است که چهار بُعد دین‌داری، یعنی اعتقادی، تجربی، پیامدی و آیینی را می‌سنجد. بُعد اعتقادی به باورهایی ناظر است که انتظار می‌رود، پیروان آن دین به آن‌ها اعتقاد داشته باشند؛ مانند این باور که در روز قیامت به اعمال ما به دقت رسیدگی می‌شود. بُعد تجربی یا عواطف دینی بر عواطفی ناظر است که دربردارندهٔ احساسات مربوط به داشتن رابطه با جوهری روحانی، همچون خداست؛ مانند این گزاره که گاهی احساس می‌کنم به خدا نزدیک شده‌ام. بُعد پیامدی یا آثار دینی ناظر به تأثیر باورها، رفتارها، تجربه‌ها و دانش دینی بر زندگی روزمرهٔ پیروان آن دین است؛ مانند این گزاره که با پدیدهٔ بی‌حجابی باید با قاطعیت مبارزه کرد. بُعد آیینی یا اعمال دینی که شامل اعمال مشخصی، همچون عبادت، نماز، شرکت در آیین‌های دینی خاص، روزه‌گرفتن و... است؛ مانند گزارهٔ هرچند وقت یک بار، برای خواندن نماز جماعت به مسجد می‌روم.

نمره‌گذاری در این پژوهش بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت با گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم تعیین شده است. همچنین، روایی پرسش‌نامه به صورت محتوایی، توسط متخصصان تأیید شد. پایایی پرسش‌نامهٔ نگرش مذهبی به طور کلی ۰/۸۱ و به تفکیک، برای بُعد اعتقادی ۰/۷۷، تجربی ۰/۸۲، پیامدی ۰/۸۵ و بُعد آیینی ۰/۷۳ برآورد شد که حاکی از پایایی ابزار اندازه‌گیری است و معنادار است. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در سطح استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون  $t$  مستقل و  $t$  تک‌نمونه‌ای، با استفاده از نرم‌افزار SPSS، نسخه ۱۸ انجام شد.

## یافته‌ها

### ۱. یافته‌های توصیفی

بر اساس گروه نمونه، ۳۸/۶ درصد گروه نمونه، دانشجویان دختر و ۶۱/۴ درصد پسر بودند. از میان این تعداد ۸۳/۴ درصد کارشناسی و ۱۳/۸ درصد کارشناسی ارشد و ۲/۸ درصد در مقطع دکتری بودند. بیشتر افراد معدلی بین ۱۴ تا ۱۶ و ۱۶ تا ۱۸ داشتند. ۴۳/۴ درصد دانشجویان در رشته‌های فنی و ۴۶/۸ درصد در رشته علوم انسانی و بقیه در سایر رشته‌ها در حال تحصیل بودند.

### ۲. یافته‌های استنباطی

۲.۱. نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خرم‌آباد چگونه است؟

جدول ۱: مقایسه نگرش مذهبی دانشجویان بر اساس میانگین فرضی (۳)

متغیر	تعداد	میانگین	Df	t	sig
اعتقادی	۱۴۵	۴/۴۷	۱۴۴	۱۲/۹	۰/۰۰۰
تجربی	۱۴۵	۴/۴۲	۱۴۴	۸۴/۵	۰/۰۰۰
پیامدی	۱۴۵	۴/۳	۱۴۴	۷۳/۹	۰/۰۰۰
آیینی	۱۴۵	۴/۴	۱۴۴	۶۸/۳	۰/۰۰۰

جدول ۱ نشان داد که میانگین هر یک از مؤلفه‌های نگرش مذهبی دانشجویان بیش از حد متوسط (۳) است و فرض ادعای پژوهشگر معنادار

است. بیشترین میانگین، مربوط به مؤلفه اعتقادی، به میزان ۴/۴۷ بود. آزمون t نشان داد که میانگین هریک از مؤلفه‌ها در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است.

۲.۲. آیا بین نگرش مذهبی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه تفاوت وجود دارد؟

جدول ۲: مقایسه نگرش مذهبی دانشجویان دختر و پسر

Sig	t	میانگین	تعداد	متغیر	
۰/۰۱۶	۲/۸۶	۴/۷	۵۶	دختر	نگرش
		۴/۲۹	۸۹	پسر	مذهبی

جدول ۲ نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان دختر از دانشجویان پسر بیشتر است. آزمون t نشان داد که این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

۳.۲. آیا بین نگرش مذهبی دانشجویان مقاطع گوناگون آموزشی دانشگاه تفاوت وجود دارد؟

جدول ۳: مقایسه نگرش مذهبی دانشجویان مقاطع گوناگون

sig	F	میانگین	تعداد	متغیر
۰/۴۱	۰/۹۸	۴/۲۴	۱۲۱	کارشناسی
		۴/۲۱	۲۰	کارشناسی ارشد
		۴/۳۵	۴	دکتری
		۴/۲۴	۱۴۵	کل

جدول ۳ نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان دکتری بیشتر از دو مقطع دیگر است؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست.

۴.۲. آیا بین نگرش مذهبی دانشجویان با معدل‌های گوناگون آموزشی دانشگاه تفاوت وجود دارد؟

جدول ۴: مقایسه نگرش مذهبی دانشجویان معدل‌های گوناگون

متغیر	تعداد	میانگین	F	sig
کمتر از ۱۴	۹	۴/۱	۰/۲۱	۰/۸۱
۱۴ تا ۱۶	۷۳	۴/۲۲		
۱۶ تا ۱۸	۴۴	۴/۳۳		
۱۸ تا ۲۰	۱۸	۴/۲۱		
کل	۱۴۵	۴/۲۷		

جدول ۴ نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان با معدل ۱۶ تا ۱۸ کمی قوی‌تر از سایر دانشجویان است؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست.

۵.۲. آیا بین نگرش مذهبی دانشجویان رشته‌های گوناگون آموزشی دانشگاه آزاد تفاوت وجود دارد؟

جدول ۵: مقایسه نگرش مذهبی دانشجویان رشته‌های آموزشی

متغیر	تعداد	میانگین	F	sig
علوم پایه	۱۷	۴/۲۲	۱/۱۲	۰/۲
انسانی	۶۵	۴/۲۷		
فنی	۶۳	۴/۲۲		
کل	۱۴۵	۴/۲۴		

جدول ۵ نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی بیشتر از دو گروه دیگر است؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست.

### نتیجه

نهادهای آموزشی، از جمله دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور نمی‌توانند نسبت به رشد و پرورش نگرش‌های مذهبی و دینی دانشجویان بی‌اعتنا باشند؛ زیرا مهم‌ترین هدف آموزش عالی، تلاش در جهت ظرفیت‌سازی و فراهم کردن تجربه‌ها و فرصت‌های لازم برای آراستگی ارزشی و اخلاقی دانشجویان و درونی‌کردن ارزش‌های دینی در آن‌هاست. بنابراین، با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر در صدد بود که نگرش‌های مذهبی دانشجویان را بررسی و ارزیابی کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که میانگین هریک از مؤلفه‌های نگرش مذهبی دانشجویان بیشتر از حد متوسط (۳) است و فرض ادعای پژوهشگر معنادار بود و تأیید شد. همچنین، بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه اعتقادی و به میزان ۴/۴۷ بود. سراج‌زاده (۱۳۷۷) نیز به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان در دو بُعد اعتقادی و عاطفی قوی‌تر و در دو بُعد دیگر، یعنی بُعد آیینی و پیامدی، ضعیف‌تر هستند.

ابراهیمی (۱۳۸۶) دریافت که در بیشتر دانشجویان دانشگاه اصفهان گرایش دینی وجود دارد و دانشگاه بر افکار و اعمال دینی حدود نیمی از دانشجویان تأثیر گذاشته است. همچنین، حبیب‌زاده (۱۳۸۴) دریافت که میزان پایبندی دانشجویان به جنبه‌های گوناگون دین‌داری و اریانس درخور توجهی دارد؛ به طوری که پاسخ‌گویان در جنبه‌های باورهای دینی و اخلاق و تکلیف‌های فردی، بیشترین نمره و در عبادت‌های جمعی و فردی دانش دینی، کمترین نمره را گرفتند. کرم‌الهی و تبریزی (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که وضعیت دین‌داری، نشانگر پراکندگی درخور توجه میزان پایبندی به ابعاد گوناگون دین‌داری است. به طوری که پاسخ‌گویان در باورهای دینی و اخلاق و تکلیف‌های فردی، بیشترین نمره و در عبادت‌های جمعی، احکام سیاسی، تنظیم شعائر دینی و مشارکت دینی، کمترین نمره را گرفته‌اند.

پژوهش علوی (۱۳۸۵) نشان داد که نگرش دینی دانشجویان در بُعد شناختی، عاطفی، پیامدی و رفتارهای دینی در حد مطلوب است. همچنین، این پژوهش نشان داد که دانشجویان به روز قیامت و حسابرسی به اعمال و رفتار معتقدند. آنان بر این باورند که قرآن کلام خداوند است و هر چه می‌گوید حقیقت محض است و این دنیای پر از ظلم، با ظهور حضرت مهدی علیه السلام پر از عدل و داد خواهد شد. همچنین آنان معتقدند، کسی که به خدا ایمان دارد از مرگ نمی‌هراسد و بدون باورهای دینی زندگی پوچ و بی‌هدف است. اغلب اوقات، این افراد برای خواندن نماز جماعت به مسجد می‌روند، با مسجد محل یا مؤسسه‌های اسلامی دیگر همکاری می‌کنند، در جشن‌های مذهبی و عزاداری‌ها که در مساجد و تکیه‌ها برگزار می‌شود، شرکت می‌کنند. همچنین، هرگاه این افراد به حرم یکی از امامان و اولیا می‌روند، احساس معنویت عمیقی

به آن‌ها دست می‌دهد و در همه حال از خداوند می‌ترسند و برای جبران گناهان از خداوند می‌خواهند که توفیق توبه یابند. آنان معتقدند که رهبران سیاسی باید کاردان و مذهبی باشند و با پدیده بی‌حجابی باید با قاطعیت مبارزه و درباره خرید و فروش مشروبات الکلی باید سخت‌گیری کرد.

علت رشدیافتگی جنبه‌های تجربی و اعتقادی نسبت به پیامدی و آیینی در دانشجویان این است که باورهای دینی نسبت به اعمال مذهبی که جنبه بیرونی و اجتماعی دارند، بیشتر رواج دارد؛ از این رو، ممکن است افراد به برخی باورهای خاص مذهبی ایمان داشته باشند؛ اما آن‌ها را به صورت اعمال مذهبی که از نظر اجتماعی پذیرفته شده است، نشان ندهند. این نکته را نیز باید مدنظر قرار داد که ابعاد اعتقادی و تجربی، بیشتر به موضوعات نظری مربوط هستند و ابعاد پیامدی و آیینی با موضوعات عملی دین‌داری مرتبط‌اند. همچنین، بین همه مؤلفه‌های نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه، رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. بیشترین ارتباط بین مؤلفه نگرش اعتقادی و تجربی به میزان ۰/۳۵ بود. این بدین معناست که هر قدر تجربه‌های دینی در جوانان عادی بیشتر شود، باورهای دینی آنان نیز افزایش می‌یابد. در واقع، جوانان با انجام بیشتر آیین‌های دینی، تجربه‌های دینی بیشتری نیز می‌یابند و بیشتر جذب مذهب می‌شوند. همچنین، هر قدر بُعد پیامد دینی جوانان قوی‌تر باشد، به نوبه خود، باورها و تجربه‌های دینی آنان رشد بیشتری می‌یابند و برعکس.

آزمون نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان دختر از دانشجویان پسر بیشتر است؛ یعنی دختران از لحاظ نگرش مذهبی در سطح بالاتری قرار دارند. به نوعی می‌توان گفت که جنس در نگرش مذهبی دانشجویان تأثیرگذار است. با توجه به نتایج به دست آمده، لازم است که دست‌اندرکاران فرهنگی دانشگاه، به

ارتقای سطح نگرش مذهبی دانشجویان، به ویژه دانشجویان پسر توجه جدی کنند. آزاد ارمکی (۱۳۹۱)، مهربابی زاده (۱۳۸۹)، ظهور و توکلی (۱۳۸۲)، زکوی (۱۳۸۷)، نجفی و همکاران (۱۳۸۲)، صادقی و همکاران (۱۳۸۹)، سبکرو (۱۳۸۹) و رجالی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود دریافته‌اند که نگرش مذهبی دانشجویان دختر، به طور معناداری بیش از پسران است.

تحلیل واریانس نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان دکتری بیشتر از دو گروه دیگر است؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست و به نوعی می‌توان گفت که مقطع آموزشی آن‌چنان در نگرش مذهبی دانشجویان تأثیرگذار نیست. اما آقابابایی و همکاران (۱۳۹۱) دریافته‌اند که میانگین خودارزیابی اسلامی دانشجویان در مقطع کارشناسی بیشتر از مقاطع تحصیلات تکمیلی است. سبکرو (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی نشان داد که با افزایش میزان تحصیلات، نگرش مذهبی کمتر می‌شود. همچنین، آزمون تحلیل واریانس نشان داد که نگرش مذهبی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، بیشتر از دو گروه دیگر است؛ اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نیست. به نوعی می‌توان گفت که رشته‌های گوناگون آموزشی در نگرش دانشجویان تأثیر ناچیزی دارد. کشاورز (۱۳۹۰) نشان داد که نگرش دینی دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی از دانشجویان مهندسی قوی‌تر است.

خدایاری فر (۱۳۸۵) دریافت که میانگین نمره‌های نگرش مذهبی میان طلبه‌های حوزه علمیه قم، به طور معناداری بالاتر از میانگین نمره‌های نگرش مذهبی میان دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف و دانشگاه تهران است. آقابابایی و همکاران (۱۳۹۱) دریافته‌اند که میانگین خودارزیابی اسلامی در دانشجویان رشته‌های الهیات و روان‌شناسی، بیشتر از سایر رشته‌هاست.



همچنین، نوربخش (۱۳۹۳) دریافت که رابطه معناداری میان نگرش به دین و رشته تحصیلی وجود ندارد؛ اما میان بُعد رفتاری نگرش به دین و رشته تحصیلی رابطه وجود دارد و نمره بُعد رفتاری نگرش به دین میان دانشجویان علوم انسانی بالاتر از سایر رشته‌هاست. آزمون تحلیل واریانس نشان داد که بین نگرش مذهبی دانشجویان با معدل‌های گوناگون آموزشی، تفاوت معنادار وجود ندارد. به عبارتی دانشجویان با معدل‌های گوناگون، نگرش مذهبی یکسانی دارند و فرض ادعای پژوهشگر معنادار نشد.

فرهنگ مادی‌گرا، پُرزرق و برق، هیجانی و لذت‌محور غرب، می‌تواند طرفداران زیادی میان جوانان جامعه ما پیدا کند؛ از این رو، انجام پژوهش‌های کاربردی و آسیب‌شناختی در این خصوص، بسیار ضروری است و باید از راهکارهای به‌دست‌آمده علمی و کاربردی، استفاده عملیاتی شود. به‌دست‌آوردن شناختی درست از ویژگی‌های جوان امروزی و نیازهای او و همچنین عرضه خوانشی صحیح و مبتنی بر اصول ثابت اسلامی از دین به وی، از جمله کارهای مهمی است که باید در برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی و فرهنگی کلان و خرد مدنظر قرار گیرد. به‌دست‌آوردن اعتماد جوان و برقراری رابطه درست با او اصلی‌ترین محور برخورد با جوان در فرایند تربیتی و شیوه‌های ایجاد باورپذیری دینی است. از این رو، باید در اجرای شیوه‌های باورپذیری دینی صبور بود و به‌دور از تعصب‌ها و احساس‌های نادرست، حرف‌های هرچند ناخوشایند وی را شنید و در بستر امن و همه‌جانبه فرهنگی و اجتماعی و تربیتی، وی را یاری کرد تا بهتر بیندیشد و بهتر احساس و انتخاب کند و راه سعادت دنیا و آخرت، یعنی دین‌مداری و خداخواهی را سرلوحه خود در زندگی قرار دهد.

## پیشنهادهای تحقیق

۱. نتایج نشان داد که وضعیت نگرش مذهبی دانشجویان، نسبتاً مطلوب است، اما تا رسیدن به وضعیت کاملاً مطلوب فاصله دارد. رسیدن به وضعیت کاملاً مطلوب، مستلزم توجه و تلاش جدی تر مسئولان فرهنگی در دانشگاه‌ها، در زمینه ارتقای سطح نگرش مذهبی دانشجویان است. البته این پژوهش مدعی کم‌کاری مسئولان در زمینه مذهبی یا فرهنگی نیست؛ اما معتقد است که سطح فعالیت و یا کیفیت و دامنه تلاش‌ها باید گسترده‌تر شود. بنابراین، برای تعیین آثار فعالیت‌های مذهبی و فرهنگی، نیازمند پژوهشی جامع‌تر هستیم تا آثار این فعالیت‌ها بر نگرش مذهبی دانشجویان سنجیده شود.

۲. بررسی نشان داد که سطح نگرش مذهبی دانشجویان دختر از پسر، دانشجویان دکتری از دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی و نیز دانشجویان علوم انسانی از دانشجویان مهندسی بالاتر است. بنابر مطالعات انجام‌شده، لازم است که مسئولان دانشگاه‌ها، از جمله معاونت‌های فرهنگی دانشگاه‌ها، به ارتقای سطح نگرش مذهبی دانشجویان، به خصوص دانشجویان پسر و دانشجویان کارشناسی ارشد و کارشناسی و نیز دانشجویان مهندسی توجه جدی نشان دهند.

## کتابنامه

۱. آزاد ارمکی، تقی و احمد غیاثوند، ۱۳۹۱، «تحلیل جامعه‌شناسی وضعیت دینداری جوانان با رویکرد بی‌شکلی دین‌ورزی»، پژوهش‌نامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ش ۳۵، ص ۳۳ تا ۴۷.
۲. آقابابایی، راضیه و دیگران، ۱۳۹۱، «بررسی میزان خودارزیابی اسلامی دانشجویان دانشگاه اصفهان»، مجله راهبردهای آموزشی، س ۵، ش ۲، ص ۱۱۹ تا ۱۲۴.
۳. ابراهیمی، امرالله، ۱۳۸۶، «تحلیل عاملی، پایایی و روایی مقیاس نگرش مذهبی»، مجله سلامت روان، س ۱۰، ش ۳۸، ص ۱۰۷ تا ۱۱۶.
۴. احمدی، خدابخش، ۱۳۸۳، «نقش روابط جنسی در سازگاری زناشویی»، اولین کنگره خانواده و مسائل جنسی، دانشگاه شاهد.
۵. باقری، خسرو، ۱۳۸۷، «راهنمای درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌درسی»، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، س ۲، ش ۸، ص ۸۱ تا ۱۰۵.
۶. جلالی‌مقدم، مسعود، ۱۳۷۹، درآمدی به جامعه‌شناسی دین و آراء جامعه‌شناسان بزرگ دین، تهران: نشر مرکز.
۷. جعفری، محمدتقی، ۱۳۷۵، فلسفه دین، دفتر نخست، تهران: مؤسسه فرهنگی اندیشه.
۸. حبیب‌زاده، ۱۳۸۴، بررسی انواع دینداری در بین دانشجویان دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد گروه جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت‌مدرس تهران.
۹. خدایاری‌فرد، محمد، ۱۳۸۵، «تهیه مقیاس اندازه‌گیری اعتقادات و نگرش مذهبی دانشجویان دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران»، مجله روانشناختی، س ۳، ش ۴، ص ۲۶۹ تا ۲۸۵.

۱۰. رجالی، مه‌ری، ۱۳۹۱، «بررسی وضعیت نگرش مذهبی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مجله تحقیقات نظام سلامت، س ۸، ش ۲، ص ۳۱۴ تا ۳۲۰.
۱۱. روحانی صراف، جواد، ۱۳۸۷، «ارزش‌های دینی اسلام (تشیع) در سرمایه اجتماعی و توسعه در ایران»، مجموعه مقالات همایش سرمایه اجتماعی و توسعه در ایران، تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
۱۲. زارع، مریم، ۱۳۸۰، بررسی تغییر نگرش‌ها و رفتارهای دینی جوانان، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
۱۳. زکوی، علی‌اصغر، ۱۳۸۷، «نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران»، مجله علوم پزشکی مازندران، س ۱۶، ش ۶۶، ص ۸۸ تا ۹۱.
۱۴. سراج‌زاده، حسین، ۱۳۷۷، «نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهرانی و دلالت‌های آن برای نظریه سکولاریشن»، نمایه پژوهش، ش ۸، ص ۱۰۵ تا ۱۲۰.
۱۵. شریفی، طیب، ۱۳۸۱، بررسی رابطه نگرش مذهبی با افسردگی، سلامت عمومی و شکیبایی در دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
۱۶. صادقی، محمدرضا و دیگران، ۱۳۸۹، «وضعیت نگرش مذهبی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران»، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ش ۲۰، ص ۷۵.
۱۷. طالبی، ابوتراب، ۱۳۸۰، «عملکرد دینی دانشجویان و نمادهای دینداری در میان دانشجویان دختر»، فصلنامه پژوهش، س ۵، ش ۲۰، ص ۷۷ تا ۹۶.

۱۸. ظهور، علیرضا و علی توکلی، ۱۳۸۲، «نگرش مذهبی بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی»، *ارمغان دانش*، س ۷ ش ۲۸، ص ۴۵ تا ۵۳.
۱۹. عثمان نجاتی، محمد، ۱۳۶۷، *قرآن و روانشناسی*، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
۲۰. علوی، حمیدرضا، ۱۳۸۵، «نگرش و رفتار دینی دانشجویان دانشگاه شهیدباهنر کرمان»، *مطالعات روانشناسی تربیتی*، س ۵، ص ۱۵ تا ۳۴.
۲۱. غیاثوند، احمد، ۱۳۸۶، «بررسی وضعیت رفتارهای دینی در بین دانشجویان»، *فصلنامه مطالعات ملی*، ش ۲، ص ۱۲۶ تا ۱۴۴.
۲۲. قراملکی، محمدحسن، ۱۳۸۹، «تأملی در کارکرد دین»، *فصلنامه حکمت و فلسفه*، ص ۷ تا ۲۴.
۲۳. کرم‌الهی، نعمت‌الله و علیرضا تبریزی، ۱۳۸۸، «بررسی وضعیت التزام دانشجویان به ابعاد و نشانه‌های دینداری»، *پژوهش‌نامه علوم/اجتماعی*، س ۳، ش ۲، ص ۵۵ تا ۷۲.
۲۴. کشاورز، امرالله، ۱۳۹۰، رابطه بین طبقه اقتصادی و اجتماعی دانشجویان و نگرش مذهبی آنها»، *مجله اخلاق حرفه‌ای*، س ۵، ش ۲، ص ۹ تا ۱۴.
۲۵. ملکیان، مصطفی، ۱۳۸۲، *معنویت؛ گوهر ادیان، سنت و سکولاریسم*، تهران: انتشارات صراط.
۲۶. مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز، ۱۳۸۹، «مقایسه نگرش مذهبی و سلامت روانی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان»، *مجله روان‌شناسی و دین*، ش ۶، ص ۳۴ تا ۵۱.
۲۷. نجفی، محمود، ۱۳۸۲، *بررسی رابطه کارایی خانواده و دینداری، هویت دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم متوسطه شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

۲۸. یونگ، کارل گوستاود، ۱۳۸۴، *روانشناسی دین*، ترجمه فؤاد روحانی، تهران: انتشارات فرانکلین.

۲۹. سبک‌رو، مهدی، ۱۳۸۹، «بررسی رابطه نگرش دینی با ابعاد شخصیتی در دانشجویان دانشگاه تهران»، *مجله تربیت اسلامی*، س ۵، ش ۱۱، ص ۱۸۹ تا ۲۰۳.

۳۰. نوربخش، یونس، ۱۳۹۳، «رابطه متغیرهای دانشگاهی و نگرش دانشجویان به دین»، *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، س ۳، ش ۱، ص ۳۳ تا ۶۰.

31. Bierman A. (2009). Does religion buffer the effects of discrimination mental health? differing effect by race. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 45(4):551-565.

32. Miller, L., Davies, M., and Greenwald, N. W. (2000). Relationship between family a substance use and abuse among adolescents in the national co morbidity survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 39, 1190-1197.

33. Merrill, R. M., Folsom, J. A. & Christopherson, S. S. (2005). The influence of family religiosity on adolescent substance use according to religious preference. *Social Behavior and Personality*, 33(8), 821-836.

34. Newman, G. S. & Pargament, K. I. (1990). The role of religion in the problem – solving process. *Review of Religions*, 31, 393-403.

35.Pargament, K. I. (2007). *Spirituality integrated psychotherapy*. New York: Guilford Press.

36.Richard, A. J., Bell, D. C., and Carlson, J. W. (2000). Individual religiosity, moral community and drug user treatment. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 39.240-246.

37.Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among American adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*; 42, 17-30.

38.Tacedy, D. G. (2003). *The spirituality revolution: the emergence of contemporary spirituality*, Sydney, Australia: Harper Collins Publishers.

39.Yang, K. P. (2007). Study of nurse's spiritual intelligence: across sectional questionnaire survey intoners study, 44(6): 999-1010.





## رابطه دین‌داری با سلامت روان دانش‌آموزان دختر در مقطع متوسطه دوم شهرستان سقز کمال سلیمی\*

### چکیده

این پژوهش پژوهشی بنیادی است که هدف آن شناخت رابطه بین دین‌داری و سلامت روان در شهرستان سقز است. با توجه به اینکه جامعه ما جامعه‌ای دینی است و شناخت دین‌داری و رابطه آن با جنبه‌های گوناگون زندگی، از جمله سلامت روان از لحاظ آسیب‌شناسی اهمیت دارد، این تحقیق می‌تواند در کمک به جوانان مؤثر باشد. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش عبارت‌اند از: پرسش‌نامه دین‌داری و پرسش‌نامه سلامت روان. در این پژوهش داده‌های به‌دست آمده به وسیله روش‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی و ... تجزیه و تحلیل شد. روش‌های آماری نشان دادند که بین متغیرهای پیش‌بینی و ملاک استفاده‌شده رابطه وجود دارد. همچنین، نتایج نشان دادند که رابطه‌های

\* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

kamalsalimi63@yahoo.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۲۸

معناداری بین دین‌داری و اختلال‌های روانی وجود دارد. علاوه‌براین، نتایج تحلیل نشان دادند که بُعد اعتقادی و آیینی دین‌داری، بیشترین نقش را در تعیین اختلال‌های روانی دارند.

## واژگان کلیدی

دین‌داری، اختلال‌های روانی، سلامت روانی، دانش‌آموزان.

## طرح مسئله

در سال‌های اخیر، دین به‌عنوان یکی از متغیرهای بسیار مؤثر بر رفتار و حالت‌های روانی، توجه بسیاری از متخصصان و روان‌شناسان را به خود جلب کرد. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که آنچه انسان امروزی را بیشتر رنج می‌دهد، خلأ وجودی و احساس بی‌هدفی و بی‌معنایی در زندگی است (علمی، ۱۳۸۰). همین احساس پوچی و بی‌هدفی که در واقع، ناشی از فراموشی خدا به‌عنوان مبدأ و مقصد زندگی است، سبب شده است که انسان امروزی هنگامی که به پایان زندگی می‌اندیشد، آینده را تاریک و مبهم ببیند و از آن بهراسد. حال آنکه دین با فراهم کردن نظامی فکری و عقیدتی منسجم در چهارچوب مبدأ و معاد، واقعیت‌های زندگی را برای انسان فهم‌پذیر کرده و باعث می‌شود که فرد احساس هدفمندی و معناداری در این جهان داشته باشد.

تأثیر ارزش‌ها و باورهای مذهبی در سلامت روانی افراد در پژوهش‌های گوناگون بررسی شده است. در مطالعه‌ای نشان داده شد که باورهای مذهبی قوی اثر روانی مثبتی در فرد ایجاد می‌کند که در ارتقای بهداشت روان وی مؤثر است. همچنین، باورهای مذهبی سلامت افراد را افزایش می‌دهد و بین

مذهب و قدرت انطباق با محیط رابطه مستقیمی وجود دارد (کونینگ و همکاران، ۱۳۸۰). در پژوهشی که آرین (۱۳۸۰) انجام داده، مشخص شد که بین دین داری با خشنودی که از مؤلفه‌های روان‌درستی است نیز، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد و همچنین دین داری با افسردگی، همبستگی منفی و معنادار دارد. پژوهش‌های متعددی نیز بر تأثیر سازه‌های دین بر سلامت روان تأکید می‌کنند. در مطالعه‌ای، بین گروه‌های دانشجویی با توکل زیاد و توکل کم، تفاوت معناداری از لحاظ اضطراب خصیصه‌ای دیده شد. دانشجویانی که میزان توکل آنها بسیار بود، نسبت به گروه دیگر به مراتب، اضطراب کمتری را تجربه می‌کردند (غباری‌بناب و خدایاری فرد، ۱۳۸۰) در مطالعه دیگری، همبستگی مثبت و معناداری بین روزه و سلامت روان مشاهده کردند. در این پژوهش معلوم شد که روزه داری باعث کاهش علائم اضطراب و افسردگی و بهبود عملکرد اجتماعی افراد می‌شود (قهرمانی و دیگران، ۱۳۸۰).

دین داری از راه‌های گوناگون موقعیت بهزیستی روانی را فراهم می‌کند؛ از جمله ایجاد سبک زندگی صحیح، جلب حمایت‌های اجتماعی، انجام رفتارها و آیین‌های مذهبی، دادن انسجام به عقیده و فکر انسان و دادن معنا به زندگی. باوجود پژوهش‌های فراوان در زمینه نقش مذهب و فعالیت‌های مذهبی در سلامت و بهداشت روان، از مطالعه نقش آخرت و معاد به‌عنوان یکی از سازه‌های اصلی دین غفلت شده است. هدف مقاله حاضر بررسی نقش باورهای آخرت‌نگرانه و التزام به آن‌ها در سلامت روان است. مفهوم سلامت روان یا سلامت روان‌شناختی، جنبه‌ای از مفهوم کلی سلامت جسمی و روانی و اجتماعی است. باوجود تلاش‌هایی که پیشگامان سلامت روانی در جهان، به‌منظور تأمین هرچه بیشتر سلامتی انسان‌ها انجام داده‌اند، هنوز معیار محکمی

برای تعریف و تعیین مصداق کامل سلامتی روانی در افراد وجود ندارد. پس از جنگ جهانی اول، توجه به سلامت فکر و روان در برخی دانشکده‌های اروپا، به تدریج متداول شد، تا آنجا که در سال ۱۹۴۴، در نوزده کشور اروپایی و امریکایی جمعیت‌های طرفدار بهداشت روانی شکل گرفت. پس از جنگ جهانی دوم و برملا شدن رویدادهای وحشت‌انگیز آن، فیلسوفان، پزشکان، کارشناسان، مربیان تعلیم و تربیت، دانشمندان، روحانیان و متفکران علوم اجتماعی، با تأکید بر کیفیت روابط افراد بشر، به موضوع سلامت فکر و بهداشت روان توجهی جدی و عمیق کردند.

در سال ۱۹۴۸ با شرکت نمایندگان ۴۸ کشور، از جمله ایران «فدراسیون جهانی سلامتی فکر» در لندن تأسیس شد. در این فدراسیون مقرر شد که هر چهار سال یک بار، کنگره جهانی سلامت فکر با حضور نمایندگان کشورها و با هدف بررسی موضوعات مربوط به رابطه فرد با خانواده و اجتماع و مشکلات زندگی مدرن ماشینی و ... برگزار و این موضوعات در آن بررسی شود. سلامت روانی علاوه بر بدن سالم، به محیط و اوضاع زندگی سالم نیاز دارد. اینکه محیط و عوامل گوناگون آن، چگونه بر ساختار و سلامت روانی فرد تأثیر می‌گذارند و فرد با چه شیوه‌ای با کشمکش‌های محیطی مبارزه می‌کند، موضوعی است که هریک از رویکردهای گوناگون روان‌شناسی با توجه به دیدگاه اختصاصی خود به آن پرداخته‌اند. همچنین، هریک از این رویکردها ماهیت انسان و نیروی انگیزشی و سلامت روانی او را به شیوه خاصی تبیین کرده‌اند. به عنوان مثال، برخی از این رویکردها، سلامت روانی را فرایندی مستمر دانسته‌اند و برخی دیگر آن را در قالب هنجارها و پیروی از آداب اجتماعی جست‌وجو و گروهی دیگر به هر دو جنبه توجه کرده‌اند. برای

نمونه، روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی در آسیب‌شناسی روانی بر اصل انسان بهنجار تأکید کرده‌اند و بهنجاری یا سلامت روان را معادل «نبود علائم بیماری» پنداشته‌اند. درحالی‌که وضعیت کنونی روان‌شناسی جهان، حاکی از توجه شایان روان‌شناسان به مفهوم سلامت روانی در قالبی و رای بهنجاری و نبود علائم بیماری است (خدارحیمی، ۱۳۷۴).

پژوهش‌های مربوط به مذهب و شخصیت و سلامت روان گستره‌ای به اندازه یک قرن دارند. در سال‌های اخیر، پژوهش‌های بی‌شماری درباره مذهب و سلامت روان انجام شده است. این پژوهش‌ها به‌طورکلی نشان داده‌اند که ارتباطی مثبت بین مذهب و سلامت روان وجود دارد. به‌نظر می‌رسد که باورهای مذهبی می‌توانند آثار مثبت یا منفی بر سلامت روان بگذارند و بسته به دیدگاه‌های مذهبی شخص، رویدادهای مشابه در زندگی افراد، به شیوه‌های کاملاً متفاوت مدنظر قرار می‌گیرند (شاملو و نجات، ۱۳۷۸). در این مقاله رابطه میان متغیرهای نگرش دینی با سلامت روان میان دانش‌آموزان دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی بررسی شده است. مقاله حاضر گامی در جهت پی‌بردن به رابطه نگرش دینی با سلامت روانی است. این موضوع به این دلیل انتخاب شد که بررسی نقش دین در سلامت روان از موضوعاتی است که در چند دهه اخیر، به آن بسیار توجه شده است. در این پژوهش می‌خواهیم بدانیم که آیا نگرش دینی در سلامت روانی تأثیر بسزایی دارد و باعث تقویت آن می‌شود؟ این پژوهش روی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستانی انجام شد. باوجود پژوهش‌های فراوانی که حاکی از اثر مثبت دین بر سلامت روان است، افراد دین‌داری دیده می‌شوند که سلامت روانی کافی ندارند.

پژوهشگران تعریف‌های متعددی از دین بیان کرده‌اند و در پی بررسی آثار نگرش‌های دینی افراد بر وضعیت آن‌ها بوده‌اند. در این میان، آلپورت دو نوع نگرش دینی را مشخص کرد که عبارت است از: گرایش دینی درون‌گرا و نگرش دینی برون‌گرا. او معتقد بود افراد با جهت‌گیری بیرونی، بیشتر در پی به‌دست آوردن مقام و موقعیت اجتماعی هستند؛ اما در مقابل، افراد دارای جهت‌گیری درونی، علاقه‌ای درونی به دین دارند و آن را تمام و کمال در زندگی خود اجرا می‌کنند. از دیدگاه سازمان بهداشت جهانی، سلامتی مجموعه‌ای از حالت‌های رفاه کامل جسمانی و روانی و اجتماعی تعریف شده است. موضوع سلامتی از بدو پیدایش انسان مطرح بوده؛ اما هرگاه از آن سخنی به میان آمده است، عموماً بُعد جسمی آن در نظر گرفته شده و به بُعد روانی آن کمتر توجه شده است (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۰).

بر اساس آمار، حدود ۵۲ میلیون نفر از مردم جهان در سن‌های مختلف، از بیماری‌های شدید روانی رنج می‌برند و ۲۵۰ میلیون نفر بیماری خفیف روانی دارند. در ایران نیز بر اساس داده‌های موجود، این آمار از سایر کشورها کمتر نیست (سلطانیان و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۷۴). در زمینه بهنجاری و سلامت روانی می‌توان گفت که یکی از عوامل بسیار مهمی که در شکل‌گیری شخصیت آدمی نقش دارد، مذهب و دین‌داری است. انسان از ابتدای تولد تا هنگام مرگ با مقوله دین در ارتباط است و رشد و تکامل روانی و اجتماعی آدمی ریشه در وضعیت دین‌داری او دارد. بنابراین، وضعیت دین‌داری یکی از موضوعات بسیار مهمی است که در شکل‌گیری شخصیت و سلامت روانی افراد نقش مهمی ایفا می‌کند (حسینی، ۱۳۸۱: ۱۵۹).

مذهب در فرد نگرش مثبتی نسبت به دنیا ایجاد می‌کند و او را در مقابل رویدادهای ناگوار زندگی، مثل فقر یا بیماری یاری می‌کند. همچنین، مذهب به زندگی فرد معنا و هدف می‌دهد. داشتن معنا و هدف در زندگی نشان‌دهنده سلامت روان است و باعث افزایش توانایی فرد در انجام کارها می‌شود. افراد مذهبی با حوادث تروماتیک زندگی که پذیرفتنی نیستند، راحت‌تر سازگار می‌شوند. مذهب باعث ایجاد امید در فرد می‌شود و افراد مذهبی نسبت به دیگران، احساس آزادی شخصی بیشتری می‌کنند (کوئینگ، ۲۰۰۴). در سال ۱۹۹۰، حدود ۵ میلیون نفر در جهان بر اثر انواع گوناگون آسیب‌ها جان خود را از دست داده‌اند که بیشتر این مرگ‌ها میان جوانان بوده است. در این گروه سنی خودکشی و جنایت و خشونت، به ترتیب در زمره ده دلیل اصلی مرگ به‌شمار می‌روند که این رویدادها نیز کم‌وبیش با مقوله سلامت روانی افراد مرتبط‌اند (نوربالا و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۴). در پژوهش‌های دیگر کشورهای جهان، میزان شیوع اختلال‌های روانی، بین ۱۰ تا ۴۱ درصد در نوسان بوده است (سلطانیان و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۷۴).

پژوهش‌های آزمایشی انجام‌شده به‌منظور تعیین نوع بهزیستی روانی در طول حیات هر فرد، پیوسته از مذهب، به‌عنوان ویژگی ضروری برای سلامت مطلوب نام برده‌اند. فرانکلی و هویت (۱۹۹۴) و یلکوک و همکاران (۱۹۹۹) گزارش دادند که در بررسی‌شان درباره ۱۵۵ مرد، فعالیت مذهبی درونی، مثل دعاکردن و خواندن کتاب مقدس، به‌طور معناداری با رضایت از زندگی رابطه مثبت دارد. رابطه مثبت بین مذهب و بهزیستی روانی عمومی در طول پیوستار پیرشدن انسان آشکار است. جنکینز (۱۹۹۹) بر اهمیت مذهب برای افراد پیر تأکید کردند و اصرار ورزیدند که باید پیری‌شناسان نشان دهند که آگاهی بیشتر از مذهب، عامل مهمی در بهبود سلامتی است. پژوهشگران دیگر به این نتیجه

رسیده‌اند که باورها و رفتارهای سنتی یهودی مسیحی احتمالاً با بهزیستی در زندگی آینده رابطه دارد (بوربانک، ۱۹۹۲؛ کونینگ، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۳؛ لوین و کاترز، ۱۹۹۸). جانسون (۱۹۹۵) در پژوهشی اهمیت خوب پیرشدن را از طریق مطالعه اهمیت مذهب در زندگی افراد مسن بررسی کرد. وی به این نتیجه قطعی رسید که مذهب در زمانی که امید انسان از همه جا قطع می‌شود، به افراد مسن امید می‌دهد.

در ایران گزارش‌های فراوانی درباره شیوع اختلال‌های روانی در مناطق گوناگون داده شده که این آمار از ۱۲/۵ درصد در یزد تا ۲۳/۸۴ درصد در صومعه‌سرا متغیر بوده است. البته در طرح ملی بررسی سلامت و بیماری در ایران که با استفاده از پرسش‌نامه GHQ-28 میزان اختلال‌های روانی را در افراد بیش از ۱۵ سال تعیین کرد، شیوع اختلال‌های روانی در کل کشور ۲۱ درصد به دست آمد که بیشترین شیوع این اختلالات در استان کردستان، یعنی ۳۹/۱ درصد بوده است (نوربالا و همکاران، ۱۳۸۰: ۹۰). به نظر می‌رسد که عوامل گوناگونی در بروز اختلال‌های روانی جوانان مؤثر است که از جمله می‌توان به وضعیت دین‌داری آنان اشاره کرد. بنابراین، آنچه در این مقاله بررسی می‌شود، رابطه دین و میزان مذهبی بودن با سلامت روانی و تأثیر آن بر وضعیت سلامت روانی جوانان است.

سلامتی واژه‌ای است که در نگاه نخست، به نظر می‌رسد تعریف آن آسان است؛ اما این واژه برای هرکس معنای بسیار متفاوتی دارد. معنای لغوی واژه سلامتی، کامل بودن است. سلامتی و مذهب با یکدیگر رابطه طولانی داشته‌اند و هم‌اکنون نیز در بسیاری از فرهنگ‌ها باهم مرتبط‌اند (شریدان و رادماشر، ۱۹۹۲؛ به نقل از: یعقوبی، ۱۳۷۴). مثلاً در مکتب اسلام سلامتی روان با عنوان



رشد به‌کاررفته که به‌معنای قائم به‌خودبودن، هدایت، نجات، صلاح و کمال است (حسینی، ۱۳۷۱؛ به‌نقل از: یعقوبی، ۱۳۷۴). مازن (۱۹۹۵) معتقد است که سلامتی مفهوم نسبتاً انعطاف‌پذیری است و ممکن است آن را منحصرأ به‌عنوان مفهوم نبودن بیماری و ناتوانی درنظر گرفت و یا آن را به‌صورت مثبت‌ترین حالت، مانند آنچه در اساس‌نامه سازمان جهانی بهداشت (۱۹۴۸) آمده است، تعریف کرد: «سلامتی عبارت است از حالت کامل رفاه جسمی، روانی و اجتماعی و تنها به نبودن بیماری یا ناتوانی اطلاق نمی‌شود» (یعقوبی، ۱۳۷۴). یولما و پندلتون (۱۹۹۱) در امریکا مطالعه‌ای را با شرکت ۵۶۰ نفر برای بررسی رابطه مذهبی‌بودن با احساس سلامتی انجام دادند. در این مطالعه فراوانی نمازخواندن و اعمال عبادی و اشکال گوناگون عبادت با معیارهای سنجش مذهبی بسیاری بررسی شد. تحلیل عاملی پانزده فعالیت مذهبی مشخص کرد که چهار نوع عبارت که سه عبارت آن کلامی و چهارمی مراقبه‌ای بود، با احساس سلامت رابطه دارند. همچنین، دو بُعد عبادی دینی‌بودن، یعنی فراوانی نمازخواندن و اعمال دینی، بهترین پیش‌بینی‌کننده احساس سلامتی بودند.

در مطالعه جانسون، دوپله، لاری و مالینز (۱۹۸۹) در امریکا، رابطه بین دینی‌بودن و احساس تنهایی میان افراد مسن بررسی شد. این مطالعه نشان داد که مشارکت بیشتر در جنبه‌های اجتماعی مذهبی، بسیار بیشتر از مشارکت در ارتباط‌های گوناگون خانوادگی و دوستان با احساس تنهایی نکردن رابطه دارد. کونینگ و هارولد (۱۹۸۸) میزان اضطراب مرگ و رابطه آن را با رفتارهای مذهبی بررسی کردند. کسانی که باورهای دینی داشتند و در موقعیت‌های پراسترس به عبادت می‌پرداختند، به‌خصوص آنانی که سنشان بیش از ۷۵ بود،

نسبت به آن‌هایی که باورهای مذهبی نداشتند و در انجام اعمال آن کاهل بودند، کمتر از مرگ می‌ترسیدند یا اصلاً ترسی از آن نداشتند. همچنین، آزمودنی‌هایی که از رفتارهای دینی در مقابله با موقعیت‌های دشوار زندگی استفاده می‌کردند، به‌نظر می‌رسید که بسیار کار آن را با اضطراب مرگ و ترس از آن سازگاری داشتند. این مطالعه نشان داد که چنین رفتارهای سازشی شناختی برای اشخاص سالمند مریض و ناتوان که منابع حمایتی کم و کنترل کمی بر محیط دارند، مناسب است.

شریل و لارسون (۱۹۸۸) با بررسی افرادی که دچار سوختگی شدید شده بودند، دریافتند که درمان‌های مذهبی و قوی کردن باور به خداوند، بهبودی سریع‌تر بیماری را در با گروه شاهد به دنبال دارد (احمدی ابهری، ۱۳۷۵). کسم و پیترسون (۱۹۸۵) در مقاله پژوهشی ارزشمند خود، با عنوان «جایگاه ایمان دینی در بهداشت روانی» نتیجه می‌گیرند که ایمان به خداوند و باور دینی در دوره‌های دشوار و تحمل‌ناپذیر، از جمله رویارویی با بیماری‌های سخت بدنی به انسان آرامش می‌بخشد (ویلتز، ۱۹۸۸). آنان در پژوهش بالینی خود از کاهش میزان درد در بیمارانی که از دردهای شدید بدنی رنج می‌برند و از مراسم دینی و اعتقاد به شفادهی خداوند بهره می‌برند، یاد می‌کنند (ویلتز و کریدر، ۱۹۸۸؛ به نقل از: احمدی ابهری، ۱۳۷۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افزون بر آثار مثبت ایمان به خداوند و باور به قدرت او در درمان بیماری‌های جسمی و روانی، تأثیر مراسم ویژه در درمان مذهبی اهمیت دارد (کواکلی و مکننا، ۱۹۸۶؛ به نقل از: احمدی ابهری، ۱۳۷۵).

سلامت روان حالت موفقیت‌آمیز در عملکرد روانی است که به افراد توانایی سازش‌یافتگی و سازگاری و کنار آمدن با مشکلات و پریشانی‌ها را می‌دهد و باعث شادی آنان می‌شود (دادستان، ۱۳۸۷). از آنجایی که دانش‌آموزان، قشری

جوان و پویا در جامعه هستند، پژوهشگر قصد دارد با بررسی رابطه بین دین و سلامت روان و تأثیر آن‌ها بر سلامت روان جوانان، گامی مفید در این راه بردارد و برای پویایی هرچه بیشتر این گروه از جامعه، کمکی هرچند ناچیز به آنان کند. امروزه دو عامل مهم موجب شده است که عالمان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، بازنگری دین و ادبیات دینی را ضروری بدانند. در سال‌های آخر قرن بیستم، آمار نشان داد که در دانشگاه‌های امریکا، ۸۰ درصد جوانان احساس می‌کنند که به ایمان دینی نیازمند هستند. همچنین، در پژوهشی که توسط کزدیا و همکاران (۲۰۱۰)، با عنوان «تردیدهای مذهبی و سلامت روان در نوجوانان و جوانان» صورت گرفت، نتایج به دست آمده از آن، همبستگی مثبتی را بین تردیدهای مذهبی در سطوح گوناگون ایمان مذهبی با اضطراب و افسردگی نشان داد. در واقع، هرچه افراد از لحاظ اعتقاد دینی خود را قوی کنند، سلامت روانی بهتری خواهند داشت.

هدف کلی تحقیق، بررسی رابطه بین گرایش‌های دینی و سلامت روان است. در واقع، هدف از این تحقیق پاسخ به این پرسش است که آیا گرایش‌های مذهبی تأثیری بر سلامت روان دارد یا خیر؟ آیا بین گرایش‌های دینی با سلامت جسمانی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ آیا بین گرایش‌های دینی با میزان اضطراب دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ آیا بین گرایش‌های دینی با میزان کنش اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟ آیا بین گرایش‌های دینی با میزان افسردگی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

### روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی پیمایش است. جامعه آماری مدنظر در این تحقیق دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم در شهر سقز در سال تحصیلی

۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴ هستند. به منظور دستیابی به گروه آزمودنی که امکان تحلیل آماری مناسب را فراهم سازد، به صورت کلی ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر شهر سقز به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

## ابزار تحقیق

### پرسش‌نامه دینی

این پرسش‌نامه را خدایاری فرد و همکاران در خرداد ۱۳۷۸ تهیه کردند. این پرسش‌نامه نگرش سنج نوع لیکرت و شامل چهار پرسش است که افراد به هر پرسش بر مقیاس پنج‌گزینه‌ای کاملاً مخالفم در سوی منفی و کاملاً موافقم در سوی مثبت پاسخ می‌دهند. تهیه‌کنندگان پرسش‌نامه شاخص‌های پایایی و روایی پرسش‌نامه را در دو مطالعه مقدماتی اول و دوم محاسبه کرده‌اند. در هر دو نوبت، ضرایب شاخص پایایی و روایی پرسش‌نامه در سطح مطلوب و بالایی گزارش شده است (خدایاری فرد، ۱۳۷۸). همچنین، در پایان پرسش‌نامه چهارپرسی، خودسنجی کلی اضافه شده است که در آن پاسخ‌دهنده‌ها میزان مذهبی بودن خود را از نظر خودشان، خانواده، همکلاسی‌ها، آشنایان، استادان، افراد غیر آشنا و افراد کاملاً غریبه در مقیاسی پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مذهبی تا کاملاً غیر مذهبی ارزیابی می‌کنند. این پرسش‌نامه خودسنجی کلی با هدف افزایش درستی و دقت پاسخ‌های افراد به پرسش‌نامه اصلی به آن اضافه شده است.

### نمره‌گذاری

نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس پاسخ‌های آزمودنی‌ها به مواد گوناگون آن و در مقیاس پنج‌تایی از صفر برای کاملاً مخالفم تا چهار برای کاملاً موافقم انجام می‌شود.

## پرسش‌نامه سلامت عمومی<sup>۱</sup> گلدبرگ (GHQ)

گلدبرگ پرسش‌نامه سلامت عمومی را برای تشخیص اختلال‌های روانی غیرسایکوتیک در مراکز درمانی و جامعه طراحی و تدوین کرده است (فتحی آشتیانی و داستانی، ۱۳۸۸). این پرسش‌نامه شامل چهار مقیاس فرعی است که در هریک از آن‌ها هفت پرسش قرار دارد. عنوان‌های مقیاس فرعی این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: علایم جسمانی، علایم اضطراب و اختلال خواب، کنش اجتماعی، علایم افسردگی. گلدبرگ و هیلیر (۱۹۷۹) همبستگی بین داده‌های به‌دست‌آمده از اجرای دو پرسش‌نامه سلامت عمومی و چک‌لیست علایم روانی (SCL-90) روی ۲۴۴ نفر آزمودنی را به‌میزان ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. آتش‌افروز (۱۳۸۶) ضریب پایایی کل این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و پایایی خرده‌مقیاس‌های نشانه‌های بدنی، اضطراب و بی‌خوابی، ناسازگاری اجتماعی و افسردگی را به‌ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۰، ۰/۹۳ و ۰/۷۸ گزارش کرده است. همچنین، روایی همگرایی این آزمون با مقیاس SCL-90 برابر با ۰/۸۷ گزارش شده است (علایی و پوزش، ۱۳۸۹).

### یافته‌های پژوهش

فرضیه نخست: «بین نگرش مذهبی و سلامت جسمانی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.»

برای آزمون این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۱ نشان داده شده است.

$$H_0 : r = 0$$

$$H_1 : r \neq 0$$

جدول ۱: ضریب همبستگی بین نگرش دینی و سلامت جسمانی

متغیرها	تعداد	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (sig)
نگرش دینی و سلامت جسمانی	۱۰۰	-۰/۰۴۱	۰/۶۸۱

همان‌گونه که در جدول ۱ دیده می‌شود، بین نگرش دینی و بُعد سلامت جسمانی دانش‌آموزان سقز، همبستگی منفی و در حد پایینی وجود دارد؛ اما با توجه به سطح معناداری آزمون آماری  $p=0$  که بیشتر از  $۰/۰۵$  است، می‌توان گفت، ضریب همبستگی محاسبه شده، معنادار نیست و قابلیت تعمیم به جامعه آماری بررسی شده را ندارد. نتیجه اینکه فرضیه پژوهش تأیید نشد.

**فرضیه دوم:** «بین نگرش مذهبی و علایم اضطرابی و اختلال خواب دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.»

برای آزمودن این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج به دست آمده در جدول ۲ نشان داده شده است.

$$H_0 : r = 0$$

$$H_1 : r \neq 0$$

جدول ۲: ضریب همبستگی بین نگرش دینی و علایم اضطرابی و اختلال خواب

دانش‌آموزان دختر

متغیر H	تعداد	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (sig)
نگرش دینی و علایم اضطرابی و اختلال خواب	۱۰۰	-۰/۲۱۵(*)	۰/۰۳۱

همان گونه که در جدول ۲ دیده می شود، بین نگرش دین و علایم اضطرابی و اختلال خواب دانش آموزان همبستگی منفی و در حد پایینی وجود دارد؛ اما با توجه به سطح معناداری آزمون آماری  $p=0$  که کمتر از  $0/05$  است، می توان گفت، ضریب همبستگی محاسبه شده، معنادار است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری بررسی شده را دارد. نتیجه اینکه فرضیه پژوهش تأیید شد.

**فرضیه سوم:** «بین نگرش دینی و کارکرد اجتماعی دانش آموزان رابطه وجود دارد.»

برای آزمودن این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج به دست آمده در جدول ۳ نشان داده شده است.

$$H_0 : r = 0 \qquad H_1 : r \neq 0$$

جدول ۳: ضریب همبستگی بین نگرش دینی و کارکرد اجتماعی دانش آموزان

متغیرها	تعداد	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (sig)
نگرش دینی و کارکرد اجتماعی	۱۰۰	-۰/۱۷۱	۰/۰۳۲

همان گونه که در جدول ۳ دیده می شود، بین نگرش دینی و کارکرد اجتماعی دانش آموزان همبستگی منفی و در حد پایینی وجود دارد؛ اما با توجه به سطح معناداری آزمون آماری  $p=0$  که کمتر از  $0/05$  است، می توان گفت، ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری بررسی شده را دارد. نتیجه اینکه فرضیه پژوهش تأیید شد.

فرضیه چهارم: «بین نگرش دینی و میزان افسردگی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.»

برای آزمودن این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج به دست آمده در جدول ۴ نشان داده شده است.

$$H_0 : r = 0 \qquad H_1 : r \neq 0$$

جدول ۴: ضریب همبستگی بین نگرش دینی و میزان افسردگی دانش‌آموزان

متغیرها	تعداد	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری (sig)
نگرش دینی و میزان افسردگی	۱۰۰	-۰/۲۳۰(*)	۰/۰۲۱

همان‌گونه که در جدول ۴ دیده می‌شود، بین نگرش دینی و میزان افسردگی، همبستگی منفی و در حد پایینی وجود دارد؛ اما با توجه به سطح معناداری آزمون آماری  $p=0$  که کمتر از  $0/05$  است، می‌توان گفت، ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار است و قابلیت تعمیم به جامعه آماری بررسی شده را دارد. نتیجه اینکه فرضیه پژوهشی تأیید شد.

### نتیجه

هدف این تحقیق شناخت رابطه دین‌داری و سلامت روان در شهرستان سقز است. جامعه ما جامعه‌ای دینی است؛ از این رو، شناخت دین‌داری و رابطه آن با جنبه‌های گوناگون زندگی، از جمله سلامت روان، از لحاظ آسیب‌شناسی اهمیت دارد. دین‌داری از راه‌های گوناگون می‌تواند موقعیت بهزیستی روانی را فراهم آورد؛ از جمله با ایجاد سبک زندگی صحیح، جلب حمایت‌های



اجتماعی، انجام رفتارها و آیین‌های مذهبی، دادن انسجام به عقیده و فکر انسان و دادن معنا به زندگی. با وجود پژوهش‌های فراوان درباره نقش مذهب و فعالیت‌های مذهبی در سلامت و بهداشت روان، از مطالعه نقش آخرت و معاد به عنوان یکی از سازه‌های اصلی دین غفلت شده است. هدف مقاله حاضر بررسی نقش باورهای آخرت‌نگرانه و التزام به آن‌ها بر سلامت روان است.

این بررسی نشان داد که میان میزان دین‌داری با علایم جسمانی دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری وجود ندارد. یافته‌های این بررسی با یافته‌های تحقیق سردار پورگودرزی (۱۳۷۶)، جلیلوند (۱۳۸۰)، صولتی و همکاران (۱۳۸۰) و نیز قهرمانی و همکاران (۱۳۸۰) همخوانی دارد. در بررسی حاضر ارتباط میان میزان دین‌داری با اضطراب و اختلال خواب دانش‌آموزان نیز منفی و معنادار است. یافته‌های این بررسی نیز با یافته‌های تحقیق سردار پورگودرزی (۱۳۷۶)، جلیلوند (۱۳۸۰)، سهرابی و سامان (۱۳۸۰) و صولتی و همکاران (۱۳۸۰) همخوانی دارد. همچنین، در این پژوهش ارتباط میان میزان دین‌داری با اختلال در کارکردهای اجتماعی دانش‌آموزان منفی و معنادار است که با یافته‌های تحقیق سردار پورگودرزی (۱۳۷۶)، جلیلوند (۱۳۸۰)، سهرابی و سامان (۱۳۸۰) و قهرمانی و همکاران (۱۳۸۰) همخوانی دارد. آخرین یافته این پژوهش این است که بین میزان دین‌داری و افسردگی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شاهد نیز رابطه منفی و معنادار است که با یافته‌های تحقیق آرین (۱۳۷۸)، البرزی و سامانی (۱۳۸۰)، جهانمیری و همکاران (۱۳۸۰)، خسرویپور و ساردوئی (۱۳۸۰)، سردار پورگودرزی (۱۳۷۶)، جلیلوند (۱۳۸۰)، سهرابی و سامان (۱۳۸۰)، صولتی و همکاران (۱۳۸۰) و قهرمانی و همکاران (۱۳۸۰) همخوانی دارد.

## کتابنامه

۱. آتش افروز، عسکر، ۱۳۸۶، مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی خوزستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲. آرین، خدیجه، ۱۳۷۸، بررسی رابطه دین‌داری و روان‌درستی ایرانیان مقیم کانادا، پایان‌نامه چاپ‌نشده دوره دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
۳. جلیلود، محمدامین، ۱۳۸۰، «بررسی رابطه روان و پایبندی به تقیدات مذهبی در دانشجویان پزشکی»، همایش نقش دین و بهداشت روانی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
۴. حسینی، سیدرضا، ۱۳۸۱، بررسی رابطه بین نگرش مذهبی و سلامت روان در دانشجویان پسرکوی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
۵. خدا رحیمی، سیامک، ۱۳۷۴، مفهوم سلامت روان‌شناختی، چ ۱، مشهد: انتشارات جاودان‌فرد.
۶. خدایاری‌فرد، محمد، ۱۳۸۶، گزارش‌هایی طرح پژوهش تهیه مقیاس اندازه‌گیری اعتقادات دینی و نگرش‌های مذهبی، دانشگاه شریف.
۷. خسروپور، فرشید و غلامرضا سادوئی، ۱۳۸۰، «بررسی تأثیر ارزش‌های مذهبی در طول مدت درمان بیماران مبتلا به افسردگی اساسی»، همایش نقش دین و بهداشت روانی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.
۸. دادستان، پریرخ، ۱۳۸۷، روانشناسی جنایی، چ ۳، تهران: سمت.
۹. زارع، مهدی و دیگران، ۱۳۸۶، «رابطه جهت‌گیری دینی (درونی و برونی) و سرسختی با سلامت روان دانشجویان»، چکیده مقالات دومین همایش سراسری نقش دین در بهداشت روان.

۱۰. سردار یورگودرزی، شاهرخ و همکاران، ۱۳۸۰، «بررسی تأثیر روزه‌داری در ماه مبارک رمضان بر ارزیابی فرد از سلامت جسمانی روانی خود»، همایش نقش دین و بهداشت روانی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.

۱۱. سهرابی، نادره و سیامک سامانی، ۱۳۸۰، «بررسی میزان تأثیر نگرش مذهبی بر بهداشت روانی نوجوانان»، نقش دین و بهداشت روانی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.

۱۲. قهرمانی، محمد و همکاران، ۱۳۸۰، «بررسی تأثیر روزه‌داری بر وضعیت سلامت روانی»، همایش نقش دین و بهداشت روانی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.

13. kezdy A & et al (2010) Religious doubts and mental health in adolescence and young adulthood: The association with religious attitudes. *Journal of Adolescence* .v 34 .p. 39-47.

14. Koenig HG. Religion (2004) spirituality, and medicine: research Finding and implications for clinical practice .south medy ; 194-200.

15. Larson DB, Sherrill KA, Lyons Js, craigie FC Jr(1992) Thelma SB, Green world MA, et al. Associations between dimensions of religious commitment and mental health reported in the American. journal of psychiatry and archives of general psychiatry. AMJ psychiatry ; 149-157.

16. Levin J, chatters LM(2009) Religion, health and medicine in African Americans: placation for physicians. JNNTAL MED Assoc7(2): 37-49.



## مقایسه هوش معنوی دانش آموزان ورزشکار نخبه و عادی با

### غیرورزشکار مقطع متوسطه

علی فرمائی\*، مرتضی طاهری\*\*، خدیجه ایران دوست\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه هوش معنوی میان دانش آموزان ورزشکار نخبه و عادی با غیرورزشکار پسر سطح متوسطه در استان قزوین صورت گرفت. روش مطالعه در این پژوهش از نوع مطالعات علی پس از وقوع است. جامعه آماری نیز تمامی دانش آموزان پسر سطح متوسطه در استان قزوین هستند. بدین منظور، ۹۰ نفر، ۳۰ ورزشکار نخبه و ۳۰ ورزشکار عادی و ۳۰ غیرورزشکار، از ۱۶۴۵ دانش آموز پایه اول و دوم و سوم انتخاب شدند که همگی در سال تحصیلی ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. ورزشکاران

\*کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد کرج.

akhlagh@dte.ir

\*\*استادیار دانشگاه بین المللی امام خمینی (ع.ج.ا.ع).

taheri\_morteza@yahoo.com

\*\*\*استادیار دانشگاه بین المللی امام خمینی (ع.ج.ا.ع).

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۱۲/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۰۱

عادی و غیرورزشکار به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و ورزشکاران نخبه از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. همچنین، برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه استاندارد هوش معنوی استفاده شد. نتایج این پژوهش با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آماری تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون کروסקال والیس گروه‌های مستقل به دست آمد. نتایج نشان داد که بین هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار مقطع متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد ( $p \leq 0/05$ ). همچنین، تفاوت معناداری بین خرده‌مقیاس‌های هوش معنوی مشتمل بر درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی در سه گروه دانش‌آموزان غیرورزشکار و ورزشکار و ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی وجود داشت ( $p \leq 0/05$ ). در مجموع، این پژوهش نشان داد، هوش معنوی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از ورزشکاران عادی و دانش‌آموزان غیرورزشکار بهتر است که این نتیجه تأییدی بر تأثیر فعالیت بدنی و قهرمانی بر هوش معنوی است.

## واژگان کلیدی

هوش معنوی، ورزشکار، نخبه، سرچشمه هستی.

## طرح مسئله

در سال‌های اخیر، مفهوم هوش فقط به عنوان توانی شناختی در نظر گرفته نمی‌شود؛ بلکه به حوزه‌هایی دیگر، مثل هوش هیجانی و هوش طبیعی و هوش وجودی گسترش یافته است. پس از گسترش مفهوم هوش به سایر قلمروها و ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان و به‌خصوص مطرح شدن هوش هیجانی در

روان‌شناسی، ایمونز در سال ۲۰۰۰، سازه جدیدی را با عنوان هوش معنوی مطرح کرد. هوش مفهومی است که از دیرباز علاقه‌مندی به پژوهش و تفحص درباره ابعاد و ویژگی‌ها و انواع آن بسیار مشاهده شده است. هوش معنوی مجموعه‌ای از توانایی‌ها برای بهره‌گیری از منابع دنیایی و معنوی است. مفهوم تحلیلی غرب از هوش، بیشتر شناختی است و شامل پردازش داده‌ها می‌شود؛ درحالی‌که رویکرد ترکیبی شرق نسبت به هوش و مؤلفه‌های گوناگون عملکرد و تجربه انسان، از جمله شناخت شهود و هیجان را در ارتباطی یکپارچه دربرمی‌گیرد.

به‌طورکلی، هوش باعث سازگاری فرد با محیط می‌شود و روش‌های مقابله با مشکلات را در اختیار او قرار می‌دهد. همچنین توانایی شناخت مسئله، بیان راه‌حل پیشنهادی برای حوزه‌های گوناگون زندگی و کشف روش‌های کارآمد حل مسائل از ویژگی‌های افراد باهوش است (کینگ، ۲۰۰۹). یکی از موضوعات مهم و جالب در حیطه روان‌شناسی ورزشی، هوش معنوی است که تا به امروز، پژوهش‌های چندان منسجم و نظام‌مندی برای شناخت و تبیین ویژگی‌ها و مؤلفه‌های آن، در مقایسه با سایر انواع هوش انجام نشده است (مارک، ۱۹۹۷). در ادامه باید گفت که مطرح‌شدن هوش معنوی، ظرفیت‌های جدیدی را در روان‌شناسی دین و ورزش فراهم کرده است (کینگ، ۲۰۰۹).

همان‌طورکه بیان شد، هوش معنوی که در پایان قرن بیستم به ادبیات علمی روان‌شناسی وارد شد، قادر است کارکرد و سازگاری فرد را نسبت به محیط اطراف پیش‌بینی کند و منجر به افزایش کارایی و اثربخشی در سطح ملی و فراملی شود. این هوش به افراد فرصت می‌دهد، در مقابل واقعیت‌های مادی و معنوی حساس باشند و تعالی خویش را هر روز در لابه‌لای اشیا، مکان‌ها،

ارتباطها و نقشها جست و جو کنند. در مقایسه‌ای که بین افراد دارای هوش معنوی زیاد با افراد دارای هوش معنوی کم صورت گرفت، معلوم شد که افراد دارای هوش معنوی زیاد، ویژگی‌هایی، همچون علاقه‌مندی به زندگی آرام و دل‌نشین، عشق به کار و زندگی، خلاقیت و نوآوری در کسب‌وکار، خدمت به هموعان و وابسته‌نودن به اطرافیان دارند. خلاقیت باعث می‌شود که انگیزه پیشرفت در آنان افزایش یابد. زوهر و مارشال (۲۰۰۰) معتقدند که هوش معنوی استعداد ذهنی انسان است که آن‌ها را در کارهای معنوی کمک می‌کند و استقامت آن‌ها را در انجام تکالیف روزمره افزایش می‌دهد (زوهر و مارشال، ۲۰۰۰). درخصوص ارتباط هوش معنوی و اخلاق نیز ذکر این مطلب لازم است که دانستن مطالب و قواعد اخلاقی، ارتباط مستقیمی با هوش دارد؛ یعنی هر قدر میزان هوش شخص بیشتر باشد، فراگیری‌اش نیز بیشتر است و هر قدر هوش کمتری داشته باشد، از علم کمتری نیز برخوردار است. در تعریف اخلاق گفته‌اند، اخلاق جمع «خُلُق» است و خُلُق نوعی توانایی روحی است که باعث می‌شود انسان، کارها را به آسانی و بدون فکر انجام دهد.

اهمیت و ضرورت طرح موضوع معنویت و مذهب، به‌ویژه هوش معنوی، از جنبه‌های گوناگون در عصر جدید احساس می‌شود. یکی از این ضرورت‌ها در عرصه انسان‌شناسی، توجه به بُعد معنوی انسان از دیدگاه دانشمندان، به‌ویژه کارشناسان سازمان جهانی بهداشت است که به‌تازگی انسان را موجودی زیستی، روانی، اجتماعی و معنوی تعریف می‌کنند. در راستای این جهت‌گیری معنوی و به موازات بررسی رابطه بین دین و معنویت و دیگر مؤلفه‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی، مثل فعالیت بدنی و سلامت جسم و روان، گروهی از پژوهشگران برای تبیین بعضی از مشاهده‌ها و داده‌ها، درصدد تعریف



مفاهیمی جدید بوده‌اند. سازه هوش معنوی نیز یکی از مفاهیمی است که در پرتو توجه و علاقه جهانی روان‌شناسان به حوزه دین و معنویت مطرح شده و توسعه یافته است. پژوهش‌های فراوانی درباره سایر جنبه‌های هوش، مانند هوش هیجانی و حرکتی برای موفقیت افراد در زمینه‌های گوناگون انجام شده؛ اما پژوهش‌چندانی در حیطه هوش معنوی و فعالیت ورزشی یا ورزشکاران انجام نشده است. از این رو، در این تحقیق هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و عادی با غیرورزشکار مقطع متوسطه مقایسه و بررسی خواهد شد.

### پیشینه پژوهش

واتسون و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان دادند که ورزش و فعالیت بدنی نقشی مهمی در حالت‌های عرفانی و تجربه‌های معنایی دارد (واتسون و نستی، ۲۰۰۵). از طرفی، ناسل (۲۰۰۴) بیان کرد که هوش معنوی بر تربیت افراد تأثیرگذار است. بنابراین، از آنجاکه افراد با هوش معنوی زیاد، انعطاف‌پذیر و در رویارویی با مشکلات توانمند و نسبت به خویشتن بسیار هوشیارند، می‌توان گفت که الهام از ارزش‌ها، وابسته‌نبودن به دیگران و مقاومت در برابر شیوه‌ها و سنت‌های معمول جامعه از ویژگی‌های افراد ورزشکار است. هوش معنوی از روابط فیزیکی و شناختی فرد با پیرامون خود فراتر رفته و وارد حیطه شهودی و متعالی دیدگاه فرد به زندگی می‌شود. هوش معنوی به انسان این توانایی را می‌دهد که اخلاقیات را در درون خود نهادینه کند. این هوش زمینه‌ساز تمام اصولی است که ما به آن‌ها معتقدیم و دربردارنده باورها و هنجارها و ارزش‌های ما در فعالیت‌هایمان است. امروزه، با گسترش روزافزون ورزش‌های حرفه‌ای و به‌حاشیه‌رفتن روح بازی‌گونه ورزش‌ها، موضوع ضعف

اخلاقی در ورزش نیز مطرح می‌شود. هوش معنوی به دلیل پیوندش با معنا، می‌تواند به فرد توان تغییر و تحول بدهد. همچنین، هوش معنوی به فرد کمک می‌کند که با هیجان‌های موجود در زندگی خود، احساس رضایت و شادکامی داشته باشد (کینگ، ۲۰۰۹).

در ادبیات پژوهشی روان‌شناسی ورزش به نقش موضوعات مذهبی و معنوی ورزشکاران پرداخته نشده است؛ اما روان‌شناسی وجودی یکی از رویکردهای روان‌شناختی است که معنا و معنویت و مذهب را در هسته‌های مرکزی انسان قرار می‌دهد. عظیمی و همکاران (۲۰۱۴) در مقاله‌ای با عنوان «ارتباط میان معنویت و ویژگی‌های شخصیتی در ورزشکاران نخبه معلول» نشان دادند که معنویت و همدلی در معلولان ورزشکار در مقایسه با معلولان غیرورزشکار بیشتر است و این یافته مطابق نتیجه پژوهش حاضر است (عظیمی، ۲۰۱۴). بهروزی و همکاران (۱۳۹۲) رابطه بین هوش معنوی و پرخاشگری را در بازیکنان فوتبال پسر در گروه سنی نوجوان، با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۷ سال در تیم‌های مس کرمان، مس رفسنجان، فجر سپاسی، فولاد خوزستان و استقلال اهواز بررسی کردند. یافته‌های آنان نشان داد که هرچه هوش معنوی بیشتر باشد، احتمال پرخاشگری ورزشکاران در میدان‌های ورزشی کمتر خواهد بود. همچنین، در این پژوهش معلوم شد که همبستگی مثبت و معناداری بین نمره کلی هوش معنوی و خرده‌مقیاس‌های هوش معنوی، یعنی تفکر انتقادی وجودی، تولید معنی شخصی، آگاهی و توسعه حالت آگاهی، با تاب‌آوری وجود دارد. یافته‌های این تحقیق نیز حاکی از این است که افرادی که از لحاظ هوش معنوی در سطح بالایی قرار دارند، در موقعیت‌های سخت، تحمل بیشتری دارند (بهروزی، ۱۳۹۲). دودو و همکاران (۲۰۱۵) نیز در مطالعه‌ای در آفریقا نشان دادند که اجرای آیین‌های مذهبی میان بازیکنان

نخبه فوتبال، آمادگی‌های روانی زیادی، مانند کاهش ترس و اضطراب، کاهش آسیب و بُرد بیشتر را به همراه دارد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و دارای طرح پژوهش علی‌مقایسه‌ای است؛ چراکه کارهای مداخله‌ای درخصوص ویژگی مربوط به هوش معنوی از پیش انجام نشده است. جامعه آماری در این تحقیق، تمامی دانش‌آموزان، یعنی ۱۶۴۹ پسر دبیرستان‌های شهرستان قزوین هستند که در سال ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴ به تحصیل مشغول بوده‌اند. داده‌های لازم با مراجعه حضوری و توزیع پرسش‌نامه‌ها بین دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری به‌کاررفته درباره ورزشکاران عادی و غیرورزشکار، روش تصادفی ساده و درباره ورزشکاران نخبه، روش در دسترس است. درضمن، پایه اول شامل تمامی رشته‌ها و پایه‌های دوم تا چهارم شامل رشته‌های علوم انسانی و علوم تجربی و ریاضی فیزیک می‌شود. مبنای انتخاب ۳۰ دانش‌آموز نخبه و ۳۰ دانش‌آموز ورزشکار عادی و ۳۰ دانش‌آموز غیرورزشکار، عضویت آنان در تیم‌های گوناگون ورزشی بود. پس از انتخاب نمونه و معرفی پرسشگر، پرسش‌نامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. برای ارزیابی متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه هوش معنوی عبدالله‌زاده (۱۳۸۷) استفاده شد.

پرسش‌نامه هوش معنوی در ایران توسط عبدالله‌زاده و همکاران (۱۳۸۷) با ۲۹ عبارت طراحی شد. در چرخش واریماکس دو عامل اصلی «درک و ارتباط با سرچشمه هستی» با دوازده پرسش و «زندگی معنوی یا اتکا به هسته درونی» با هفده پرسش به‌دست آمد (عبدالله‌زاده، ۱۳۸۷). رابطه همبستگی بین عامل اول این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه هوش معنوی جامع ۸۳ پرسشی آمرام

و درایر (۲۰۰۸) به میزان ۰/۷۶ در سطح ۰/۰۱ به دست آمد. گویه‌های این ابزار دارای گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم با نمره ۱ یک تا پنج است که به روش لیکرت نمره‌گذاری شد و دامنه نمره‌ها ۲۹ تا ۱۴۵ است (آمرام، ۲۰۰۸). همچنین، نتایج با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، مانند فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و روش استنباطی تحلیل واریانس یک‌راهه انجام شد.

### یافته‌های تحقیق

نتایج به دست آمده درخصوص هوش معنوی و زیرمقیاس‌های آن، شامل درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: توصیف متغیرهای پژوهش در سه گروه دانش آموز

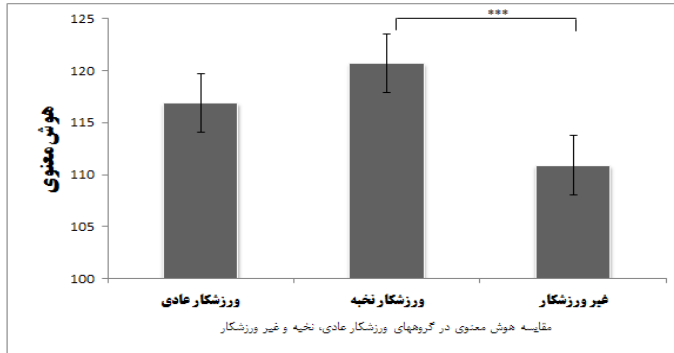
متغیر	غیرورزشکار		ورزشکار نخبه		ورزشکار	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
هوش معنوی	۱۱۳/۹	۱۴/۹	۱۲۰/۷	۱۱/۱	۱۱۰/۹	۱۴/۴
درک و ارتباط با سرچشمه هستی	۴۹/۹	۶/۷	۵۲/۱	۶/۲	۴۷/۷	۶/۷
زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی	۶۳/۹	۹/۶	۶۸/۶	۶/۴	۶۳/۱	۹/۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود (آزمون کروسکالوالیس)، بین هوش معنوی دانش آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار مقطع متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد ( $X=9/19, p=0/010$ ). از طرف دیگر، این اختلاف بین درک و ارتباط با سرچشمه هستی هوش معنوی در دانش آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار مقطع متوسطه نیز معنادار است ( $X=7/12, p=0/028$ ). از این رو، به منظور تعیین منبع تفاوت بین گروه‌ها از مقایسه‌های دوبه‌دو با تعدیل سطح آلفا استفاده شد که نتایج آن در شکل ۱ و ۲ مشهود است.

جدول ۲: نتایج آزمون کروس کالوالیس

Sig	Df	X2	متغیر	
0/010	۲	۹/۱۹	هوش معنوی	مقیاس
0/028	۲	۷/۱۲	درک و ارتباط با سرچشمه هستی	خرده‌مقیاس

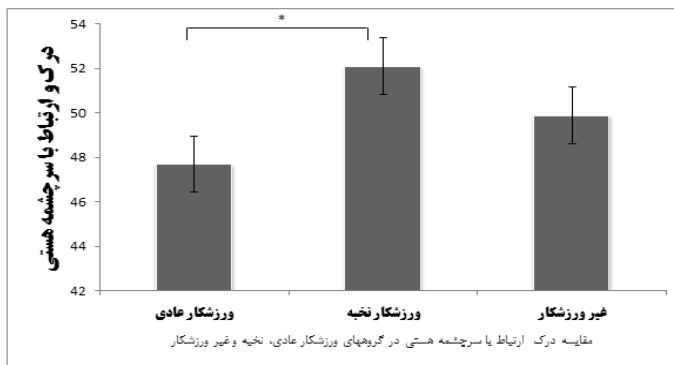
نتایج نشان داد که هوش معنوی دانش آموزان ورزشکار نخبه از دانش آموزان غیرورزشکار به‌طور معناداری بیشتر است. ( $p=0/009$ ) از طرف دیگر میان هوش معنوی دانش آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار تفاوت معناداری وجود ندارد ( $p=0/124$ ). همچنین، هوش معنوی دانش آموزان ورزشکار عادی و غیرورزشکار مقطع متوسطه تفاوت معناداری وجود ندارد. ( $p=1/00$ )



\*\*\*:  $p < 0.001$  (اختلاف بین گروه ورزشکار نخبه و گروه غیر ورزشکار)

شکل ۱: نمودار میانگین هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار

نتیجه دیگر این بود که میانگین درک و ارتباط با سرچشمه هستی، هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از دانش‌آموزان ورزشکار عادی، به‌طور معناداری بیشتر بود ( $p = 0.04$ )؛ اما این اختلاف در دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و غیرورزشکار ( $p = 0.58$ ) و همین‌طور دانش‌آموزان ورزشکار عادی و غیرورزشکار معنادار نبود ( $p = 0.54$ ).



\*:  $p < 0.05$  (اختلاف بین گروه ورزشکار نخبه و گروه ورزشکار عادی)

شکل ۲: میانگین نمره‌های خرده‌مقیاس درک و ارتباط با سرچشمه هستی دانش‌آموزان ورزشکار

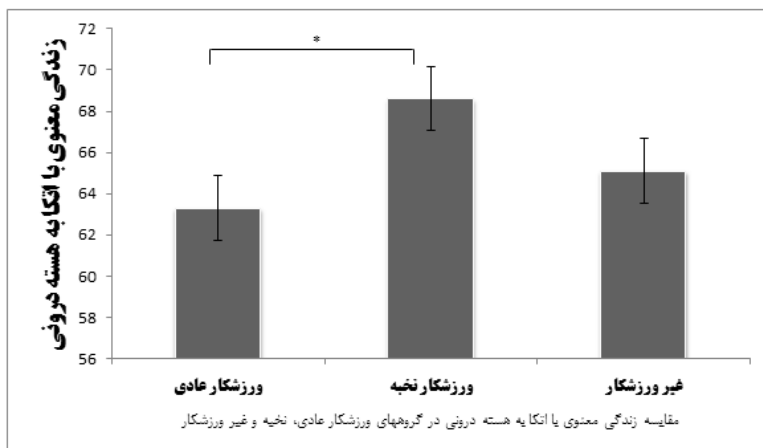
نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار

نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین، بین زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار تفاوت معناداری دارد ( $p=0/030$ ،  $F(2,85)=3/64$ ). برای تعیین منبع تفاوت بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی شفه، به دلیل حجم نامساوی گروه‌ها استفاده شد.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه

منبع	SS	Df	MS	F	Sig.
بین‌گروهی	۵۲۶/۵	۲	۲۶۳/۲		
درون‌گروهی	۶۱۳۹/۷	۸۵	۷۲/۲	۳/۶۴	۰/۰۳۰
کل	۶۶۶۶/۳	۸۷			

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که میانگین زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از ورزشکاران عادی به‌طور معناداری بیشتر است ( $p=0/048$ ). اما تفاوت معناداری بین میانگین زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و دانش‌آموزان غیرورزشکار ( $p=0/11$ ) و همین‌طور دانش‌آموزان ورزشکار عادی و غیرورزشکار وجود ندارد ( $p=0/93$ ).



(اختلاف بین گروه ورزشکار نخبه و گروه ورزشکار عادی)  $p < 0.05$  \*

شکل ۳: نمودار میانگین نمره‌های خرده‌مقیاس زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی

دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی و غیرورزشکار

## نتیجه

هدف از این پژوهش مقایسه هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و عادی با غیرورزشکار مقطع متوسطه بود. نتایج به دست آمده از میانگین هوش معنوی در سه گروه دانش‌آموزان غیرورزشکار و ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی نشان داد که بین هوش معنوی این سه گروه از دانش‌آموزان مقطع متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد. به نحوی که هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از دانش‌آموزان غیرورزشکار، به طور معناداری بیشتر بود؛ اما بین میانگین هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی تفاوت معناداری وجود نداشت. از طرف دیگر، ورزشکاران عادی و غیرورزشکاران از نظر هوش معنوی اختلاف معناداری نداشتند. در همین راستا،



عظیمی و همکاران (۲۰۱۴) نیز نشان دادند که معنویت و همدلی در معلولان ورزشکار در مقایسه با معلولان غیرورزشکار بیشتر است که این یافته مطابق نتیجه پژوهش حاضر است. همچنین، نتایج این پژوهش درخصوص برتری هوش معنوی در دانش‌آموزان نخبه ورزشکار مطابق نتایج دودو و همکاران (۲۰۱۵) است که نشان دادند، اجرای آیین‌های مذهبی میان بازیکنان نخبه فوتبالیست، آمادگی‌های روانی زیادی، مانند کاهش ترس و اضطراب و کاهش آسیب و بُرد بیشتر را به‌همراه داشته است. بنابراین، می‌توان توجیه کرد که معنویت تأثیر بسزایی در موفقیت دانش‌آموزان ورزشکار داشته و تفاوتی را بین دانش‌آموزان نخبه ورزشکار و دانش‌آموزان ورزشکار ایجاد کرده است.

نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش بهروزی و همکاران (۱۳۹۲) نیز هم‌راستا است. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که ارتباط معناداری بین هوش معنوی و تاب‌آوری وجود دارد. یافته‌های این تحقیق نیز حاکی از این بود که افرادی که ازلحاظ هوش معنوی در سطح بالایی قرار دارند در موقعیت‌های سخت، تحمل بیشتری دارند که یکی از رمزهای موفقیت ورزشکاران نخبه است. این نتیجه با نتایج واتسون و همکاران (۲۰۰۵) نیز همگرایی دارد که به‌ترتیب نشان دادند، ورزش و فعالیت بدنی نقشی مهمی در حالت‌های عرفانی و تجربه‌های معنایی دارد و همین‌طور هوش معنوی می‌تواند بر تربیت افراد تأثیرگذار باشد. نتیجه به‌دست‌آمده از میانگین خرده‌مقیاس درک و ارتباط با سرچشمه هستی، هوش معنوی در سه گروه دانش‌آموزان غیرورزشکار و ورزشکار نخبه و ورزشکار عادی نشان داد، بین درک و ارتباط با سرچشمه هستی، میان هوش معنوی این سه گروه تفاوت معناداری وجود دارد. به‌نحوی که میانگین هوش معنوی دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از

دانش‌آموزان ورزشکار عادی بهتر بود. درخصوص خرده‌مقیاس زندگی معنوی با اتکا به هسته درونی نیز، نتایج نشان داد که دانش‌آموزان ورزشکار نخبه از دانش‌آموزان ورزشکار عادی به‌طور معناداری وضعیت مطلوب‌تری دارند.

در ورزش و فعالیت بدنی به این متغیرها، از جمله معنویت و فعالیت بدنی و نقش آن در حالت‌های روحی‌روانی ورزشکاران توجه نشده است؛ درحالی‌که به‌نظر می‌رسد، این متغیرها نقش مؤثرتری در تعادل روانی ورزشکاران ایفا می‌کنند. از جمله صفاتی که روان‌شناسان برای افراد با هوش معنوی زیاد نام می‌برند، خودکنترلی است. دنسون و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که یکی از ویژگی‌هایی که در ورزشکاران با هوش معنوی زیاد مشاهده می‌شود، کاهش پرخاشگری است که زمینه موفقیت در ورزش را ایجاد می‌کند (دنسون و توماس، ۲۰۱۲). به‌طورکلی می‌توان پیدایش سازه هوش معنوی را به‌عنوان کاربرد ظرفیت‌ها و منابع معنوی در زمینه‌ها و موقعیت‌های علمی در نظر گرفت. هوش معنوی به‌عنوان هوش مکمل، در فرایند تصمیم‌گیری افراد نقش بسزایی دارد و افراد را در حل مسائل یاری می‌دهد و دارای ابعاد گوناگونی است. هوش معنوی کاملاً منحصر به فرد و مربوط به انسان است و در واقع گفته می‌شود که هوش عمومی و هوش هیجانی پاسخ‌گوی همه چیز نیستند؛ بلکه انسان به عامل عمومی هم نیازمند است که هوش معنوی نامیده می‌شود.

پژوهش‌هایی در زمینه اثر ورزش بر ویژگی‌های روانی و اجتماعی و مقایسه این ویژگی‌ها بین ورزشکاران و غیرورزشکاران انجام گرفته است که نشان می‌دهد، فعالیت‌های ورزشی بر ابعاد گوناگون زندگی روانی و اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد (مشهوری، ۱۳۸۰). ورزشکاران در ارتباط و رویارویی

بیشتری با دیگران هستند و اغلب، با هم تیمی‌ها و مربیان و همراهان‌شان به همدلی متقابل نیاز دارند. ورزشکاران با هوش معنوی زیاد، به دلیل داشتن تفکر گسترده و رابطه با دیگران و دنیای اطراف، قادر به شناسایی رفتار مخرب و منفی دیگران هستند. براساس دیدگاه ایمونز سازگاری اجتماعی و همدردی متقابل از مصداق‌های هوش معنوی مطلوب است که از کارکردهای اصلی ورزش نیز به‌شما می‌رود. دیدگاه فریدمن و مک‌دونالد نیز مبین این است که هوش معنوی زمینه تمرکز و سطوح چندگانه هوشیاری را در افراد به‌دنبال دارد. بنابراین، برتری هوش معنوی در افراد ورزشکار نخبه منطقی به نظر می‌رسد (آمرام، ۲۰۰۵). نوبل و وگان بر این باورند که مؤلفه‌های هشت‌گانه مرتبط با هوش معنوی رشد یافته عبارت‌اند از: درستی و صراحت، تمامیت، تواضع، مهربانی، سخاوت، تحمل، مقاومت و پایداری و نیز تمایل به برطرف کردن نیازهای دیگران (به نقل از: ناسل، ۲۰۰۴).

با توجه به مطالب بیان شده، می‌توان نتیجه گرفت که شناخت و بررسی مؤلفه‌های روانی گوناگون، از جمله هوش معنوی و موفقیت ورزشی که پژوهشگر در پژوهش حاضر به‌دنبال آن است، می‌تواند در موفقیت و رفتار افراد ورزشکار، نه تنها در موقعیت مسابقه، بلکه در زندگی اجتماعی آن‌ها نیز تأثیرگذار باشد و صفتی برای تمایز بین افراد ورزشکار و غیرورزشکار محسوب شود. نازل (۲۰۰۴) معتقد است که هوش معنوی، ترکیبی از روان و جنبه‌های ناملموس همراه با افراد در نزدیک شدن به دنیای معقول و ملموس خودشان است. یک فرد با هوش معنوی زیاد دارای انعطاف‌پذیری نهفته زیاد، خودآگاهی و ظرفیت ایدئال برای مقابله با مشکلات و سختی‌هاست که احتمالاً یک دلیل برای نخبگی دانش‌آموزان ورزشکار، معنویت زیاد آن‌هاست.

همچنین، می‌توان گفت که کشف وجود تجربه‌های معنوی افراد، زمینه‌هایی برای باورپذیری وجود هوش معنوی ایجاد می‌کند.

در پایان، باید گفت که مطرح شدن هوش معنوی در حوزه ورزش، زمینه‌های جدیدی را برای پژوهشگران فراهم می‌کند تا درباره نقش معنویت در رفتار ورزشکاران بررسی‌های جدیدی کنند و به برخی پرسش‌ها در این زمینه پاسخ دهند. همان‌طور که بیان شد، ریشه‌های هوش معنوی در افراد نخبه ورزشکار، یکی از دلایل احتمالی است که زمینه برتری در عرصه‌های ورزشی را برای ورزشکاران نخبه مهیا می‌کند. بنابراین، تقویت باورهای دینی و مذهبی که زمینه‌ساز ارتقای هوش معنوی است، باید در دستور کار مربیان ورزشکاران قهرمان قرار گیرد. همچنین، ذکر این نکته الزامی است که این پژوهش ضعف‌ها و محدودیت‌هایی داشته است؛ همچون در دسترس نبودن ابزار هنجاریابی شده برای سنجش هوش معنوی، استفاده از ابزار خودگزارشی، مقطعی بودن این پژوهش و استفاده از طرح همبستگی برای نشان دادن رابطه بین متغیرها. از این رو، به منظور قطعیت بیشتر در تصمیم‌گیری، انجام پژوهش‌های طولی ضروری و منشأ اثر خواهد بود.

1. Gharamaleki, et.al (2014). The relationship between spiritual intelligence with religious style in Tabriz university students. 1st national cognitive science in education. [Persian].
2. King, D.B. (2008). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. Proceeding of the 5th Biennial International Conference on Personal Meaning. July 24-27, Toronto, Ontario, Canada.
3. Mark Howard Anshel. (1997). Sport Psychology: From Theory to Practice, Gorsuch Scarisbrick, Publishers, Sports - 432 pages.
4. Zohar, D, and Marshall, I. (2000). "SQ connecting with our spiritual intelligence" New York, Bloomsbury.
5. Watson, NJ; Nesti, M. (2005). The role of spirituality in sport psychology consulting: An analysis and Integrative Reveiew of Literature, Journal of Applied Sport Psychology, 17. Pp 228-239.
6. Nasel, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional, Christianity and new age/individualistic spirituality, Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia.

7. King, D.B, De Cicco, TL. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual, Trent University, Peterborough, Canada. *Int J Transpers Stud.* 28: 68-85.
7. Azimi Leyla, Reza Nikbakhsh, Batool Moshref Javadi. (۲۰۱۴). The Relationship between Spirituality with Personality Traits on Elite Disable Athletes and Non-Athletes Disables. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research.* Vol., 3 (8), 565-568.
9. Behroozi, H, et.al. (1392). The relationship between spiritual intelligence and aggression in adolescent boy football players. *Sport psychology studies journal*, 6 (81-94). [Persian].
10. Dodo, E.O. Lyoka, P.A - Chetty, I.G, Goon, D. (2015). T An exploration of the perceptions of spiritual rituals among elite players and coaches associated with religiosity or psychological variables : sport psychology. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance* Vol 21, 103-127.
11. Abdollahzadeh, et.al. (1387). spiritual intelligence (concepts, measures, and application). 1<sup>st</sup> edition, psychometry publication. [Persian]
12. Amram, Y., & Dryer, C. (2008). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and preliminary validation. Paper presented at the 116th Annual (August 2008)

Conference of the American Psychological Association,  
Boston, MA.

13. Denson, Thomas F.; C. Nathan DeWall, Eli J. Finkel. (2012).  
Self-Control and Aggression. Current Directions in  
Psychological Science .21(1). 20 –25

14. Mashhoori, M. (1380). considering the personality traits of  
athlete and non athlete students of Tehran university. MS thesis,  
p 7-15.

15. Amram, Joesph, Yosi (2005), Intelligence beyond IQ: The  
contribution of Emotional and spiritual intelligence to effective  
business leadership.







## **Comparing Spiritual Intelligence of Elite and Regular Athlete Students with Non-athlete Students of High Schools**

Ali Farmani<sup>\*</sup>, Morteza Taheri<sup>\*\*</sup>, Khadija Irandoost<sup>\*\*\*</sup>

### **Abstract**

The present study was done for the purpose of Comparing Spiritual Intelligence of Elite and Regular Athlete Atudents with Non-athlete Students of High Schools in the Iranian province of Qazvin. The statistical population of this study includes all the male high school students of Qazvin province. For this purpose, 30 elite athletes and 30 regular athletes, and 30 non-athletes were selected from 1645 students at first grade, second and third grades, all of whom were studying in the academic year of 1393-1394. Regular athletes and non-athletes were selected by simple random sampling while the elite ones were chosen by convenience sampling. Also, the standard spiritual intelligence questionnaire was used to collect data. The results of this research using descriptive statistics and statistical methods ANOVA and Kruskal-Wallis test for independent groups, were obtained. The results showed that there is a significant difference between spiritual intelligence of ordinary athletes, non-athletes and elite athletes of high school students ( $05 / 0 \geq p$ ). Also, there is a significant difference in the subscales of spiritual intelligence, including: understanding and having connection with fountainhead of Creation and experiencing a spiritual life by relying on interior core among the three mentioned groups of students ( $05 / 0 \geq p$ ). Overall, the study showed that spiritual Intelligence and its components in elite athlete students is better than regular athlete students and non-athlete ones, thus confirming the impact of physical activity and heroism on spiritual intelligence.

### **Keywords**

Spiritual Intelligence, Athlete, Elite, fountainhead of Creation.

---

\*Master Degree, Azad University of Karaj.

\*\* Assistant Professor, International Imam Khomeini University.

\*\*\* Assistant Professor, International Imam Khomeini University.

## **The Relationship between Religiosity and Mental Hhealth among the High School Female Students in the City of Saghez**

Kamal Salimi\*

### **Abstract**

This fundamental research aims to understand the relationship between religiosity and mental health in the city Saghez. Given the fact that our society is a religious one and the cognition of religiosity and its relation with different aspects of life including mental health has pathological importance, this study can be of great help to the young people. The tools used in this study are: Religiosity questionnaire and mental health questionnaire. The data in this study was analyzed by using descriptive statistics, correlation and other methods. Statistical methods showed that there is a relationship between the predictor variables and the criterion used. Also, results showed that there are significant relationships between religiosity and mental disorders. In addition, the results showed that faithfulness and religious ritual, have the most important role in determining mental disorders.

### **Keywords**

religion, mental disorders, mental health, children.

---

\*MA in Educational Psychology.

## **Investigation and Analysis of the Religious Attitudes of the Students in Azad University of Khoramabad**

Muhammad Amini <sup>\*</sup>, Hamid Rahimi <sup>\*\*</sup>, Khadijeh Ebrahimi <sup>\*\*\*</sup>

### **Abstract**

This study was conducted to assess students' religious attitudes. The study followed the descriptive survey research of cross-sectional type and its population included Khorramabad Azad University students in 1392 to 1393 which covered 13 thousand students out of whom 145 students were selected through stratified random way. The data for this study was collected through the implementation of Serajzadeh standard questionnaire with 26 questions which covered the whole five-level Likert scale. Its validity was confirmed by the experts. The reliability of the questionnaire was calculated through the coefficient Cronbach's alpha 0/81. The results showed that the average level of religious attitudes of students at the University of Khorramabad, is more than the average 3. The highest mean is for the component of theological attitude which is the 47/4.

Also, there is no significant difference between the religious attitudes of students and their average scores in different educational degrees at Azad University, but in terms of gender the different was significant.

### **Keywords**

religious attitude, students, higher education.

---

\*Corresponding Author, Assistant Professor, University of Kashan.

\*\* Assistant Professor, University of Kashan.

\*\*\* MA student of Curriculum , University of Kashan.

## **The Professional Ethics Evaluation of the Faculty Members in Shahid Bahonar University of Kerman**

Hedayat Tirgar<sup>\*</sup>, Sayyed Sajad Tabatabaie<sup>\*\*</sup>

### **Abstract**

As teachers observing professional ethics have an important role in improving the students' performance, adherence to the principles and values of professional ethics and because this role is more important in faculty members who are responsible for administration and training of the university students, this study aims to evaluate the characteristics of teaching professional ethics from students' view point of Shahid Bahonar University of Kerman. In this cross-sectional study, the level of Professional Ethics of the Faculty Members in Shahid Bahonar University of Kerman has been measured from the perspective of the students. The data were collected from the questionnaire tool and the content validity was confirmed by academic specialists and its reliability was confirmed by Cronbach's alpha coefficient 0.94 and selected 176 for students and was conducted by random sampling method. The results imply that the components of accountability and adornment and discipline are the highest average. The evaluation of male and female students and their commitment to professional ethics faculty aware of significant differences. It seems that the faculty members of the department of educational sciences in comparison with other disciplines would observe the principles of professional ethics more that's because they are more familiar with the concepts of moral and psychological training.

### **Keywords**

Moral, Faculty, Professional Ethics.

---

<sup>\*</sup>Assistant Professor, Shahid Bahonar University of Kerman, Faculty of Literature and Humanities.

<sup>\*\*</sup>Graduate student of Shahid Bahonar University of Kerman, Faculty of Literature and Humanities.

## **Social Analysis of the Professional Ethics; Its Precedence and Consequence**

Muhammad Ali Zaki<sup>\*</sup>, Husein Mazaheri<sup>\*\*</sup>

### **Abstract**

Professional Ethics is a subject that had been addressed throughout the history, but its importance has increased in recent centuries. While entering the third millennium it can be easily said that the professional ethic is an important issue in the sociology of work and career. Organizational and behavioral sciences, including the psychology and the social sciences, which include sociology of work and professions, have analyzed various aspects of the work ethic. In line with social analysis, the main questions of this study are:

1. What is the nature and extent of its four components available in work ethic among employees of governmental departments?
2. What are organizational and social precedences? That is, what are the influencing factors affecting professional ethics?
3. What are the consequences of ethics? That is the professional and organizational effects of work?

The precedences or the factors affecting the work ethic, include seven social and organizational variables: gender, age, marital status, education level, type of organization, type of employment and job experience. Also, the four organizational and occupational variables, namely job satisfaction, organizational commitment, motivation and dismotivation to work are considered as the consequences,. In this study to evaluate the subject of job work ethic the questionnaire Petit et al. (1991), which consists of four components, has been used. The results showed that none of the seven social, organizational variables affected the workers in the governmental organizations of the city of Najafabad. The significant relationship of professional ethics with four variables of work or organizational consequences indicates that the work ethic causes to increase motivation and job satisfaction and organizational commitment, and also can lead to the reduction of alienation from work. Research models using path analysis test result, indicates that job satisfaction and organizational commitment and work ethic through alienation of labor, have affected the motivation of the employees.

### **Keywords**

work ethic, job satisfaction, organizational commitment, alienation from work, job motivation, employees, the city of Najafabad.

---

<sup>\*</sup> Associate Professor, University of Imam Husein.

<sup>\*\*</sup> Postgraduate in Sociology.

## **The Relationship between Moral Virtues and Educational Status of Students of Ninth Grade**

Kamal salimi\*

### **Abstract**

The goal of this study is to study the relationship between moral virtues and educational status of students of ninth grade in the city of Khoramabad. Accordingly, 350 people (175 male and 175 female students) were selected by multistage cluster sampling among high school students in first grade in the city of Khorramabad . The selected students were asked to complete Manavipour moral development (2012) and Swanson and Hill moral behavior (1993) questionnaires. The educational status of students based on their semester average was measured. The data was analyzed using correlation and regression. Results showed that there is a significant correlation between the moral virtues and educational status and a negative correlation between moral development and educational status. Also, educational status wasn't good predictor for student's moral behavior. Accordingly, we can say that it is necessary to teach moral virtues and pay attention to their development in teenage time so that the consequences in terms of academic progress appear in them. But do not rely solely on the educational status of students in moral development.

### **Keywords**

moral virtues, educational status, adolescence.

---

\*M.A. of Educational Psychology.

## **A Glance at the Components of a Curriculum in the Book of Mafatih al-Hayat by Ayatollah Javadi Amoli**

Mahbubeh Muhammad Shafi<sup>\*</sup>, Mehrnoush Amini<sup>\*\*</sup>, Sayed Ebrahim Mirshah Jafari<sup>\*\*\*</sup>

### **Abstract**

The aim of this study is to determine the elements of the curriculum based on Mafatih Al-Hayat Ayatollah by Javadi Amoli. This research was conducted using qualitative approach with descriptive-analytic method and by using the available resources tries to describe and analyze the elements of the curriculum in Mafatih's Al-Hayat. In this regard, according to the definitions of the elements of the curriculum, the four elements of the objectives, content, methods and evaluation as fundamental components of curriculum development were selected.

Then the book Mafatih al-Hayat was reviewed in order to identify the subjects which can be applied in curriculum implementation, from the book which is full of Islamic concepts. The research results showed that the important goals which should be considered in education, include the goals of cognitive, social, political, economic, biological, ethical and theological ones. These goals can be achieved through the teaching of religious subjects, such as Quran, Hadith, Fiqh, religious poetry, social skills, religious laws, craft, sport and healthy recreation, physical and mental health and environmental health. Also, the notions such as reflection, scientific dialogue, discussion, forming academic institutions, consulting and tourism are emphatically used as teaching methods. Finally, the fourth important element, namely the evaluation component, focuses on leniency and tolerance and avoiding a crackdown on learners.

### **Keywords**

Mafatih Al-Hayat, Ayatollah Javadi Amoli, curriculum elements.

---

<sup>\*</sup>PhD student of curriculum, University of Isfahan.

<sup>\*\*</sup>MA in History and Philosophy of education, University of Isfahan.

<sup>\*\*\*</sup>Professor of the Department of Education, University of Isfahan.

## **Structure of Moral Propositions from the Perspective of Avicenna** Mohammed Hossein Mahdavi Nejhada\*, Leyla Fazeli\*\*

### **Abstract**

One of the ontological issues discussed in the philosophy of Ethics is the question about the structures of ethical propositions. That means, it is discussed about whether the sentence like : “telling the truth is good.” is declarative or exclamatory. Does human being discover the goodness of telling the truth or he makes it good? The present study, investigating the Avicenna’s works using a descriptive-analytic method, proves that, based on some of his ideas like the dependence of moral rules on Shariah and the popularity of ethical propositions, he supported the idea that man is the one creating ethical propositions.

However, some of his other opinions such as: placing the title of ethics in the category of philosophy and also believing in the arguablity of ethical propositions, prove that he supported the non-objectivity of ethical propositions.

Based on all his opinions, one can conclude that his arguments supporting the objectivity of ethical propositions are stronger.

### **Keywords**

Ethical Propositions, Production, Discovery, Ethical Realism, Ethical non-Realism, Ethical Ontology, Avicenna.

---

\*Professor in department of philosophy, theology and ethics, Payam-Noor University.

\*\*MA in Philosophy of Ethics, Payam-Noor University.



Critical Analysis of the Prophet's Rage and Satisfaction in the Sunnis' Narrative and Mystical Writings  
Sayed Husein Musavi\*, Mahdi Hasanzadeh\*\*

**Abstract**

The prophetic saying: « اللهم إنما أنا بشر أغضب كما يغضب البشر و أرضى كما يرضى » has been mentioned in Sunni books as one of the prayers said by the prophet. Some of the terms used in this prayer have been reported in various forms. But the originality of the saying has been adopted by all scholars. This saying has served as the basis for the Sunnis' method in studying ethics, prophethood, authority and anthropology. It should be investigated that whether this saying is authentic or it has been changed by the Hadith forgers due to various reasons. Given the prophet's explicit warning about the Hadith forgery and the possibility of attributing false speeches to the prophet, this essay tries to inspect the authenticity of this Hadith from the two aspects of its content and isnad and will try to evaluate the Hadith by comparing it with other Hadiths and Quran.

It seems that the first part of the Hadith is original and valid, but the second part which says: «فمن لعنته من أحد من أمتي فاجعلها له زكاة و رحمة» *is gorged and has been fabricated for the purpose of purifying some of the Companions.*

**Keywords**

Prophet, Human being, Prophet's Rage and Satisfaction, Ethics, Ibn 'Arabi.

---

\*Assistant Professor Ferdowsi University of Mashhad.

\*\*PhD student of teacher training, theoretical foundations of Ferdowsi University of Mashhad.



# CONTENTS

**Critical Analysis of the Prophet's Rage and Satisfaction in the Sunnis' Narrative and Mystical Writings**  
Sayed Husein Musavi, Mahdi Hasanzadeh

**Structure of Moral Propositions from the Perspective of Avicenna**  
Mohammed Hossein Mahdavi Nejhada, Leyla Fazeli

**A Glance at the Components of a Curriculum in the Book of Mafatih al-Hayat by Ayatollah Javadi Amoli**  
Mahbubeh Muhammad Shafi, Mehrnoush Amini, Sayed Ebrahim Mirshah Jafari

**The Relationship between Moral Virtues and Educational Status of Students of Ninth Grade**  
Kamal Salimi

**Social Analysis of the Professional Ethics; Its Precedence and Consequence**  
Muhammad Ali Zaki, Husein Mazaheri

**The Professional Ethics Evaluation of the Faculty Members in Shahid Bahonar University of Kerman**  
Hedayat Tirgar, Sayed Sajad Tabatabaie

**Investigation and Analysis of the Religious Attitudes of the Students in Azad University of Khuramabad**  
Muhammad Amini, Hamid Rahimi, Khadijeh Ebrahimi

**The Relationship between Religiosity and Mental Hhealth among the High School Female Students in the City of Saghez**  
Kamal Salimi

**Comparing Spiritual Intelligence of Elite and Regular Athlete Students with Non-athlete Students of High Schools**  
Ali Farmani, Morteza Taheri, Khadija Irandoost

# CONTENTS

# **ABSTRACTS**

**IN THE NAME OF ALLAH**



## Quarterly Journal of Ethics

(New series)

No. 23 / FALL 2016 / Sixth Year

\*

Publisher: Islamic Publicity Office of the Theological Seminary of Qom

Director and Editor in chief: Habib Reza Arzani

Editor Successor and Editorial Secretary: Hassan Serajzadeh

\*

Editorial Board (in alphabetical order):

\*

Masud Azarbayjani	Associate Professor of University & Howzah Research Center
Habib Reza Arzani	Assistant Professor 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	Professor of Esfahan University
Seyyed Ali Mir lohi	Professor of Esfahan University

\*

Editorial Board of this Issue:

Sayyed Hassan Eslami Ardakani, Javad Aghamohammadi, Mohammad Sanagoozadeh, Sayyed Mahdi Soltani Renani, Marjan Kian, Asghar Hadi

\*

Executive Director: Seyyed Mohammad Javad Fazeliyan

Editors: Somayeh Daghaghian

English translator: Mahdi Habibollahi

Technical staff: Fatemeh Rajabi

Publication: Isfahan Institute of Islamic Studies

Published by Negaresh Subscription and Distribution: 025-37116667

Published by: Institute of Islamic Studies, affiliated to the Academy of Islamic Research, Science and Culture

Address: Islamic Preaching Office (Building No. 2), Soheil Alley, Sarlat St., Shamsabadi Av., Isfahan 81469-57571, Iran

E-mail: [akhlagh@dte.ir](mailto:akhlagh@dte.ir) website: <http://akhlagh.morsalat.ir>

Tel: 031-32225206 PO Box: 58139 / 186 Fax: 031-32208005

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:		
نام نهاد:		شرکت:		
نشانی:		استان:		
کد پستی:		شهرستان:		
صندوق پستی:		خیابان:		
رایانامه:		کوچه:		
کد اشتراک قبل: پیش شماره: تلفن ثابت: تلفن همراه:		پلاک:		
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: ۳۰۰۰۲۷۰۲۵۰۰۰۰۰ رایانامه: <a href="mailto:magazine@isca.ac.ir">magazine@isca.ac.ir</a>				
شماره حساب سیبا بانک ملی: ۰۱۰۹۱۴۶۰۶۱۰۰۵ نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی				