

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 موجد 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



فصلنامه علمی - ترویجی

اخلاق

سال ششم / شماره ۲۲، (پیاپی ۴۴) تابستان ۱۳۹۵

*

صاحب امتیاز: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

مدیر مسئول: محمد قطبی

سرمدیر: حبیب‌رضا ارزانی

جانشین سردیر 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 ثناگویی زاده، سید مهدی سلطانی زانی، مرجان کیان، اصغر هادی

مدیر اجرایی: سید محمدجواد فاضلیان

ویراستار: سمیه دقاغیان * 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

پست الکترونیک: akhlagh@dte.ir

http://akhlagh.morsalat.ir

کد پستی: ۸۱۴۶۹۵۷۵۷۱

دورنگار: ۰۳۱)۳۲۲۰۸۰۰۵ (۰۳۱)۳۲۲۰۸۰۰۱-۴

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 پراکنش 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
- مبانی اخلاقی رفتار همسران مسلمان از منظر قرآن (با نگاهی به مباحث روان‌شناسی مرتبط)
محبوبه موسایی‌پور..... ۹
- بررسی تطبیقی ارزش‌های اخلاقی در روایت‌های رضوی و اشعار ابی‌العتابیه
فرشته صفاری..... ۴۳
- تغییرپذیری اخلاق در اندیشه‌ی راغب اصفهانی
- هاشم قربانی، فاطمه جوادی، نقی عیوضی..... ۷۱
- رابطه‌ی مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی با باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه در دانشجویان
محسن گل‌پرور، محمدحسین جمشیدیان..... ۹۹
- ارزیابی اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانه‌ی دولتی در شهر تهران
مجتبی حاج‌خزیمه..... ۱۳۱
- رابطه‌ی اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان
سیروس اسدیان، محسن ربیعی، ابوالفضل قاسم‌زاده..... ۱۶۵
- رابطه‌ی دین‌داری با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
اکبر صالحی، سیدنی‌اله قاسم‌تبار..... ۱۹۱
- ترویج سبک زندگی ایرانی و اسلامی با استفاده از ظرفیت شبکه‌های مجازی و اجتماعی
بتول زارعی، نیما جعفری نویمی‌پور..... ۲۱۹
- درآمدی بر اصول فرزندپروری با تأکید بر سیره‌ی علوی
محمودامیدی، سیف‌اله فضل‌الهی قمشی..... ۲۵۱
- استنتاج پیامدهای تربیتی حاصل از تفاوت‌های جنسی از آموزه‌های اسلام
مهناز شفیعیون..... ۲۷۳
- تربیت اخلاقی از منظر رویکرد نقل‌گرایی و دلالت‌های تربیتی متأثر از آن
بابک شمشیری، سیده نجمه تقوی‌نسب..... ۳۱۱

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
محمد قطبی
مدیرمسئول

مبانی اخلاقی رفتار همسران مسلمان از منظر قرآن (با نگاهی به مباحث روان‌شناسی مرتبط)

محبوبه موسایی پور*

چکیده

موضوعات مهمی چون ارتباط‌های صحیح همسران در زندگی مشترک و در ابعاد گوناگون، از جمله بُعد رفتاری، از ضرورت‌های فرهنگی هر جامعه برای پاسداشت خانواده است که هر دو حوزه علم و دین به آن توجه کرده‌اند. همچنین، مبانی و شاخصه‌های معیّتی در هر دو حوزه برای این موضوع وجود دارد. هدف پژوهش تبیینی حاضر، بررسی مبانی اخلاقی رفتار همسران مسلمان از منظر قرآن است. در این نوشتار به روش تحلیلی استنتاجی حُسن معاشرت یا به تعبیر قرآن، معاشرت به معروف، به عنوان مبنای اخلاقی و محوری در حوزه رفتار همسران با یکدیگر مطرح شد. این مبنا تمامی رفتارهای اخلاقی همسران در قبال یکدیگر را دربرمی‌گیرد. همچنین،

* دکترای اخلاق و عرفان، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، مرکز کوار فارس.



در این مقاله تمامی رفتارهای همسران، زیرمجموعهٔ تکریم و تغافل و تقابل قرار گرفتند که هریک به نوبهٔ خود، اصلی اخلاقی در حوزهٔ رفتار قلمداد می‌شوند.

واژگان کلیدی

مبنا، اخلاق، رفتار، همسران، قرآن.

طرح مسئله

رفتارهایی که هریک از انسان‌ها در برابر یکدیگر از خود بروز می‌دهند، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری فرهنگ جامعه، ارزش‌ها و هنجارهای فردی و اجتماعی، پی‌ریزی هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت و نیز توسعهٔ مدنی و اقتصادی آن جامعه دارد. در جوامعی که بیشترین ساکنان آن را افراد پیرو یک دین تشکیل می‌دهند، رفتارها نقش تعیین‌کننده‌تری در شکل‌گیری فرهنگ و ارزش‌ها و هنجارها دارند. به همین دلیل امروزه، چگونگی رفتار همسران با یکدیگر در کوچک‌ترین نهاد جامعه، یعنی خانواده، یکی از مباحث مهم و ضروری و درخور توجه جامعهٔ اسلامی است. برای ارائهٔ الگو و معرفی رفتارهای صحیح و استاندارد همسران در خانواده، ملاک و اصولی مطابق با ارزش‌ها و فرهنگ اسلامی لازم است. همچنین، این الگوی صحیح به ما کمک می‌کند که به این پرسش پاسخ دهیم که در کدامین سطح از سطوح ارزش‌های عمیق و غنی اسلام ایستاده‌ایم.

هرچند کتاب‌ها و مقاله‌های فراوانی تحت عنوان آیین همسراری و خانوادهٔ موفق نوشته شده است،^۱ در این نوشته‌ها نظر قرآن دربارهٔ مبانی اخلاقی زندگی

۱. کتاب‌هایی همچون تشکیل خانواده در اسلام از علی قایمی، اخلاق در خانواده از علی‌اکبر حسینی، خانواده در مکتب قرآن و اهل بیت از کاظم ارفع، خانواده در نگرش اسلام و روانشناسی از محمدرضا سالاری فرد و

همسران و مؤلفه‌های محوری و مهم آن، کمتر دیده شده است که تأمل بیشتری می‌طلبد. از این رو، در این نوشتار با تکیه بر آیه‌های قرآن سعی شده است که بایسته‌ها و شایسته‌های ناب اخلاقی در حوزه رفتار همسران استخراج و معرفی شود تا نه تنها پیوند مودت‌آمیز و عاشقانه همسران محکم و استوار باقی بماند، بلکه حتی در صورت بی‌رغبتی به همسر نیز، تعهد و پایبندی به زندگی حفظ شود و خانواده فروپاشد.

رفتار

رفتار در روان‌شناسی رفتاری این‌گونه تعریف می‌شود:

هر فعالیتی که ارگانسیم (جاندار) انجام می‌دهد و به وسیله ارگانسیم دیگری یا یک ابزار اندازه‌گیری، قابل مشاهده یا اندازه‌گیری است. بنابراین، رفتار هم شامل حرکات بیرونی می‌شود؛ مانند حرکات سر و دست، سخن گفتن، نوشتن، و...، هم شامل حرکات درونی، مانند ضربان قلب، اتساع شرایین، انبساط مثانه و ... و هم شامل فعالیت غددی، مانند ترشح بزاق دهان یا ترشح هورمون (سیف، ۱۳۹۲: ۳۲). منظور از رفتار در این پژوهش عملکرد فرد و موضع‌گیری و سخنی است که بر زبان می‌آورد.

اخلاق

با ظهور اسلام و پای‌گرفتن حوزه فرهنگی گسترده آن، اخلاق به‌عنوان شاخه‌ای از علوم انسانی که در آن از ارزش‌ها و رفتارهای آدمی بحث می‌شود، توجه

تحکیم خانواده/از نگاه قرآن و حدیث محمدی ری شهری و همچنین مقالاتی مانند «جایگاه همسانی اخلاقی زوجین در تشکیل خانواده در فقه و حقوق موضوعه» از محمدمهدی زارعی، «بایسته‌های اخلاقی همسران و نقش آن در تربیت فرزندان» از علی احمد پناهی و «نقش ایمان و اخلاق در تحکیم بنیاد خانواده» از آیت‌الله ابراهیم امینی.

متفکران مسلمان را به خود جلب کرد. زیرمجموعه‌های گوناگون اخلاق اسلامی، همچون اخلاق فلسفی، اخلاق عرفانی، اخلاق کلامی و نیز اخلاق سنتی و تلفیقی، همگی در ساختاری به هم پیوسته، بر اخلاق دینی مبتنی بر قرآن و سنت نبوی متکی‌اند و این پیوستگی به گونه‌ای است که تصور اخلاق مجرد از دین دشوار است (اعوانی و پاکتچی، ج ۷، بی تا: ۲۰۱ تا ۲۱۵). با این توصیف، آنچه از اخلاق در این تحقیق مدنظر است، آموزه‌های ارزشی اسلام در قالب آیه‌ها و روایت‌ها و توصیه‌های عالمان اسلامی است که بیشتر، مبتنی بر شئون وجودی انسان و متناسب با هدف‌های نهایی تعلیم و تربیت اوست.

سبک زندگی

این مفهوم که از اوایل قرن بیستم در غرب رواج یافت، بیانگر روش زندگی فرد در حوزه‌های گوناگون زندگی، اعم از فردی و اجتماعی است. این معنا بیشتر، درخصوص انطباق زندگی فردی با تیپ‌های شخصیتی یا گروهی خاص به کار می‌رود. سبک زندگی عنوانی شناخته شده است که از زاویه‌های متعدد به آن نگاه می‌شود. مؤلفه‌های شناخته شده آن در دنیای علمی امروز عبارت‌اند از: فعالیت‌های فیزیکی، اوقات فراغت، خواب و بیداری، روابط اجتماعی، روابط خانوادگی، معنویت، ایمنی و آرامش، تغذیه و ... که هر یک به منزله بزرگ‌راهی از راه‌های زندگی افراد است. سبک زندگی شیوه‌ای نسبتاً ثابت است که فرد، هدف‌های خود را به وسیله آن پی می‌گیرد (کاویانی، ۱۳۹۰: ۲۷). درک ماهیت سبک زندگی نیاز به درک فلسفی دارد و این عبارت، صورت ظاهری نسبتی است که انسان با وجود خودش و جهان برقرار می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که سبک زندگی دربرگیرنده تمام موضوعات زیستی فرد و

نشان‌دهنده نوع نگاه او به موضوعاتی است، مثل خانواده، ازدواج، مسکن، پوشش، الگوی مصرف، تغذیه، تفریحات و نحوه گذران اوقات فراغت، کسب‌وکار، رفتار حرفه‌ای در محل کار و دانشگاه و مدرسه و نیز رفتارهای سیاسی و ورزشی و رسانه‌ای.

روش تحقیق

گردآوری داده‌ها در این پژوهش کتابخانه‌ای و به روش تحلیلی استنتاجی است.

مبانی رفتار در حوزه علم و دین

امروزه، یکی از مفاهیم مهمی که بسیاری از دانشمندان علم روان‌شناسی، علم مطالعه رفتار، در زمینه مبانی رفتار انسان بر آن تکیه می‌کنند، مفهوم «سازگاری» یا «سطح انطباق» است. بی‌شک، این مفهوم نقش مهم و زیربنایی در زندگی انسان، به‌خصوص در زندگی مشترک دارد و او را در رسیدن به هدف‌های عالی ازدواج، همچون آسایش تن و آرامش و تعالی روان یاری می‌رساند. سازگاری یا سطح انطباق، میزان منطبق‌ساختن رفتار فرد با انتظارات اطرافیان و جامعه است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵: ۳۰). برقراری روابط متقابل آرامش‌بخش و استمرار روحیه توافقی و انطباق، بدون تجهیز به روش‌ها و مهارت‌های مناسب، انتظاری دست‌نیافتنی است. این روش‌ها مجموعه‌راه‌هایی است که با توجه به موقعیت‌ها و مبتنی بر اصول ویژه در نظر گرفته می‌شوند. از این رو، شناخت سازگاری به‌عنوان اصل زیربنایی حوزه رفتاری همسران و راه‌کارهای پیدایش و بقای آن، از جمله موضوعات مهم خانواده است.

از نظر اسلام شناخت‌ها و باورهای فرد، نقش بسیار مهمی در تشکیل و استمرار و پویایی نهاد خانواده ایفا می‌کنند و در واکنش‌ها و رفتارهای او تأثیر بدیهی دارند. از این رو، آموزه‌های اسلام ناظر بر ابعاد روان‌شناختی همسران و دربردارنده نکته‌های مهمی برای تنظیم روابط آنان در حوزه رفتاری و در ناملایمات عصر حاضر است. راه‌کارهای مهم و محوری که آیات قرآن و دیگر متون دینی اسلام در حوزه رفتار بر آن تأکید می‌کنند، هریک روش‌هایی در جهت برقراری ارتباطی رضایت‌بخش با مقتضیات پیرامونی و همسازی با تجربه‌های جدید است که تلاش می‌شود به آن‌ها پرداخته شود.

سازگاری زناشویی

همراه با مفهوم سازگاری، سازگاری زناشویی به‌طور خاص و به‌عنوان یکی از اقسام سازگاری در روان‌شناسی مطرح می‌شود. سازگاری زناشویی زیربنای عملکرد خوب خانواده و عامل آسان‌شدن نقش والدینی و رشد اقتصادی و رضایت بیشتر از زندگی می‌شود. از سوی دیگر، وجود ناسازگاری زناشویی در روابط زن و شوهر، علاوه بر ایجاد مشکل در روابط بیان‌شده، باعث اشکال در روابط اجتماعی، گرایش به انحرافات اجتماعی و اخلاقی و افول ارزش‌های فرهنگی میان زوج‌ها می‌شود. سازگاری زناشویی وضعیتی است که در آن، زن و شوهر در بیشتر مواقع احساس خوشبختی و رضایت از همدیگر می‌کنند (گاتمن، ۱۹۹۳: ۵۷؛ دوران، ۱۹۹۷: مقدمه). اسپانیر (۱۹۷۶) سازگاری زناشویی را فرایندی تعریف می‌کند که پیامدهای آن با میزان اختلافات مشکل‌آفرین زوج‌ها، تنش‌های بین‌فردی، اضطراب فردی، رضایت زوج‌ها از یکدیگر، انسجام و به‌هم‌پیوستگی آن‌ها و همفکری درباره موضوعات مهم

زناشویی مشخص می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سازگاری زناشویی به سازگاری کلی فرد کمک می‌کند و همسرانی که با یکدیگر بسیار سازگارند، عزت نفس بیشتری دارند و در روابط اجتماعی سازگارترند (کانگ، ۲۰۰۰: ۱۵۲). گریف (۲۰۰۰) معتقد است که زوج‌های سازگار، زن و شوهرهایی هستند که توافق زیادی با یکدیگر دارند و از نوع و سطح روابط خود راضی هستند (گریف، ۲۰۰۰: ۹۴۸).

مبنای قرآن

سازگاری در دیدگاه اسلامی برقراری ارتباطی براساس صلح و همراهی است. در این دیدگاه «حسن معاشرت» یا «معاشرت به معروف»، مبنای رفتار همسران برای به حداقل رسانیدن زمینه‌های بروز تنش و نزاع میانشان است که مؤلفه‌ای محوری و اصلی در حوزه رفتاری همسران قلمداد می‌شود. بنابراین، در پژوهش حاضر این اصل را که دین کامل اسلام، پیش‌تر از علوم امروزی به بشر معرفی کرده است، بررسی و تحلیل می‌کنیم. با دقت و تأمل در آیات قرآن چنین به نظر می‌رسد که از منظر قرآن کریم، اساسی‌ترین اصل در رفتار بین همسران، معاشرت به معروف است که به طور صریح در آیه ۱۹ سوره نساء به آن اشاره شده است:

«ای مؤمنان، برای شما حلال نیست که از زنان از روی اکراه [و با ایجاد ناراحتی برای آن‌ها] ارث ببرید و آنان را تحت فشار قرار ندهید که قسمتی از مهرشان را که به آن‌ها داده‌اید، تملک کنید. مگر اینکه آن‌ها عمل زشت آشکاری انجام دهند و با آنان به طور شایسته رفتار کنید و اگر [به‌دلیلی] نسبت به آن‌ها بی‌میل بودید، [سریع تصمیم به جدایی نگیرید،] چه بسا چیزی خوشایند شما نباشد و خداوند خیر فراوانی در آن قرار می‌دهد.»

به عبارت دیگر، شاید بتوان گفت که معاشرت به معروف یا حسن معاشرت، اصلی رفتاری اخلاقی است که قرآن آن را به هریک از همسران آموزش می دهد تا هریک از آنان، حتی با وجود اکراه قلبی و شاید، فارغ از عشق و محبت واقعی، آن را به یکدیگر عرضه کنند؛ چراکه در قسمتی از آیه آمده است: «و اگر [به دلیلی] نسبت به آن‌ها بی میل بودید، [سریع تصمیم به جدایی نگیرید،] چه بسا چیزی خوشایند شما نباشد و خداوند خیر فراوانی در آن قرار می دهد.»

معروف به چه معناست؟

«واژه معروف اسم مفعول از فعل ثلاثی مجرد «عرف، یعرف» است که از «عرف» مشتق شده است» (ابن منظور، ج ۱۰، ۱۴۰۵: ۱۱۲). در قاموس آمده است: «معروف ضد منکر است و عرف ضد نکر است» (فیروزآبادی، ج ۳، بی تا: ۱۷۹). لغت‌شناسان دیگری معنای معروف را کامل‌تر بیان کرده‌اند: «آنچه در میان مردم در عادات و معاملاتشان معمول و متعارف است، معروف نام دارد» (جر، ۱۹۷۳: ۸۲۴). همچنین، برخی آن را مترادف با نیکی و مدارا و احسان دانسته‌اند (مقری فیومی، ج ۲، بی تا: ۴۰۴). این واژه در *التعريفات* نیز این گونه تعریف شده است: «عرف امری است که روح با آن به واسطه تأیید و پذیرش عقل و طبع، به آرامش می‌رسد» (جرجانی، ۱۳۷۰: ۶۴/۳). مشابه این تعریف را که به نظر می‌رسد، کامل‌تر از دیگر تعریف‌هاست، راغب بیان می‌کند: «معروف هر فعلی است که توسط عقل و شرع پسندیده باشد» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۶: ۵۶۱).

بنابراین، معروف در لغت به عملی گفته می‌شود که از آن، آگاهی به دست آید و با پی بردن به آثار و ویژگی‌هایش از غیر خود تشخیص داده شود و نفس

آدمی نزد آن آرامش یابد. همچنین، به این دلیل به کار پسندیده، معروف (شناخته‌شده) گفته می‌شود که جان آدمی با آن آشناست و با انجام آن به آرامش می‌رسد (مصطفوی، ج ۸، ۱۳۶۰: ۱۳). در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که مصداق‌هایی مشمول عرف می‌شوند که: اولاً جست‌وجو برای شناسایی آن‌ها ضرورت ندارد؛ بلکه خود، آشکار هستند؛ ثانیاً فرد خاصی برای ایجاد آن تلاش نکرده؛ بلکه جامعه در سیر تحول تاریخی‌اش آن را به دست آورده است و براساس ملاک‌های عقل و شرع فهم آن برای همگان ممکن است.

مفسران و اندیشمندان مسلمان نیز دیدگاه‌های گوناگونی در این خصوص دارند که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم. به عنوان مثال، شیخ طوسی بر این نظر است: «واژه معروف در آیات امر به معروف، مانند آیه ۷۱ سوره توبه به آنچه خداوند به حکم عقل یا شرع واجب کرده یا به آن تشویق نموده، اطلاق شده است» (طوسی، ج ۵، بی تا: ۲۵۷). شیخ طبرسی نیز می‌گوید: «عرف ضد نکر است. عرف مثل معروف و عارف است و آن هر خصلت ستوده‌شده‌ای است که عقل، درستی آن را تأیید می‌کند و نفس به آن اطمینان می‌یابد» (طبرسی، ج ۴، ۱۴۱۵: ۵۱۲). از نظر غزالی نیز عرف و عادت از عقول مردم سرچشمه می‌گیرد و سرشت‌های سالم پذیرای آن هستند (مبارک، بی تا، ۲۸۰). برخی نیز معتقدند: «چیزی را که عقل به رسمیت بشناسد و پیش وحی و صاحب شریعت به رسمیت شناخته شود، معروف است» (جوادی‌آملی، ۱۳۸۷: ۳۹۴). همچنین، غیوری معروف را این‌گونه تعریف کرده است: «آنچه عقل نظری و سنت‌های شایسته اجتماع بیسند و بشناسد» (غیوری، ج ۳، ۱۳۸۲: ۵۶). معروف به کاری می‌گویند که در جامعه مجهول نباشد و مردم در مجتمع خود، آن را بشناسند و آن را انکار نکنند (طباطبایی، ج ۴، ۱۳۶۳: ۴۰۴). سبزواری نیز معتقد است که

دایره معنایی معروف، ثابت و محدود نیست؛ بلکه در زمان‌ها و جامعه‌های گوناگون با حفظ معیارهای عقلی و شرعی و اخلاقی، همراه با تحول زمان و پیشرفت خردمندان باایمان متغیر است (موسوی سبزواری، ج ۴، ۱۴۰۹: ۱۰).

از تعریف‌های بیان‌شده چنین نتیجه می‌گیریم که هر چند مفهوم عرف از دید اندیشمندان تعبیرهای گوناگونی دارد، توجه به عرف جامعه در تعریف این واژه نقطه اشتراک همه تعبیرهاست. به عبارت دیگر، عرف جنبه اجتماعی دارد و توسط توده مردم شکل می‌گیرد و صدا البته، عرف مقبول جامعه باید از سرشت سالم افراد آن جامعه، نشأت گیرد که این ویژگی ستوده نزد مردم نیز از حکم عقل بیگانه نیست. آنچه شایان ذکر است این است که عقل انسان در هر عصری نسبت به گذشته، در حال پیشرفت است و فهم آن از اصول شریعت، در حال رشد است. این نوع پیشرفت، همواره تشخیص معروف را در اجتماع انسان‌ها تغییر پذیر و با پدیده‌های جدید سازگار می‌سازد. البته، شکی نیست که چنین تغییری در صورتی نزد شریعت اسلامی جایگاهی محترم و پذیرفتنی دارد که براساس قاعده‌ها و معیارهای دینی باشد (قربان‌نیا، ۱۳۸۸: ۱۰۲). بنابراین، در تشخیص مصداق‌های معروف، علاوه بر توجه به گرایش‌های انسانی، باید به جلب رضایت خداوند نیز توجه کرد.

اگر موضوع معاشرت با پسوند خانواده مدنظر و گفت‌وگو باشد؛ مثل آیه ۱۹ سوره نساء، به ای معنی است که معاشرت به معروف، فقط ملاکی رفتاری برای مردان نیست و مقصود از ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ تعیین ملاکی رفتاری هریک از زن و مرد با همسر خویش است. پس مردان و زنان در رفتار متقابل خانودگی و زناشویی از این زاویه که هر دو باید براساس معروف رفتار کنند، برابرند. در تفسیر المنار نیز آمده است: «در مفهوم معاشرت، مشارکت و برابری

نهفته است؛ یعنی ای مردان، با زنان براساس متعارف رفتار کنید و زنان نیز می‌باید با مردان برپایه معروف معاشرت داشته باشند» (رشیدرضا، ج ۴، ۱۹۹۵: ۴۵۶). آیت‌الله جوادی آملی حتی محدوده مخاطبان را فراتر از زندگی خانوادگی قرار داده و می‌فرماید:

در جمله ﴿وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾ به مردان خطاب می‌شود و به شوهران اختصاص ندارد. این جمله افزون بر آنکه شامل شوهر در مقابل زن و مرد در مقابل زن می‌شود، ممکن است شامل چگونگی رابطه برادر با خواهر یا همکار مرد با همکار زن هم بشود (جوادی آملی، ج ۱۸، ۱۳۸۷: ۱۴۳).
در قرآن کریم آیات دیگری وجود دارد که برپایه آن‌ها دوطرفه بودن معاشرت به معروف همسران را می‌توان استنباط کرد. از جمله آیاتی که در این خصوص است، آیه‌ای است که زنان را در موقع نشوز مردان به صلح و سازش دعوت کرده و از سویی دیگر، مردان ناشز را به احسان و تقوای الهی فراخوانده است (نساء، ۱۲۸) یا آیه ۲۲۸ بقره که به گونه‌ای صریح، وظایف و حقوق و آداب معاشرت متقابل مرد و زن در درون خانواده را برابر و همانند می‌شمارد و معیار آن را معروف معرفی می‌کند ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ﴾. بی‌گمان، این نمونه‌های قرآنی، مبنی بر دوطرفه بودن این اصل اخلاقی است.

در نصوص روایی و سنت نیز به دوطرفه بودن اصل مهم معاشرت به معروف اشاره شده است. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در خطبه حجة الوداع فرمودند:

شما را بر زنان حقی است؛ همان‌گونه که ایشان را بر شما حقی است. از حقوق شما بر زنان است که نگذارند بر فراش شما کسی پا گذارد و زنان در آنچه معروف است از شما اطاعت کنند. هرگاه این حقوق از ناحیه زنان انجام شود،

بر شماست که خوراک و پوشاک ایشان را طبق متعارف تأمین کنید...
(زحیلی، ج ۴، ۱۴۱۱: ۳۰۳).

امام صادق علیه السلام نیز می‌فرمایند: «انسان در خلال نیازهای منزل و عیالش به سه چیز نیازمند است، حتی اگر آن چیزها با طبع او سازگار نباشد... که یکی از آن‌ها معاشرت نیکو می‌باشد» (مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۳: ۲۳۶). علاوه بر این، با مطالعه زندگی ائمه معصوم علیهم السلام به خوبی آشکار می‌شود که رفتار و معاشرت این عزیزان با همسران خویش، در نهایت خوبی و نیکی بوده است که ستایش این بزرگواران از سوی همسران خود، دلیلی بر این مدعاست. رسول گرامی اسلام همان‌گونه که مردم را به خوش رفتاری با زنان سفارش می‌کردند، خود الگویی در این زمینه بودند. ایشان می‌فرمایند: «بهترین شما کسی است که با همسرش از همه خوش رفتارتر باشد و من از همه شما به همسر خود، مهربان و خوش رفتارتر هستم» (طبرسی، ۱۴۱۴: ۲۱۸).

رفتارهای اخلاقی و معاشرت معروف همسران

غزالی در ضمن مباحث اخلاقی به آداب زندگی خانوادگی پرداخته است و مصداق‌های معاشرت نیکو را این چنین برشمرده است: برگزاری میهمانی در مراسم ازدواج، اخلاق نیکو و مزاح با همسر، داشتن غیرت و اعتدال در آن، گشاده‌دستی در مخارج زندگی، غذا خوردن با خانواده، تلافی و مهربانی با همسر در زمان‌های اختلاف و لحاظ کردن لذت متقابل در روابط جنسی (غزالی، ج ۱، ۱۳۸۶: ۳۰۱). در واقع، این آداب وظایف مرد نسبت به زن است. سپس وی به وظایف زن در برابر مرد پرداخته است و می‌گوید:

زن وظایف مهم‌تری برعهده دارد؛ از جمله همیشه خویش را پاکیزه نگه دارد؛ به‌طوری‌که زمینه‌ی مناسبی برای معاشرت فراهم باشد، بر شوهر خویش به جمال خود فخر نکند، بر شادی او حریص باشد، بدون دلیل دچار خشم و عیب‌جویی نشود، در اموال شوهر و زندگی قناعت را رعایت کند و اختلاف‌های بین خود و شوهر را برای دیگران بازگو نکند (همان، ۳۰۲).

می‌توان گفت که تمام رفتارهای اخلاقی و مقبول از سوی خرد جمعی جامعه، از مصداق‌های اصل اخلاقی و محوری معاشرت به‌معروف یا حسن معاشرت هستند که هریک از همسران وظیفه دارند، در رفتار با همسر خود از آن به‌عنوان مؤلفه‌ای تعیین‌کننده، در پستی و بلندی و نیز در خوشی و ناخوشی زندگی مشترک بهره‌جویند. حسن معاشرت به‌عنوان مؤلفه و اصلی بنیادین در حوزه رفتار همسران، مصداق‌های گوناگونی دارد. هرچند دامنه رفتارهای دربرگیرنده اخلاق، در مقاطع گوناگون زندگی زناشویی بسیار وسیع است، در این بخش تلاش می‌شود، رفتارهایی بررسی شوند که اهمیت و کاربردشان میان همسران بیشتر است:

۱. تکریم

تکریم در لغت به‌معنای گرامی‌داشتن، احترام‌کردن و نیکویی‌رساندن به دیگری است، بدون اینکه او را خوار کند یا بر او منت گذارد (راغب اصفهانی، ۱۴۱۶: ۷۰۷) و در اصطلاح، برخوردها و رفتارها و رابطه‌های مبتنی بر ارج‌نهادن انسان‌ها بر یکدیگر را تکریم گویند. درواقع، تکریم گرامی‌داشتن چیزهایی است که خاص انسان است و در غیر انسان یافت نمی‌شود؛ مثل عقل (الطباطبایی، ج ۱۳، ۱۴۱۲: ۱۵۲ و ۱۵۴). در زندگی مشترک وجود تکریم و احترام متقابل، اصلی اساسی است. حرمت‌گذاردن به هم، حُسن است و

هر زن و مردی باید ویژگی‌های مثبت زندگی همسر خود را بیابد و او را به‌خاطر داشتن آن خوبی‌ها تکریم کند. اسلام دو جنس زن و مرد را در گوهر انسانی و شرافت، یکی می‌داند و از این نظر، تفاوتی بین ایشان قائل نیست. قرآن کریم تمام انسان‌ها را بدون در نظر گرفتن جنس و نژاد و... دارای کرامت می‌داند که آیه ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (اسراء، ۷۰) به این اصل مهم و اساسی اشاره می‌کند.

هر انسانی به خویش علاقه‌مند است و از خدشه‌دار شدن شخصیتش می‌رنجد. بی‌توجهی به این اصل مهم، باعث بریده‌شدن رشتهٔ محبت و ایجاد فاصله میان افراد می‌شود. حفظ حرمت و شخصیت دیگران در گرو احترامی است که در برخوردها نمایان می‌شود. رعایت این اصل، به‌ویژه از سوی کسانی که باهم انس دارند، باعث استحکام دوستی و گرمی روابط آنان خواهد شد. یکی از فنونی که امروزه روان‌شناسان برای تدبیر و افزایش کارآمدی خانواده و ایجاد سازگاری و کاهش تنش بین همسران به‌کار می‌برند و در راستای تکریم همسران نسبت به یکدیگر نیز کاربرد دارد، الگوهای مراوده‌ای است. این فن در صدد است که الگوهای مراوده‌ای خانواده را تغییر دهد تا ساخت خانوادگی ناکارآمد تغییر کند.

قاعده‌های ناآشنکاری بر الگوهای معاشرتی خانواده حاکم است که باید آشکار شوند. با تغییر ساخت حاکم بر خانواده می‌توان آن الگوهای معاشرتی را تغییر داد و اصلاح کرد (دیویس کنث، ۱۳۸۲: ۲۱۶). میان بسیاری از خانواده‌ها قاعده‌های نانوشته‌ای وجود دارد که خانواده از آن‌ها آگاه نیست؛ برای مثال، گاهی بی‌توجهی زن به ورود همسر به خانه و مشغول‌بودن به کارهای خانه در این زمان، به‌صورت قاعده و عادت درآمده که فرد از آن

بی‌خبر است. مدیریت افراد خانواده از طریق تغییر دادن الگوی معاشرت، درجهت تکریم اعضای خانواده، به‌ویژه همسر، از به‌وجود آمدن بعضی بی‌اعتنایی‌ها یا تنش‌ها جلوگیری می‌کند. همچنین، این تغییر الگو زمینه‌ای را فراهم می‌سازد که به‌عنوان مثال، زن هنگام ورود همسر به خانه به استقبالش رود.

خواجه‌نصیر در باب «تکریم همسر» به تأثیر روان‌شناختی آن اشاره می‌کند و بر این نظر است که تکریم و احترام همسر سبب می‌شود که او به کارهای منزل اهتمام ورزیده، همسر خود را همراهی کند تا نظام مطلوب حاصل شود. سپس وی انواع کرامت را دربارهٔ هر یک از زن و مرد بیان می‌کند. از نظر خواجه‌نصیر رفتارهای کریمانه از سوی مرد عبارت‌اند از: «بیان زیبایی‌های همسر، تعریف از حجاب همسر و تشویق او بر رعایت آن، مشورت با همسر، بازگذاشتن دست همسر در تدبیر امور منزل، صلۀ رحم و رفت‌وآمد با خویشاوندان همسر و خوش‌رفتاری با آنان و ترجیح‌ندادن زن دیگر بر همسر» (نصیرالدین طوسی، ۱۳۸۹: ۲۲۱). او سپس راه‌های تکریم مرد از سوی زن را برمی‌شمرد که عبارت‌اند از: «ملازمت با شوهر، اظهار کفایت او، هیبت‌داشتن از ایشان، حسن تبعل^۱ و احتراز از نشوز^۲ و قلت عتاب و مجاملت^۳ در غیرت» (همان: ۲۲۳).

تکریم نیاز طبیعی هر انسانی است. اگر نیاز طبیعی هر فرد به تکریم شخصیت، در خانواده تأمین شود، او احساس آرامش و اعتماد به نفس می‌کند و با دلگرمی و امید، برای موفقیت و کسب رضایت دیگر اعضای

۱. خدمت کردن به شوهر، فرمان‌برداری از او و خود را برای وی آراستن.

۲. ناسازگاری و نافرمانی با شوهر.

۳. چرب‌زبانی.

خانواده قدم برمی‌دارد. در این میان، اکرام و احترام به زن جایگاه خاص و ممتازی دارد. در آموزه‌های حیات‌بخش اسلام دربارهٔ تکریم همسر توصیه‌های ارزشمندی به مردان و زنان شده است. امام صادق علیه السلام در این باره می‌فرماید: «از رحمت و مغفرت پروردگار دور است زنی که شوهر خود را آزار و اذیت کند و سعادت‌مند زنی است که شوهر خویش را اکرام و احترام کرده، اذیتش نکند و از او در همهٔ حالات، اطاعت و فرمان‌برداری نماید» (المجلسی، ج ۱، ۱۴۰۳: ۳۵۲).

زن و شوهر به دلیل ارتباط بسیار نزدیکی که باهم دارند، بیش از همه موظف به رعایت احترام متقابل و نگرانی از منزلت یکدیگر هستند. احترام و تکریم یکدیگر، از آموزه‌های اخلاقی دوجانبه در روابط همسران است؛ یعنی همان‌گونه که زن وظیفه دارد به شوهر خود احترام بگذارد و منزلت او را در مقام همسر و مدیر خانواده و پدر فرزندان رعایت کند، مرد نیز در مقابل، باید زن را تکریم کند و منزلت همسری و مادری او را حفظ کند. رفتارهای مرتبط با تکریم در آموزه‌های قرآنی و دینی شامل مصداق‌های فراوانی است؛ همچون سلام کردن، استقبال و بدرقه کردن همسر، مشورت کردن با همسر، خدمت کردن به همسر، ابراز خرسندی کردن، رازداری و عیب‌پوشی، هدیه دادن به همسر، همراهی کردن با او در روابط جنسی، آراستگی برای همسر، قناعت و کم کردن هزینه‌های زندگی، صداقت و صراحت در رفتار و ایجاد اوقات فراغت مناسب و شاد.

۲. تغافل

تغافل از جمله عوامل تأثیرگذار بر ایجاد و م‌اندگاری معاشرت نیکو و سازگاری میان همسران است. تغافل در لغت به معنای خود را به غفلت زدن و

بی‌خبر نشان دادن خود است (فراهیدی، ج ۴، ۱۴۱۴: ۴۲۰) و در اصطلاح، معادل چشم‌پوشی آگاهانه از رفتارهای نامطلوبی است که اطرافیان انجام می‌دهند. در واقع، غرض اصلی در چنین رویکردی به اعمال دیگران، اصلاح کردارها و ایجاد آثار نیکوی تربیتی است که از این طریق حاصل می‌شود. تعبیرهایی همچون چشم‌پوشی، گذشت، مدارا، به‌رونی‌آوردن و نادیده‌گرفتن، در زبان فارسی تداعی‌گر این مفهوم هستند.

در روایات و سیره معصومان علیهم‌السلام استفاده از مهارت تغافل، مؤلفه‌ای مهم در کاهش تنش‌هاست. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «نیمی از وجود شخص خردمند، تحمل‌کردن و نیمه دیگر او چشم‌پوشی نمودن است» (الآمدی، ۱۳۸۱: ۳۱). همچنین ایشان در کلامی دیگر می‌فرماید: «کسی که تغافل نکند و چشم‌خود را از بسیاری از امور نبندد، زندگانی تلخی خواهد داشت» (همان: ۴۵۱). می‌توان گفت که تغافل در نظام ارزش‌گذاری اسلامی، مهارتی است که زمینه خوش‌خلقی را میان همسران ایجاد می‌کند و با شیوه صحیح و حفظ مرزهای مشخص آن، استواری و ماندگاری خانواده را سبب می‌شود. در روان‌شناسی نیز، روش «بازداری» که از جمله مکانیسم‌های دفاعی در فرایند سازگاری است، انطباق زیادی با آموزه اخلاقی «تغافل» دارد. روان‌شناسان در تعریف بازداری نوشته‌اند: «بازداری عبارت است از احاطه اندیشه‌ها یا تکانه‌های غیرقابل قبول به پیش خودآگاه» (اسلامی‌نسب، ۱۳۷۳: ۹۶). براین اساس بازداری، نوعی حذف ارادی یا فراموشی خودآگاه است که بررسی‌های روان‌شناختی، این روش را به این دلیل که توسط افراد بهنجار به‌کار می‌رود، روشی دفاعی و حاکی از پختگی و اعمال چنین کنترل آگاهانه‌ای را مستلزم وجود «منی» قوی می‌دانند (همان، ۹۷).

۲.۱. رفتارهای مرتبط با تغافل در آموزه‌های دینی

مفاهیمی چون مدارا، صفح، عفو، حلم و صبر در فرهنگ دینی بر این معنا دلالت می‌کنند که در اسلام بر لزوم به‌کارگیری این مهارت در ارتباط‌های رفتاری، از جمله رفتار با همسر سفارش شده است.

۲.۱.۱. رفق و مدارا

رفق به معنای لطافت و نرم‌خویی (فراهیدی، ج ۵، ۱۴۱۴: ۱۷۱) و دقت در انجام کارها، در عین آسان‌گیری است (طریحی، ج ۱۰، ۱۳۹۵: ۱۱۸). مدارا نیز، به معنای معاشرت نیکو با مردم و احتیاط‌کردن است (ابن‌منظور، ج ۱۴، ۱۴۰۵: ۲۵۵). دقت در معانی بیان‌شده نشان می‌دهد که رفق و مدارا به معنای ظلم‌پذیری نیست؛ بلکه به معنای برخورداری از درک متقابل، تطبیق خود با موقعیت‌ها و روحیهٔ مخاطب، پیش‌گیری از برخوردهای تدافعی و ایجاد پیوند بیشتر با دیگران است. مدارای زن و مرد در زندگی نیز، رفق و هماهنگی آنان در همهٔ کارهای مربوط به آن‌دو و پرهیز از سرسختی‌های بیجا است. اهمیت حفظ نظام خانواده از یک سو و وجود حق طلاق برای مردان از سوی دیگر، باعث شده است که در روایات، بیشتر به مردان سفارش شود که در زندگی مدارا داشته باشند. حضرت امیرمؤمنان علیه السلام در این باره می‌فرمایند: «در تمام حالات با همسرت مدارا کن و با او به نیکی معاشرت نما تا زندگی‌ات با صفا شود» (ابن‌بابویه قمی (شیخ صدوق)، ج ۳، بی‌تا: ۵۵۶) و نیز می‌فرمایند: «سلامت زندگی در مدارا کردن است» (اللیثی الواسطی، ۱۳۷۶: ۲۸۵). این اصل ارزشمند اخلاقی در روایات به زنان نیز توصیه شده است. در روایتی پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله خیر و برکت زندگی خانوادگی را در گرو رفق و ملائمت دانسته‌اند:

«ای عایشه، با ملایمت رفتار کن. به درستی که خداوند، هرگاه برای خانواده‌ای خیری بخواهد، آنان را به رفق رهنمون می‌سازد» (المتقی الهندی، ج ۳، ۱۳۹۷: ۴۸). بنابراین، هریک از همسران باید بپذیرند که زندگی مشترک، معمولاً بی‌عارضه نیست و کسی که خود را بی‌نقص می‌داند، از همه ناقص‌تر است. البته هرکس باید تلاش کند که از عیب‌های خود بکاهد و این لازمهٔ رشد انسان و دستیابی او به زندگی سالم و پاکیزه است که قرآن کریم از آن به «حیات طیبه» یاد کرده است.

اما آنچه ضرورت دارد، این است که همسران در تعامل با یکدیگر، تحمل و چشم‌پوشی و مدارا را بیاموزند. لطافت روابط خانوادگی تابع نرمش زن و مرد است؛ چراکه در زندگی خانوادگی، هیچ عاملی مانند ملایمت، موجب تصحیح روابط و حفظ سلامت و مایهٔ پیشرفت نیست و آموزه‌های رسول خدا در این باره نشان‌دهندهٔ جایگاه بی‌بدیل این اصل است: «چون رفق و ملایمت بر زندگی حاکم شود، جلوه‌های زیبای آن چهره‌گشاید و زندگی را معنای واقعی بخشد. زینت‌دهندهٔ زندگی و مایهٔ فزونی خیر و منفعت و نیز مسبب کرامت و بزرگواری بودن، از جمله آثاری است که بر مدارا و سازگاری مترتب شده است» (الحر العاملی، ج ۱، بی‌تا: ۱۳).

در زندگی مشترک، به دلیل برخی مسائل، ممکن است از میزان مهر و محبت زن و شوهر نسبت به هم کاسته شود. همچنین، ممکن است، وجود برخی ویژگی‌های اخلاقی در زن و یا مرد، کدورت و دلسردی میان ایشان ایجاد کند و یا ممکن است دو همسر، بعد از ازدواج متوجه شوند که برای هم مناسب نیستند و اکراه و دلزدگی بین آن‌ها به وجود آید. آموزه‌های قرآنی و اخلاقی و تعهد به پیمان مقدس ازدواج حکم می‌کند که همسران مهربانانه از روی مدارا

با یکدیگر رفتار کنند. این دستور اخلاقی در زندگی اجتماعی به طور عام و در نهاد خانواده به طور خاص، جایگاه و اهمیت ویژه‌ای دارد. همان‌طور که پیش‌ازین نیز اشاره شد، قرآن در آیه ۱۹ سوره نساء، پس از آنکه همسران را به حسن معاشرت با یکدیگر فرامی‌خواند، در ادامه می‌فرماید: «... و اگر [به‌دلیلی] به آن‌ها بی‌میل بودید، [سریع تصمیم به جدایی نگیرید.] چه بسا چیزی خوشایند شما نباشد و خداوند خیر فراوانی در آن قرار می‌دهد.» بنابراین، می‌توان گفت که مهربانی و محبت ظاهری به همسر که یکی از جلوه‌های رفق و ملایمت در روابط آنان است، هرچند از عمق وجود نباشد، براساس اصول اخلاقی جزء لازم و ضروری زندگی همسران است.

۱.۲.۲. صفح و عفو

تفاوت عفو و صفح این است که در صفح علاوه بر مفهوم گذشت، رویاوردن و روی‌گرداندن و گناه طرف را نادیده‌گرفتن نیز در نظر گرفته شده است. ممکن است کسی را پس از محکوم کردن به مجازات عفو کنند؛ اما صفح آن است که روی بگردانی و گناه طرف را نادیده‌بگیری و اگر مجرم در مقام عذرخواهی برآمد، طوری با او برخورد کنی که گویی اصلاً گناهی از او سر نزده است (راغب اصفهانی، ج ۱، ۱۴۱۶: ۴۴۶). خداوند متعال می‌فرماید: «ای مؤمنان، درحقیقت، برخی از همسران شما و فرزندان دشمن شمایند، از آنان برحذر باشید و اگر ببخشایید و درگذرید و بیامرزید، به‌راستی، خدا آمرزنده و مهربان است» (تغابن، ۱۴). در آیات دیگر، صفح و عفو، وسیله جلب مغفرت الهی (نور، ۲۲)، فضل بی‌پایان او (شوری، ۴۰) و از برجسته‌ترین ویژگی‌های پارسایان (آل‌عمران، ۳) دانسته شده است. در زمان طلاق نیز، هرچند فضای

کشمکش و نزاع بر همسران غلبه یافته است، در بحث مهریه به عفو و احسان توصیه شده است:

و اگر آنان را پیش از آنکه با آنها تماس بگیرید و [آمیزش جنسی کنید]، طلاق دهید؛ درحالی که مهری برای آنها تعیین کرده‌اید، باید نصف آنچه تعیین کرده‌اید [به آنها بدهید]، مگر اینکه آنها [حق خود را] ببخشند یا [در صورتی که صغیر و سفیه باشند؛ سرپرست آنها، یعنی] آن کس که گره ازدواج به دست اوست، آن را ببخشد. و گذشت کردن شما [و بخشیدن تمام مهر به آنها] به پرهیزکاری نزدیک تر است و گذشت و نیکوکاری را در میان خود فراموش نکنید که خداوند به آنچه انجام می‌دهید، بیناست» (بقره، ۲۳۷).
تأمل در دیگر آیات قرآن، تأییدکننده این مطلب است که عفو و صفح، کاملاً از سهل‌انگاری و بی‌اعتنایی در حوزه اصول و ارزش‌ها متمایز است (قلم، ۸ تا ۹؛ فتح، ۴۸).

۱.۲.۳. صبر و شکیبایی

زندگی انسان با صبر معنادار می‌شود؛ چراکه بی‌تردید، زندگی آدمی آمیخته با فراز و نشیب، تلخ و شیرین و پیروزی و شکست است و اگر او تسلیم نیمه تاریک و تلخ حوادث شود، هرگز سرافراز و سعادت‌مند نخواهد شد. دوام کانون خانواده از اهمیت بسیاری برخوردار است و جز با صبور بودن زن و شوهر، البته هریک به نوبه خود استمرار نخواهد یافت. جایگاه صبر در زندگی مشترک به گونه‌ای است که هرگاه هریک از همسران خلق و خوی ناشایست و یا عقیده منحرف داشته و تمامی راه‌کارها به بن‌بست رسیده باشد، آموزه‌های دینی یگانه‌چاره برای طرف مقابل را شکیبایی می‌داند و در مقابل، برای آن اجر عظیم اخروی در نظر می‌گیرد. در این باره می‌توان به سرگذشت آسیه، همسر

فرعون اشاره کرد. او ادعا و دعوت فرعون مبنی بر خدا بودن و پرستیده شدن را نپذیرفت و در برابر این خواسته همسرش مقاومت کرد. آسیه نخست، با نصیحت و اندرز فرعون را آگاه ساخت؛ اما وقتی اختلاف آن‌ها شدت یافت، فرعون او را به مرگ تهدید کرد. آسیه در برابر فرعون و اعمال او صبر کرد و تزلزلی در خود، راه نداد. پیامبر اسلام ﷺ آسیه را برای زنان الگوی صبر معرفی کرد و فرمود:

«هرگاه زنی در مقابل اخلاق و رفتار ناپسند شوهرش بسیار صبور باشد؛ به گونه‌ای که اگر نتوانست بر او اثر بگذارد، دست‌کم تابع اعمال ناشایست و کج‌روی‌های او نباشد، خداوند پاداشی همانند پاداش آسیه به او خواهد داد» (المجلسی، ج ۱۰۳: ۲۴۷).

همچنین به مردان می‌فرماید:

«هر مردی به خاطر خدا در برابر بداخلاقی زنش صبر کند، خداوند متعال برای هر روز و شبی که در برابر همسرش شکیبایی می‌ورزد، ثوابی را به او می‌دهد که به ایوب علیه السلام در قبال گرفتاری‌اش داد و گناه زن نیز در هر شب و روز، به اندازه ریگ‌های ریگستان است» (ابن بابویه (شیخ صدوق)، بی تا: ۳۳۹).

غزالی نیز می‌نویسد: «بدان که خوبی خُلق آن نیست که رنج خود از وی بازداری، بل آن است که رنج وی، احتمال داری و در حال سبکساری و خشم وی، حلم ورزی» (غزالی، ۱۳۶۳: ۹۰). تأمل در رابطه میان شکیبایی و تغافل روشن می‌کند که این دو موضوع ارتباطی متقابل دارند. از یک سو، نادیده گرفتن خطاهای دیگران، مستلزم آراستگی به روحیه بردباری است و از سوی دیگر، یکی از مظاهر شکیبایی، تغافل همسران نسبت به خطاهای غیر عمدی یکدیگر است.

۳. تقابل

تقابل در اصطلاح، همان طور که برخی روان‌شناسان و جامعه‌شناسانی همچون «زیمل» بیان می‌کنند، فنی است که برای حل و رفع انواع دوگانگی‌ها به منظور رسیدن به وحدت طراحی شده است (برمکی، ۱۳۸۱: ۸۵). نزاع، کشمکش، دوگانگی، تضاد و تراحم، تعبیرهایی هستند که برای تقابل پیشنهاد می‌شوند. اصطلاح تقابل در زندگی زناشویی زمانی به کار می‌رود که هریک از همسران از همسرش رفتاری خلاف شرع و عرف و منطق ببیند. در چنین موقعیتی متون دینی بر تقابل بر مبنای اخلاق و تعادل در جهت اصلاح رفتار همسر با شرایط و سبک خاصی تأکید می‌کنند که در ادامه خواهد آمد.

۳.۱. تقابل و غیرت‌ورزی

غیرت‌ورزی و تقابل از مفاهیم بسیار نزدیک به هم هستند که تنها تفاوت آن‌ها این است که غیرت‌ورزی بر اساس متون اخلاقی و روایی، بیشتر زمانی اتفاق می‌افتد که رفتاری خلاف شرع از همسر سر بزند؛ در حالی که همان طور که اشاره شد، تقابل کلی‌تر است و در برابر انواع دوگانگی‌ها، از جمله رفتارهای خلاف منطق و عقل نیز کاربرد دارد. کلمه‌ای که در تعریف غیرت مناسب به نظر می‌رسد، حساسیت است؛ به این معنا که غیرت نوعی حساسیت برخاسته از مسئولیت است و هرکس نسبت به چیزی مسئولیت دارد، باید نسبت به آن حساسیت نشان دهد. فیض کاشانی در *محجة البیضاء* در آداب نکاح، هنگام برشمردن خصلت‌هایی که باعث سعادت زندگی می‌شود، از لزوم غیرت مرد برای همسرش سخن می‌گوید:

چهارم اینکه شوخی و خوش‌خویی و موافقت با خواسته‌های زنش را تا آنجا گسترش ندهد که باعث فساد اخلاق همسرش شود و به‌طور کلی شکوه و

ابهتتش را در نزد او از دست بدهد؛ بلکه در این باره اعتدال را رعایت کند. و آنجا که خلاف شرعی ببیند، نباید هیبت و شدت خود را از دست بدهد و نباید راه کمک به کارهای ناپسند را به روی او بگشاید؛ بلکه هرگاه خلاف شرع و خلاف مروتی را از او دید، اعتراض کند و خشمگین شود (الکاشانی، ج ۳، ۱۴۰۳: ۹۰).

سپس درباره اهمیت اعتدال در غیرت و رزی می نویسد:

آسمان‌ها و زمین به عدالت پابرجایند و هرچه از حد خود بگذرد، به ضد خود مبدل شود؛ بنابراین، سزاوار است که آدمی در مخالفت و موافقت با همسرش راه اعتدال درپیش گیرد. مرد با تجربه باید نخست به اخلاق زن پی ببرد، سپس به اقتضای حال وی آن‌گونه که مصلحت است با او رفتار کند و در غیرت نسبت به همسرش میانه‌رو باشد؛ به این ترتیب که نه از مقدمات کارهایی که عواقب بیمناکی دارند، غافل بماند و نه زیاد بدگمان و سخت‌گیر و کنجکاو باشد (همان، ۹۲).

غیرت مرد نسبت به همسرش در گام نخست، به معنای حمایت اوست؛ به گونه‌ای که هیچ‌گونه جسارت و اهانتی به همسرش را تحمل نکند. غیرت مرد نسبت به همسرش به این دلیل است که زن حریم زندگی مرد است و مرد اجازه نمی‌دهد که حریم او شکسته شود. در حدیثی از امام علی علیه السلام آمده است که فرمود: «آیا شرم نمی‌کنید و بر سر غیرت نمی‌آیید؛ در حالی که زنان شما به بازار می‌آیند و با بی‌نزاکت‌ها درمی‌آمیزند؟» (البرقی القمی، ج ۱، ۱۴۱۳: ۲۰۴). نکته‌ای که با تأمل در روایت‌ها به دست می‌آید، این است که بی‌غیرتی مرد نسبت به همسرش شامل آرایش‌کردن و عطرزدن زن در بیرون از منزل و برای نامحرمان (المجلسی، ج ۱۰۳، ۱۴۰۳: ۲۴۹) و زنا‌ی زن (همان، ج ۷۹: ۱۱۵) و شوخی او با نامحرمان (الطبرسی، ۱۴۱۸: ۴۱۷) می‌شود.

۲.۳. رفتارهای مرتبط با تقابل در آموزه‌های دینی

۲.۳.۱. نصیحت و صحبت

نخستین آموزه هنگام تقابل، بیان ناراحتی و دلیل آن به شیوه تأثیرگذار و خیرخواهانه و منطقی به همسری است که به وظایف خود بی توجه است. این آموزه در آیه ۳۴ سوره نساء با عنوان «موعظه» بیان شده است: «...و [اما] آن دسته از زنان را که از سرکشی و مخالفتشان بیم دارید، پند و اندرز دهید...». موعظه در لغت، به معنی تذکر دادن به خیر و چیزهایی که دل در برابر آن نرم می شود (الفراهیدی، ۱۴۱۴، ذیل وعظ) و نیز خیرخواهی و تذکر به عاقبت کارها (الجوهری، ۱۴۱۸) همراه با ترساندن (راغب اصفهانی، ۱۴۱۶) آمده است. پیداست که موعظه در این حالت، به معنای بحث و جدل به شیوه منطقی و آرام و پرهیز از هرگونه خشونت و عصبانیت است.

در روان‌شناسی نیز، «دعوی منصفانه» که به عنوان مهارتی به خانواده‌ها می آموزد که چگونه هنگام بحث و جدل، با وضع مقررات خاص و به کار گرفتن آن، با همدیگر ارتباط بهتری برقرار کنند (دیویس کنث، ۱۳۸۲: ۱۹۶)، انطباق زیادی با آموزه اخلاقی موعظه در روابط همسران دارد. ژپوهش‌ها نشان می دهد که جزو بحث افرادی که در روابط خود به سرعت عصبانی می شوند، در مقایسه با افرادی که آرامش خود را حفظ می کنند، ۸۱ درصد بیشتر طول می کشد (دیوید نیون، ۱۳۸۳: ۱۲۷)؛ بدین ترتیب، بیان ناخشنودی به همسر به شیوه صحیح سبب می شود که او به خود آید و با دیدن حس حمایت و خیرخواهی همسر خود، مسیرش را تغییر دهد.



در صورت کارگرنشدن موعظه و صحبت، نوبت به قهرکردن می‌رسد که رعایت مراتب در آن لازم و مهم است. نخستین مرحله در قهرکردن، بی‌توجهی به همسر و روگردانیدن از اوست که تدبیری روان‌شناختی است. این بی‌توجهی، طرف مقابل را برای جلب رضایت همسر به تکاپو وامی‌دارد؛ ولی اگر این روش نیز مؤثر نبود، نوبت به ابراز ناخشنودی در مرحله بالاتر می‌رسد. نباید فراموش کرد که اظهار ناخشنودی بیش از حد، نتایج معکوس به‌بار خواهد آورد؛ بنابراین، چون هدف از قهر، اصلاح رفتار نادرست همسر در جهت تعالی خانواده است، برای تحقق این هدف، باید هم مراتب رعایت شود و هم به حداقل ممکن اکتفا شود. قرآن با عنایت به این تدبیر در ادامه آیه ۳۴ سوره نساء می‌فرماید:

[و اگر موعظه مؤثر واقع نشد،] در بستر از آن‌ها دوری کنید و [اگر هیچ راهی جز شدت عمل برای وادارکردن آن‌ها به انجام وظایفشان نبود،] آن‌ها را تنبیه کنید و اگر از شما پیروی کردند، راهی برای تعدی بر آن‌ها نجوید. [بدانید] که خداوند، بلندمرتبه و بزرگ است [و قدرت او برترین قدرت‌هاست].

می‌توان گفت، آنچه در این مرحله برای اصلاح رفتار دارای اهمیت است، اقتدار و هیبتی است که همسر، به‌خصوص مرد، باید داشته باشد. بنابراین، مردان به‌منظور انجام وظیفه سرپرستی و توان مضاعفشان نسبت به زن و با فرض اینکه دارای تعادل اخلاقی، عقلی، منطقی و نیز صحت جسمی و روحی هستند، باید از خود اقتدار و هیبتی بروز دهند. خواجه‌نصیرالدین طوسی در بحث «تدبیر منزل» به این موضوع اشاره کرده است و هیبت‌داشتن مرد را به‌منظور امتثال اوامر و نواهی‌اش از سوی همسر که به‌تبع، برای اصلاح رفتار صورت می‌گیرد، بزرگ‌ترین شرط سیاست اهل می‌داند (طوسی، ۱۳۸۹:

۲۲۰). غزالی و فیض کاشانی نیز در کتاب‌های خود بابتی با عنوان «در نافرمانی زن» آورده و با اتکا به آیه ۳۴ سوره نساء به مراحل تقابل اشاره کرده‌اند.

۳.۲.۳. تشکیل محکمه خانوادگی

اگر همسران به جایی رسیدند که نمی‌توانند مشکل خود را با شیوه‌های رفتاری بیان‌شده، درون خانه حل کنند، قرآن با مبنای اخلاقی حسن معاشرت، در جهت حفظ کانون خانواده و با نیت اصلاح رفتار، تشکیل محکمه خانوادگی را مطرح می‌سازد و خداوند، خود، نتیجه‌بخش بودن این روش را در رسیدن به تفاهم و سازگاری بین همسران تضمین می‌کند. خداوند می‌فرماید:

«و اگر از جدایی و شکاف میان آن‌دو (همسر) بیم داشته باشید، یک داور از خانواده شوهر و یک داور از خانواده زن انتخاب کنید [تا به کار آنان رسیدگی کنند]. اگر این دو داور تصمیم به اصلاح داشته باشند، خداوند به توافق آن‌ها کمک می‌کند؛ زیرا خداوند دانا و آگاه است [و از نیت‌های همه باخبر است].»

در تفسیر این آیه در *المیزان* آمده است:

خدای سبحان برای مواردی که احتمال برود کار زن و شوهر به دشمنی بینجامد، دستور داده، یک حکم از طرف زن و یک حکم از طرف مرد به مسئله رسیدگی کنند؛ زیرا دخالت یک حکم این خطر را دارد که او جانب یک طرف را بگیرد و حکم جائزانه کند (الطباطبایی، ج ۴، ۱۴۱۲: ۳۴۶).

بنابراین، هرگاه بین زن و شوهر اختلافی پیش آید و سازش نکنند، اگر ناسازگاری از هر دو طرف یا تنها از یک طرف باشد و فرد نتواند همسرش را به سازش بکشاند و اصلاح کند، ناگزیر باید دو نفر از طرف مرد و زن انتخاب

شوند تا بین آن‌ها داوری کنند و سازش دهند. اگر داوران قصد اصلاح داشته باشند، خداوند آنان را موفق خواهد کرد (فیض کاشانی، ج ۳، ۱۴۰۳: ۱۰۷).

نتیجه

براساس اخلاق اسلامی، زن و مردی که به اختیار خویش باهم پیمان زناشویی می‌بندند، با تشکیل خانواده درجهت رشد و تکامل یکدیگر و به‌دست آوردن سکینه و آرامش اقدام می‌کنند. آنچه در این بین ضرورت دارد، صرفاً تشکیل خانواده نیست؛ بلکه هریک از همسران درجهت رسیدن به آرمان‌های بیان‌شده و به‌منظور حفظ هدف‌های کانون مقدس خانواده، وظایف و مسئولیت‌هایی برعهده دارند که در حوزه ارتباط‌های رفتاری، از منظر قرآن کریم این وظایف، تحت حاکمیت اصل مهم حسن معاشرت یا معاشرت به‌معروف قرار می‌گیرند. می‌توان گفت که دیدگاه الهی مقتضی آن است که هریک از همسران مسلمان، پیوسته رفتارهای خود را با یکدیگر در میزان این اصل محوری بسنجند تا از پویایی اخلاقی زندگی خود مطمئن شوند. تأکید بزرگان اخلاق و تمامی صاحبان اندیشه و قلم بر این اصل و نیز بیان مصداق‌های آن که دایره وسیعی از رفتارهای اخلاقی را شامل می‌شود، محوری بودن این مبنا را در حوزه رفتاری همسران نشان می‌دهد.

این نوشتار با توجه به پژوهش‌های پیشین در زمینه اخلاق خانواده و آیین همسرمداری، رفتارهای اخلاقی همسران در قبال یکدیگر را که طیف وسیعی از رفتارها را شامل می‌شود، در سه زیرمجموعه و سه اصل مبنایی مهم دیگر معرفی می‌کند. این مبانی رفتاری اخلاقی به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: تکریم و تغافل و تقابل. وجود این اصول رفتاری در روابط همسران تبلور حاکمیت

اخلاق در زندگی زناشویی است که در راستای اهتمام به سلامت اخلاقی خانواده و حفظ آن نظام، توسط ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی ترسیم می‌شود. در همین راستا، به‌عنوان توصیه‌های کاربردی و پژوهشی در پژوهش‌های فرا رو، می‌توان با بهره‌گیری از این مبانی و رفتارهای اخلاقی برخاسته از آن، مؤلفه‌های اصلی سنجش سبک زندگی مطلوب همسران بر پایه اخلاق را به‌صورت مقیاس‌های عینی درآورد و آسیب‌های اخلاقی در حوزه رفتاری را در زندگی همسران مسلمان ارزیابی کرد تا آموزش‌های لازم برای حفظ خانواده در جامعه اسلامی بر مبنای داده‌های عینی و عملیاتی، تدوین و تبیین شوند.

منابع

۱. قرآن کریم، ترجمه ناصر مکارم شیرازی.
۲. آزاد برمکی، نقی، ۱۳۸۱، نظریه‌های جامعه‌شناسی، بی‌جا: سروش.
۳. آمدی، عبد الواحدین محمد، ۱۳۸۱، غرر الحکم و درر الکلم، ترجمه مصطفی درایتی، مشهد: ضریح آفتاب.
۴. ابن بابویه قمی، محمدین علی (شیخ صدوق)، بی‌تا، ثواب الاعمال و عقاب الاعمال، به تحقیق علی اکبر غفاری، تهران: مکتبه الصدوق.
۵. اسلامی نسب، علی، ۱۳۷۳، روان‌شناسی سازگاری، تهران: نشر بنیاد.
۶. اعوانی، غلامرضا و احمد پاکتچی، بی‌تا، اخلاق؛ دایرة المعارف بزرگ اسلامی، بی‌جا: مرکز پژوهش‌های بزرگ ایرانی و اسلامی.
۷. امامی، سیدحسن، ۱۳۷۲، حقوق مدنی خانواده، تهران: کتابفروشی اسلامیه.
۸. ابن منظور، محمد، ۱۴۰۵، لسان العرب، قم: نشر ادب الحوزه.
۹. البرقی القمی، احمدبن محمد، ۱۴۱۳، المحاسن، به تحقیق السیدمهدی الرجایی، قم: المجمع العالمی لاهل‌البيت.
۱۰. الجزّ، خلیل، ۱۹۷۳، لاروس، باریس: مکتبه لاروس.
۱۱. جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۷، تفسیر تسنیم، قم: انتشارات اسراء.
۱۲. الجوهری، اسماعیل بن حماد، ۱۴۱۸، تاج اللغة و صحاح العربیة المسمی بالصحاح، بیروت: دار الفکر.
۱۳. الحر العاملی، محمدبن الحسن، بی‌تا، وسائل الشیعة الی تحصیل مسائل الشریعة، به تصحیح عبدالرحیم الربانی الشیرازی، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۱۴. الراغب الاصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۶، مفردات الفاظ القرآن، به تحقیق صفوان عدنان داوودی، دمشق: دار القلم.

۱۵. الرشیدالرضا، محمد، ۱۹۹۵، تفسیر القرآن الکریم؛ تفسیر المنار، بیروت: دارالمعرفة.
۱۶. الزحیلی، وهبه، ۱۴۱۱، التفسیر المنیر فی العقیدة و الشریعة و المنهج، دمشق: دار الفکر.
۱۷. سیدرضی، نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی.
۱۸. سیف، علی اکبر، ۱۳۹۲، روان‌شناسی پرورشی، چ ۵۲، تهران: نشر دوران.
۱۹. شعاری نژاد، علی اکبر، بی تا، فرهنگ علوم رفتاری، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۰. الطباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۲، المیزان فی تفسیر القرآن، چ ۵، قم: مؤسسه مطبوعاتی اسماعیلیان.
۲۱. الطبرسی، فضل بن حسن، ۱۴۱۵، مجمع البیان، بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
۲۲. الطبرسی، علی بن الحسن، ۱۴۱۸، مشکاة الانوار فی غرر الاخبار، به تحقیق مهدی هوشمند، قم: دار الحدیث.
۲۳. الطریحی، فخرالدین، ۱۳۹۵، مجمع البحرین، چ ۲، تهران: مرتضوی.
۲۴. طوسی، محمد بن محمد نصیرالدین، ۱۳۸۹، اخلاق ناصری، به کوشش سیاوش خوشدل، تهران: انتشارات فراهانی.
۲۵. الطوسی، محمد بن حسن، بی تا، التبیان فی تفسیر القرآن، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۲۶. الغزالی، محمد، ۱۳۶۵، احیاء علوم الدین، بیروت: دار الکتب العلمیة.
۲۷. _____، ۱۳۸۶، کیمیای سعادت، چ ۱۳، به کوشش حسین خدیوچم، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.

۲۸. غیوری، علی، ۱۳۸۲، تفسیر مبین، تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۲۹. الفراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۴، ترتیب کتاب العین، به تحقیق مهدی المخزومی، ابراهیم السامرائی، قم: انتشارات اسوه.
۳۰. الفیروزآبادی، مجدالدین محمد، بی تا، القاموس المحیط، بیروت: دار الجبل.
۳۱. قربان نیا، ناصر، ۱۳۸۸، «بررسی اصل معاشرت به معروف میان همسران از منظر قرآن کریم»، فصلنامه بانوان شیعه، س ۶، ش ۲۰.
۳۲. الکاشاری، محمد بن المرتضی محسن، ۱۴۰۳، المحجة البيضاء فی تهذیب الاحیاء، به تصحیح علی اکبر الغفاری، بیروت: مؤسسة الاعلمی للمطبوعات.
۳۳. کاتوزیان، ناصر، ۱۳۷۵، حقوق مدنی خانواده، تهران: نشر یلدا.
۳۴. کنث، دیویس، ۱۳۸۲، خانواده؛ راهنمای مفاهیم و فنون برای متخصص یاور، ترجمه فرشا بهاری، تهران: نشر تزکیه.
۳۵. کاویانی، محمد، ۱۳۹۰، «کمی سازی و سنجش سبک زندگی اسلامی»، مجله روان شناسی و دین، س ۴، تابستان.
۳۶. اللیثی الواسطی، علی بن محمد، ۱۳۷۶، عیون الحکم و المواعظ، به تحقیق حسین الحسنی البیرجندی، قم: دار الحدیث.
۳۷. المبارک، زکی، بی تا، الاخلاق عند الغزالی، قاهره: دار الشعب.
۳۸. المجلسی، محمد باقر، ۱۴۰۳، بحار الانوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار، بیروت: مؤسسة الوفاء.
۳۹. المصطفوی، حسن، ۱۳۶۸، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۴۰. مقری فیومی، احمد بن محمد، بی تا، المصباح المنیر، بی جا: دار الفکر.
۴۱. الموسوی السبزواری، سید عبدالاعلی، ۱۴۰۹، مواهب الرحمن فی تفسیر القرآن، بیروت: مؤسسة اهل البيت علیهم السلام.

۴۲. نیون، دیوید، ۱۳۸۳، صد راز موفقیت در زندگی زنشویی، ترجمه نفیسه معتکف، تهران: درسا.

۴۳. الهندی، علی‌المتقی، ۱۳۹۷، کنز العمال فی سنن الاقوال و الافعال، بیروت: مکتبة التراث الاسلامی.

44. Grief, A.P. (2000) , Charactersiecs of families flunction well, Journal of Family Issues, 21.

45.Gongm M., (2000), Does status inconsistency matter for marital quality? Journal of Family Issues, 28 (12).

46.Gottman, J.M. ,(1993), A theory of marital dissolution and stability ,Journal of Family Psychology, 7 (1).

بررسی تطبیقی ارزش‌های اخلاقی در روایت‌های رضوی و اشعار ابی‌العتاهیه

فرشته صفاری*

چکیده

در سیره تربیتی امام هشتم، علی بن موسی الرضا علیه السلام اشاره‌هایی لطیف و متفکرانه درباره مؤلفه‌های اخلاقی انسان کامل می‌توان یافت که نشان‌دهنده ژرف‌نگری و ثبات اندیشه‌های الهی امام است و جامعه اسلامی باید همچنان نسبت به فراگیری آن عطشناک و آزمند باشد. بنابراین، این روایت‌های پربار یکی از منابع غنی در پرورش نسل اسلامی است. در شعرهای ابی‌العتاهیه، شاعر عهد عباسی، نیز شعرهایی با محتوای اخلاقی می‌بینیم که علاوه بر بازتاب موقعیت سیاسی و اقتصادی و فرهنگی جامعه، تداعی‌گر معانی آیات قرآن کریم و انعکاس‌دهنده اندیشه‌های ناب و کلام ائمه معصوم علیهم السلام هستند. هدف این پژوهش تطبیقی که با روش تحلیلی توصیفی انجام شد، بررسی رویکردهای

* کارشناس ارشد زبان و ادبیات عربی از دانشگاه حکیم سبزواری.



اخلاقی انسان کامل در پرتو سخنان گوهر بار رضوی و اشعار شاعر زهد و حکمت، ابی‌العتاهیه بود.

واژگان کلیدی

تطبیق، ارزش‌های اخلاقی، سیره رضوی، اشعار، ابی‌العتاهیه.

طرح مسئله

هدف از آفرینش انسان ارتقای بُعد روحانی اوست، اینکه از راه درست منحرف و اسیر شهوت‌های حیوانی نشود. بخش وسیعی از آموزه‌های اخلاقی در قرآن کریم و احادیث ائمه معصومین علیهم‌السلام ناظر بر این حقیقت است که خداوند در هیچ زمینه‌ای انسان را سرگردان و به حال خود وانگذاشته است. ارزش‌های اخلاقی صرف‌نظر از جنبه مذهبی از ضروریات زندگی هر جامعه متعالی و مترقی است. حضرت رسول صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم درباره اخلاق فرمود: «الْأَخْلَاقُ مَنَائِحٌ مِنَ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ...»؛ اخلاق بخشش‌هایی از خداوند بزرگ است (علامه مجلسی، ج ۷۱، ۱۴۰۴: ۳۹۴). در سیره هشتمین اختر تابناک امامت و ولایت، حضرت علی‌بن‌موسی‌الرضا علیه‌السلام برنامه‌های آموزشی و تربیتی جامعه اسلامی در قالب احادیث و سیره عملی آن حضرت فراروی شیعیان قرار دارد و این سخنان ناب و گران‌سنگ در ادبیات نیز کاربردهای گسترده‌ای یافته است.

شاعر عباسی، ابی‌العتاهیه، نیز بیشتر به دلیل شعرهای زهدآمیز شهرت یافته است. درباره دین و آیین وی نیز، نظرهای گوناگونی وجود دارد که باعث تردید در شیعه‌بودن او می‌شود. در شعر ابی‌العتاهیه با محتوایی روبه‌رو

می‌شویم که ارتباط نزدیکی با سخنان حضرت رضا علیه السلام دارد. گرچه در ظاهر به نظر نمی‌رسد که تأثیرپذیری خاصی صورت گرفته باشد، محتوای کلام شاعر نشان می‌دهد که در بیان آموزه‌های حکمت‌آمیز تلاش فراوانی کرده است. دربارهٔ ابو العتاهیه و شعرهای زاهدانهٔ او باورهای گوناگونی وجود دارد:

اشعار ابو العتاهیه، به‌خصوص «زهدیات» او روان و مطبوع است و به‌علت روانی و جنبهٔ اخلاقی و زهدی که دارد، بر زبان‌ها جاری است. برخی از معاصران او را متظاهر به زهد و نه زاهد واقعی پنداشته و در واقعی بودن زهد او شک کرده‌اند (کرمانی، ۱۳۸۸: ۲۵۴).

ضرورت انجام این پژوهش بازخوانی و یادآوری مؤلفه‌های اخلاقی تأییدشده در روایت‌های رضوی و درضمن آن بیان برخی الگوهای رفتاری بخردانه در شعرهای شاعر حکیم عصر عباسی، ابی‌عتاهیه است. مهم‌ترین پرسشی که در این پژوهش در صدد پاسخ به آن هستیم، این است: «شاخصه‌های بسیار مهم اخلاقی که در روایت‌های امام رضا علیه السلام و شعرهای ابی‌عتاهیه به آن اشاره شده است، کدام‌اند؟» در ادامهٔ بحث به مؤلفه‌های مهم اخلاق اسلامی در سه بخش اخلاق الهی و اخلاق فردی و اخلاق اجتماعی با ذکر روایت‌هایی از علی‌ابن موسی الرضا علیه السلام و شعرهایی از ابی‌عتاهیه اشاره می‌کنیم.

اخلاق الهی

منظور از اخلاق الهی، همان تکالیفی است که انسان نسبت به خداوند دارد و باید در راه انجام آن کوشا باشد و این همان چیزی است که از آن به «حق الله» تعبیر می‌شود.

تسلیم شدن در برابر تقدیر خداوند

امام علی ابن موسی الرضا علیه السلام در حدیثی شریف فرمودند:

«إِنَّ الْعِبَادَةَ عَلَى سَبْعِينَ وَجْهًا فَتِسْعَةُ وَ سِتُونَ مِنْهَا فِي الرِّضَا وَ التَّسْلِيمِ لِلَّهِ
عَزَّ وَجَلَّ وَ لِرَسُولِهِ وَ لَا وَكَيْ الْأَمْرِ»؛ عبادت وجه دارد که ۶۹ وجه آن در
رضایت و تسلیم در برابر خداوند بلندمرتبه و فرستاده او و صاحبان امر است
(علامه مجلسی، ج ۲، ۱۴۰۴: ۲۱۲).

شاعر عرب زبان نیز در سخنانی حکیمانه به این اصل تأکید کرده و این گونه
سراییده است:

فَطُوبَى لِمَنْ لَمْ يَقْضِ أَمْرٌ قَضَى لَهُ بِهِ اللَّهُ، إِلَّا سُرَّةً وَ رَضِيَّةً

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۴۶۷)

خوش به حال آن کس که امری از سوی خداوند بر او نگذشت، مگر اینکه از
آن شاد و به آن راضی بود.

امام رضا علیه السلام عبادت را دارای هفتاد بخش می دانند که شصت و نه بخش آن
در رضایت به تقدیر الهی است. ابی العتاهیه نیز به حال چنین انسان هایی که از
هیچ چیز ناخشنود نمی شوند، غبطه می خورد.

توکل به خدا

اصل توکل به خداوند را امام علیه السلام این گونه تفسیر می کنند: «أَنْ لَا تَخَافَ أَحَدًا
إِلَّا اللَّهَ»؛ این که از کسی ترسی، مگر از خدا (الحرانی، ۱۴۲۳: ۳۲۷). ابی العتاهیه
نیز اعتقاد دارد که زمام همه کارها در دست خداوند است و بیم و امید لازمه
توکل به اوست.

لَيْسَ مَعَ اللَّهِ خَائِفًا أَحَدًا، حَسْبِي بِهِ عَاصِمًا مِنَ الْبَشَرِ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۶۶)

با وجود خداوند از کسی نمی‌هراسم. او برای من کافی است و نیازی به مردم ندارم. انسانی که بر خدا توکل می‌کند از هیچ قدرتی واهمه ندارد و به هیچ پناهگاهی، جز خداوند تکیه نمی‌کند و این همان اصلی است که در حدیث و شعر به آن پرداخته شده است.

خوش گمانی به خدا

انسانی که در ایمان خود صادق باشد، نباید در هیچ حالی به خداوند بدگمان شود. امام رضا علیه السلام فرمودند:

«أَحْسِنِ الظَّنَّ بِاللَّهِ فَإِنَّ مِنْ حَسَنِ ظَنِّهِ بِاللَّهِ كَانِ اللَّهُ عِنْدَ ظَنِّهِ»؛ به خداوند

خوش‌بین باش؛ زیرا هرکس به خدا خوش‌بین باشد، خدا با گمان خوش

او همراه است (علامه مجلسی، ج ۷۵، ۱۴۰۴: ۳۴۳).

ابی‌العتاهیه هم خوش‌بینی را مصادف با بی‌نیازی می‌داند و می‌گوید:

و الغنى أن تُحسِّنَ الظنَّ في الهه و ترضى بكل أمرٍ يكون

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۴۲۳)

بی‌نیازی آن است که به خداوند گمان نیک داشته باشی و به هر آنچه روی

می‌دهد، راضی باشی.

امام رئوف در حدیثی دیگر می‌فرماید:

«أَحْسِنِ بِاللَّهِ الظَّنَّ فَإِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يَقُولُ: أَنَا عِنْدَ ظَنِّ عَبْدِي، إِنْ خَيْرًا فَخَيْرٌ وَ

إِنْ شَرًّا فَشَرٌّ»؛ به پروردگارت گمان نیکو داشته باش؛ زیرا خداوند متعال

می‌فرماید، من درباره‌ی بنده‌ام چنان خواهم کرد که او می‌پندارد؛ اگر خوب

تصور کند خوب و اگر بد اندیشد، بد (علامه مجلسی، ج ۷۰، ۱۴۰۴: ۳۸۵).

وَ مَا كَلَّ ذِي ظَنٍّ يَصِيبُ بَظْنِهِ وَ قَدْ يَسْتَرَابُ الظَّنُّ، وَ هُوَ يَقِينٌ

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۴۲۸)

هر صاحب گمانی به گمان خویش دچار می‌شود و گاهی به گمان شک می‌شود؛ درحالی‌که آن همان یقین است.

در حدیث امام و در شعر شاعر عهد عباسی به نزدیکی گمان و یقین اشاره شده است؛ از همین روی، از همگان خواسته شده است به خداوند خوش گمان باشند؛ چراکه خداوند بی‌نیازکننده مطلق است و از گمان بندگان خویش آگاه است.

ضرورت توبه

امام هشتم علیه السلام در حدیثی گران‌قدر، به اهمیت توبه می‌پردازد و این‌گونه می‌فرماید: «الْتَّائِبُ مِنَ الذَّنْبِ كَمَنْ لَا ذَنْبَ لَهُ»؛ کسی که توبه کند؛ مانند کسی است که گناه نکرده است (صدوق، ج ۲، ۱۳۷۸: ۷۹).

فَتَّبِ مَنْ ذُنُوبٍ مَوْبِقَاتٍ جَنِّيَّتِهَا فَمَا أَنْتَ فِي دُنْيَاكَ هَذِي مُخَلَّدٌ

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۵۳)

از گناهانی که مرتکب آن شدی برگردد و توبه کن که تو در این دنیا جاودان نخواهی بود.

در حدیث امام به توبه تشویق شده و شخص توبه‌کننده همانند کسی است که هرگز گناه نکرده است. در شعر ابی‌عتاهیه نیز کوتاه‌بودن زندگی آدمی، ضرورت انجام توبه را به اثبات می‌رساند.

اخلاق فردی

اخلاق فردی وظایفی است که آدمی نسبت به نفس خویش دارد و از آن با عنوان «حق النفس» یاد می‌شود. در ادامه فقط به ذکر چند نمونه از آن می‌پردازیم:

خودشناسی

انسان خداجو در همه احوال باید برای شناخت خویش تلاش کند و امام رضا علیه السلام در این زمینه فرمودند: «فَضَّلُ الْعَقْلَ مَعْرِفَةَ الْإِنْسَانِ نَفْسَهُ»؛ بالاترین درجه عقل خودشناسی است (علامه مجلسی، ج ۷۸، ۳۵۵: ۱۴۰۴).

ابی‌الغناهیة نیز در بیتی می‌گوید:

فَلْيَنْظُرِ الرَّجُلُ اللَّيْبُ لِنَفْسِهِ فَجَمِيعُ مَا هُوَ كَائِنٌ لَا بَدَّ آثَ

(ابی‌الغناهیة، ۱۹۸۶: ۷۴)

انسان خردمند باید به نفس خود بنگرد؛ پس همه آنچه موجود است، روزی خواهد آمد.

خردورزی

تعقل‌گرایی در هر زمینه‌ای ضامن موفقیت و فتح قله‌های کمال است و در امور دینی بسیار ارزشمند بوده و بر هر عابدی واجب است، قبل از هر چیز عاقل باشد. پیشوای هشتم شیعیان جهان از ارزش تفکر این‌گونه سخن می‌گویند:

«لَيْسَتْ الْعِبَادَةُ كَثْرَةَ الصِّيَامِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّمَا الْعِبَادَةُ كَثْرَةُ التَّفَكُّرِ فِي أَمْرِ اللَّهِ»؛

عبادت به نماز و روزه زیاد نیست؛ بلکه عبادت، زیاد اندیشیدن در امر

خداوند است (علامه مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۳۵).

ارزش تفکر در شعر ابی‌العتاهیه این‌گونه یادآوری شده است:
لا یجهل الرشد من خاف الإله و من أَمسى و همثُهُ، فی دینه، الفکرُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۸۰)

هرکس از خدا بترسد و در دینش اندیشه را با پشتکار همراه سازد، راه هدایت را گم نمی‌کند.

در حدیث امام‌رضا علیه‌السلام ارزش تفکر والاتر از نماز و روزه است و در شعر ابی‌العتاهیه نیز منحرف‌نشدن از راه راست مستوجب همراهی اندیشه با هر کاری است.

محاسبه نفس

امام رئوف علیه‌السلام در این باره فرمودند:

«من حاسبَ نفسَهُ ریحَ و من عَقَلَ عَنهَا حَسیر»؛ کسی که نفسش را محاسبه

کند، سود برده و کسی که از محاسبه نفس غافل بماند، زیان دیده است

(علامه مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۵۲).

عواقب حسابرسی نکردن اعمال را ابی‌العتاهیه این‌گونه توصیف می‌کند:

من لم یحاسبْ نفسَهُ فی أمورِهِ یَقَعُ فی عظیمِ مُشکلٍ، مُشابه

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۴۶۳)

هرکس از حساب نفسش باز بماند، در مهلکه‌ای بزرگ و مبهم واقع می‌شود.

در حدیث و شعر هر دو بزرگوار به حسابرسی اعمال تأکید شده است تا انسان گرفتار خسران و نابودی نشود.

دل نبستن به دنیا و آرزوهای آن

امام هشتم در حدیثی شریف می‌فرماید:

«عَجِبْتُ لِمَنِ اخْتَبَرَ الدُّنْيَا وَ تَقَلَّبَهَا كَيْفَ يُطَمِّئُنُّ إِلَيْهَا»؛ در شگفتم که چگونه کسی که دنیا را آزموده و دگرگونی‌های آن را به چشم خود دیده است، باز به دنیا دل می‌بندد (علامه مجلسی، ج ۷۵، ۱۴۰۴: ۴۵۰).

دنیاگریزی نیز از ویژگی‌های شعری شاعر عباسی، ابی‌العتاهیه است که او را در تاریخ ادبیات به نام شاعر زهد نامور کرده است.

إِنَّمَا الدُّنْيَا مَتَاعٌ زَائِلٌ، فَاقْتَصِدْ فِيهِ، وَ خُذْ مِنْهُ وَ دَع

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۲۵۵)

دنیا کالایی فانی است پس در آن میانه‌رو باش و از آن بگیر و بعد رها کن.

یاد مرگ

امام رضا علیه السلام در پاسخی خردورزانه به پرسش فردی که از ایشان پرسید آقا در چه حالی هستید، نشان می‌دهند که در هیچ زمانی از یاد مرگ غافل نبوده‌اند. ایشان در پاسخ به او فرمودند:

«أَصْبَحْتُ بِأَجَلٍ مَقْضٍ وَ عَمَلٍ مَحْفُوظٍ وَ الْمَوْتُ فِي رِقَابِنَا وَ النَّارُ مِنْ وَرَائِنَا وَ لَا تَدْرِي مَا يَفْعَلُ بِنَا»؛ عمر می‌گذرانم در حالی که عمرم روبه‌کاستی است و اجلم نزدیک می‌شود، اعمالم ثبت می‌شود و مرگ هم برایمان حتمی و آتش دوزخ در پیش رویمان است و نمی‌دانیم با ما چه خواهند کرد (علامه مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۳۹).

در ابیاتی فراوان از ابی‌العتاهیه نیز به حقیقت مرگ و ناپایداری دنیا اشاره

شده است.

لَا تَغْفُلَنَّ، فَإِنَّمَا آجَالُكُمْ نَفْسٌ يَعُدُّ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۳۹)

غافل مباش؛ چراکه اجل‌های شما نفس‌هایی است که شمرده می‌شود.
در کلام امام هشتم به نزدیک‌بودن زمان مرگ اشاره شده است و در شعر
ابی‌العتاهیه نیز هر نفسی انسان را بیشتر به مرگ نزدیک می‌کند.

شوق شهادت

باتوجه به اینکه انسان در این دنیا ماندگار نخواهد بود و دیر یا زود، مرگ او را
درمی‌یابد، انسان عاقل ترجیح می‌دهد با شهادت به دیدار پروردگار خویش
نائل آید. پس شهادت‌طلبی یکی از نشانه‌های انسان فهیم است که جان
گرانمایه را در طبق اخلاص می‌گذارد و به صاحبش می‌سپارد. امام رضا علیه‌السلام
در نامه خود به مأمون نوشتند:

«الْجِهَادُ وَاجِبٌ مَعَ إِمَامٍ عَادِلٍ وَ مَنْ قَاتَلَ قَاتِلَ دُونِ مَالِهِ وَ رَحْلِهِ وَ نَفْسِهِ فَهُوَ

شَهِيدٌ»؛ جهاد همراه امام عادل واجب است و هرکس پیکار کند و در راه دفاع
از مال و ره توشه و جان خویش کشته شود، شهید است (علامه مجلسی،
ج ۱۰، ۱۴۰۴: ۲۲۶).

ابی‌العتاهیه نیز به این اصل در زندگی انسان اشاره می‌کند و می‌گوید:

فَخَيْرُ مِمَاتٍ قَتَلَةٌ فِي سَبِيلِهِ؛ وَ خَيْرُ الْمَعَاشِ، الْخَوْفُ مِنْهُ أَوْ الزُّهْدُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۲۹)

بهترین مرگ، مرگ در راه او (خداوند) است و بهترین زندگی، ترس از او یا
زهد است.

سکوت

در حدیثی از هشتمین معصوم این گونه آمده است:

«إِنَّ الصَّمْتَ بَابٌ مِنْ أَبْوَابِ الْحِكْمَةِ، يَكْسِبُ الْمَحَبَّةَ، إِنَّهُ دَلِيلٌ عَلَى كُلِّ خَيْرٍ»؛
همانا سکوت و خاموشی راهی از راه‌های حکمت است. سکوت موجب محبت
و علاقه می‌شود. سکوت راهنمایی برای کسب خوبی‌هاست (علامه مجلسی،
ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۳۵).

ابی‌العتاهیه نیز در سخنی حکمت‌آمیز بر حفظ زبان ترغیب می‌کند:

إِخْرَجَ لِسَانَكَ بِالسُّكُوتِ عَنِ الْخَنِيِّ وَاحْدُزْ عَلَيْكَ عَوَاقِبَ الْأَقْوَالِ

(ابوالعتاهیه، ۱۹۸۶: ۳۳۰)

زیانت را با سکوت از حرف‌های ناپسند حفظ کن و از پیامدهای سخنان
برحذر باش.

در حدیث امام و اشعار ابی‌العتاهیه مراقبت از زبان سرچشمه خوبی‌هاست.
امام آن را وسیله‌ای برای ایجاد علاقه و محبت می‌دانند و ابی‌العتاهیه به مراقبت
از آن هشدار می‌دهد.

قناعت

یکی از ارزش‌های مهم اخلاقی که زیننده هر آزادمردی است، این است که به
قناعت مزین باشد و در برابر هیچ‌کس جز خداوند ابراز نیاز نکند. امام در
حدیثی گوه‌ربار از فواید قناعت سخن می‌گویند:

«الْقَنَاعَةُ تَجْمَعُ إِلَى صِيَانَةِ النَّفْسِ وَ عِزِّ الْقُدْرَةِ وَ طَرَحِ مَوْتَةِ الْأَسْتِكْنَارِ وَ التَّعَبُّدِ

لِأَهْلِ الدُّنْيَا»؛ قناعت نگهداری از نفس و عزت قدرت و دورافکندن هزینه
افزون طلبی و بندگی و خواری نزد اهل دنیا را جمع می‌آورد (علامه مجلسی،

ج ۹۳، ۱۴۰۴: ۳۴۹).

برهیز از آزمندی از موضوعاتی است که در شعر ابی‌العتاهیه نیز به آن پرداخته شده است.

مَنْ لَمْ يَكُنْ بِالْكَفَافِ مُقْتَنِعاً لَمْ تَكْفِهِ الْأَرْضُ كُلُّهَا دَهْبٌ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۳۷)

هرکس به اندازه کفاف قناعت نکند، اگر سراسر زمین پوشیده از طلا باشد، او را بس نیست.

امام رضا علیه السلام قناعت را باعث نگهبانی از نفس و عزت یافتن قدرت آدمی و دور شدن از زیاده‌خواهی و جلوگیری از خواری در نزد اهل دنیا می‌داند. از منظر شاعر عرب نیز کسی که قناعت ندارد، همیشه طمع‌کارانه در این دنیا زندگی می‌کند و از همه چیز ناخرسند است.

توجه به رزق حلال

امام رضا علیه السلام درباره اهمیت رزق حلال فرمودند:

«الَّذِي يَطْلُبُ مِنْ فَضْلِ اللَّهِ عِزًّا وَجَلًّا مَا يَكْفِي بِهِ عِيَالَهُ، أَعْظَمُ أَجْرًا مِنَ الْمُجَاهِدِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ عِزًّا وَجَلًّا»؛ هرکس روزی خانواده‌اش را از فضل خدا طلب می‌کند، پاداشی برتر از جهادگر در راه خدا دارد (الحرانی، ۱۴۲۳: ۳۲۸).

ابی‌العتاهیه نیز به پاک بودن درآمد انسان تأکید می‌کند و می‌گوید:

شَرَفُ الْفَتَى طَلَبُ الْكِفَا فِعْفَعَةً فِي مَكْسَبِهِ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۶۴)

شرافت انسان درخواست رزقی است که از راه پاک و عقیف به دست آمده است.



روزی حلال در کلام امام با پاداش جهادگر در راه خدا یکسان دانسته شده است و در شعر ابی العتاهیه نیز شرافت آدمی از این طریق به دست می آید.

شکیبایی

در فضیلت این صفت نیکو علی ابن موسی الرضا علیه السلام فرمودند:

«ما ابتلی مؤمنٌ ببلیةٍ فصبرٌ علیها إلا کان له أجرٌ ألفِ شهیدٍ»؛ هر مؤمنی که به بلایی مبتلا شود و بر آن صبر کند، برایش پاداش هزار شهید است (عطاردی قوچانی، ج ۱، ۱۳۵۰: ۲۷۳) و «إِنَّ الصَّبْرَ عَلَى الْبَلَاءِ حَسَنٌ جَمِيلٌ وَأَفْضَلُ مِنْهُ عَلَى الْمُحَارَمِ»؛ شکیبایی بر بلا زیبا و پسندیده است؛ ولی برتر از آن صبر در برابر محرمات است (علی بن موسی، ج ۱، ۱۳۶۵: ۳۶۸).

شاعر عصر عباسی نیز به پایان کار صابران می پردازد و جایگاه ایشان را ترسیم می کند:

مَا أَزَيْنَ الْجِلْمَ لِأَصْحَابِهِ وَ غَايَةَ الْحِلْمِ تَمَامُ التَّقْوَى

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۲۱)

چه زیبا زینتی است حلم و بردباری برای پیروانش و پایان آن پرهیزکاری است. در حدیث امام شخص صبرکننده اجر شهید دارد و بالاترین درجه صبر، صبر در برابر گناهان است و در شعر شاعر عرب به ثمره صبر که همان پرهیزکاری است، مژده داده شده است.

پرهیز از دروغ

راستی در اندیشه و گفتار و رفتار از نشانه های قلب سلیم بوده و نویدبخش جامعه ای مقتدر و متعالی است. گرچه رسیدن به این جامعه آرمانی بسیار

دشوار می‌نماید، بی‌تردید کلام بزرگان دینی و ادبی راهگشای همگان است. در حدیثی که امام‌رضا علیه‌السلام از حضرت رسول صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم نقل کردند، به‌صراحت به راست‌گویی مؤمن اشاره شده است:

عن ابی‌الحسن الرضا علیه‌السلام قال سئل رسول الله صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم یكون المؤمنُ جباناً؟ قال: «نعم.» قیل وَ یكونُ بخیلًا؟ قال: «نعم.» قیل وَ یكونُ کذاباً؟ قال: «لا.» حضرت رضا علیه‌السلام می‌فرماید که از پیامبر پرسیدند، ممکن است مؤمن ترسو باشد؟ فرمود: «آری.» گفته‌شد ممکن است مؤمن بخیل باشد؟ فرمود: «آری.» گفته‌شد ممکن است مؤمن دروغگو باشد؟ فرمود: «نه.» (علامه مجلسی، ج ۷۲، ۱۴۰۴: ۲۶۲).

یکی از خطرهای دروغ، گسستگی جامعه است که شاعر عصر عباسی نیز به آن اشاره کرده است:

لا تَكْـذِبْنَ، فَإِنَّهُ مَن يَجْتَمِعُ يَتَفَرَّقُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۲۸۹)

دروغ نگو؛ چراکه دروغ هر جمعیتی را متفرق می‌سازد.

در حدیث امام‌رضا علیه‌السلام و شعر ابی‌العتاهیه به دو نمونه از پیامدهای دروغ‌گویی اشاره شده است. در حدیث امام این صفت، مؤمن را از ایمان خارج می‌کند و در شعر ابی‌العتاهیه باعث جدایی افراد از یکدیگر می‌شود.

اخلاق اجتماعی

در این دسته حقوق مردم یا به‌عبارت‌بهرتر «حق الناس» قرار می‌گیرد:



خوش خلقی

یکی از صفات بسیار مهم مؤمن که در قرآن و روایت‌های معصومان علیهم‌السلام به آن توجه ویژه‌ای شده است، خوی پسندیده است. امام مهربان ما در این باره می‌فرماید:

«مَنْ لَقِيَ فَقِيرًا مُسْلِمًا فَسَلَّمَ عَلَيْهِ خِلَافَ سَلَامِهِ عَلَى الْأَغْنِيَاءِ لَقِيَ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَهُوَ عَلَيْهِ غَضَبَانُ»؛ کسی که فقیر مسلمانی را ببیند و برخلاف سلام‌کردنش به ثروتمندان به او سلام کند، در روز قیامت در حالی خدا را دیدار می‌کند که خداوند بر او خشمگین است (صدوق، ج ۲، ۱۳۷۸: ۵۷).

شاعر عصر عباسی نیز بر خوش رفتاری تأکید می‌کند و می‌گوید:
عامل الناس برأى رفيق، وألق من تلقى بوجه طليق

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۲۸۵)

با مردم دوستانه رفتار کن و با هرکس که می‌بینی با رویی گشاده دیدار کن. خوش خلقی و گشاده‌رویی یکی از خصلت‌های بسیار مهم مسلمان است که از نظر امام‌رضا علیه‌السلام، حتی در برخورد با نیازمندان جامعه نیز باید به آن توجه شود. ابی‌العتاهیه نیز بر عام‌بودن آن تأکید می‌کند.

نیکی به مردم

امام‌رضا علیه‌السلام در اهمیت نیکی به خویشاوندان این‌گونه فرمودند:

«صِلْ رَجِمَكَ وَكَوْ بَشْرَتِهِ مِنَ الْمَاءِ وَأَفْضَلُ مَا تُوَصَّلُ بِهِ الرَّجِمُ كَفُّ الْأَذَى»؛

پیوند خویشاوندی را برقرار کنید؛ گرچه با جرعه‌آبی باشد و بهترین پیوند خویشاوندی، خودداری از آزار خویشاوندان است (الحرانی، ۱۴۲۳: ۳۲۷).

ابی‌العتاهیه نیز این‌گونه می‌سراید:

و إذا اتسعتْ برزق ربِّك فاجعلنْ منه الأجلّ لأوجه الصدقاتِ

ففى الأقربین، و فى الأبعاد تارة إنَّ الزکاة قرینةُ الصلوات

(ابى العتاهیه، ۱۹۸۶: ۷۹)

هرگاه پروردگارت روزی تو را افزون ساخت، مقداری از آن را به عنوان صدقه، گاهی برای خویشاوندان و گاهی برای بیگانگان قرار ده که همانا زکات همراه و همنشین نمازهاست.

حضرت رضاع علیه السلام در ضمن حدیثی نورانی به نیکی به ناهلان نیز تشویق می‌کنند و می‌فرمایند:

«اصطنع الخیرِ إلى أهله و إلى من هو غیر أهله فان لم تُصِب من هو أهله فأنت

أهله»؛ خیر و خوبی را نسبت به هر اهل و ناهلی روا دار. اگر کسی شایسته

آن بود که بود و اگر نبود، تو خود لایق و سزاوار آنی (علامه مجلسی، ج ۷۴،

۱۴۰۴: ۴۰۹).

ابى العتاهیه نیز در راستای این حدیث رضوی می‌گوید:

کم من أخ لی خانئى وُدّه و ما تبَدَّلْتُ، و ما حُثُّ

(ابى العتاهیه، ۱۹۸۶: ۹۵)

چه بسا دوست و برادری که در دوستی‌اش به من خیانت کرد؛ ولی من تغییر نکردم و به او خیانت ننمودم.

در حدیث امام رضاع علیه السلام و شعر ابی العتاهیه به اصل نیکی و مدارای با مردم، به عنوان معیاری برای عقل و دوراندیشی اشاره شده است. حتی محبت کردن در حق ناهلان چیزی از ارزش و اعتبار آدمی نمی‌کاهد؛ چراکه خداوند خود، پاداش دهنده آن نیکی خواهد بود و اینکه در نیکی به خویشاوندان نسبت به افراد بیگانه باید پیش قدم و پیشتاز بود.

حق طلبی و دفاع از ستمدیدگان

امام رضا علیه السلام، همواره مدافع مظلومان و ستمدیدگان جامعه بودند و در مبارزه با طاغوت از هیچ قدرتی واهمه نداشتند. همان گونه که در ترسیم حکومت ظالمانه فرمودند:

«إِذَا كَذَبَ الْوَلَاةُ حُبِسَ الْمَطْرُ وَإِذَا جَارَ السُّلْطَانُ هَانَتِ الدَّوْلَةُ وَإِذَا حُبِسَتْ الزَّكَاةُ مَاتَتِ الْمَوَاشِي»؛ هرگاه زمامداران دروغ بگویند، خشکسالی می شود. هرگاه حاکم ستم کند، حکومت سست می شود و هرگاه زکات نپردازند، چهارپایان می میرند (علامه مجلسی، ج ۹۳، ۱۴: ۱۴۰۴).

ایشان در حدیثی دیگر سرنوشت ظالم را این گونه به تصویر می کشند:

«وَأَوَّلُ مَنْ يُدْخِلُ النَّارَ امِيرٌ مُتَسَلِّطٌ كَمْ يَعْدِلُ وَذُو ثِرْوَةٍ مِنَ الْمَالِ كَمْ يَعْطِي الْمَالَ حَقَّهُ»؛ نخستین کسی که داخل دوزخ می شود، حاکمی است که دادگر نبوده و ثروتمندی است که حق مال را ادا نکرده، [یعنی حقوق مالی را نپرداخته است] (صدوق، ج ۲، ۱۳۷۸: ۳۱).

ابی العتاهیه نیز از سرنوشت ظالمان بیمناک است و این گونه هشدار می دهد:

إِشْتَدَّ بَغْيُ النَّاسِ فِي الْأَرْضِ
وَعُلُوُّ بَعْضِهِمْ عَلَى بَعْضٍ

دَغْهَمٌ وَمَأْخِارُوا لِأَنْفُسِهِمْ
فَاللَّهُ بَيْنَ عِبَادِهِ يَقْضِي

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۲۳۹)

تجاوز و تعدی مردم در زمین شدت یافت و به همین دلیل بعضی از آنان بر دیگران جایگاهی والا یافتند. آن ها و آنچه برای خود برگزیدند را رها کن؛ چراکه پروردگار بین بندگان قضاوت می کند.

از منظر امام معصوم سپردن حکومت به افراد ستمگر عاقبتی جبران ناپذیر برجای می گذارد که باید به شدت نسبت به آن حساس بود. همچنین، حاکم

ستمگر نخستین کسی است که داخل در دوزخ می‌شود. ابی‌العتاهیه نیز حاکمیت ستمگران را ناشی از رقابتی ناعادلانه بین مردم می‌داند و از مردم می‌خواهد که حسرت احوال و اوضاع آنان را نخورند و خداوند خود بین آنها داوری می‌کند.

خردورزی در برخورد با دوستان و دشمنان

نوع رفتار با گروه‌های گوناگون مردم، نشان‌دهنده میزان عقل آدمی است. روزی از امام‌رضا علیه السلام درباره عقل سؤال شد و ایشان در پاسخ فرمودند:

«التَّجَرُّعُ لِلْغَصَّةِ وَ مَدَاهِنَةُ الْأَعْدَاءِ وَ مَدَارَاةُ الْأَضْدِقَاءِ»؛ تحمل مشکلات و ناملایمات و زیر نظر داشتن دشمنان و مدارا با دوستان (مجلسی، ج ۷۵، ۱۴۰۴: ۳۹۴). امام مؤمنان را به سیاستی کلی در برخورد با دوستان و دشمنان فرامی‌خواند و آن از این قرار است: «أَحِبِّ حَبِيبَكَ هَوْنًا مَا فَعَسَى أَنْ يَكُونَ بَغِيضَكَ يَوْمًا مَا وَابِغِيضَ بَغِيضِكَ هَوْنًا مَا فَعَسَى أَنْ يَكُونَ حَبِيبَكَ يَوْمًا مَا»؛ در دوستی اعتدال را نگه‌دار؛ زیرا ممکن است روزی، دوستت با تو از در دشمنی درآید و در دشمنی با دشمنت نیز از حد مگذر؛ زیرا ممکن است زمانی با تو دوست شود (همان، ج ۱۲: ۱۴۷).

ابی‌العتاهیه نیز در این باره به مخاطب خویش پیام دوستی و مهربانی می‌دهد و می‌گوید:

تَنْجَ عَنِ الْقَبِيحِ وَ لَا تَرُدَّهُ وَ مَنْ أَوْلَيْتَهُ خَيْرًا فَزِدْهُ
سَتَلْقَى مِنْ عَدُوكَ كُلِّ كَيْدٍ إِذَا كَادَ الْعَدُوُّ وَ لَمْ تَكُدْهُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۵۳)



از کار زشت بر حذر باش و به آن پاسخ نده و هرکس به تو نیکی کرد بر او بیشتر خوبی کن. از دشمنت هر حيله‌ای را خواهی دید؛ ولی تو نسبت به او مکر نکن.

دقت در انتخاب دوست از اصول تأکید شده در فرهنگ ناب اسلامی است؛ چراکه انسان تحت تأثیر هم‌نشین خویش است. امام‌رضا علیه السلام در این باره هشدار می‌دهند و می‌فرمایند:

«مُجَالِسَةُ الْأَشْرَارِ تُورِثُ سُوءَ الظَّنِّ بِالْأَخْيَارِ»؛ هم‌نشینی با بدکاران، باعث

بدبینی نسبت به خوبان می‌شود (علامه مجلسی، ج ۷۴، ۱۴۰۴: ۱۹۷).

شاعر عرب نیز از هم‌نشینی با دوستان بد زنهار می‌دهد و در تشبیهی زیبا این‌گونه می‌سراید:

ضَلُّ قَرِينِ السُّوءِ لِلْقَرِينِ كَمَثَلِ ضَلِّحِ اللَّحْمِ وَالسَّكِينِ

(ابی‌الغناهیة، ۱۹۸۶: ۴۹۵)

هم‌نشینی و سازش با بد سیرتان برای انسان مانند هم‌نشینی و سازش گوشت و چاقو است.

آنچه از مطالعه در روایت‌ها و شعرها به دست می‌آید، رعایت اصل اعتدال در دوستی، مدارا با دوستان، دوری از هم‌نشین بد و فراموش کردن خطاهای دوستان است.

پرهیز از غرور و تکبر

یکی از کیدهای بسیار مهم شیطان برای سرنگونی انسان نیکوکار، ایجاد غرور و تکبر در وی به دلیل انجام کارهای نیک است و این نکته ظریفی است که امام‌رضا علیه السلام نیز به اهل ایمان یادآوری کرده‌اند:

«الْعُجْبُ دَرَجَاتٌ: مِنْهَا أَنْ يَزِينَ لِلْعَبْدِ سَوَاءَ عَمَلِهِ فَيَرَاهُ حُسْنًا فَيَعِجِبُهُ وَ يَحْسَبُ أَنَّهُ يَحْسِنُ صُنْعًا وَ مِنْهَا أَنْ يُؤْمِنَ الْعَبْدُ بِرَبِّهِ فَيُؤْمِنَ عَلَى اللَّهِ وَ اللَّهُ الْمِنَّةُ عَلَيْهِ فِيهِ»؛ خودپسندی و خودبینی مراتبی دارد: یکی اینکه آدمی کار بد خود را خوب و زیبا جلوه می‌دهد و خیال می‌کند کارش درست است؛ دیگر اینکه آدمی بر ایمانش به خدا منت بگذارد درحالی‌که خداوند بر او منت دارد؛ [چراکه به او توفیق ایمان داده است] (علامه مجلسی، ج ۷۳، ۱۴۰۴: ۳۱۰).

شاعر عرب‌زبان نیز در سراسر دیوان خود، انسان‌ها را از این کید شیطان برحذر می‌دارد و گاه‌وبیگاه ضعف انسان را در برابر خالقش به تصویر می‌کشد و می‌گوید:

يَغْرُ الْفَتَى تَحْرِيكُهُ وَ سَكُونُهُ، وَ لَا بُدَّ يَوْمًا تَسْكُنُ الْحَرَكَاتُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۸۷)

حرکت و سکون انسان او را مغرور می‌کند؛ ولی به‌ناچار روزی حرکت‌ها ساکن می‌شوند.

أَيَا مَنْ قَدْ تَهَاوَنَ بِالْمَنِيَا وَ مَنْ قَدْ غَرَّهُ الْأَمَلُ الطَّوِيلُ

أَلَمْ تَرَ أَنَّ الدُّنْيَا غُرُورٌ وَ أَنَّ مُقَامَنَا فِيهَا قَلِيلٌ

(همان: ۳۳۲)

ای کسی که مرگ‌ها را سبک می‌شمرد و ای کسی که آرزوی طولانی، او را فریفته است، آیا ندیدی که دنیا سراسر فریبکاری و اقامت ما در آن کوتاه است؟

امام‌رضا علیه‌السلام در حدیثی درجه‌های غرور را برشمرده‌اند. آنجا که از آدمی کاری ناشایست سر می‌زند، غرور مانع از بازگشت او می‌شود و آن‌جا که

عبادت خداوند می‌کند، فریفته این اعمال شده و بر خود می‌بالد. ابی‌العتاهیه نیز در شعرش زیبایی و مقبولیت اعمال را مختص به خداوند دانسته و از انسان خواسته است که همواره مرگ را پیش روی خود ببیند و به نعمت‌های دنیا خوش بین نباشد.

سخاوت و بزرگواری

سخاوتمندی یکی از ارزش‌های اخلاقی است که آیات قرآن و روایات به آن پرداخته‌اند. درحقیقت، سخاوتمندی زداپنده یکی از آفت‌های بسیار مهم و زیان‌بار اجتماعی، یعنی تنگ‌دستی است. امام‌رضاء علیه‌السلام می‌فرماید:

«السَّخَاءُ شَجَرَةٌ فِي الْجَنَّةِ أَغْصَانُهَا فِي الدُّنْيَا، فَمَنْ تَعَلَّقَ بَعْضَ مِنْهَا أَدَّتْهُ إِلَى الْجَنَّةِ وَ الْبُخْلُ شَجَرَةٌ فِي النَّارِ أَغْصَانُهَا فِي الدُّنْيَا، فَمَنْ تَعَلَّقَ بَعْضَ مِنْ أَغْصَانِهَا أَدَّتْهُ إِلَى النَّارِ»؛ سخاوت درختی است در بهشت که شاخه‌هایش در دنیا است؛ پس هرکس به شاخه‌ای از آن درآویزد، به بهشت می‌رود و بخل درختی است در آتش که شاخه‌هایش در دنیا است؛ پس هرکس به شاخه‌ای از آن بیاویزد، به جهنم می‌رود (النوری، ج ۷، ۱۳۶۶: ۱۴).

ابی‌العتاهیه نیز از مال به عنوان اندوخته آخرت یاد می‌کند:

إِذَا إِزْدَدْتَ مَالًا قَلَّتْ مَالِي وَ ثَرَوَتِي وَ مَالِكٌ إِلَّا اللَّهُ وَ الْحَسَنَاتُ

(ابی‌التاهیه، ۱۹۸۶: ۸۷)

هرگاه مالی بر دارایی‌ات افزودی، گفتی که این ثروت و مال من است؛ درحالی‌که هیچ چیز جز خداوند و کارهای نیک برای تو پایدار نمی‌ماند.

امام کریم از همگان می‌خواهد در بخشش دستی گشوده و قلبی وسیع داشته باشند:

«إِحْرَاصُوا عَلَيَّ قَضَاءِ حَوَائِجِ الْمُؤْمِنِينَ وَ إِدْخَالَ الشُّرُورِ عَلَيْهِمْ وَ دَفْعِ الْمَكْرُوهِ عَنْهُمْ فَإِنَّهُ كَيْسٌ مِنَ الْأَعْمَالِ عِنْدَ اللَّهِ بَعْدَ الْإِيمَانِ أَفْضَلُ مِنْ إِدْخَالَ الشُّرُورِ عَلَيَّ الْمُؤْمِنِينَ»؛ حریصانه به دنبال برآوردن نیاز نیازمندان باشید. هیچ عملی بعد از واجبات، برتر از شادکردن مسلمان نیست (علامه مجلسی، ج ۷۵، ۱۴۰۴: ۳۴۷).

در راستای حدیث مذکور ابی العتاهیه نیز کمک به خلق را مایه گشایش کارها می داند و می گوید:

وَاقْضِ الْحَوَائِجَ مَا اسْتَطَعْتَ وَ كُنْ لَهُمْ أَخِيكَ فَارْجُ فَلْخَيْرُ أَيَّامِ الْفِتْنَى يَوْمٌ قَضَى فِيهِ الْحَوَائِجَ

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۱۰)

هرآنچه در توان داشتی نیازها را برآورده و اندوه برادرت را برطرف ساز. پس برترین روزهای انسان روزی است که در آن نیازها را برآورده می کند. امام رضا علیه السلام به اصل بخشش تأکید و از سخاوت به عنوان درختی در بهشت یاد می کنند. همچنین، حضرت از شادکردن دل مؤمن، به عنوان کاری مفید یاد می کند که بعد از انجام واجبات، هیچ چیز در پیشگاه خداوند، زیباتر و بهتر از آن نیست. ابی العتاهیه نیز از پیامدهای دنیایی و آخرتی بخشش سخن می گوید. وی از بقای مال بخشیده شده سخن می گوید و مخاطبینش را به برآوردن نیازهای دیگران تشویق می کند؛ چراکه او بهترین روز انسان را چنین روزی می داند.

رازداری

یکی از صفتهای نکوهیده افشای اسرار است که امام علی ابن موسی علیه السلام در این باره می فرماید:

عَلَيْكُمْ فِي أُمُورِكُمْ بِالْكَثْمَانِ فِي أُمُورِ الدِّينِ وَالدُّنْيَا فَإِنَّهُ رُوِيَ « أَنْ الإِدَاعَةَ كَفْرًا » وَرُوِيَ « الْمُدْبِيعُ وَالْقَاتِلُ شَرِيكَانِ » وَرُوِيَ « مَا تَكْتُمُهُ مِنْ عُدُوكَ فَلَا يَقِفُ عَلَيْهِ وَليِكَ »؛ بر شما باد به رازپوشی در کارهای دین و دنیایتان، روایت شده است که «افشاگری کفر است» و «کسی که آسرار را برملا می‌کند، با قاتل شریک است» و «هرچه از دشمن پنهان می‌کنی، دوست تو هم نباید بر آن آگاهی یابد (علامه مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۴۷).

ابی‌العتاهیه نیز مخاطب خود را ملزم به رعایت این خوی نیک می‌کند و می‌گوید:
 أَمْئِي تَخَافُ إِتْشَارَ الْحَدِيثِ وَحَظِّي، فِي صَوْنِهِ أَوْفَرُ
 وَ لَوْلَمْ يَكُنْ فِيهِ مَعْنَى عَلِيكَ نَظَرْتُ لِنَفْسِي كَمَا تَنْظُرُ
 (ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۱۶۸)

آیا از من در انتشار سخن بیم داری و پرهیز می‌کنی؛ درحالی‌که سعادت و بهره‌من در نگهداری سخن کامل‌تر و بهتر است و اگر برای تو معنایی در آن [نگهبانی] نباشد، از نفس خودم مراقبت می‌کنم؛ همان‌طور که تو مراقبت می‌کنی. در حدیث امام رئوف از صاحب راز، رازپوشی خواسته شده است و از آن که افشای راز دیگری می‌کند، با عنوان مجرم‌ترین افراد، یعنی قاتلان یاد شده است، شاید به این دلیل است که افشاکننده راز، کشنده آبروی دیگری است. ابی‌العتاهیه نفس خود را ملزم به رازداری و رازپوشی می‌کند و به اطرافیانش اطمینان می‌دهد که از نفس خویش مراقبت می‌کند.

مؤدب‌بودن

هرچه خرد انسان افزون شود بر ادب او نیز افزوده می‌شود. پیشوای هشتم شیعیان جهان علیه السلام از عقل به عنوان هدیه‌ای الهی نام می‌برند و می‌فرمایند:

«الْعَقْلُ حِبَاءٌ مِنَ اللَّهِ وَالْأَدَبُ كَلْفَةٌ فَمَنْ تَكَلَّفَ الْأَدَبَ قَدَرَ عَلَيْهِ وَمَنْ تَكَلَّفَ الْعَقْلَ لَمْ يَزِدْ بِذَلِكَ إِلَّا جَهْلًا»؛ عقل بخششی است از جانب خدا و ادب داشتن، تحمل سختی است و هرکس با زحمت ادب را نگهدارد، بر آن قادر می‌شود؛ اما هرکس به زحمت بخواهد عقل را به دست آورد، جز بر جهل او افزوده نمی‌شود (علامه مجلسی، ج ۷۸، ۱۴۰۴: ۳۵۵).

ابی‌العتاهیه نیز ادب را زینتی برای انسان می‌شمرد و می‌گوید:
حِلْمٌ الْفَتَى مِمَّا يَزِينُهُ وَ تَمَامٌ حَلِيَّةٌ فَضْلُهُ أَدْبُهُ

(ابی‌العتاهیه، ۱۹۸۶: ۶۱)

آنچه به انسان زینت می‌بخشد، بردباری اوست و ادب زینت تمامی فضیلت‌های او است.

در حدیث رضوی و در شعر ابی‌العتاهیه عقل و ادب ملازم یکدیگرند و از پیوند گوهر عقل و ادب، انسان کامل پدید می‌آید.

عفو و گذشت داشتن

حضرت ثامن الحجج علیه السلام در این باره فرمودند:

«مَا التَّقَاتُ فِتْنَانِ قَطُّ إِلَّا تُصِرَّ أَعْظَمُهُمَا عَفْوًا»؛ هرگز دو گروه باهم روبه‌رو نمی‌شوند، مگر اینکه پیروزی با گروهی است که بخشش بیشتری داشته باشد (علامه مجلسی، ج ۷۱، ۱۴۰۴: ۴۰۲).

در حدیثی دیگر، حضرت برای عفو مطلوب شرطی تعیین می‌کنند و می‌فرمایند:

«الصفحُ الجمیل: العفو من غیر عتابٍ»؛ عفو زمانی پسندیده است که با سرزنش و ملامت همراه نباشد (صدوق، ج ۱، ۱۳۷۸: ۲۹۴).



ابی العتاهیه نیز آدمی را به تقویت روحیه عذرپذیری دعوت می‌کند و می‌گوید:

عشٌ وحیداً، إن كنت لا تقبل العذرَ وإن كنت لا تجاوز زلّة

(ابی العتاهیه، ۱۹۸۶: ۳۷۴)

اگر عذرپذیر نیستی و اگر از گناه و لغزش دیگران چشم‌پوشی نمی‌کنی،
تنها زندگی کن.

در حدیث امام‌رضا علیه السلام نگذشتن و نبخشودن همراه با شکست است و
گذشتی ستودنی است که با نکوهش همراه نباشد. شاعر عرب انزوا و تنهایی را
بر فرد عذرناپذیر تحمیل می‌کند.

نتیجه

در احادیث امام رضا علیه السلام و اشعار شاعر عرب، ابی العتاهیه، به همه آنچه از مؤمن حقیقی انتظار می‌رود، کمابیش اشاره شده است و بی‌شک روایت‌های رضوی بسیار جامع‌تر از شعرهای شاعر عصر عباسی است. آنچه در این میان اهمیت دارد، اشاره به محتوای مشترکی است که مد نظر عالم آل محمد صلی الله علیه و آله و شاعر حکیم عصر عباسی است. امام ویژگی‌های انسان کامل را به مقدس‌ترین و زیباترین وجه به تصویر می‌کشد تا اعجاز اسلام در نهادینه کردن آداب مسلمانی در وجود پیروانش، دیگر بار بر همگان اثبات شود. بارزترین ویژگی‌های اخلاقی که در قالب اخلاق الهی و فردی و اجتماعی به آن اشاره شد، عبارت‌اند از: رضایت به تقدیر الهی، توکل به خداوند، شکیبایی، پرهیز از تکبر، خوش‌خُلقی، سخاوت، گذشت‌داشتن و... که بی‌شک به‌کار بستن آن‌ها گره از بسیاری از مشکلات جامعه اسلامی می‌گشاید و ضامن نیک‌بختی افراد آن است.

منابع

۱. ابی العتاهیه، ۱۹۸۶، دیوان، بیروت: دار بیروت.
۲. حرانی ابن شعبه، حسن بن علی، ۱۴۲۳، تحف العقول عن آل الرسول صلی الله علیه و آله، ج ۷، مؤسسة الأعلمی للمطبوعات.
۳. صدوق، ابی جعفر محمد بن علی بن حسین بن بابویه قمی، ۱۳۷۸، عیون أخبار الرضا علیه السلام، ج ۱، قم: انتشارات شریف رضی.
۴. عطاردی قوجانی، عزیزالله، ۱۳۵۰، مسند الإمام رضا، بیروت: دارالصفوة.
۵. علامه مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۴، بحار الأنوار، بیروت: مؤسسة الوفاء.
۶. علی بن موسی، امام هشتم علیه السلام، ۱۳۶۵، الفقه المنسوب إلى الإمام الرضا علیه السلام، مشهد: مؤسسة آل البيت علیهم السلام.
۷. النوری الطبرسی، حسین بن محمد تقی، ۱۳۶۶، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، ج ۱، قم: مؤسسة آل البيت علیهم السلام.
۸. کرمانی، شیخ رئیس محمد، ۱۳۸۸، شعر شعی و شعرای شیعه در عصر اول عباسی، تهران: اطلاعات.

تغییرپذیری اخلاق در اندیشهٔ راغب اصفهانی

هاشم قربانی، * فاطمه جوادی، ** نقی عیوضی ***

چکیده

موضوع تغییرپذیری اخلاق از موضوعات بنیادین دانش اخلاق است. امکان تغییر اخلاق انسان پیامدهای مهمی، مانند سخن گفتن از اخلاقی‌سازی فرد و جامعه، زندگی سعادت‌محور و مباحث تربیتی دارد. از این رو، اخلاق پژوهان به این موضوع در کنار مباحث تربیتی و اخلاقی توجه کرده‌اند. در این جستار، بحث تغییرپذیری اخلاق از دیدگاه راغب اصفهانی بررسی شده است. راغب معتقد است، الگوی اخلاق‌مندی انسان هم بر طبیعت انسان مبتنی است و هم بر

* عضو هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام‌خميني (ع) قزوین.

ghorbani90@ut.ac.ir

** دانشجوی دکتری فقه و حقوق اسلامی دانشگاه ارومیه.

akhlagh@dte.ir

*** دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد دانشگاه زنجان.

n.eivazii@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۱/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۱۴

آموزش. رفتار اخلاقی در نتیجه آموزش، جزء سرشت ثانوی (عادت) انسان می‌شود. اخلاق مبتنی بر طبیعت یا به واسطه فیض الهی حاصل می‌شود یا به واسطه عوامل طبیعی دیگر. واژه فیض الهی جهت‌گیری خاصی را به لحاظ پرهیز از انحصارنگری در اندیشه راغب نمایان می‌سازد. در صورتی که اخلاق، حاصل از فیض الهی و عوامل طبیعی باشد، خُلقیات انسان تغییر نخواهند کرد؛ اما در حالت دوم، از آنجایی که خُلقیات انسان ریشه در عادت دارند و براساس تعلیم و تربیت حاصل می‌شوند، تغییرپذیر و اصلاح‌شدنی‌اند. راغب از این نظر، همسو با جهت‌گیری ارسطو، جالینوس، رواقیان و ابن‌مسکویه است. راغب عوامل دیگری را نیز در تحلیل نظر خود بیان می‌کند. فرایند پردازش‌های راغب از این موضوع، به همراه نقد دلیل‌های او در این جستار آمده است.

واژگان کلیدی

تغییرپذیری، اخلاق، راغب اصفهانی.

طرح مسئله

دانش اخلاق با رویکرد اسلامی را بایسته‌های پژوهشی است. نمایاندن بُعدهای معرفتی و کاربردی آن، به‌ویژه نشان‌دادن جهت‌گیری و واگرا نبودن آن از آموزه‌های اسلامی، نیازمند پژوهش‌های جامع در این ساحت است. هرچند در دوران اسلامی شاهد پویایی و استمرار فقه و کلام اسلامی هستیم، بُعد اخلاقی آموزه‌های اسلام همانند آن دو، آن‌چنان ظهور نیافته است. در عصر حاضر، با پیدایش مکتب‌های اخلاقی گوناگونی روبه‌رو هستیم که با نگاه کاربردی به

اخلاق می‌نگرند و از آن با عنوان اخلاق کاربردی یاد می‌کنند. در چنین موقعیتی، در صورت نبود بنیادها و نظریه‌های اخلاق اسلامی، آسیب‌های دامنه‌داری را شاهد خواهیم بود. نادیده‌گرفتن خداباوری و جایگاه آن در اخلاق کاربردی و به‌ویژه در یکی از شاخه‌های آن، یعنی اخلاق حرفه‌ای، در سطح جامعه آسیب‌زاست. براین اساس، تحلیل پردازش‌های نظام‌مندی که اندیشمندان مسلمان از مؤلفه‌های اخلاقی کرده‌اند از یک سو و طراحی نظریه‌های اخلاقی آن‌ها از سوی دیگر، نه تنها در مقام دانش و معرفت اهمیت دارد، بلکه در کاربردی‌سازی اخلاق نیز جایگزین تلقی‌های الحادمحور می‌شود.

یکی از بنیادهای بسیار مهم علم اخلاق موضوع «تغییرپذیری یا تغییرناپذیری اخلاق» است. مسلم‌انگاشتن یکی از این دو، مستلزم پذیرش پیامدهای مهمی است. متفکران به این موضوع در علم اخلاق بسیار توجه کرده‌اند. خواجه‌نصیرالدین طوسی در *اخلاق ناصری* می‌گوید که برخی معتقدند، ممکن نیست اخلاق آدمی تغییر کند (۱۳۸۷: ۱۰۲). در صورت پذیرش این مبنا، بحث از اخلاقیات کاری بی‌معناست. برخی نیز بر تغییرپذیری اخلاق تأکید می‌کنند. در نظر آنان یکی از شرط‌های بنیادین تهذیب اخلاق و به‌طورکلی مشی اخلاقی، «امکان تغییر اخلاق انسان» است.^۱ همچنین، اهمیت این موضوع تا جایی است که قدم‌زدن در فضای اخلاق‌مندی تا رسیدن به قلّه اخلاق که سعادت‌مندی راستین است و تحقق فایده‌مندی علم اخلاق و تأکید بر اخلاق‌مندی و اخلاق‌مداری، همه، بر این مؤلفه مهم مقدم هستند.

۱. برای مطالعه نک: ابن مسکویه رازی، *تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق*، ص ۵ تا ۵۲؛ خواجه‌نصیر طوسی، *اخلاق ناصری*، ص ۶ تا ۱۰۲؛ غزالی، *میزان العمل*، ص ۸۱؛ سحر کاوندی و محسن جاهد، «امکان تغییر خلق از دیدگاه غزالی و دوانی»، *مجله معرفت اخلاقی*، ش ۲، ۱۳۸۹، ص ۵۹ تا ۷۶.

فضایی را ترسیم می‌کنیم که در آن بیش‌فرض تغییرناپذیری اخلاق حاکم است. آیا در این فضا، سخن‌گفتن از اخلاق با انگاره تأثیرگذاری تربیت اخلاقی بر اخلاق فرد و جامعه شایسته است؟ آیا می‌توان از اخلاق کاربردی به‌نحو معناداری سخن گفت؟ آیا اخلاق کاربردی از نظر معرفتی توصیه‌بردار است؟ بنیاد تمامی این رهیافت‌ها و پژوهش‌ها بر انگاره امکان تغییرپذیری اخلاق استوار است. پذیرش یا انکار این تصویر، آثار معرفتی مهمی در حوزه اخلاق دارد و رشد اخلاقی فرد و جامعه از آثار آن است. از این‌رو، بیشتر اندیشمندان اخلاق‌پژوه از امکان تغییر اخلاق بحث می‌کنند که پیامدهای مهمی در علم اخلاق دارد.

راغب اصفهانی، ابوالحسین القاسم بن محمد بن مفضل، (وفات: ۴۰۲) از اندیشمندانی است که در آثار خویش برخی مؤلفه‌های بنیادین اخلاق را تحلیل کرده است. هرچند راغب در حوزه لغت‌شناسی با کتاب *المفردات* مشهور است، برخی آثار او همچون *تفصیل النشأتین و تحصیل السعادتین و الذریعة الی مکارم الشریعة* دغدغه‌مندی‌اش را به اخلاق نشان می‌دهد. در جستار حاضر، موضوع تغییرپذیری اخلاق را از منظر راغب اصفهانی پردازش و ارزیابی انتقادی خواهیم کرد و به این پرسش پاسخ خواهیم داد که: آیا اخلاق تغییرپذیر است؟

تصویرسازی راغب از اخلاق تغییرپذیر

در آغاز شایسته است به چستی‌گویی اخلاق از دیدگاه راغب پردازیم. آنچه در پی فهم دگردیسی آن هستیم، چیست؟ و تلقی راغب از اخلاق چیست؟ راغب اخلاق را جمع *حُلق* و *حُلُق* می‌داند که در اصل، *حُلُق* با *حُلُق* یکی است.

با این تفاوت که حُلق به کیفیت و صورتی گفته می‌شود که به واسطه چشم ظاهری درک می‌شود و حُلق ویژه نیروها و سرشت‌هایی است که با بصیرت فهمیده می‌شوند. اگر فردی دارای حُلق خوب و حُلق نیک باشد، هم از نظر ظاهر زیباست و هم صفات باطنی و اخلاقی خوب دارد (راغب، ۱۳۷۶: ب؛ ۱۵۸۹؛ همو، ۱۳۷۶ الف: ۶۲). غزالی نیز، در واژه‌شناسی اخلاق همین مطلب را آورده است (غزالی، ج ۳، ۲۰۰۴: ۶۳).

راغب در تعریف اصطلاحی اخلاق می‌گوید: «حَالٌ لِلانسان داعية الى الفعل من غير فكر ولا رؤية» (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۹). این تعریف درباره اخلاق در آثار بسیاری، مانند/خلاق جالینوس آمده است (بدوی، ۱۹۸۱: ۱۹۰). این تعریف از اخلاق نزد متفکران مسلمانی، همچون ابن مسکویه و یحیی بن عدی بسیار پذیرفته شده بود (ابن مسکویه، ۱۳۷۳: ۵۲؛ یحیی بن عدی، ۱۹۸۵: ۴۷). بنابراین، می‌توان گفت که رویکرد راغب در بیان این تعریف همسو با جالینوس و ابن مسکویه و یحیی بن عدی است. همچنین، متفکران پساراغبی، مانند خواجه نصیرالدین طوسی، غزالی، علامه قزوینی، عبدالرزاق لاهیجی، نراقی و دوانی در تعریف حُلق همین تصویرسازی را داشته‌اند (طوسی، ۱۳۵۶: ۱۰۱؛ غزالی، ج ۵۶، ۲۰۰۴: ۳؛ قزوینی، ۱۳۸۰ یا ۱۴۲۳: ۳۲؛ لاهیجی، ۱۳۸۳: ۳۳۵؛ نراقی، ۱۳۸۶: ۳۵؛ دوانی، ۱۸۸۳: ۳۸). پردازش‌های دو مؤلفه به‌کاررفته در این تعریف ضروری است: «حال» و «غیرفکر و لا رؤیة». راغب برای قیدِ حالت سه رتبه لحاظ می‌کند:

برای انسان با هر فضیلت و رذیلتی سه حالت وجود دارد: ۱. یا در ابتدای کسب فضیلت و یا رذیلت است که درباره چنین کسی می‌گویند او بنده آن فضیلت یا رذیلت است؛ ۲. یا در کسب آن‌ها به درجه اعتدال رسیده است. به

چنین کسی می‌گویند او یاور و دوستدار فضیلت یا رذیلت است؛ ۳. یا به قدر توان خود در کسب فضیلت یا رذیلت پیش می‌رود و به آخرین درجات می‌رسد و هرگونه که بخواهد می‌تواند در آن‌ها تصرف نماید، چنین فردی را صاحب و مولای فضیلت یا رذیلت می‌نامند (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۹).

حالت سوم، درجهٔ کسانی است که در فضیلت به قدری پیش‌رفته‌اند که بدون اندیشه افعال از آن‌ها سر می‌زنند. در بسیاری از تعریف‌های اندیشمندان از اخلاق، قید «ملکه» وجود دارد؛ اما راغب با عبارت «حال» و با تصویرسازی سه‌گانه از آن، تحلیل سوم را در قبال تصور خود از حال قرار داده است. درخصوص قید «غیرفکر و لا رؤیة»، یادکرد این نکته سزااست که چنین نیست که افعال ارادی بر پایهٔ فکر از ساحت اخلاق خارج شوند. معنای این قید، به این معنا نیست که اخلاق انسان، اختیاری و ارادی نیست؛ بلکه در نتیجهٔ عادت و خوگرفتن، افعال اختیاری جزء سرشت انسان می‌شوند و درنهایت، بدون اندیشه از نفس انسان صادر می‌شوند (نک: همان: ۴ تا ۴۴۳). این تعریف از اخلاق در بسیاری از آثار اخلاق‌پژوهان اسلامی دیده می‌شود. اساس این تعریف بر تصویرسازی‌های مشابهی در عرض‌پنداری خلیفات است؛ زیرا در اندیشه‌های آن‌ها حال و ملکه به‌عنوان عرض نفس انسانی است که خود آن تقدیردار است.^۱

۱. در این خصوص نک: فرشته ابوالحسنی نیارکی و امیراحمد شجاعی، «مقایسهٔ دو مفهوم‌سازی سنتی و جدید از اخلاق»، مجلهٔ پژوهش‌نامهٔ اخلاق، ش ۱۰، زمستان ۱۳۸۹، ص ۳۳ تا ۴۶.

سنجش ارتباط اخلاق با طبیعت و سجّیت و عادت

یکی از موضوعات مهم، ریشه‌مندی اخلاق و فرایند صدور آن از منشأ است. چیستی و تحلیل آن منشأ نزد اخلاق‌دانان مهم است. این بحث در رسیدن به پرسش‌نهایی این جستار میناست؛ از این رو لازم است، دیدگاه راغب در این باره پردازش شود. راغب میان چهار اصطلاح تمایز می‌گذارد:

۱. طبع و طبیعت: ^۱ حقیقتی که راهی برای تغییر آن نیست (نک: همان: ۶۲)؛

۲. سجّیت: از ریشه «سجی» به معنای سرشت و فطرت است. در قرآن آمده است: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى﴾؛ وقتی که شب آرام شد (ضحی، ۲). مضمون آیه این است که خداوند شب را آرام و آرام‌شدن را در شب قرار داده است. در اصطلاح اخلاقی به خُلُقِیاتی که در نفس انسان، از طریق خداوند به وجود می‌آید، سجّیه گفته می‌شود (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۲).

بر پایه اندیشه راغب در ساحت طبیعت و سجّیت نمی‌توان سخن از امکان تغییر اخلاق گفت. راغب میان طبیعت و سجّیت تمایز قائل است: سجّیت فعل

۱. طبیعت و نیز عادت که در صفحه‌های بعد به آن اشاره می‌شود، در چارچوب فکری مشایی خاصی دارند و نباید آن‌ها را با اصطلاح رایج در میان اندیشمندان معاصر اسلامی و نیز اصطلاحات روان‌شناسی امروزی همسان انگاشت. در چارچوب فکری مشایی، طبیعت در کمال نخستین به‌کار می‌رود که به موجب آن، استعداد بروز کمالات بعدی ملازم با آن پدیدار می‌شود. تصویرسازی از اخلاق نزد بسیاری از گذشتگان، مبتنی بر پذیرش ثبات طبیعت انسانی است. اخلاق، عرضی انگاشته می‌شود که چون محفل آن را ثابت لحاظ کنیم، امکان تغییر پیدا نخواهد کرد؛ اما در صورت نقد چنین طبیعتی و تغییر فضای فکری و به‌عنوان مثال در نظر گرفتن الگوی صدرا در نقد طبیعت ثابت و بیان حرکت جوهری، تحلیل از اخلاق نیز متفاوت می‌شود. عادت نیز که بر اثر تمرین و نهادینه‌شدن فعل در درون شخص ایجاد می‌شود، در اصطلاح اخلاقی قدما کاربرد داشت. هرچند تفکرات بسیاری می‌توان بر چنین تلقی از طبیعت کرد، واکاوی اندیشه‌های ناظر بر طبیعت و تفکرات معطوف بر آن مجال دیگری می‌طلبد.

خداوند است و در نتیجه فیض الهی حاصل می‌شود و خُلقیات، حاصل شده بر اثر خیر و فضیلت‌اند و ممکن است همهٔ انسان‌ها از آن بهره‌مند نشوند. طبیعت در نتیجهٔ عوامل طبیعی که از ارادهٔ انسان خارج‌اند حاصل می‌شود و چنین خُلقیاتی برخلاف خُلقیات حاصل از سَجِیت، خیر و فضیلت صرف نیستند. از این رو، به‌طور کلی می‌توان گفت که سَجِیه‌ها اگرچه جزء خُلقیات انسان‌اند، فعل خداوندند؛ ولی خُلقیات حاصل از طبیعت، فعل خداوند نیستند (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۳ تا ۶۲؛ همو، ۱۳۷۶ ب: ۹ تا ۱۵۸ و ۲۳۰ و ۳۶۲). در حوزهٔ اخلاق، این تصویر را می‌توان یکی از ارکان رابطهٔ خداوند با انسان انگاشت. راغب با کشف خصلتی از وجود انسان، البته برخی از انسان‌ها، به ارتباط و اتصال خداوند با انسان در بُعد اخلاق‌مندی رسیده است. امروزه، ممکن است که این مؤلفه در صورت اثبات روان‌شناختی‌اش، آثار مثبت زیادی در حوزهٔ اخلاق داشته باشد.

ادعای ارتباط اخلاق‌مداری با خداوند را می‌توان از دیگر سخنان راغب نیز فهمید. راغب در آثار خود به اقسامی از فضایل در انسان اشاره می‌کند و قسمی از آن‌ها را فضایل توفیقی نام می‌نهد. در نظر راغب تحقق دیگر فضایل و همچنین، به‌دست آمدن سعادت حقیقی، جز با تحقق این نوع فضایل ممکن نیست. توفیق در نظر راغب به‌معنای موافقت اراده و فعل انسان با قضا و قدر الهی است. اگرچه این واژه در اصل، به‌گونه‌ای وضع شده است که اطلاق آن بر سعادت و شقاوت صحیح است، در عرف، فقط برای سعادت به‌کار می‌رود (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۹۹؛ ۱۳۷۶ ب: ۵۶۵). راغب فضایل توفیقی را هدایت، رشد، تسدید و تأیید دانسته است (۱۳۷۶ الف: ۹۹). این چهارگانه در آثار راغب، جهت‌گیری خاص او را در اخلاق‌مداری و ارتباط آن با خداوند تأیید می‌کند و تبیین این ادعا در تحلیل آن‌ها نهفته است.

در نظر راغب هدایت سه مرحله دارد: ۱. شناساندن راه خیر و شر از سوی خداوند؛ ۲. یاری‌رسانی پی‌درپی خدا به بندگان؛ ۳. نور ولایت (همان: ۱۰۰). راغب با استناد به آیات و احادیث تأکید می‌کند، اگر هدایت الهی نبود، هیچ انسانی حتی خود پیامبر صلی الله علیه و آله هم نمی‌توانست به تزکیه و تهذیب بپردازد. همان‌گونه که در آیه شریفه آمده است: ﴿وَلَوْ لَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَنِ يَشَاءُ﴾ (نور، ۲۱). رشد در تصور راغب عنایتی الهی است که وقتی انسان در کارهایش به خداوند توجه کافی داشته باشد، خداوند به او کمک می‌کند و او را در مسیر اصلاح یاری می‌دهد و انسان را از هر فسادى باز می‌دارد. اغلب، رشد از تقویت عزم و نادیده‌گرفتن عزم و اراده خود حاصل می‌شود (۱۳۷۶ الف: ۱۰۱).

تسدید نیز به این معناست که انسان اراده و حرکاتش را در مسیر غرض خود قرار دهد تا در سریع‌ترین زمان ممکن به آن دست یابد. در این میان، انسان از سوی خداوند یاری می‌شود؛ مانند پیامبران و بندگان صالح. گاه خداوند فراتر از اراده انسان به انسان یاری می‌رساند؛ مانند اینکه خداوند انسان را مستقیماً یاری کند. گاه نیز، خداوند انسان را از درون نفسش یاری می‌کند؛ مانند اینکه قلب اولیای خدا به وسیله او تقویت می‌شود (همان: ۱۰۲). تأیید، یعنی تقویت کار انسان از داخل، به وسیله بصیرت و از خارج، به وسیله قوت بیرونی (همان: ۱۰۲). این چهارگانه که فضایل توفیقی مدنظر راغب را در اخلاق‌مداری تشکیل می‌دهد، از کیفیت ارتباط اخلاق با خداوند در انگاره راغب حکایت می‌کند.

۳. خُلُق: همان‌طور که بیان شد، خُلُق به قوایی گفته می‌شود که با بصیرت درک شوند و خُلُق درباره صورت‌هایی است که با چشم ظاهر درک می‌شوند. علاوه بر این، راغب خُلُق را به معانی دیگری نیز آورده است:

. عنوانی برای قوای غریزی؛

. عنوانی برای حالت‌های به‌دست آمده که انسان به وسیله آن اخلاق

ویژه‌ای می‌یابد؛

. عنوانی برای قوای طبیعی و ذاتی انسان؛

. هیئت موجود در نفس که منشأ صدور افعال بدون اندیشه است؛

. عنوانی برای فعلی که از هیئت‌های موجود در نفس صادر شده است؛ مانند

عفت و عدالت و شجاعت (۱۳۷۶ الف: ۶۳؛ ۱۳۷۶ ب: ۹ تا ۱۵۸).

می‌توان گفت در مجموع، خُلق بر هیئت نفسانی و افعال صادر شده از آن گفته می‌شود. برخی از این خُلقیات جزء طبیعت انسان‌اند؛ مانند خُلقیات صادر شده از قوای غریزی و طبیعت انسان و برخی دیگر از خُلقیات در نتیجهٔ تعلیم و تربیت و نهادینه شدن هیئتی در نفس انسان صادر می‌شوند. خُلقیات حاصل از تعلیم و تربیت با خُلقیاتی که در نتیجهٔ عادت از انسان سر می‌زنند، یکسان‌اند.

۴. **عادت:** عادت اسمی برای تکرار کنش و واکنش است و در حقیقت، رویکردی است که خُلقیات حاصل شده بر اثر اختیار و اراده و تعلیم و تربیت به وسیلهٔ آن به کمال می‌رسند. بنابراین، عادت، به خودی خود دارای فعل خاصی نیست؛ بلکه فقط آنچه را در انسان نهفته است به فعلیت می‌رساند. از این رو عادت، فعل انسان و تغییرپذیر است (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۳).

تفاوت نظر راغب با پیشینیان خود، به ویژه ابن مسکویه و جالینوس در این است که راغب معتقد است برخی خُلقیات نفسانی انسان ریشه در سچیّت دارد؛ یعنی در نتیجهٔ فیض الهی حاصل می‌شود. با این همه، راغب دربارهٔ اخلاق و ریشه‌های آن با جالینوس و ابن مسکویه همسوست؛ زیرا قبل از راغب، جالینوس و ابن مسکویه دربارهٔ خُلق گفته‌اند:

خُلُق حالتی است که هم ریشه در طبیعت دارد و هم در عادت. اخلاق از آن حیث که ریشه در طبیعت دارد، تغییرپذیر نیست؛ ولی از آن جهت که ریشه در عادت دارد، تغییرپذیر است (بدوی، ۱۹۸۱: ۲۱۰؛ ابن مسکویه، ۱۳۷۳: ۵۱). تقسیم‌بندی ابن مسکویه دربارهٔ ریشهٔ اخلاق، بعد از راغب در میزان العمل غزالی (۸۵)، اخلاق ناصری خواجه نصیرالدین طوسی (۱۰۱)، جامع السعادات نراقی (۳۶)، اخلاق جلالی دوانی (۳۸)، کشف الغطاء عن وجوه مراسم الاهتداء قزوینی و گوهر مراد لاهیجی (۵ تا ۳۲۴) آمده است. اما دشتکی در کتاب اخلاق منصوری چنین تقسیم‌بندی را کافی ندانسته است. وی معتقد است علاوه بر طبیعت و عادت، گاه خُلُق بر اثر موانع یا ملاحظهٔ نفع و ضرر اعمال که نصیحت‌ها آن‌ها را آشکار می‌کنند، حاصل می‌شود (دشتکی، ۱۳۸۶: ۲۱۹). نویسندگان مقالهٔ «امکان تغییر خلق از دیدگاه غزالی و دوانی» معتقدند ایراد دشتکی بر مطلب یادشده صحیح نیست. دلیل آنان به این شرح است:

زیرا موانع و ملاحظهٔ منافع و زیان‌های اعمال تا موجب بروز عادت نشود، خلق به وجود نمی‌آید. به عبارت دیگر، اگر موانع و ملاحظات مذکور در مقطعی کوتاه سبب انجام‌دادن و یا انجام‌ندادن فعلی شود، خلقی را در انسان به وجود نمی‌آورند؛ بلکه این امور باید موجب بروز عمل و یا ترک عملی در درازمدت شوند تا خلق ایجاد شود و این امر از رهگذر عادت حاصل می‌شود (کاوندی و جاهد، ۱۳۸۹: ۶۷).

امروزه نیز، ضرورت پایداربودن رفتار در تحلیل اخلاق (خلق) تأیید شده است و تک‌رفتارها در ترازوی سنجش اخلاقی قرار نمی‌گیرند.

آرا و رویکردها درباره تغییرپذیری اخلاق

همان‌طور که بیان شد، اخلاق‌دانان مسلمان، ریشهٔ خُلق را در طبیعت و یا در عادت جست‌وجو می‌کنند. بر این مبنا، اگر کسی ریشهٔ اخلاق را در طبیعت بداند، اخلاق را تغییرپذیر نمی‌داند و اگر ریشهٔ آن را در عادت بداند، اخلاق را تغییرپذیر می‌داند. همچنین، اگر کسی ریشهٔ اخلاق را هم در طبیعت و هم در عادت بداند، چنین کسی معتقد است که اخلاقیات از آن حیث که ریشه در عادت دارند، تغییرپذیرند؛ ولی از آن حیث که ریشه در طبیعت دارند، تغییرناپذیرند. بر این اساس، مروری اجمالی بر برخی آرای پیشینیان برای دستیابی به جایگاه و چگونگی دیدگاه راغب ضرورت دارد.^۱

روایان

آنان معتقدند که انسان بالطبع نیکوکار آفریده می‌شود؛ زیرا با دید سرمدی بودن انسان همه چیز خیر و حق است. از این رو، انسان با پیروی از طبیعت و عقل حیاتی و حرکت بر اساس فطرتش به سعادت دست می‌یابد و بر اثر سرپیچی از عقل و همنشینی با اشرار و میل به شهوات، بدکار و شریر می‌شود. چنین انسانی به تدریج، طبیعت بدی درش استوار و اندیشیدن دربارهٔ کارهای پسند و ناپسند برای او بی‌معنا می‌شود (نک: ابن مسکویه، ۱۳۷۳: ۵۲؛ طوسی، ۱۳۵۶: ۱۰۳؛ بدوی، ج ۱، ۱۳۶۶: ۴۰ تا ۵۳۹؛ حلی، ۲۰۰۴: ۵۵ تا ۵۳؛ کاپلستون، ۱۳۸۰: ۵۵ تا ۴۵۳). بر اساس این دیدگاه اخلاقیات انسان، هم در طبیعت ریشه دارد و هم در عادت. همچنین، اخلاق از آن جهت که ریشه در طبیعت دارد، خیر و فضیلت است.

۱. در این باره نک: تهذیب الاخلاق ابن مسکویه.

پیشارواقیان

برخی افراد که در گزارش‌های تاریخی از آن‌ها با نام پیشارواقیان یاد شده است، معتقدند انسان از پست‌ترین طبیعت و آلوده‌ترین طبع‌ها آفریده شده و کدورت‌های عالم در ماده او نفوذ کرده است؛ به همین دلیل، بالطبع انسان بدکار است و تنها با آموزش، نیکوکار می‌شود. همچنین، این افراد معتقدند گروهی از انسان‌ها در نهایت شرارت‌اند و ادب‌کردن، آن‌ها را نیکوکار نمی‌سازد؛ اما برخی چنین نیستند و اگر از کودکی تربیت شوند، ممکن است به نیکی راه یابند (ابن مسکویه، ۱۳۷۳: ۵۲؛ طوسی، ۱۳۵۶: ۱۰۳). بنابراین، می‌توان گفت، بر پایه این تصویر که همانند تفکر رواقیان است، اخلاق هم ریشه در عادت دارد و هم طبیعت، با این اختلاف که رواقیان معتقدند، اخلاقیات از آن‌جا که ریشه در طبیعت دارند، خیر و فضیلت‌اند و پیشارواقیان معتقدند، خلقیات انسان از این‌جا که منشأ شرور و رذایل‌اند. نکته درخور توجه در دیدگاه این دو مکتب این است که آنان در شکل‌گیری اخلاقیات، بیشترین اهمیت را به طبیعت انسان داده‌اند.

ارسطو

ارسطو در کتاب/اخلاق و در کتاب مقولات گفته است که بدکار با ادب‌کردن، به سوی خیر روی می‌آورد و اما این مطلب، مطلق نیست؛ زیرا تکرار نصیحت‌ها و ادب‌کردن و سیاست مردم به شیوه نیکو و پسندیده تأثیرهای گوناگونی بر مردم می‌گذارد؛ افرادی بر اثر تربیت، به سوی فضیلت حرکت می‌کنند و کسانی با وجود پذیرش آن، به‌کندی به سوی فضیلت حرکت می‌کنند (ارسطو، ۱۳۸۵: ۸ تا ۸۷؛ کاپلستون، ۱۳۸۰: ۳۸۳). تلقی ارسطو در بسیاری از آثار و با استناد به

عبارت‌های خود او در قالب قیاسی بیان شده است: هر خُلُقی را می‌توان تغییر داد. هر آنچه دگرگون شدنش ممکن باشد، بالطبع نیست. نتیجه: هیچ خُلُقی بالطبع نیست.

ارسطو هر دو مقدمه را تحلیل می‌کند. درباره گزاره اول، به تلازم تغییرناپذیری اخلاق و کارکردنداشتن تفکر و نیز عبث‌انگاری تأدیب و... اشاره می‌کند. همچنین، درباره علت صدق گزاره دوم می‌توان گفت، تغییر چیزی که بالطبع تغییرپذیر نیست، پذیرفتنی نیست. پدیده‌های طبیعی تغییرناپذیرند. بنابراین، هر خُلُقی تغییرپذیر است (ارسطو، ۱۳۸۵: ۴ تا ۵۳ و ۵ تا ۱۰۴ و ۵ تا ۴۴).^۱ ارسطو برخلاف رواقیان و حکمای پیش از رواقی معتقد است، اخلاق فقط ریشه در عادت دارد و انسان در آغاز تولد هیچ‌گونه فعل اخلاقی ندارد و بر اثر آموزش می‌تواند به فضایل آراسته شود و هیچ‌یک از کارهای وی طبیعی نیست؛ بلکه طبیعت انسان، استعداد به دست آوردن خلیقات را فراهم می‌سازد.

جالینوس

وی معتقد است، برخی مردم بالطبع نیکوکارند و برخی بدکار و برخی در میان این دو، قابل برای هر دو طرف‌اند. وی با در نظر گرفتن این تصویر، رویکردهای پیشین را نقد می‌کند. جالینوس برای اثبات نظر خود به تجربه و میدان عمل استدلال می‌کند و معتقد است، افراد بر اثر هم‌نشینی با نیکان به نیکوکاری و بر اثر هم‌نشینی با بدکاران به بدکاری می‌گیرند (بدوی، ۱۹۸۱: ۱۰ تا ۲۰۸؛ دوانی، ۱۸۸۳: ۱ تا ۴۰). وی می‌گوید، برخی خلیقات انسان در نتیجه

۱. همچنین نک: تهذیب الاخلاق، ص ۸۶ و ۸۸؛ اخلاق ناصری، ص ۱۰۴.

تعلیم و تربیت و عادت حاصل می‌شود و برخی بر اثر طبیعت. بر این اساس، در نظر جالینوس خلیات هم در عادت ریشه دارند و هم در طبیعت.

ابن مسکویه

وی معتقد است، ریشهٔ حُلُق یا به عبارتی اخلاق آدمی در طبیعت انسان و نیز در عادت است. اخلاق، نه فقط طبیعی است و نه غیر طبیعی؛ بلکه شامل هر دو می‌شود. دلیل اینکه اخلاق فقط طبیعی نیست، این است که پذیرش آن مستلزم باطل شدن قوهٔ تشخیص و عقل و همچنین، انکار سیاست‌ها و ره‌ساختن مردم در هرج و مرج است و دلیل اینکه اخلاق، غیر طبیعی نیست، این است که ما بر اساس فطرت اخلاق را می‌پذیریم. در نظر وی اخلاق از آن حیث که ریشه در پدیده‌های غیر طبیعی دارد، تغییر پذیر است (ابن مسکویه، ۱۳۷۳: ۵۱).

امکان تغییر اخلاق از دیدگاه راغب

با تحلیل اجمالی مهم‌ترین اندیشه‌های اندیشمندان پیش از راغب و طبقه‌بندی آن‌ها در دو رویکرد تغییرناپذیری اخلاق و تغییرپذیری اخلاق و بحث از علت‌های پیشامد چنین الگوهای اخلاقی، به رهیافت راغب اصفهانی می‌رسیم. راغب در کدام سو قرار می‌گیرد؟ آیا او بسان الگوی نخستین، اخلاق را دگرگون‌پذیر می‌داند یا اینکه الگوی دوم را انتخاب می‌کند؟ روش تفکیک او چگونه است؟ مبانی راغب چیست؟ راغب از میان دو الگو، الگوی دوم را برمی‌گزیند و بر الگوی نخست نیز با مبانی خاصی تأکید می‌کند؛ از این رو می‌توان او را به اندیشهٔ تفصیل‌قائل دانست. در گام نخست، برای تحلیل این

مطلب از تحلیل لازمه تغییرپذیری اخلاق سخن گفته می‌شود. لازمه تغییرپذیر بودن اخلاق، امکان دخالت و تصرف در کسب خُلقیات خویش است. برای این منظور، به این پرسش پاسخ می‌دهیم که آیا انسان در به‌دست آوردن اخلاقیات خود دخالت و تصرفی دارد؟ به عبارت دیگر، آیا انسان در کسب اخلاقیات تأثیرگذار و تأثیرپذیر است؟ پاسخ به این پرسش، علاوه بر معلوم کردن تحلیل راغب، به مسئله دیگری نیز ناظر است: علت‌های تفاوت‌های اخلاقی انسان‌ها.

راغب در *الذریعة الی مکارم الشریعة* می‌گوید، فضایل نفسانی از دو حال خارج نیستند (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۸۲): فضایل یا نظری‌اند یا عملی. هریک از این دو، به دو طریق حاصل می‌شوند: ۱. راه بشری؛ ۲. فیض الهی. منظور از راه بشری، همان آموزش و یادگیری بشری است. انسان در طول زمان و با تمرین و پیشرفت گام به گام، بسیاری از موضوعات را یاد می‌گیرد و در خود درونی می‌سازد. براین اساس، آدمیان خُلقیات خویش را برحسب طبیعت خود به‌دست می‌آورند. منظور از فیض الهی این است که به‌دست آمدن فضایل به فضل و لطف خداوند بستگی دارد. چنین فضایی در نتیجه الطاف خداوندی از انسان سر می‌زند. این فضایل در نظر راغب به فضایل توفیقی موسوم‌اند (همان: ۹۹ تا ۱۰۲)؛ مثل اینکه فردی به واسطه فیض الهی و بدون هیچ آموزشی از هنگام تولد عالم باشد؛ مانند عیسی بن مریم و یحیی بن زکریا (همان: ۸۳). بنابراین، از نظر راغب انسان می‌تواند با عادت و تمرین و آموزش، به فضایل اخلاقی آراسته شود و به کمال و سعادت دست یابد. همچنین، سوییۀ دیگر هم صادق می‌نمایاند و آن اینکه انسان ممکن است به پستی گرایش یابد و حتی تا پست‌ترین درجهٔ رذالت پیش رود؛ اگرچه صدور فضایل از او به واسطه فیض الهی محال نیست.

راغب در تفصیل النشأتین و تحصیل السعادتین به علت‌های اختلاف مردم اشاره کرده است. برخی از این علت‌ها طبیعی و ذاتی انسان و برخی اکتسابی‌اند و آدمیان در نتیجه تلاش به آن‌ها دست می‌یابند. راغب تفاوت‌های مردم از حیث اخلاقیات را در هفت عامل طبقه‌بندی می‌کند که برخی از این عوامل ذاتی بشرنند و برخی دیگر اکتسابی. حصول و وجود عوامل طبیعی از عهده بشر خارج است؛ به‌گونه‌ای که انسان در آن‌ها تصرفی ندارد یا کمترین دخالت را دارد. این علت‌ها عبارت‌اند از: اختلاف در مزاج‌ها و تفاوت در سرشت آن‌ها، اختلاف نطفه، تأثیر حالت‌های روحی پدر و مادر در فرزند و قسمتی از ناهمسانی‌ها معلول شیر و غذایی است که آدمی می‌خورد و با آن‌ها رشد و تکامل می‌یابد (راغب، ۱۴۰۸: ۷ تا ۱۱۵). اما عوامل اکتسابی، عواملی است که انسان در به‌دست آوردن آن‌ها به واسطه اراده و اختیار خود دخالت و تصرف می‌کند و این عوامل در نتیجه عادت و تکرار، جزء سرشت ثانوی انسان می‌شود (همان: ۹ تا ۱۱۷). این عوامل عبارت‌اند از:

۱. **تعلیم و تربیت:** بسیاری از حالت‌های زشت و زیبا از راه تعلیم و تربیت به دست می‌آیند و بر اثر تکرار و تمرین در وجود آدمی نهادینه می‌شوند و این آموزش و یادگیری هر قدر به دوران طفولیت نزدیک‌تر باشد، بهتر صورت می‌گیرد. بنابراین، راغب بر تربیت در دوران کودکی تأکید می‌کند (همان: ۱۱۸):

۲. **علم و عمل:** این عامل یکی از عامل‌های بسیار مهم کسب فضایل و ردایل از طریق اختیار انسان است. غزالی به پیروی از راغب، این عامل را یکی از مبانی ضروری اخلاق می‌داند. در نظر وی رسیدن به سعادت، به واسطه علم و عمل ممکن می‌شود؛

۳. هم‌نشینی: این اصل یکی از عوامل شایع شکل‌دهندهٔ شخصیت انسان‌هاست. بر اثر این اصل، عده‌ای به فضایل و برخی به رذایل روی می‌آورند (راغب، ۱۴۰۸: ۱۱۸).

بنابراین، برخی عوامل ناهمسانی انسان‌ها اکتسابی است: با تلاش و به‌واسطهٔ اختیار انسان و در نتیجهٔ تعلیم و تربیت و هم‌نشینی به‌دست می‌آید. بر این اساس، می‌توان گفت که انسان در به‌دست آوردن خلقیات دخالت و تصرف دارد. خلقیات حاصل‌شده از تعلیم و تربیت، بر اثر عادت و تکرار جزء سرشت ثانوی انسان می‌شوند. این‌گونه تربیت را می‌توان تربیت اخلاق‌مدار (اخلاقی) نامید؛ زیرا بر اثر تربیت، برخی خلقیات برای انسان حاصل می‌شود و جهت‌گیری آن اخلاقی است.

عادت به‌عنوان یکی از سرمنشأهای ظهور اخلاق و افعال انسان، با ارادهٔ انسان و در نتیجهٔ تکرار و تمرین به‌وجود می‌آید. با تمرین و تکرار افعال نفسانی و اختیاری، آن افعال جزء سرشت و خلقیات نفسانی انسان شده و موجب می‌شود افعال و اخلاقیات انسان با اراده و بدون اندیشه ظهور یابند. در نظر راغب آراسته‌شدن به افعال نفسانی و ارادی بر اثر تکرار و تمرین، اعم از اینکه خیر باشند یا شر، هر یک شامل چهار مرتبه است. انسان با پشت‌سرنهاندن چهار مرتبه می‌تواند به خیر و فضیلت آراسته شود که دو مرتبهٔ آن مربوط به باورهاست: ۱. باور صحیح داشته باشد؛ ۲. باورهای خود را براساس برهان و دلیل‌های محکم استوار سازد. دو مرتبهٔ دیگر مربوط به فعل است: ۱. باید عادت‌ها و کارهای بدی را که موجب پستی می‌شود، ترک کند؛ ۲. به کارها و عادت‌های خوب پایبند باشد.

انسان با فرورفتن در چهار مرتبه دیگر، به سوی پستی‌ها پیش می‌رود و درنهایت، پست و ذلیل می‌شود: ۱. شخص به علوم حقیقی آگاهی و اعتقاد نداشته باشد؛ ۲. مقلدانه به باورهای دروغین روی آورد؛ ۳. به دنبال عادت خوب نباشد؛ ۴. پیوسته در پی عادت‌های بد باشد. چنین شخصی به پست‌ترین مرتبه رذایل سقوط می‌کند. بنابراین، هر فعلی از افعال نفسانی و اختیاری با پیمودن مراتب و مراحل لازم، جزء طبیعت ثانوی انسان می‌شود. گفتنی است که از بین بردن چنین خُلقیاتی به سختی و کندی ممکن است (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۹ تا ۶۸). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که از نظر راغب بخشی از خُلقیات انسان به واسطه خود انسان و در نتیجه تعلیم و تربیت، اعم از علمی و عملی، و به دنبال هم‌نشینی با دیگران حاصل می‌شود و بر اثر عادت، جزء طبیعت ثانوی انسان شده و موجب ظهور افعال متناسب با خویش می‌شود.

استدلال‌های راغب درباره موضوع تغییرپذیری اخلاق

بر اساس گفته‌های پیشین، خلاصه دیدگاه راغب درباره تغییرپذیری اخلاق چنین است: اخلاقیات انسان از آن حیث که ریشه در عادت دارند، به واسطه اختیار انسان گزینش می‌شوند و بر اثر عادت، جزء سرشت ثانوی انسان شده و موجب ظهور افعال متناسب با خود می‌شوند. این نوع از خُلقیات انسان در نظر راغب تغییرپذیرند؛ اگرچه به سختی و کندی شکل می‌گیرند. این ادعایی است که راغب سه دلیل برای آن بیان می‌کند:

۱. خداوند اشیا را دوگونه آفریده است: در آفرینش برخی، امکان دخالت و تصرف برای بندگان نیست و در برخی دیگر، این امکان به دلیل تغییر حال و یا تکمیل آن‌ها وجود دارد؛ هرچند انسان قادر به تغییر ذات اشیا نیست. در نظر

راغب اخلاق انسان از قسم دوم است؛ یعنی انسان قادر بر تغییر ماهیت آن نیست؛ اما می‌تواند در بهبود و کامل کردن آن دخالت داشته باشد (همان: ۵ تا ۶۴).

۲. تغییر خُلق و عادت در بعضی از حیوانات ممکن است؛ برای مثال، حیوان وحشی بر اثر تربیت، اهلی می‌شود. انسان کمال‌جو و برخوردار از قوه عقل است؛ از این رو، به نحو اولی در جهت دستیابی به سعادت و کمال خویش، اخلاق و عادت خود را تغییر می‌دهد (راغب، ۱۳۷۶ الف: ۶۵)؛

۳. اگر اخلاق تغییر پذیر نباشد، در این حالت برخی موضوعات، غیرممکن و بی‌بهره خواهند شد: راهنمایی عقل، رسالت انبیا، آگاهی‌های اکتسابی، هدف از خلقت انسان، تلاش انسان برای تطهیر نفس، امر به معروف و نهی از منکر، وعده و وعیدها، اراده و اختیار انسان، توصیه به کسب تمام خوبی‌ها، توبه، کارهای سیاسی و مدنی و تکلیف الهی.

نقد استدلال‌های راغب

۱. در سنجش دلیل اول باید یادآور شد که این خود، طرح موضوع است؛ اما با بیانی دیگر. درست است که افعال خداوند به دو دسته تغییر پذیر و تغییر ناپذیر تقسیم می‌شوند؛ اما بنابر چه دلیلی می‌توان اخلاق را از نمونه‌های نخستین شمرد؟

۲. دلیل دوم نیز توفیق چندانی ندارد. چگونه می‌توان از مدل تربیت حیوانات و تغییر رفتارهای آن‌ها تغییر خلق و خوی انسانی را نتیجه گرفت و مشابه‌سازی کرد؟ اول اینکه این سنجش از نظر معرفتی، بی‌ثمر و ناخوشایند است؛ دوم اینکه تغییر رفتار حیوان که بر اثر تربیت حاصل می‌شود، تغییری

ظاهری است و حال آنکه اخلاق و تغییرپذیری آن از مقوله‌ای انفسی هستند؛ سوم اینکه میان ساحت تربیت و ساحت اخلاق تمایز وجود دارد و یکی پنداشتن آن‌ها خطای معرفتی است.

۳. تالی قیاس سوم نیز باطل است؛ زیرا مطالب بیان‌شده در نظر راغب جایگاه و کارکرد خاصی دارند که در صورت تغییرناپذیری اخلاق، کارکرد و هدف آن‌ها از بین می‌رود.

بدین سان از نظر راغب اخلاق تغییرپذیر است و انسان می‌تواند با قدم‌نهادن بر راه کسب فضایل و کمالات انسانی به حقیقت، راه یابد (نک: راغب، ۱۳۷۶ الف: ۷ تا ۳۶، ۸ تا ۴۷، ۵ تا ۶۴، ۲ تا ۷۰، ۷ تا ۱۰۶، ۱۰۲۳، ۷۰ تا ۱۶۸، ۴ تا ۳۳۳، ۳۸۱، ۴۴۲؛ همو، ۱۴۰۸: ۱۷۷). راغب این دلیل را در اثبات تغییرپذیری اخلاق بیان نکرده است؛ اما می‌توان آن را از مبانی نظریه‌های وی درباره اخلاق نتیجه گرفت. از این رو، می‌توان گفت که این دلیل، یکی از دلیل‌های اساسی برای اثبات تغییرپذیری اخلاق است.

برخی سنجش‌ها در تغییرپذیری اخلاق

آیا تغییرپذیری اخلاق الگوی موفق است و هیچ اشکالی بر آن نمی‌توان گرفت؟ آیا واقعاً این‌گونه است که اخلاق انسانی تغییرپذیر است؟ فرایند این تغییر چگونه است؟ برابند دیدگاه راغب را در چند گزاره می‌توان بیان کرد:

۱. اخلاق انسان امکان تغییرپذیری دارد؛ ۲. فرایند این الگو را می‌توان چنین به تصویر کشید:

۱. انسان اخلاق‌مند است؛

۲. اخلاق‌مندی جهت‌گیری مثبت و منفی دارد؛

۳. جهت‌گیری مثبت، به صورت قضیه جزئیه، و همچنین جهت‌گیری منفی اخلاق‌مندی انسان، براساس عوامل انسانی رغم می‌خورد؛
۴. جهت‌گیری مثبت، به صورت قضیه جزئیه، اخلاق‌مندی انسان، براساس عامل الهی رخ می‌نماید؛
۵. برخی از عوامل انسانی از ساحت اختیارمندی انسان خارج‌اند؛ مانند مزاج و طبع انسانی و وضعیت روحی و روانی پدر و البته تغذیه. می‌توان به‌طورکلی از این حیطة، به عوامل غیر معرفتی و محیطی حاکم بر فضای پیدایش انسان در جهت‌گیری اخلاق‌مندی او اشاره کرد؛
۶. برخی دیگر از عوامل، در ساحت اختیارمداری انسان‌اند؛ مانند تعلیم و تربیت، تهذیب نفس براساس علم و عمل و معاشرت و ارتباط با دیگران. مؤلفه چهارم، رابطه اخلاق‌مداری انسان با خداوند را نشان می‌دهد و بند ششم مبنای تغییرپذیری اخلاق واقع می‌شود. چنین برنامه‌ای به دلیل جامع بودن موفق است. یکی از عوامل موفقیت برنامه‌های پژوهشی، وجه جامع‌نگری و پرهیختن از تک‌بعدی‌نگری یا تحویلی‌نگری است که هر دو آسیب‌زاست و خطاهای معرفتی فراوانی پیش خواهد آورد. راغب اصفهانی با نگرشی جامع، گذشته از تحلیل امکان تغییرپذیری اخلاق، به نحوه حصول آن‌ها از رهگذارهای الهی و انسانی می‌نگرد. این برنامه به صورتی کلی پذیرفتنی است؛ اما استدلال‌های راغب توان چندانی برای دفاع از مدعا ندارند. راغب در تحلیل زندگی اخلاقی، عوامل فراوانی را دخیل می‌داند: علت‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی، سنجه‌های تربیتی و نیز در بُعدی دیگر، بر عوامل معرفتی و اعتقادی و حتی بر الطاف الهی نیز تأکید می‌کند. شناخت این علت‌ها در چگونگی رویارویی با تصویرسازی تغییر اخلاق، بسیار مهم است. راغب در

فضای پیشین و با همان ادبیات و اصطلاحات و ابزارها اندیشه خود را بیان می‌کند؛ اما امروزه، هریک از آن‌ها در دانش‌ها و زمینه‌های یادشده در سطحی فراتر مطرح می‌شوند. ممکن است بر اصل این فرایند انتقادهایی شود. برخی از انتقادهایی را که راغب به آن‌ها توجه دارد، می‌توان چنین تنظیم کرد:

۱. اخلاقیات انسان تغییرناپذیرند؛ زیرا صفات و خُلقیات از ناحیه خداوند در انسان موجود می‌شوند؛ بنابراین، بیهوده است که خداوند این ویژگی‌ها را در انسان قرار دهد و آنگاه دستور دهد که آن‌ها را به واسطه عمل کردن به شرع و پیروی از آن از بین ببرند یا اصلاح کنند.

در پاسخ به این اشکال، براساس آرای راغب، می‌توان گفت هر چیزی را که خداوند می‌آفریند، قطعاً مصلحت و فایده‌ای دارد؛ هرچند همه انسان‌ها آن را درک نکنند. اما منفعت بعضی آفریده‌ها براساس مصلحت، به وقت خاص و یا مقدار معینی مربوط است که هرگاه آن وقت فرارسد و یا مقدار مقرر حاصل شود یا از آن تجاوز کند، نه تنها مفید نخواهد بود، بلکه مضر هم است و باید از آن اجتناب کرد و یا به طریقی اصلاح کرد. از این رو، خشم، خودخواهی، عجله، حب مال و اولاد و جاه‌طلبی و مانند این‌ها به منزله ابزار زندگی‌اند که اگر به‌طور صحیح و در جایگاهشان به‌کار گرفته شوند، مطلوب و ضروری‌اند و در غیر این صورت، مایه زیان و بدبختی خواهند بود. از این رو باید یا اصلاح شوند یا از بین بروند. همچنین است خُلقیات انسان. بنابراین، برخی از خُلقیات در زمان معینی یا باید کنار گذاشته شوند و یا اینکه باید اصلاح شوند (راغب، ۱۴۰۸: ۱۷۳).

۱. برخی بر این پندارند که تعلیم و تربیت اثری در اصلاح خُلقیات انسان ندارد؛ زیرا در نظر آنان سرشت انسان یا خوب است یا بد و در هر صورت

تغییرپذیر نیست. این دسته از افراد برای اثبات ادعای خود به آیات و روایاتی استناد می‌کنند؛ مانند «هرکس بر طینت خویش عمل می‌کند» (اسراء، ۸۴) و «خلقت خداست که مردم را بر آن قرار داده و خلقت خدا تغییرپذیر نیست» (روم، ۳۰).

راغب معتقد است که اگرچه مردم در نتیجه عوامل طبیعی، از لحاظ آفرینش باهم اختلاف دارند، این تفاوت‌ها ایجاب نمی‌کند که تربیت‌پذیر نباشند. تجربه ثابت کرده است که انسان‌ها در نتیجه تعلیم و تربیت و تکرار و عادت به خُلقیات خوب آراسته و این خُلقیات منشأ ظهور افعال خاص می‌شوند. در نظر راغب انسان‌ها در اوان حیات خویش، همانند چوب نرمی هستند که هر صورتی می‌پذیرند؛ اگرچه اختلاف در عوامل طبیعی موجب برتری بعضی شده است (راغب، ۱۴۰۸: ۷ تا ۱۷۶).

یاد نمود این نکته سزااست که زیست اخلاقی انسان، در رفتارهای الگوشده برای او منحصر نیست؛ بلکه شایسته است انسان، فراتر از حوزه رفتار در تمامی ساحت‌های زیستی خود، اخلاقی رفتار کنند. زیست اخلاقی در ناحیه معرفت و دانش و باور از برنامه‌های بسیار مهم اخلاق‌مداری است. راغب نیز همانند پیشینیان، اخلاق‌مندی را در حوزه رفتار انسان منحصر می‌کند و نشانه انحصار، این تعریف از اخلاق است: «حالت (ملکه‌ای) نهادینه‌شده در انسان که برانگیخته‌سازنده انسان بر عمل و فعلی گردد که مبتنی بر پیشینه فکر و اندیشه نباشد.» بی‌تردید، اخلاقی بودن در ناحیه باورها بر اخلاقی زیستن در ناحیه اعمال تأثیر می‌گذارد، گو اینکه پرهیختن از الگوهای غیر اخلاقی در حوزه اعمال، برآمده از باورهای بنیاد یافته انسانی است. همچنین، تناقض‌نیندیشی از مصداق‌های زیست اخلاقی در حوزه باورهای انسانی است که لازمه آن، سامان‌بخشیدن به سامانه باورها و معرفت‌های اندرونی است.

نتیجه

در این جستار بر تغییر‌پذیری اخلاق از منظر راغب تأمل و فرایند دیدگاه وی طراحی شد. با توجه به آنچه بیان شد، می‌توان نتیجه گرفت که راغب اصفهانی بسان جالینوس و ابن مسکویه و رواقیان معتقد است اخلاق و افعال انسان هم در طبیعت ریشه دارد و هم در عادت. بنابراین، او به تفصیل صفات اخلاقی قائل است. همچنین، وی با بهره‌گیری از آموزه‌های دین اسلام معتقد است که اخلاق علاوه بر طبیعت و عادت، در سنجیت نیز ریشه دارد. این مطلب، یکی از جهت‌گیری‌های خاص راغب در حوزه اخلاق اسلامی است.

تحقق اخلاق به لحاظ توسعه کمی انسان‌ها حداقلی و در خواص مشهود است. اخلاق از آن حیث تغییر‌پذیر نیست که در طبیعت و سنجیت انسان ریشه دارد. در نظر راغب این نوع از اخلاقیات انسان یا از طریق فیض الهی حاصل می‌شوند یا از طریق عوامل طبیعی دیگر، مانند تأثیر حالت‌های روحی پدر و مادر و یا اختلاف در نطفه و ... در صورت نخست، خلقیات حاصل شده طبعاً خیرند. از این رو، دیدگاه راغب فراتر از دیدگاه ارسطو و جالینوس و ابن مسکویه است؛ زیرا آن‌ها به امکان تلازم بخشی از خلقیات انسان با فیض الهی تصریح نکرده‌اند؛ در حالی که راغب معتقد است، انسان فطرتاً بر دین توحیدی زاده شده و از این رو برخی از تعالیم دین اسلام ذاتی بشر است. بنابراین، به صورت فطری برخی از فضایل و کمالات از طریق فیض الهی و بدون یادگیری، در وجود انسان نهفته شده است.

راغب در الذریعة الی مکارم الشریعة موضوع تغییر‌پذیری اخلاق را با آموزه‌ها و باورهای دینی تلفیق کرده و تطبیق داده و برای اثبات ادعای خویش، علاوه بر برهان‌های عقلی و تجربی از قرآن و سنت پیامبر ﷺ نیز

استفاده کرده است. در نظر وی وظیفه اصلی دین این است که بشر را در جهت تهذیب اخلاق و یادگیری وظایف خویش هدایت و یاری کند. به نظر راغب دلیل تغییرناپذیر بودن اخلاق در انسان این است که اولاً انسان بالطبع بر دین توحیدی است؛ ثانیاً حُلُقیات او در نتیجه عوامل طبیعی حاصل می‌شوند. نظر راغب در این زمینه با نظر جالینوس و رواقیان و ابن مسکویه موافق است.

از آنجایی که حُلُق و خوی انسان ریشه در عادت دارد، از طریق علم و عمل و تلاش به دست می‌آید. از این رو، انسان بر اساس اختیار خویش به اصولی معتقد و پایبند می‌شود یا از آن‌ها روی می‌گرداند و در عمل نیز همین‌گونه است. بنابراین، حُلُقیات انسان از آن جهت که ریشه در عادت دارد، تغییرپذیر است. در پایان تحلیل فرایند راغب، یادآور شدیم که برنامه وی جامع است. همچنین، راغب از حصرگرایی در بنیادهای اخلاق پرهیز کرده و عوامل گوناگونی را در شکل‌گیری اخلاق انسانی دخیل دانسته است. بودن در فضای مشایی و تفسیرهای مبتنی بر طبیعت، مجال تحلیل‌های فراتر، از تصویرسازی از اخلاق و ریشه‌مندی اخلاق را از اندیشمندان مسلمان و به‌ویژه راغب سلب کرده است. انگاره طبیعت نیز، نقدبردار است.

منابع

۱. ابن منظور، لسان العرب؛ طبعة جديدة محققة و مشكولة شكلاً كاملاً و مديلة بفهارس مفصلة، ج ۴، دارالمعارف.
۲. ابوالحسنی نیارکی، فرشته و امیراحمد شجاعی، ۱۳۸۹، «مقایسه دو مفهوم سازی سنتی و جدید از اخلاق»، مجله پژوهش‌نامه اخلاق، زمستان، ش ۱۰، ص ۴۶ تا ۳۳.
۳. ارسطو، ۱۳۸۵، اخلاق نیکوماخس، ترجمه محمدحسن لطفی تبریزی، ج ۲، تهران: انتشارات طرح نو.
۴. بدوی، عبدالرحمن، ۱۹۸۱، مختصر الأخلاق جالینوس فی الدراسات و النصوص، ج ۱، المؤسسة العربية للدراسات و النشر.
۵. _____، ۱۳۶۶، موسوعة الفلسفة، ج ۱، ج ۲، انتشارات حکمت.
۶. جلمی، مصطفی، ۲۰۰۴، الأخلاق بین الفلاسفة علماء الإسلام، ج ۱، لبنان، بیروت: دار الکتب العلمی.
۷. دشتکی شیرازی، غیاث‌الدین منصور، ۱۳۸۶، اخلاق منصوری، به تصحیح محمد پشت‌دار، ج ۱، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۸. دوانی، جلال‌الدین، ۱۸۸۳، لوامع الإشراف فی مکارم الاخلاق (اخلاق جلالی)، با حواشی مولانا محمد هادیعلی، ج ۷، طبع منشی نول کشور، لکنهو.
۹. راغب اصفهانی، ابوالحسن القاسم بن محمد بن مفضل، ۱۴۰۸، تفصیل النشأتین و تحصیل السعادتین، تقدیم و تحقیق دکتر عبدالمجید النجار، ج ۱، دارالغرب اسلامی.
۱۰. _____، ۱۳۷۶ الف، الذریعة الی مکارم الشریعة، تقدیم و تحقیق دکتر سیدعلی میرلوحی فلاورجانی، ج ۱، اصفهان: جامعه اصفهان.

۱۱. _____، ۱۳۷۶ ب، معجم المفردات الفاظ القرآن، به تحقیق ندیم مرعشی، ج ۲، انتشارات المكتبة المرتضوی.
۱۲. رازی، ابن مسکویه، ۱۳۷۳، تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق، ج ۶، انتشارات بیدار.
۱۳. طوسی، خواجه نصیر، ۱۳۵۶ و ۱۳۸۷، اخلاق ناصری، به تصحیح و تحقیق مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، ج ۱، انتشارات خوارزمی.
۱۴. غزالی، ابو حامد محمد، ۲۰۰۳، میزان العمل، به تصحیح و تحقیق دکتر علی بوملحم، بیروت: دار و مكتبة الهلال.
۱۵. _____، ۲۰۰۴، احیاء علوم الدین، ج ۳، چ ۱، بیروت: دار و مكتبة الهلال.
۱۶. قزوینی، محمد حسن بن معصوم، ۱۳۸۰/۱۴۲۳، كشف الغطاء عن وجوه مراسم الإهداء، به تحقیق محسن احمدی، چ ۱، قزوین: حوزه العلمية.
۱۷. کاپلستون، فردریک، ۱۳۸۰، تاریخ فلسفه یونان و روم، ترجمه سید جلال الدین مجتبیوی، تهران: انتشارات سروش.
۱۸. کافی الکفاة، اسماعیل بن عباد، ۱۳۸۵/۱۳۲۶، المحيط فی اللغة، ج ۷ و ۸، عالم الکتب.
۱۹. کاوندی، سحر و محسن جاهد، ۱۳۸۹، «امکان تغییر خلق از دیدگاه غزالی و دوانی»، مجله معرفت/اخلاقی، ش ۲، ص ۵۹ تا ۷۶.
۲۰. لاهیجی، ملا عبدالرزاق فیاض، ۱۳۸۳، گوهر مراد، با مقدمه زین العابدین قربانی لاهیجی، چ ۱، ستاد برگزاری کنگره حکیم لاهیجی.
۲۱. نراقی، ۱۳۸۶، جامع السعادات، ج ۷، قم: انتشارات اسماعیلیان.
۲۲. یحیی بن عدی، ۱۹۸۵، تهذیب الأخلاق، جاد حاتم، لبنان، بیروت: مكتبة الشریة.

رابطه مسئولیت پذیری اخلاقی و اجتماعی با باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه در دانشجویان

محسن گل پرور، * محمدحسین جمشیدیان **

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه مسئولیت پذیری اخلاقی و اجتماعی با باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه اجرا شد. روش پژوهش همبستگی، جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه آزاد اصفهان، واحد خوراسگان و نجف آباد و گروه نمونه ۳۷۴ نفر بود. این افراد از طریق نمونه گیری دومرحله ای انتخاب شدند. نمونه گیری به این صورت بود که در مرحله اول از هر گروه آموزشی دو کلاس انتخاب و سپس در هر دو دانشگاه با رعایت نسبت پسران و دختران دانشجوی، نمونه نهایی به صورت تصادفی انتخاب شد. ابزارهای پژوهش مقیاس

* دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، واحد خوراسگان.

drmngolparvar@gmail.com

** کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، واحد خوراسگان.

akhlagh@dte.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۱/۰۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۰۳



مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی (کالین، ۲۰۰۶) پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران (ساتون و داگلاس، ۲۰۰۵)، پرسش‌نامه باور به دنیای ناعادلانه (دالبرت و همکاران، ۲۰۰۱) و پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه عمومی (دالبرت، ۲۰۰۱) بود. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین ابعادی از مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی با باور به دنیای عادلانه ($p < 0/01$) رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که فقط با باور به دنیای عادلانه می‌توان مسئولیت‌پذیری مبتنی بر تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اخلاقی اجتماعی کلی را پیش‌بینی کرد.

واژگان کلیدی

مسئولیت‌پذیری اخلاقی اجتماعی، باور به دنیای عادلانه، باور به دنیای ناعادلانه، دانشجویان.

طرح مسئله

در سیر تکامل تاریخی و همه‌جانبه انسان، چگونگی و چرایی پیروی یا سرپیچی از اصول اخلاقی و اجتماعی یکی از موضوعات بسیار اختلاف‌برانگیز و درخور توجه اندیشمندان بوده و هست (تیلر و دی‌کرمر،^۱ ۲۰۰۹؛ بربلس و دیگران،^۲ ۲۰۱۳). بشر در تاریخ زندگی خود جلوه‌هایی از مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را بروز داده است. با نگاهی اخلاق‌مدارانه به رفتارهای گروه‌های سنی

1. Tyler & De Cremer.
2. Brebels, De Cremer, Sedikides & Van Hiel.

گونگون، این موضوع واقعیتی انکارناپذیر است که امروزه به واسطه مشکلات مختلف، جوامع بشری بیش‌ازپیش نیازمند توجه به مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی هستند (کاوازا، ۲۰۰۷^۱؛ جامیسون، ۲۰۰۸^۲؛ کاروسو، ۲۰۱۲^۳).

در بسیاری از عرصه‌های زندگی، اگر انسان‌ها خواهان پایبندی به مسئولیت‌های اجتماعی و اخلاقی خود نباشند، هیچ نیرویی قادر به بازسازی آن‌ها از تجاوز به حقوق دیگران نخواهد بود (بربلسو دیگران، ۲۰۱۱^۴). مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی در متن همین نگاه بازدارنده است. می‌توان گفت، اخلاق به معنی تشخیص و سنجش یا گزینش رفتار و برخورد با پدیده‌ها بر مبنای رعایت اصول و قاعده‌های انسانی و خدایسندانه است. همچنین، اخلاق منجر به رشد فردی و اجتماعی شده و ضمن تأمین حقوق اعضای جامعه به سعادت و بهروزی جامعه کمک می‌کند (سامرس، ۲۰۱۲^۵). از طرف دیگر، از نگاه مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی، نگرش و تأمل اخلاقی به یافتن راه‌حل برای مشکلات خود و دیگران و برخوردی عادلانه با آن‌ها منجر می‌شود (اسکیتکا و دیگران، ۲۰۰۸^۶؛ اسکات و دیگران، ۲۰۰۹^۷). بنابراین، از بُعد پدیدارشناختی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی در برگیرنده تعهدهای شناختی و رفتاری برای عمل به شیوه‌ای مسئولانه است. البته این شیوه براساس اصول اخلاقی و اجتماعی لازم برای زندگی سالم و بدون از بین بردن حقوق خود و دیگران است (محمودیان، ۱۳۸۰).

1. Chwaszcza.

2. Jamieson.

3. Caruso.

4. Brebels, De Cremer, Sedikides & Van Hiel.

5. Sommers.

6. Skitka, Bauman & Mullen.

7. Scott, Colquitt & Paddock.

تاکنون درباره مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی نظریه‌های گوناگونی مطرح شده است (گیلی‌لند و دیگران،^۱ ۲۰۰۸). برای نمونه در بسیاری از نظریه‌های رشد اخلاقی، مانند نظریهٔ مراحل رشد اخلاقی کلبرگ، به تحول اخلاقی از طریق روش تفکر هر شخص دربارهٔ موضوعات اخلاقی و اجتماعی توجه شده است. همان‌طور که برخی پژوهشگران اشاره کرده‌اند، نکتهٔ مهم این است که اغلب نظریه‌های مطرح‌شده در عرصهٔ مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی، به‌صورت ویژه، نظریه‌ای در باب عدالت هم محسوب می‌شوند (وندورف و دیگران،^۲ ۱۹۹۹). به همین دلیل، می‌توان گفت که عدالت و اخلاق دو وجه جدایی‌ناپذیر در اندیشه و عمل انسان‌ها هستند (جاست و کای،^۳ ۲۰۱۱؛ سامرس، ۲۰۱۲). به بیان ساده‌تر اینکه باورهای انسان در باب عدالت، در مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (لوکاس و دیگران،^۴ ۲۰۱۱؛ لرنر و کلایتون،^۵ ۲۰۱۱؛ لورین و فیتس‌سیمونز،^۶ ۲۰۱۱). به‌واسطهٔ همین درهم‌آمیختگی عدالت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی و رابطهٔ میان آن‌هاست که می‌توان گفت، باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه از زمرهٔ اندیشه‌ها و باورهایی است که در عرصهٔ عدالت، رفتارهای مسئولانهٔ اخلاقی و اجتماعی را از خود متأثر می‌سازد (دالبرت،^۷ ۲۰۰۱؛ فرنهام،^۸ ۲۰۰۳).

-
1. Gilliland, Steiner & Skarlicki.
 2. Wendorf, Alexander & Firestone.
 3. Jost & Kay.
 4. Lucas, Zhdanova & Alexander.
 5. Lerner & Clayton.
 6. Laurin, Fitzsimons & Kay.
 7. Dalbert.
 8. Furnham.

براساس نظریهٔ باور به دنیای عادلانه، اغلب انسان‌ها تمایل دارند که دنیا را مکانی مملو از نشانه‌های حضور عدالت تلقی کنند و برپایهٔ این باور، زندگی خود را با امیدواری و اعتماد و اطمینان به آینده به پیش برند (فتی، ۲۰۱۲^۱؛ دونات و دیگران، ۲۰۱۲^۲). در تأیید اینکه باور به دنیای عادلانه می‌تواند برای انسان‌ها پیامدهای ارزشمندی را در سطح روانی و اجتماعی به همراه آورد، چهار دهه پژوهش شده است. نتیجهٔ این پژوهش‌ها نشان داده است که باور به دنیای عادلانه دارای کارکرد ایجاد اعتماد به دیگران و پذیرش مسلط بودن عدالت بر سرنوشت انسان است. همچنین، این باور به انجام رفتار عادلانه برای حفظ عدالت همراه با تلاش شناختی و کاهش تأثیر بی‌عدالتی‌هایی منجر می‌شود که انسان با آن‌ها روبه‌روست (کاپلان، ۲۰۱۲^۳). به معنایی صریح‌تر، انسان‌ها نیازمندند به این باور برسند که دنیا مکانی است که در آن هرکس به آنچه شایستگی‌اش را دارد، دست می‌یابد (دونات و همکاران، ۲۰۱۲). افراد بدون داشتن این باور نمی‌توانند به آسانی خود را نسبت به پیگیری هدف‌های بلندمدت و تنظیم رفتارهای اجتماعی‌شان در زندگی متعهد سازند (ناکسومالو، ۲۰۱۰). بنابراین، چون باور به دنیای عادلانه کارکردهای مهمی دارد، افراد برای رهاکردن این باورها مقاومت زیادی از خود نشان می‌دهند. چنانچه آنان با شواهدی روبه‌رو شوند که نشان دهد دنیا مکانی عادلانه نیست یا از روی نظم و ترتیب عمل نمی‌کند، آشفته می‌شوند (دونات و همکاران، ۲۰۱۲). در

1.Fetty.
2.Donat, Umlauf, Dalbert & Kamble.
3.Kaplan.
4.Nxumalo.

چنین شرایطی گفته می‌شود که افراد به جای باور به دنیای عادلانه، به دنیای ناعادلانه باور دارند (لیانگ و بوردس^۱، ۲۰۱۲).

باور به دنیای ناعادلانه باور به جهانی غیرمنصف و مقابله‌جو با انسان‌هاست که در آن سراسر بی‌مهری به نمایش گذاشته می‌شود (گل‌پرور، ۱۳۸۹). در این جهان، بی‌گناهان به جرم هرگز نکرده تنبیه می‌شوند. همچنین، هرکس راه‌ورسم سوءاستفاده از دیگران و گریز از قانون‌های انسانی را بداند و ساده‌تر بتواند خود را از نظر ذهنی و شناختی متقاعد سازد، می‌تواند با خیال آسوده حقوق دیگران را پایمال کند. بنابراین، چنین فردی به جمع‌آوری مال و ثروت از راه‌های به ظاهر مشروع، اما درحقیقت نامشروع و اعمال غیراخلاقی دیگر خواهد پرداخت (لنچ و چانگ^۲، ۲۰۰۷). چنین دیدگاهی به جهان، اگر هم مصداقی داشته باشد، با باور به دنیای عادلانه تعارضی بنیادین دارد (هیل^۳، ۲۰۰۹). به همین دلیل، انسان‌هایی که به دنیای ناعادلانه باور دارند و درعین حال، بستر روانی برای آن‌ها مهیاست، به بدگمانی و پرخاشگری تمایل دارند و به‌شدت آماده‌اند که نشانه‌های نارسایی‌های روان‌شناختی را تجربه کنند (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۹۱؛ روزهبورگو و دیگران^۴، ۲۰۱۱؛ روشنی و دیگران^۵، ۲۰۱۳).

شواهد پژوهشی نشان داده است که باور به دنیای عادلانه عاملی ضربه‌گیر، محافظت روان‌شناختی، در مقابله با واقعیت‌های خشن دنیای فانی است و

-
1. Liang & Borders.
 2. Lench & Chang.
 3. Hill.
 4. Roseborough, Wiesenthal, Flett & Cribbie.
 5. Roshani, Jalili & Mohri Adaryani.

حس کنترل بر سرنوشت را برای انسان به‌ارمغان می‌آورد (فرنهام، ۲۰۰۳)؛ درحالی‌که اغلب، باور به دنیای ناعادلانه باعث آسیب‌پذیری رفتاری و شناختی در افراد می‌شود (گل‌پرور و دیگران، ۱۳۹۱). تاکنون پژوهش‌های گوناگون انجام شده نشان داده است که باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با رفتارهای متنوع اجتماعی در موقعیت‌های مختلف، حالت‌های گوناگون روان‌شناختی و سلامتی و به‌زیستی انسان رابطه دارد (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۹۱؛ کوریا و دالبرت، ۲۰۰۸^۱؛ پیچون و ساروگلو، ۲۰۰۹^۲؛ وایت و دیگران، ۲۰۱۲^۳).

نکته مهم درباره یافته‌های پژوهشی که به بخشی از آن‌ها اشاره شد، این است که همچنان پرسش‌های زیادی در این باره بدون پاسخ مانده‌اند؛ مانند اینکه آیا باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی رابطه دارد؟ آیا این باورها می‌توانند افراد را از نظر مسئولیت‌پذیری در ابعاد گوناگون تحت تأثیر قرار دهند؟ مروری بر پژوهش‌های موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی در داخل و خارج از کشور، به‌خوبی می‌تواند این ادعا را تأیید کند که تاکنون در کمتر پژوهشی رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی بررسی شده است. این در حالی است که از لحاظ نظری، باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه توان زیادی برای تنظیم رفتار و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی دارد.

1. Correia & Dalbert.
 2. Pichon & Saroglou.
 3. White, MacDonnell & Ellard.

اپنهايمر^۱ (۲۰۰۵) با مروری بر پژوهش‌های انجام شده بیان کرد که باور به دنیای عادلانه درون مایه عدالت غایی (غایت‌گرایانه) دارد. یعنی اینکه انسان‌های باورمند به دنیای عادلانه، به این دلیل که معتقدند، سرانجام، عدالت بر تمامی موقعیت‌ها و پدیده‌ها مسلط خواهد شد، خود را به پایبندی به اصول اخلاقی و اجتماعی ملزم می‌دانند (اپنهايمر، ۲۰۰۵). این همان چیزی است که اندیشمندان و نظریه‌پردازان گوناگون در مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی نیز بر آن تأکید کرده‌اند (کاوازچا، ۲۰۰۷؛ جاميسون، ۲۰۰۸؛ کاروسو، ۲۰۱۲). بنابراین، نخستین مبنای نظری مطرح شده برای پژوهش حاضر، مبتنی بر رویکرد نظری تلقی باور به دنیای عادلانه به عنوان شکلی از عدالت غایی است (اپنهايمر، ۲۰۰۵). رویکرد نظری تلقی باور به دنیای عادلانه، به عنوان نوعی عدالت غایت‌نگرانه، به معنی غلبه نهایی عدالت بر همه پدیده‌ها، در درجه نخست، موجب امیدواری و خوش‌بینی انسان به آینده می‌شود. این خوش‌بینی به آینده، به آرامی انسان‌ها را به سوی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی سوق می‌دهد و به این ترتیب، بسترساز تحقق عینی اخلاق در روابط می‌شود (اپنهايمر، ۲۰۰۵). طبیعی است که باور به دنیای ناعادلانه، برخلاف باور به دنیای عادلانه، نه تنها باور به غلبه نهایی عدالت بر همه پدیده‌ها، عدالت‌غایت‌نگر، را ایجاد نمی‌کند، بلکه موجب تضعیف آن می‌شود. به همین دلیل، به لحاظ نظری، باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه منفی دارد.

1. Oppenheimer.

علاوه بر رویکرد نظری عدالت غایی، فرنهام (۲۰۰۳) دربارهٔ باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه تأکید کرده که باور به دنیای عادلانه شامل سازوکارهای رفتاری برای مقابله با دنیایی است که در بسیاری از موقعیت‌ها خود را بی‌ثبات نشان می‌دهد (فرنهام، ۲۰۰۳). یکی از شیوه‌های مقابلهٔ شناختی که اکنون نیز به‌عنوان کارکردی مهم برای باور به دنیای عادلانه معرفی می‌شود (فتی، ۲۰۱۲؛ دونات و همکاران، ۲۰۱۲)، این است که افراد سعی می‌کنند با انجام رفتارهای عادلانه دین خود را به جهانی که تشنهٔ عدالت است، ادا کنند (کاپلان، ۲۰۱۲). بر همین اساس، دومین رویکرد نظری دربارهٔ رابطهٔ بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی، رویکرد نظری الزام شخصی اخلاقی و اجتماعی برای تحقق‌بخشیدن به عدالت در عرصهٔ جهانی است. به‌عبارت دیگر، انسانی که دنیا را مکانی می‌انگارد که از طریق اصول عادلانه، یعنی اصول وابسته به شایستگی اداره می‌شود، رفتار مسئولانهٔ اخلاقی و اجتماعی را نیز ایزاری می‌داند که در مسیر تحقق عینی باورهای اوست (لوکاس و همکاران، ۲۰۱۱؛ لرنر و کلایتون، ۲۰۱۱؛ لورین و فیتس‌سیمونز، ۲۰۱۱). درحالی‌که باور به دنیای ناعادلانه به‌دلیل ماهیت نامیدکننده‌اش نمی‌تواند رفتار مسئولانه را در افراد ایجاد و آن‌ها را به‌سمت آن هدایت کند.

باتوجه به آنچه بیان شد، دو رویکرد نظری وجود دارد: ۱. باور به دنیای عادلانه به‌عنوان شکلی از باور به عدالت غایی؛ ۲. الزام شخصی و اخلاقی در تلاش برای تحقق عینی عدالت. براساس این دو رویکرد، می‌توان باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه را تلاش برای فهم دنیا به‌عنوان مکانی سرشار از عدالت یا بی‌عدالتی دانست که پیش‌زمینه‌ای برای رشد و تعالی اجتماعی و اخلاقی خواهد بود (دالبرت، ۲۰۰۱). از این دیدگاه نیز می‌توان احتمال وجود رابطهٔ

بین مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را با باور به دنیای عادلانه پیش‌بینی کرد. از طرف دیگر، در حمایت از رابطه بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که در آن‌ها، انسان‌ها علاوه بر باور به دنیای عادلانه برای خود، به دنیای عادلانه یا ناعادلانه برای دیگران نیز معتقدند (گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۶؛ ساتون و داگلاس،^۱ ۲۰۰۵). از چنین منظری، وقتی افراد عدالت در دنیا را برای خود و دیگران ارزیابی می‌کنند، کاملاً منطقی است که در تحقق عدالت برای دیگران نیز، احساس مسئولیت اجتماعی و اخلاقی کنند.

در جمع‌بندی باید گفت که باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، به صورت بالقوه این توان را دارد که افراد را به سوی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی سوق دهد. دلیل این توان این است که این باورها دارای کارکرد الزام‌شناختی به باورها و هماهنگ‌سازی رفتار با الزام‌شناختی برای حفظ تعادل و سلامت روانی هستند. از نظر ضرورت، این پژوهش مشخص خواهد کرد که تا چه اندازه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی رابطه دارد و بنابراین، کمبود علمی و داده‌ای این حوزه را تا اندازه‌ای برطرف خواهد کرد. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه ساده و ترکیبی باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به صورت عمومی و باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی است. همچنین، مسئله اصلی پژوهش این است که آیا میان باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به صورت عمومی و باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و

1. Sutton & Douglas.

اخلاقی رابطه وجود دارد؟ پرسش‌های اصلی و جزئی مطرح‌شده در پژوهش حاضر نیز به شرح زیر است:

۱. آیا باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به‌صورت عمومی با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه دارد؟
۲. آیا باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه دارد؟
۳. آیا از طریق باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به‌صورت عمومی و باور به دنیای ناعادلانه می‌توان مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را پیش‌بینی کرد؟

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه، متغیرهای پیش‌بین و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی، متغیر ملاک است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی اصفهان، یعنی خوراسگان و نجف‌آباد تشکیل می‌دهند. برای دستیابی به نمونه، با توجه به اینکه دانشگاه آزاد اسلامی نجف‌آباد حدود دو برابر دانشگاه آزاد خوراسگان دانشجو داشت، نسبت دو به یک، برای دانشگاه آزاد نجف‌آباد و خوراسگان در نظر گرفته شد. در نمونه‌گیری به این شکل عمل شد که در هر دانشگاه، نخست از رشته‌های فنی و علوم انسانی و علوم پزشکی دو کلاس انتخاب شد. سپس هر کلاس به عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و متناسب با نسبت دختران و پسران ۳۷۴ نفر، ۲۵۰ دختر و ۱۲۴ پسر، به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. نسبت پسران به دختران در دانشگاه آزاد نجف‌آباد دو به یک و

در دانشگاه آزاد خوراسگان یک به دو بود. همچنین، از این ابزارها در پژوهش استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران^۱ (BJWS&OQ)

برای سنجش باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران از دو مجموعه هشت پرسشی، یکی برای خود و دیگری برای دیگران، استفاده می‌شود که ساتون و داگلاس (۲۰۰۵) آن را طراحی کرده‌اند. همچنین، پاسخ به این پرسش‌نامه بر مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای، کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ است. مقیاس باور به دنیای عادلانه برای خود، باور فرد پاسخ‌گو را در باب رعایت عدالت در دنیا برای خود فرد می‌سنجد و مقیاس باور به دنیای عادلانه برای دیگران، باور فرد پاسخ‌گو را در باب رعایت عدالت در دنیا برای دیگران می‌سنجد. «آنچه در دنیا نصیب من می‌شود، عادلانه است»، یک نمونه از پرسش‌های باور به دنیای عادلانه برای خود است. همچنین، «آنچه در دنیا نصیب دیگران می‌شود، عادلانه است»، یک نمونه از پرسش‌های باور به دنیای عادلانه برای دیگران است. گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۶) این دو پرسش‌نامه را ترجمه و پایایی سنجی و روایی‌یابی کردند. به ترتیب، آلفای کرونباخ برای مقیاس باور به دنیای عادلانه برای خود، برابر با ۰/۷۵ و برای مقیاس باور به دنیای عادلانه برای دیگران نیز از ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ در نوسان بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه برای خود برابر با ۰/۷۱ و برای پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه برای دیگران برابر با ۰/۷۵ به دست آمد.

1. Belief in a Just World for Self & Others Questionnaire (BJWS&OQ).

۲. پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه عمومی^۱ (GBJWQ)

برای سنجش باور به دنیای عادلانه عمومی از پرسش‌نامه هفت‌پرسی معرفی شده توسط دالبرت (۲۰۰۱) استفاده می‌شود که قبلاً در ایران (گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۶) ترجمه و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه باورهای عمومی فرد درباره رعایت عدالت و انصاف در دنیا را می‌سنجد. جمله «معتقدم تا حد زیادی سزاوار حوادثی هستم که در دنیا برایم اتفاق می‌افتد»، یک نمونه از پرسش‌های این پرسش‌نامه است. پاسخ به این پرسش‌نامه نیز بر مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت، کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ است و در داخل و خارج، شواهد روایی و پایایی مطلوبی دارد (دالبرت، ۱۹۹۹؛ گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۶). گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ بیش از ۰/۷ را برای این پرسش‌نامه گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی سازه این پرسش‌نامه، تحلیل عاملی اکتشافی، با چرخش از نوع واریماکس انجام شد. این تحلیل عاملی، هفت پرسش را بر یک عامل با آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۲ قرار داد.

۳. پرسش‌نامه باور به دنیای ناعادلانه^۲ (BUJWQ)

برای سنجش باور به دنیای ناعادلانه از مقیاس چهارپرسی معرفی شده توسط دالبرت، لایپکوس، سالی و گوچ^۳ (۲۰۰۱) استفاده و در مقیاس شش‌درجه‌ای لیکرت، کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶ پاسخ داده می‌شود. این

1. General Belief in a Just World Questionnaire (GBJWQ).
 2. Belief in an Unjust World Questionnaire (BUJWQ).
 3. Dalbert, Lipkus, Sallay & Goch.



پرسش‌نامه در ایران در چند پژوهش بررسی شد (گل‌پرو و واثقی، ۱۳۹۰) و از نظر روایی و پایایی شواهد مقبولی دارد. چهار پرسش این پرسش‌نامه باور به دنیای ناعادلانه عمومی را می‌سنجد. «انسان‌ها در این دنیا از سرنوشتی ناعادلانه رنج می‌برند»، یک نمونه از پرسش‌های این پرسش‌نامه است. گل‌پرو و واثقی (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را برابر با ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر برابر با ۰/۶ به دست آمد.

۴. پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی^۱ (MSRQ)

کالین^۲ (۲۰۰۶) پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را ساخته و مسئولیت‌پذیری را بر مبنای رشدیافتگی اخلاقی سنجیده است. ویژگی این پرسش‌نامه این است که نسبت به پرسش‌نامه قضاوت اخلاقی کلبِرگ از میزان سوگیری‌های فردی مربوط به تفسیر پرسش‌های پاسخ‌دهندگان تا حدود زیادی در آن کاسته شده است (کالین، ۲۰۰۶). امتیازهای این پرسش‌نامه مقیاسی در اختیار قرار می‌دهد که با استفاده از این مقیاس می‌توان به رشد و تحول استدلال درباره موضوعات اخلاقی و اجتماعی، از کودکی تا بزرگسالی دست یافت. این پرسش‌نامه شامل یازده پرسش است. هر پرسش نیز پرسش‌هایی فرعی دارد که تعارض بین دو موضوع را نشان می‌دهد.

نمره‌گذاری هر پرسش در دو سطح انجام می‌شود. در مرحله اول، میزان اهمیت تعیین می‌شود. در این مرحله فرد پاسخ‌گو از بین سه پاسخ «مهم نیست»

1. Moral- Social Responsibility Questionnaire (MSRQ).

2. Collin.

و «مهم است» و «خیلی مهم است»، یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کند. در این مرحله به گزینه مهم نیست، نمره صفر و به گزینه مهم است، نمره ۱ و به گزینه خیلی مهم است، نمره ۲ داده می‌شود. در مرحله دوم، برحسب اهمیت دلیلی که فرد براساس آن گزینه‌های مرحله اول را انتخاب کرده است، به فرد دوباره نمره‌ای تعلق می‌گیرد. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه تابع تعداد گزینه‌های انتخابی برای هر پرسش است. برای نمونه، پرسش اول در مرحله دوم دوازده گزینه استدلالی دارد. در این دوازده گزینه استدلالی، هر گزینه نماینده سطحی از مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی است. انتخاب هر یک از این گزینه‌ها انعکاس سطح مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی فرد پاسخ‌گو خواهد بود. امتیاز ۱، برای پایین‌ترین سطح، و ۱۲ برای بالاترین سطح است.

به‌طور طبیعی برای پرسش‌هایی مانند پرسش دوم که پانزده گزینه استدلالی دارد، امتیازها از ۱ تا ۱۵ در نوسان است. این پرسش‌نامه برای نخستین بار در این پژوهش ترجمه و اجرا شد. بنابراین، تحلیل عوامل در این پرسش‌نامه به‌شیوه مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد واریماکس صورت گرفت. این تحلیل عاملی، سه عامل با نام‌های مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران و مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین و مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان را به‌دست داد. پس از آن، آلفای کرونباخ محاسبه شد که به ترتیب برای مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی ۰/۶، ۰/۶ و ۰/۶ به‌دست آمد. پس از آماده‌سازی ابزارهای پژوهش، پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی و پرسش‌نامه‌های باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا پاسخ دهند. شیوه پاسخ‌دهی به این

پرسش‌نامه‌ها به صورت خودگزارش‌دهی بود. افراد گروه نمونه در یک فاصله‌زمانی، بین ۲۰ تا ۲۵ دقیقه، به ۲۷ پرسش پرسش‌نامه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه و ۱۱ پرسش پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی اخلاقی پاسخ دادند. در پایان، داده‌ها همزمان از طریق ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول ۱، همبستگی بین مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی با باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه ارائه شده است.

جدول ۱: ضریب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

ردیف	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی	دنیای عادلانه خود		دنیای عادلانه دیگران		دنیای عادلانه عمومی		دنیای ناعادلانه	
		P	r	p	r	p	r	p	r
۱	مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان	۰/۰۲	۰/۱۲*	۰/۰۰۲	۰/۱۶*	۰/۰۳	۰/۱۱*	۰/۰۸	۰/۱۱
۲	مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۲۸	۰/۰۶	۰/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۲۳
۳	مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۱۳*	۰/۰۳	۰/۱۱*	۰/۰۷	۰/۲
۴	مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی	۰/۰۰۷	۰/۱۴**	۰/۰۰۲	** ۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۵

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

چنان‌که در جدول ۱ دیده می‌شود، مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان با باور به دنیای عادلانه برای خود ($p < 0/05$) و با باور به دنیای عادلانه برای دیگران ($p < 0/01$) و با باور به دنیای عادلانه عمومی ($p < 0/05$) رابطه مثبت و معناداری دارد؛ ولی با باور به دنیای ناعادلانه رابطه معناداری ندارد ($p > 0/05$). مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران با هیچ‌یک از ابعاد باور به دنیای عادلانه رابطه معناداری ندارد ($p > 0/05$). مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین با باور به دنیای عادلانه برای دیگران ($p < 0/01$) و با باور به دنیای عادلانه عمومی ($p < 0/05$) رابطه مثبت و معناداری دارد؛ ولی با باورهای دنیای عادلانه برای خود و باورهای دنیای ناعادلانه رابطه معناداری ندارد ($p > 0/05$). مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی نیز فقط با باور به دنیای عادلانه برای خود ($p < 0/01$) و با باور به دنیای عادلانه برای دیگران ($p < 0/01$) رابطه مثبت و معناداری دارد؛ ولی با باور به دنیای عادلانه عمومی و باور به دنیای ناعادلانه رابطه معناداری ندارد ($p > 0/05$).

براساس نتیجه‌های بیان‌شده در جدول ۱، پرسش اول پژوهش، یعنی «آیا باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به‌صورت عمومی با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه دارد؟»، به این صورت پاسخ داده می‌شود:

. مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان با باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و عموم رابطه مثبت و معناداری دارد؛
 . مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین با باور به دنیای عادلانه برای دیگران و عموم رابطه مثبت و معناداری دارد؛

. مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی، فقط با باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران رابطه مثبت و معناداری دارد.

همچنین، براساس نتیجه‌های ارائه‌شده در جدول ۱، پرسش دوم پژوهش، یعنی «آیا باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه دارد؟» نیز به این صورت پاسخ داده می‌شود:

. باور به دنیای ناعادلانه با هیچ‌یک از ابعاد مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی رابطه معناداری ندارد.

برای بررسی پرسش سوم پژوهش، رابطه ترکیبی بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی تحلیل رگرسیون به‌شیوه همزمان انجام شد. نتیجه تحلیل‌های رگرسیون انجام‌شده نشان داد که هیچ‌یک از ابعاد باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه توان پیش‌بینی معنادار برای مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران و مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین را ندارند. بنابراین، نتیجه تحلیل رگرسیون برای این دو بُعد بیان نشده است. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی در جدول ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان

ردیف	مقدار ثابت و متغیرهای پیش بین	b	β	t	p	R	R^2	F
۱	مقدار ثابت	۲۸/۰۷	-	۳/۶	۰/۰۰۰			
۲	باور به دنیای عادلانه برای خود	۰/۷۹	۰/۰۳	۰/۳۹	۰/۷	۰/۱۷	۰/۰۲۹	۲/۷۳*
۳	باور به دنیای عادلانه برای	۴/۲۲*	۰/۱۵*	۱/۸۶*	۰/۰۴			

ردیف	مقدار ثابت و متغیرهای پیش بین	b	β	t	p	R	R ²	F
	دیگران							
۴	باور به دنیای عادلانه عمومی	-۰/۵	-۰/۰۲	-۰/۲۳	۰/۸۲			
۵	باور به دنیای ناعادلانه	-۱/۲	-۰/۰۵	-۰/۹	۰/۳۷			

* $p < ۰/۰۵$

چنان‌که در جدول دیده می‌شود، از بین تمامی ابعاد باور به دنیای عادلانه، فقط باور به دنیای عادلانه برای دیگران قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر تعهد و پیمان است. همچنین، ضریب β استاندارد باور به دنیای عادلانه برای دیگران ۰/۱۵ است. ضریب همبستگی چندگانه معادل ۰/۱۷ و واریانس تبیین‌شده مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان توسط باور به دنیای عادلانه برای دیگران ۲/۹ درصد است. در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی آمده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی

ردیف	مقدار ثابت و متغیرهای پیش‌بین	b	β	t	p	R	R ²	F
۱	مقدار ثابت	۱۰۵/۰۶	-	۷/۵۹	۰/۰۰۰			
۲	باور به دنیای عادلانه برای خود	۳/۸۴	۰/۰۷	۱/۰۶	۰/۲۹	۰/۱۸۳	۰/۰۳۳	۳/۲۳*
۳	باور به دنیای عادلانه برای	۷/۵۳*	۰/۱۵*	۱/۸۷*	۰/۰۴			

F	R ²	R	p	t	β	b	مقدار ثابت و متغیرهای پیش‌بین	ردیف
							دیگران	
			۰/۳۸	-۰/۸۸	-۰/۰۶	-۳/۳۴	باور به دنیای عادلانۀ عمومی	۴
			۰/۲۱	-۱/۲۶	-۰/۰۷	-۲/۳	باور به دنیای ناعادلانۀ	۵

$$*p < ۰/۰۵$$

چنان‌که در جدول ۳ دیده می‌شود، از بین تمامی ابعاد باور به دنیای عادلانه و دنیای ناعادلانه، فقط باور به دنیای عادلانه برای دیگران قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی است. ضریب β استاندارد باور به دنیای عادلانه برای دیگران برابر با ۰/۱۵ و ضریب همبستگی چندگانه نیز برابر با ۰/۱۸۳ و واریانس تبیین‌شده مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی توسط باور به دنیای عادلانه برای دیگران ۳/۳ درصد است. دو معادله رگرسیون برای پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی به شرح زیر است:

$$(\text{باور به دنیای عادلانه برای دیگران}) = ۲۸/۰۷ + ۴/۲۲ = \text{مسئولیت‌پذیری}$$

در قبال تعهد و پیمان

$$(\text{باور به دنیای عادلانه برای دیگران}) = ۱۰۵/۰۶ + ۷/۵۳ = \text{مسئولیت}$$

پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی

براساس نتایج بیان‌شده در جدول ۲ و ۳، پرسش سوم پژوهش به این

صورت پاسخ داده می‌شود:

آیا از طریق باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و به صورت عمومی و همچنین، از طریق باور به دنیای ناعادلانه می‌توان مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی را پیش‌بینی کرد؟ از طریق باور به دنیای عادلانه برای دیگران می‌توان مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی را پیش‌بینی کرد.

نتیجه

این پژوهش که با هدف بررسی رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی انجام شد، حمایت نسبی را برای نقش برخی از ابعاد باور به دنیای عادلانه برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی فراهم ساخت. در درجه اول، نتایج نشان داد، مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان با باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و عموم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، میان مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین با دنیای عادلانه برای دیگران و بین مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی با دنیای عادلانه برای دیگران رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یافته‌های این پژوهش در سطح همبستگی‌های ساده با نظریه‌های مطرح‌شده درباره رابطه عدالت با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی (کاوازچا، ۲۰۰۷؛ جامیسون، ۲۰۰۸؛ کاروسو، ۲۰۱۲؛ بربلس و همکاران، ۲۰۱۳) همسوست. همچنین، این بخش از یافته‌ها با نظریه‌ها و کارکردهای مطرح‌شده درباره باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران و عموم، مبنی بر اینکه باور به دنیای عادلانه الزامی شناختی برای عمل به شیوه‌ای عادلانه را به همراه دارد (ناکسومالو، ۲۰۱۰؛ فتی، ۲۰۱۲؛ دونات و همکاران، ۲۰۱۲؛ کاپلان، ۲۰۱۲) همسوست. مسئولیت‌پذیری

اخلاقی و اجتماعی در قبال تعهد و پیمان، جنبه‌ای از مسئولیت‌پذیری است که میزان پایبندی افراد به عهد و قول‌هایی که به دیگران می‌دهند را منعکس می‌کند.

به این ترتیب، کسانی که به دنیای عادلانه باور دارند، مسئولیت‌پذیری بیشتری در قبال تعهد و پیمان نشان می‌دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که وقتی افراد به دنیای عادلانه معتقدند، به دنیای پیرامون خود نیز بیشتر اطمینان می‌کنند و به این ترتیب، مسئولیت‌پذیری بیشتری در قبال پایبندی به قول و قرارهای خود نشان می‌دهند. همچنین، باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کلی رابطه معنادار دارد. از این رو، می‌توان گفت که باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران به طور نسبی دارای کارکرد افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی است و به عنوان یک ساز و کار اثربخش در ارتقای تعهد نسبت مسئولیت‌های اجتماعی و اخلاقی عمل می‌کند. دلیل نظری این موضوع این است که باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران به طور ضمنی مبتنی بر اصل مقابل‌به‌مثل است (گل‌پرور، ۱۳۸۹). درحقیقت، وقتی افراد به دنیای عادلانه برای خود و دیگران باوری نیرومند دارند، در اعماق وجود و ذهن خود پذیرفته‌اند که اگر عادلانه رفتار کنند و به مسئولیت‌های خود در کارهای گوناگون، از جمله کارهای اخلاقی و اجتماعی عمل کنند، دنیای عدالت‌محور عاقبت در قبال آن‌ها عادلانه و مسئولانه برخورد خواهد کرد.

بخش دیگر یافته‌ها در سطح همبستگی‌های ساده، حاکی از آن بود که باور به دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی در هیچ‌یک از ابعاد رابطه معناداری ندارد. این یافته به احتمال زیاد به این دلیل است که باور به

دنیای ناعادلانه که در این پژوهش سنجیده شد، باور به دنیای ناعادلانه عمومی است و نه باور به دنیای ناعادلانه شخصی. در واقع، باور به دنیای ناعادلانه عمومی نشان‌دهنده تمایل به رهایی از واکنش براساس هر قاعده منصفانه و عادلانه‌ای است (روزه‌بورگو و همکاران، ۲۰۱۱؛ روشنی و همکاران، ۲۰۱۳). از این روست که این نوع باورها ممکن است باعث رفتارهایی شود که در آن رد پای از مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی وجود نداشته باشد (کوریبا و دلبرت، ۲۰۰۸؛ پیچون و ساروگلو، ۲۰۰۹؛ وایت و همکاران، ۲۰۱۲). در عین حال، این یافته حاکی از آن است که پیامدهای رفتاری معطوف به مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی مطرح برای باور به دنیای عادلانه، به احتمال زیاد، برای باور به دنیای ناعادلانه مطرح نیست.

یافته‌های این پژوهش در جدول ۱ نشان داد که مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران با هیچ‌یک از ابعاد باور به دنیای عادلانه و دنیای ناعادلانه ارتباط معناداری ندارد. این یافته خلاف انتظار است؛ به این دلیل که انتظار می‌رفت، باور به دنیای عادلانه برای دیگران، دست‌کم با این نوع مسئولیت‌پذیری رابطه داشته باشد. شاید دلیل این بی‌ارتباطی این است که افراد نمونه در پژوهش حاضر را جوانان دانشجو تشکیل داده‌اند. به احتمال زیاد، برای این قشر مسئولیت‌پذیری در قبال عهد و پیمان، بیش از مسئولیت‌پذیری مستقیم در قبال دیگران اهمیت دارد؛ به همین دلیل نیز، بین باور به دنیای عادلانه و دنیای ناعادلانه با مسئولیت‌پذیری مستقیم برای دیگران رابطه به دست نیامد.

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های باور به دنیای عادلانه قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری در قبال دیگران و مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین نیستند. این نتایج با آنچه در همبستگی‌های ساده به دست آمد،

همسوست. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان در مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی خود در قبال قوانین و دیگران، چندان از طریق باورهایشان در حوزه عدالت در دنیا تغذیه نمی‌شوند. در واقع شاید، دانشجویان از مسئولیت‌پذیری در قبال قوانین و دیگران فاصله می‌گیرند تا به‌طور رسمی از قید تعهدهای قانونی و انسانی رها شوند. همچنین شاید، این یافته به این دلیل به‌دست آمده است که دانشجویان با مسئول‌نشردن خود در قبال دیگران سعی می‌کنند موضعی بی‌طرف بگیرند. از طرف دیگر، شاید دلیل احتمالی این بخش از نتیجه‌ها را بتوان به سطح رشد شناختی دانشجویان که سطح مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی آن‌ها را تعیین می‌کند، مربوط دانست. به زبانی ساده‌تر، فرد جوان یا بزرگ‌سال ممکن است، شناخت درستی از مسئولیت اخلاقی و اجتماعی خود داشته باشد و حتی کارهای لازم را برای رفتار مسئولانه اجتماعی و اخلاقی بشناسد. اما این فرد ممکن است به دلایل گوناگون نخواهد مسئولیت اخلاقی و اجتماعی مشخصی را در قبال دیگران و قانون بپذیرد.

نتایج ارائه‌شده در جدول ۲ و ۳ نشان می‌دهد که از میان مؤلفه‌های باور به دنیای عادلانه، فقط باور به دنیای عادلانه برای دیگران قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی است. به این معنی که با افزایش میزان باور به دنیای عادلانه برای دیگران، میزان مسئولیت‌پذیری در قبال تعهد و پیمان و مسئولیت‌پذیری اخلاقی و اجتماعی کلی نیز افزایش می‌یابد. برای این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر، یافته مشابهی در پژوهش‌های داخلی و خارجی در دسترس قرار نگرفت. با این حال، در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که باور به دنیای عادلانه برای دیگران را می‌توان نوعی تعلق ذهنی به سرنوشت دیگران در نظر گرفت. هرچه افراد به

دنیای عادلانه برای دیگران بیشتر معتقد باشند، پایبندی بیشتری در قبال مسئولیت‌های اجتماعی و اخلاقی خواهند داشت.

در واقع، تعلق ذهنی به سرنوشت دیگران، فرد را ملزم می‌کند که به شیوه‌ای مسئولانه در قبال دیگران و جامعه رفتار کند. از طرف دیگر، هرچه باور افراد به دنیای عادلانه برای دیگران نیرومندتر باشد، به‌نوبه خود، تلاش بیشتری در راستای تحقق و برقراری عدالت می‌کنند. چنین دیدگاهی احساس اعتماد به محیط را در انسان افزایش می‌دهد و نگرش‌های تمثیلی، مانند «هرآنچه در دنیا انجام دهی، همان به تو بازمی‌گردد» را فعال می‌کند. بنابراین، افراد به مسئولیت اجتماعی و اخلاقی خود عمل می‌کنند تا دیگران هم در قبال آن‌ها مسئولانه رفتار کنند. بنابراین، زیربنای رابطه میان باور به دنیای عادلانه برای دیگران با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی کلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی در قبال تعهد و پیمان، باور به اصل مقابل‌به‌مثل است. به این مفهوم که فرد بر پایه اصل مقابل‌به‌مثل و با باور به دنیای عادلانه برای دیگران، مسئولیت‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهد تا برای او نیز چنین قاعده‌ای در دنیا عملی شود.

در پایان می‌توان گفت که باور به دنیای عادلانه برای خود و در سطح بالاتر، باور به دنیای عادلانه برای دیگران، کارکرد افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی دارد. این کارکرد می‌تواند کارکردهای باور به دنیای عادلانه را در کنار کارکردهایی، مانند ایجاد اعتماد به دیگران، پذیرش مسلط بودن عدالت بر سرنوشت انسان، انجام رفتار عادلانه برای حفظ عدالت و تلاش شناختی برای کاهش تأثیر بی‌عدالتی‌هایی که انسان با آن‌ها مواجه می‌شود، گسترش دهد. از نظر پژوهشی، پژوهشگران علاقه‌مند می‌توانند این

پژوهش را با گروه‌های نمونه بزرگ‌سال زن و مرد تکرار کنند و از این طریق، دانش نظری و پژوهشی مربوط به کارکردهای اجتماعی و اخلاقی باور به دنیای عادلانه را گسترش دهند. از نظر کاربردی نیز می‌توان با طرح نقش‌های باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران در فضاهای دانشگاهی، بین دانشجویان تأمل درباره نقش این باورها را پدید آورد و از این طریق، زمینه را برای فعال شدن نقش این باورها برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی فراهم ساخت. در پایان، باید در تعبیر و تفسیر نتایج، محدودیت‌ها و احتمال‌هایی، مانند محدود بودن گروه نمونه در پژوهش و احتمال متفاوت بودن مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی گزارش شده با رفتار مسئولیت‌پذیرانه واقعی مدنظر قرار گیرد.

منابع

۱. گل پرور، محسن، ۱۳۸۹، «ساختار عاملی پرسشنامه باور به دنیای عادلانه رابین و پیلاو؛ شواهدی از تمایز بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه»، اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، س ۵، ش ۱۸، ص ۷ تا ۲۰.
۲. گل پرور، محسن و دیگران، ۱۳۹۱، «الگوی ساختاری روابط بین روان پریشی، پارانویا، خصومت و حساسیت بین فردی با باور به دنیای ناعادلانه»، اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، س ۷، ش ۲۵، ص ۵۷ تا ۶۶.
۳. گل پرور، محسن و حمیدرضا عریضی، ۱۳۸۶، «اعتباریابی پرسشنامه‌های باور به دنیای عادلانه برای خود و دیگران»، فصلنامه علوم/انسانی دانشگاه اصفهان، س ۲۵، ش ۴، ص ۱۹۴ تا ۲۱۲.
۴. گل پرور، محسن و زهرا واقفی، ۱۳۹۰، «مقایسه رابطه باور به دنیای ناعادلانه و واکنش پرخاشگرانه بر پایه سطوح سه گانه اسناد»، مجله روان شناسی، ۱۵(۳/۵۳)، ص ۲۳۵ تا ۲۵۲.
۵. محمودیان، محمدرفع، ۱۳۸۰، اخلاق و عدالت، چ ۱، تهران: انتشارات طرح نو.
6. Brebels, L., De Cremer, D., Van Dijke, M., & Van Hiel, A. (2011). Fairness as social responsibility: A moral self-regulation account of procedural justice enactment. *British Journal of Management*, 22(1), 47-58.
7. Brebels, L., De Cremer, D., Sedikides, C., & Van Hiel, A. (2013). Self-focus and procedural fairness: The role of self-rumination and self-reflection. *Social Justice Research*, 26, 151-167.

8. Caruso, G. D. (2013). Exploring the illusion of free will and moral responsibility. 1th edition, Lexington Books.
9. Collin, K. (2006). Morals-social responsibility questionnaire. BBC-Science & Nature. Com
10. Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13, 249-254.
11. Chwaszcza, C. (2007). Moral responsibility and global justice. A human rights approach. 1th edition, Nomos, Baden-Baden Press.
12. Dalbert, C. (2001.) The justice motive as a personal resource: dealing with challenges and critical life events. New York, Plenum Press.
13. Dalbert, C., Lipkus, I.M., Sallay, H., & Goch, I. (2001). A just and an unjust world: structure and validity of different world beliefs. *Personality and Individual Differences*, (30), 561-577.
14. Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38, 185-193.
15. Fetty, D. G. (2012). Is there justice in trauma? A path analysis of belief in a just world, coping, meaning making, and

- posttraumatic growth in female sexual assault survivors. 1th edition, Southern Illinois University Carbondale Press.
16. Furnham, A. (2003). Belief in a just World: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34: 795-817.
17. Gilliland, S. W., Steiner, D. D., & Skarlicki, D. P. (2008). Justice, morality, and social responsibility: Research in social issues in management. 1th edition, Information Age Publishing Inc.
18. Hill, C. A. (2009). Emerging paradigms of rationality: Rationality in an unjust world: A Research Agenda. *Queen's Law Journal*, 35(1), 185-218.
19. Jamieson, D. (2008). Ethics and the environment: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Jost, J. T. & Kay, A. C. (2011). Social Justice: History, Theory, and Research. In S.T. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. (Vol. 2, pp. 1122-1165). 5th edition, Hoboken, New Jersey.
21. Kaplan, H. (2012). Belief in a just world, religiosity and victim blaming. *Archive for the Psychology of Religion*, 34(3), 397-409.

- 22.Laurin, K., Fitzsimons, G.M., & Kay, A.C. (2011). Social disadvantage and the self-regulatory function of justice beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(1), 149-171.
- 23.Lerner, M., & Clayton, S. (2011), Justice and self-interest: Two fundamental motives. New York: Cambridge University Press.
- 24.Lench, H.C., & Chang, E.S. (2007). Belief in an unjust world: when beliefs in a just world fail. *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 126-135.
- 25.Liang, C. T. H., & Borders, A. (2012). Beliefs in an unjust world mediate the associations between perceived ethnic discrimination and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 528-533.
- 26.Lucas, T., Zhdanova, L., & Alexander, S. (2011). Procedural and distributive justice beliefs for self and others: Assessment of a four-factor individual differences model. *Journal of Individual Differences*, 32(1), 14-25.
- 27.Nxumalo, T. (2010). Proactive coping, just world beliefs and future aspirations of an adult survivor of childhood sexual abuse. Unpublished Magister Education Dissertation in Educational Psychology, University of Pretoria.

28. Oppenheimer, L. (2005). Justice and the belief in a just world: A developmental perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1793-1803.

29. Pichon, I., & Saroglou, V. (2009). Religion and helping: Impact of target thinking styles and just-world beliefs. *Archive for the Psychology of Religion*, 31, 215-236.

30. Roseborough, J., Wiesenthal, D. L., Flett, G. L., & Cribbie, R. A. (2011). The belief in an unjust world and narcissism: The influence of personality on perceptions of injustice, driving anger, and aggressive driving. *Proceedings of the 21st Canadian Multidisciplinary Road Safety Conference*, Halifax, Nova Scotia, May 8-11, 2011.

31. Roshani, K., Jalili, S., & Mohri Adaryani, M. (2013). Investigating relational patterns of belief in a just/unjust world, satisfaction with life and mental health in female students. *Current Research Journal of Biological Sciences*, 5(3), 136-140.

32. Scott, B. A., Colquitt, J. A., & Paddock, E. L. (2009). An actor-focused model of justice rule adherence and violation: the role of managerial motives and discretion. *Journal of Applied Psychology*, 94, 756-769.

33. Skitka, L. J., Bauman, C. W., & Mullen, E. (2008). Morality and justice: An expanded theoretical perspective and review. In

K. A. Hedgvedt & J. Clay Warner (Eds.), *Advances in group processes*, Vol. 25 (*pp.* 1 -27). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

34.Sommers, T. (2012). *Relative justice: Cultural diversity, free will, and moral responsibility*. 1th edition, Princeton University Press.

35.Sutton, R. M., & Douglas, K. M. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. *Personality and Individual Differences*, 39, 637-645.

36.Tyler, T. R. & De Cremer, D. (2009). 'Ethics and rule adherence in groups'. In D. De Cremer (ed.), *Psychological perspectives on ethical behavior and decision making*. Greenwich, CT: Information Age.

37.Wendorf, C. A., Alexander, S., & Firestone, I. J. (1999). *Social justice and moral reasoning: An empirical integration of two paradigms in psychological research*. Presented at the 107th Annual Meeting of APA August 1999; Boston, MA.

38.White, K., MacDonnell, R., & Ellard, J. H. (2012). Belief in a just world: Consumer intentions and behaviors toward ethical products. *Journal of Marketing*, 76, 103–118.

ارزیابی اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران

مجتبی حاج‌خزیمه*

چکیده

ریشه بسیاری از رفتارها و فعالیت‌های مدیران و معلمان را باید در اخلاق و ارزش‌های اخلاقی جست‌وجو کرد. در این بین، توجه به اخلاق حرفه‌ای و پیامدهای آن از اساسی‌ترین موضوع‌های پژوهشی در حوزه‌های سازمانی است. هدف پژوهش حاضر ارزیابی اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران است. روش پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری را تمامی معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران تشکیل می‌دهند که ۷ هزار و ۸۴۸ نفرند. با استفاده از فرمول نمونه‌گیری

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه تهران.

m.hajkhozehm92@ut.ac.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۷/۱۲



کوکران تعداد ۳۶۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبقه‌ای است. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق‌ساخته اخلاق حرفه‌ای و برای تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی محتوا و سازه استفاده شد. همچنین، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، اخلاق حرفه‌ای «۰/۹۴» ارزیابی شد. یافته‌ها نشان داد:

۱. وضعیت اخلاق حرفه‌ای و تمامی مؤلفه‌های آن، به‌غیر از مؤلفه عدالت که در حد متوسط میانگین فرضی پژوهش قرار دارد، در تمامی ابعاد بیش از میانگین فرضی پژوهش است؛

۲. معلمان زن و مرد میزان اخلاق حرفه‌ای یکسانی دارند و وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان براساس رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سن و سابقه خدمت با یکدیگر تفاوت معناداری ندارد؛ اما براساس منطقه تفاوت معناداری دارد.

واژگان کلیدی

اخلاق حرفه‌ای، معلمان مدارس ابتدایی پسرانه، ارزیابی.

طرح مسئله

اخلاق حرفه‌ای^۱ یکی از موضوعات مرتبط با اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت است که در دهه‌های اخیر، اهمیتی روزافزون یافته و سازمان‌ها و مدیران به آن توجه کرده‌اند. از قرن‌ها پیش، به شغل‌هایی مانند پزشکی و قضاوت، به‌عنوان شغل‌های خاص توجه می‌شد و طبیبان و قاضیان دانش و

1. Professional Ethics.

مهارت خاصی داشتند و کسی غیر از آن‌ها نمی‌توانست به طبابت یا قضاوت بپردازد. روی هم‌رفته در گذشته، در دیگر حرفه‌ها قاعده و معیارهای معینی برای ویژگی‌های شاغلان وجود نداشت. در واقع، افراد می‌توانستند فقط با کارورزی و شاگردی و براساس تجربه، بیشتر حرفه‌ها را برعهده بگیرند. اما از یکی دو قرن اخیر که مدرسه‌ها و هنرستان‌ها رسمیت و رونق بیشتری یافتند، تخصصی شدن شغل‌ها شکل تازه‌ای یافت و به‌نوعی رشته‌ای شدن مشاغل رایج شد (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۳۴۴).

اگر در سازمانی ارزش‌های اخلاقی رعایت شود، نیروی انسانی آن سازمان به ارزش‌های سازمانی وفادار می‌ماند و به ادامه عضویتش در سازمان متمایل می‌شود و با تمام توان می‌کوشد که فراتر از وضعیت تعیین‌شده در چارچوب شرح شغل فعالیت کند. از جمله آثار بسیار مهم اخلاق حرفه‌ای عبارت است از: افزایش بهره‌وری^۱ و کارایی^۲، بهبود کیفیت، سلامت سازمانی و جلوگیری از فساد (عرفانی‌خواه، ۱۳۹۳). بنابراین، سازمان‌ها با نهادینه‌کردن اخلاق به تعهدسازمانی و رضایت‌شغلی و روحیه تیمی سرشاری دست می‌یابند (کونمی و همکاران، ۲۰۱۰^۳). درباره کارکرد آموزشی مدارس باید گفت، رعایت اخلاق آموزشی تضمین‌کننده سلامت فرایند یاددهی یادگیری است. درحقیقت، قانون‌ها و ارزش‌های اخلاقی مرتبط با آموزش و یادگیری به رعایت حقوق دانش‌آموزان در برخورداری از بهترین آموزش‌ها و شأن یادگیری و ارتقای

1. Efficiency.
2. Performance.
3. Konmee & et al.

جایگاه علم و علم‌آموزی کمک می‌کند (آراسته و جاهد، ۱۳۹۰؛ ایمانی‌پور، ۱۳۹۱).

از جمله مشکلات اساسی مدارس در نظام آموزشی ما عبارت است از: کم‌توجهی به موضوعاتی همچون تعیین ارزش‌های اساسی و هدف‌های مشترک، برقراری روابط انسانی مطلوب در مدرسه، بررسی همه‌جانبه تصمیم‌ها و در نظر گرفتن منافع و مصالح جامعه در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، اصلاح فرهنگ‌سازمانی، یعنی فرهنگ مدرسه در قالب مباحثی چون مراسم، هنجارهای رفتاری، ارزش‌های مشترک، تعهدهای سازمانی و مانند آن که سبب تقویت رفتارهای مطلوب مدرسه می‌شود، اجرای عدالت و پرهیز از تبعیض، مثلاً دادن فرصت برابر به افراد، قراردادن نیروهای مناسب در جایگاه مناسب، ارزشیابی درست و دادن پاداش مناسب، حق‌شناسی و راست‌گویی، از خودگذشتگی، احترام به قانون و ارزش‌های سازمان و جامعه، رازداری، تسلط به محتوا، تسلط به اصول آموزش، آگاهی از اصول و شرایط کلاس‌داری براساس اصول اخلاق معلمی، بدرفتاری معلمان و افسردگی دانش‌آموزان، لذت‌نبردن از زندگی شغلی، خسته و فرسوده‌شدن معلمان، ترجیح منافع فردی بر منافع اجتماعی، زیرپا گذاشتن حقوق دانش‌آموزان یا معلم، روحیه ضعیف و انگیزه کم و درکل، رعایت نکردن کامل اصول اخلاق حرفه‌ای.

اینکه چه افراد و گروه‌هایی آموزش و پرورش جامعه را اداره کنند، موضوع اخلاقی مهمی است. سازمان آموزش و پرورش باید توسط افراد صالح،

متخصص و باتجربه و کسانی اداره شود که صلاحیت آموزشی و پرورشی دارند. قدرت یافتن افراد وابسته به گروه سیاسی خاص در سازمان‌های آموزشی و اداره‌شدن این سازمان توسط کسانی که صلاحیت‌های لازم اخلاقی و علمی و تجربی را ندارند، کاری غیراخلاقی و برای جامعه زیان‌بار است (میرکمالی، ۱۳۸۲). بسیاری از مدیران در نظام آموزشی اطلاعاتی دربارهٔ معنا و ابزار مدیریت اخلاق در نهادهای خود ندارند. آموزش اخلاقی، کارشناسان اخلاقی، خطوط اخلاقی و ... برای بسیاری از مدیران شناخته‌شده نیست. فساد ممکن است نتیجهٔ درک ضعیف از اجرای مدیریت اخلاق باشد (پیو و اوگارکا،^۱ ۲۰۱۵). یکی از علت‌های کاهش اثربخشی و کارآیی مدرسه‌ها در سال‌های اخیر، توجه کافی نداشتن مدارس به معیارهای اخلاق حرفه‌ای است. با توجه به اهمیت آموزش و پرورش و پایین بودن سطح اخلاق حرفه‌ای در بعضی مدارس، پژوهشگر به دنبال این است که اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن را در معلمان مدارس ابتدایی پسرانهٔ دولتی در شهر تهران ارزیابی کند.

مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش

علم اخلاق از قرن‌ها پیش از میلاد مسیح، در حرفه‌های گوناگون وارد شده است. اولین قانون تدوین شده در زمینهٔ اخلاق حرفه‌ای به سوگندنامهٔ پزشکی بقراط در یونان باستان برمی‌گردد. در این سوگندنامه وظیفه‌ها و مسئولیت‌های اخلاقی پزشکان مشخص شده بود (حسینیان، ۱۳۸۵: ۱۲). نخستین وظیفهٔ اخلاق حرفه‌ای، رشد و توسعهٔ قوانین برپایهٔ اخلاق در شغل مدنظر است.

1. Puiu & Ogarca.

اغلب، علم اخلاق به استانداردهای تعیین سطح مناسب و مطلوب اشاره می‌کند (کومر،^۱ ۲۰۱۴). اخلاق حرفه‌ای یکی از ویژگی‌های سرمایه‌های انسانی و معنوی هر جامعه یا سازمان و نوعی تعهد اخلاقی و وجدان کاری در هر نوع کار و مسئولیت است. اصطلاح اخلاق حرفه‌ای از قرن ۱۸ و ۱۹ میلادی در ادبیات سیاسی و اقتصادی و اجتماعی نویسندگان غربی رایج شد. بر همین اساس، صداقت در رفتار و گفتار در هر شغلی به صورت مکتوب و الزام‌آور و در قالب مرام‌نامه، منشور، میثاق اخلاق حرفه‌ای و ... درآمد (عزیزی، ۱۳۸۹). اخلاق حرفه‌ای مجموعه قوانین اخلاقی است که در وهله اول از ماهیت شغل به دست آمده است. اخلاق حرفه‌ای مسئولیت اخلاقی فرد از حیث شغل است (قراملکی، ۱۳۸۸: ۱۷۲).

بر اساس حوزه‌های گوناگون پژوهشی می‌توان اخلاق را به سه بخش تقسیم کرد:

۱. اخلاق توصیفی: در این اخلاق به توصیف و معرفی اخلاق افراد و گروه‌ها و جامعه‌های گوناگون پرداخته می‌شود. در پژوهش‌های توصیفی، فقط در پی توصیف و گزارش‌دهی اخلاق هستیم. این حوزه پژوهش‌های تجربی توصیفی و علمی و تاریخی انسان‌شناسان و جامعه‌شناسان در زمینه‌های اخلاقی را دربرمی‌گیرد و به نوعی به فلسفه وجودی و باورمندانۀ افراد در جوامع می‌پردازد. این نوع از اخلاق ممکن است به معلوم کردن عادت خوبی که ما باید به دست آوریم، وظایفی که باید انجام دهیم یا بررسی آثار و پیامدهای رفتار ما بر دیگران نیز بپردازد (باگرتو و هرماندس،^۲ ۲۰۱۱):

1. Kumar.
2. Baguerio & Hermandes.

۲. **اخلاق هنجاری:** در این اخلاق به بررسی افعال اختیاری انسان و صفات حاصل شده از آن‌ها از جنبه خوبی یا بدی و بایستگی و نبایستگی پرداخته می‌شود (شالباف، ۱۳۸۸؛ طاهری و همکاران، ۱۳۹۴)؛

۳. **اخلاق کاربردی:** این اخلاق زیرشاخه‌ای از اخلاق هنجاری است که با هدف بیان توصیه‌های مفید درباره موقعیت‌های گوناگون اخلاقی پایه‌گذاری شده است. اخلاق کاربردی موضوعات خاص و مهم نظری، مسائل زیست‌محیطی، نسل‌کشی و جنگ‌افزارهای کشتار جمعی را بررسی می‌کند (الدنبارگ،^۱ ۲۰۱۳).

در ادامه برخی پژوهش‌های مهم انجام شده درباره اخلاق حرفه‌ای و سلامت سازمانی در داخل و خارج از کشور بررسی می‌شود:

. حسینی (۱۳۹۳) در پایان‌نامه خود تحت عنوان «بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران» از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای، ۳۰۶ نفر را به عنوان نمونه انتخاب کرد. وی در این پژوهش از ابزار پرسش‌نامه مرتبط با متغیرهای پژوهش استفاده کرد و به این نتیجه دست یافت: اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران مطلوب‌تر از حد متوسط و میانگین نظری است؛ کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران مطلوب‌تر از حد متوسط و میانگین نظری است؛ میان شاخص کلی اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

1. Oldenburg.

فرهینی فراهانی و بهنام جام (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف «بررسی میزان رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش در اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شاهد» ۳۶۱ نمونه را از طریق جدول کرجسی و مورگان انتخاب کردند. آن‌ها برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته استفاده کردند و به این نتیجه دست یافتند که از نظر دانشجویان رعایت اخلاق حرفه‌ای در کار آموزش اهمیت دارد. از دیدگاه دانشجویان به‌طورکلی، مؤلفه‌های اخلاقی رعایت‌شده از جانب اعضای هیئت‌علمی عبارت‌اند از: رعایت ادب در برابر دانشجویان، حفظ اسرار دانشجویان، تأمین نکردن منافع مادی در قبال نمره‌دادن به دانشجویان، جلب اعتماد و احترام دانشجویان، داشتن روحیهٔ بردباری در برخورد با دانشجویان، توجه استادان به آراستگی ظاهر و پوشش مناسب، پرهیز از شوخی و طنزگویی‌های ناشایست و استفاده نکردن از امکانات دانشگاه برای کارهای شخصی.

پژوهش دیگری تحت عنوان «اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی؛ تأملی بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش‌های دانشگاهی» توسط عزیزی (۱۳۸۹) انجام شد. نتیجهٔ این پژوهش حاکی از آن بود که از نظر استادان و دانشجویان، در حال حاضر، اخلاق حرفه‌ای در حوزهٔ فعالیت‌های آموزشی پایین‌تر از حد متوسط است. این در حالی است که پاسخ‌گویان توجه به این استانداردها را در آموزش‌های دانشگاهی بسیار ضروری می‌دانستند. مقایسهٔ نظرات استادان و دانشجویان و لحاظ کردن سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه در تحلیل‌های ثانوی، مبین نوعی همگونی نظرات آنان دربارهٔ وضعیت کنونی و مطلوب این استانداردهاست.

. پژوهشی را رحیمی و آقابابایی (۱۳۹۲) تحت عنوان «رابطه فرهنگ سازمانی و اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه کاشان» انجام دادند. یافته‌ها حاکی از آن است که میانگین مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی بالاتر از حد متوسط بود. از میان مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی، تنها، مؤلفه ریسک‌پذیری و تیم‌گرایی می‌توانستند اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی را پیش‌بینی کنند. نتیجه این بود که فرهنگ سازمانی بر رفتار فردی، عملکرد سازمانی، انگیزش شغلی، نوآوری، تعهد و اخلاق حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد.

. گلاچ مانوا^۱ (۲۰۱۵) در مقاله‌اش به اهمیت اخلاق در حرفه معلمی پرداخت و در آن گفت، صحبت درباره حرفه معلمی و در نظر گرفتن اخلاقی جهان معاصر در آموزش و پژوهش ضروری است. همچنین، فرصتی است برای دانش‌آموزان که برخی موضوعات اخلاقی ضروری در آموزش و پرورش را نقد کنند. آموزش و پرورش اخلاقی در بستر مدرسه و با حمایت از سیاست‌ها و برنامه‌ها و شیوه‌های مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند که دانش و آگاهی‌شان از خود و دیگر فرهنگ‌ها را توسعه دهند. اولین درس هر معلمی رفتار کریمانه و یکسانش با دانش‌آموزان است. همچنین، چگونگی انجام تعهدات حرفه‌ای توسط معلمان، بیانگر توجه آنان به جایگاه دانش‌آموزان است. معلمان در تمام سطوح آموزش و پرورش باید پیشرفت شناختی و اخلاقی و فکری دانش‌آموزان خود را تضمین کنند و به آن‌ها احترام گذارند و از آن‌ها به شکل مناسب، قدردانی کنند.

1. Gluchmanova.

ساربا و همکاران^۱ (۲۰۱۵) برای مبارزه با فساد در کشور رومانی پژوهشی با عنوان «اهمیت دانستن و اعمال قانون اخلاق حرفه‌ای در مدیریت مؤسسات آموزشی» انجام دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که آموزش و پرورش، تحت تأثیر دگرگونی‌های منفی اقتصادی اولویت خود را از دست می‌دهد و در رده پایین‌تر قرار می‌گیرد. همچنین، روش‌های پیشگیری از فساد و مبارزه با آن عبارت‌اند از: دانش قانون‌های حرفه‌ای و اخلاق در نظام آموزشی. اشاره به دو عنصر تجزیه و تحلیل اخلاق و قانون حرفه‌ای، دو اصل فعالیت‌های مدیریتی را مشخص می‌کند. این دو اصل به این قرار است: ۱. اصل بهره‌وری از مدیریت، براساس استفاده از روش‌های پیشگیری از فساد؛ ۲. اصل مدیریت پویا، براساس سبک مؤثر و مطابق با برخی قاعده‌های رفتاری، همچون مسئولیت، اعتبار، اقتدار، نظم، انگیزه، انگیزه اخلاقی و مالی، رضایت حرفه‌ای و... همه این روش‌ها، راه‌کاری برای مبارزه با فساد است. بنابراین، معلمان در سیستم آموزشی باید اخلاق حرفه‌ای را رعایت کنند تا فساد در آموزش کم‌رنگ‌تر شود.

پیو و اوگارکا^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی مدیریت اخلاق در نظام آموزش رومانی را بررسی کردند. آن‌ها ابزار پرسش‌نامه و ۷۶ مدیر را به‌عنوان نمونه انتخاب و دیدگاه مدیران را درباره اخلاق و اجرای آن بررسی کردند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تمام مدیران با مفهوم مدیریت اخلاق آشنا نیستند. بسیاری از مدیران معتقد بودند استادان و مدیران در دانشگاه‌ها نقش بسیار

1. Sârbu & et al.
2. Puiu & Ogarca.

مهمی در ایجاد و توسعه و حفظ جوی اخلاقی دارند. بسیاری از مدیران در نظام آموزش عالی اطلاعاتی دربارهٔ معنا و ابزار مدیریت اخلاق در نهادهای خود ندارند. برای بسیاری از مدیران آموزش اخلاقی، کارشناسان اخلاقی، خطوط اخلاقی یا روش‌های محافظت از افشاگران شناخته شده نیست. بنابراین، وضعیت فساد در رومانی ممکن است نتیجهٔ درک ضعیف از اجرای مدیریت اخلاق باشد.

. ترايوانو^۱ (۲۰۱۵) پژوهشی انجام داد با هدف تدوین مفهومی جامع از کدهای اخلاق حرفه‌ای برای حسابداران که آن‌ها را به آگاهی الهی هدایت کند. او در این پژوهش اصول کلی صداقت و عشق و ارادهٔ الهی را از کدهای اخلاق حرفه‌ای دانست. همچنین، این مطالعه نشان داد که استفاده از رویکردهای نوین، باعث ایجاد اخلاق حرفه‌ای در حسابداران می‌شود. براساس مدل ارائه شده اصول کدهای اخلاق حرفه‌ای شامل گسترش صداقت، عینیت، صلاحیت حرفه‌ای و مراقبت به علت، محرمانه بودن، رفتار حرفه‌ای، عشق و ارادهٔ الهی است. دستیابی به آگاهی الهی کلید بیداری وجدان درونی به عنوان کیفیت کار حسابداران اخلاقی است.

پرسش‌های پژوهش

۱. وضعیت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان مدارس ابتدایی پسرانهٔ دولتی در شهر تهران چگونه است؟

1. Triyuwono.

۲. از میان عوامل بالقوه فردی مؤثر بر اخلاق حرفه‌ای، یعنی جنس، سن، مرتبه علمی و سابقه خدمت، کدام یک بر اخلاق حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارد؟

۳. با توجه به وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان، راهکارهای ارتقای اخلاق حرفه‌ای آن‌ها چیست؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی پیمایشی است و داده‌های آن با روش مطالعه میدانی به دست آمده است. همچنین، در طبقه‌بندی پژوهش‌ها براساس هدف، این پژوهش از نوع کاربردی است. جامعه آماری مدنظر در این پژوهش را تمامی معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران تشکیل می‌دهند. تعداد این معلمان براساس آخرین آمار و اطلاعات موجود ۷ هزار و ۸۴۸ نفر، ۶ هزار و ۹۸۴ زن و ۸۶۴ مرد هستند. براساس فرمول نمونه‌گیری کوکران ۳۶۶ نفر به عنوان حجم نمونه تعیین شدند. همچنین، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و طبقه‌ای متناسب از بین مناطق ۱۹ گانه شهر تهران، پنج منطقه به این صورت انتخاب شدند: منطقه ۳ از شمال شهر، منطقه ۱۶ از جنوب شهر، منطقه ۸ از شرق شهر، منطقه ۱۰ از غرب شهر و منطقه ۶ از مرکز شهر. در مرحله بعد، از بین هر منطقه، ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس ۳۶۶ پرسش‌نامه در بین معلمان مدارس توزیع شد.

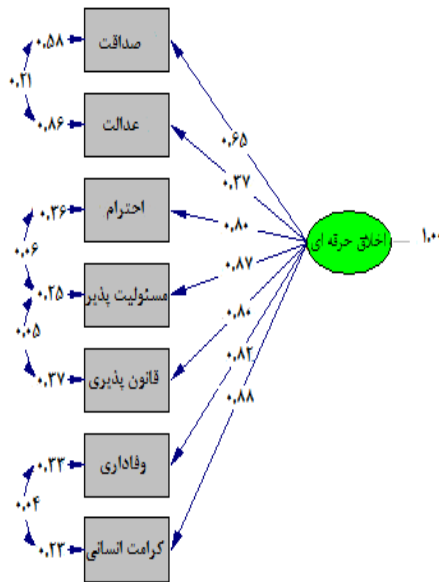
ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای: این پرسش‌نامه براساس پژوهش‌های پیشین و فراوانی بیشترین و منطقی‌ترین مؤلفه‌های موجود در این پژوهش‌ها تنظیم شده است. همچنین، این پرسش‌نامه براساس مصاحبه‌های انجام‌شده ساخته شده است. پرسش‌نامه دارای ۷ مؤلفه و ۳۰ گویه دارد: پرسش‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ دربارهٔ صداقت، پرسش‌های ۵، ۶، ۷، ۸ و ۹ دربارهٔ عدالت، پرسش‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ دربارهٔ احترام، پرسش‌های ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹ دربارهٔ مسئولیت‌پذیری، پرسش‌های ۲۱ و ۲۲ و ۲۳ دربارهٔ قانون‌مداری، پرسش‌های ۲۴ و ۲۵ و ۲۶ دربارهٔ وفاداری، پرسش‌های ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ دربارهٔ حفظ کرامت انسانی. شیوهٔ نمره‌دهی از یک تا چهار و کمترین و بیشترین نمره برای پرسش‌های پرسش‌نامه از ۳۰ تا ۱۲۰ است. در این پرسش‌نامه صداقت به معنی فضیلت اخلاقی اکتسابی و دارای مراتبی است که در ارتباط فرد با خود، خدا، افراد دیگر جامعه و محیط تجلی می‌یابد. عدالت یعنی طرفدار حق بودن و در قضاوت‌های خود تعصب نداشتن و میان طبقه‌های اجتماعی گوناگون تبعیض نگذاشتن. احترام به معنی محترم‌دانستن نظر و حقوق دیگران و ارزش‌های اجتماعی است. مسئولیت‌پذیری یعنی قبول نتیجهٔ تصمیم‌ها و پیامدهای آن‌ها و پاسخ‌گوبودن در برابر آن‌ها. قانون‌مداری، یعنی در دل مطیع قانون بودن و در عمل نیز مقررات آن را به‌کار بستن. وفاداری، یعنی رازدار و معتمد دیگران بودن و حفظ کرامت انسانی، یعنی احترام‌نهادن به هموعان و انسانیت انسان‌ها (میرکمالی، ۱۳۹۲: ۳۴۹).

ویژگی‌های ابزار پژوهش

روایی¹ (اعتبار): در این پژوهش برای تعیین روایی آزمون، علاوه بر روایی محتوایی از روایی سازه نیز بهره گرفته شد. بنابراین، برای مشخص کردن اینکه آیا متغیرهای اصلی پژوهش، به درستی توسط عوامل فرعی (مؤلفه‌ها) سنجیده می‌شوند، از تحلیل عاملی مرتبه اول استفاده شد که نتیجه‌های آن در زیر گزارش شده است:

متغیر اخلاق حرفه‌ای



Chi-Square=18.27 df=10, P-value=0.05052, RMSEA=0.048

شکل ۱: تحلیل عاملی مرتبه اول متغیر اخلاق حرفه‌ای

1. Validity.

باتوجه به شکل ۱ مشخص می‌شود که متغیرهای مشاهده‌شده، به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجاکه بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده‌شده، مؤلفه‌ها، بزرگ‌تر از $0/3$ است، رابطه مطلوبی با متغیر پنهان، یعنی اخلاق حرفه‌ای دارند. برای مشخص کردن میزان برازش مدل از شاخص‌های قابل‌ارائه در نرم‌افزار لیزرل استفاده شده که این شاخص‌ها در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱: شاخص‌های برازش الگوی اخلاق حرفه‌ای

شاخص برازندگی	دامنه پذیرفته‌شده	میزان به دست‌آمده
خی‌دو (χ^2)	-	۱۸/۲۷
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۱/۸۲
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۴۸
SRMR	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۱۳
NFI	نزدیک به ۱	۰/۹۷
CFI	نزدیک به ۱	۰/۹۸
IFI	نزدیک به ۱	۰/۹۸
RFI	نزدیک به ۱	۰/۹۶
GFI	نزدیک به ۱	۰/۹۴
AGFI	نزدیک به ۱	۰/۸۹

بر اساس نتیجه‌های جدول ۱ و همچنین شکل ۱ عامل‌های فرعی شکل‌دهنده اخلاق حرفه‌ای معلمان، عامل‌های مناسبی هستند؛ زیرا شاخص‌های برازش الگو در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم، برازش الگو را تأیید می‌کنند. پس از

حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهند که مدل، برازش نسبتاً خوبی دارد. نسبت خی دو بر درجه آزادی $1/82$ است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)^۱ برابر با $0/048$ و نیز ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR)^۲ برابر با $0/013$ است که میزانی پذیرفته شده در برازش الگو تلقی می‌شود. سایر شاخص‌های برازندگی مانند NFI^۳، CFI^۴، IFI^۵ و RFI^۶ نیز با مقادیر بیش از $0/9$ به عنوان شاخص‌های مطلوب برازندگی الگو تلقی می‌شوند. همچنین، شاخص نیکویی برازش (GFI)^۷ با میزان $0/94$ و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI)^۸ نیز با میزان $0/89$ ، الگوی اخلاق حرفه‌ای را تأیید می‌کند. در الگوی حاضر مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، یعنی صداقت، عدالت، احترام، مسئولیت‌پذیری، قانون‌پذیری، حفظ کرامت انسانی و وفاداری به عنوان متغیرهای مشاهده شده^۹ و متغیر اخلاق حرفه‌ای به عنوان متغیر مکنون^{۱۰} در نظر گرفته شده است. همچنین، برای بررسی معنادار بودن روابط میان متغیرها از آماره آزمون t یا همان t-value استفاده شد که نتیجه‌های آن در جدول ۲ گزارش شده است.

-
1. Root Mean Square Error of Approximation.
 2. Standardized Root Mean Square Residual.
 3. Normed Fit Index.
 4. Comparative Fit Index.
 5. Incremental Fit Index.
 6. Relative Fit Index.
 7. Goodness of Fit Index.
 8. Adjusted Goodness of Fit Index.
 9. Observe Variables.
 10. Latent Variables.

جدول ۲: مقادیر t-value محاسبه شده در مدل ساختاری اخلاق حرفه‌ای

مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها
متغیرها	صدقات	عدالت	احترام	مسئولیت‌پذیری	قانون‌مداری	حفظ کرامت انسانی
اخلاق حرفه‌ای	۱۳/۴۳*	۷*	۱۷/۶۰*	۱۹/۷۸*	۱۷/۵۲*	۲۰/۱۲*
						۱۷/۹۳*

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

از آنجاکه معناداری در سطح خطای ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر به دست آمده با آزمون t-value از $\pm 1/96$ کوچک‌تر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. همان‌طور که در جدول ۲ مشخص شده است، مقادیر آزمون t برای تمامی ارتباط‌های اصلی مدل، معنادار است. با توجه به اینکه مقدار آمار t به دست آمده از $\pm 1/96$ بزرگ‌تر است، همبستگی مشاهده شده بین متغیرهای مشاهده شده، مؤلفه‌ها و متغیر پنهان پژوهش، یعنی اخلاق حرفه‌ای، کاملاً معنادار است.

پایایی^۱ (قابلیت اعتماد): در این پژوهش، پس از جمع‌آوری داده‌ها از نمونه نخستین، داده‌ها وارد نرم‌افزار SPSS 22 و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. این ضریب برای پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای «۰/۹۴» به دست آمد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

روش آماری به کار رفته در این پژوهش، آمار توصیفی، شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و نیز آمار استنباطی، با توجه به نرمال بودن توزیع

1. Reliability.

متغیرها و آزمون t مستقل است. برای مقایسه میانگین فرضی پژوهش با میانگین داده‌های جمع‌آوری شده اخلاق حرفه‌ای از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. همچنین، برای میزان قابلیت اعتماد آلفای کرونباخ و آزمون نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شد. همچنین، داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS22 و LISREL8 تحلیل و تفسیر شدند.

تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

در این بخش، نخست، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری را بررسی می‌کنیم. براساس تجزیه و تحلیل‌های توصیفی پژوهش از ۳۶۶ نفر اعضای نمونه بررسی شده، ۴۰ نفر، یعنی ۱۲/۲۶ درصد افراد نمونه مرد و ۳۲۶ نفر، یعنی ۸۷/۷۴ درصد آن‌ها زن هستند. از نظر سن پاسخ‌گویان، بیشترین فراوانی مربوط به ۴۱ تا ۴۵ سال، با فراوانی ۱۱۷ نفر، یعنی ۳۲ درصد است. پس از آن، به ترتیب گروه سنی بیش از ۵۱ سال با فراوانی ۸۷ نفر، یعنی ۲۳/۸ درصد، ۳۶ تا ۴۰ سال با فراوانی ۷۴ نفر، یعنی ۲۰/۲ درصد، ۴۶ تا ۵۰ سال با فراوانی ۳۷ نفر، یعنی ۱۰/۱ درصد، ۳۱ تا ۳۵ سال با فراوانی ۲۸ نفر، یعنی ۷/۷ درصد، ۲۶ تا ۳۰ سال با فراوانی ۱۸ نفر، یعنی ۴/۹ درصد و کمتر از ۲۵ سال با فراوانی ۵ نفر، یعنی ۱/۴ درصد قرار دارد. یافته‌های توصیفی مربوط به رشته تحصیلی جامعه بررسی شده نشان می‌دهد که ۳۲۵ نفر، ۸۸/۸ درصد، علوم انسانی و ۲۳ نفر، ۶/۳۰ درصد، علوم تجربی و ۱۸ نفر، ۴/۹ درصد، ریاضی فیزیک هستند.

یافته‌های مربوط به مدرک تحصیلی نشان داد که بیشترین فراوانی، مربوط به مدرک کارشناسی، یعنی ۱۷۸ نفر است و پس از آن،

به ترتیب، مدرک فوق‌دیپلم با ۱۳۴ نفر و ۳۶/۶ درصد، مدرک کارشناسی‌ارشد با ۳۰ نفر و ۸/۲ درصد، مدرک دیپلم با ۲۱ نفر و ۵/۷ درصد و مدرک دکتری با ۳ نفر و ۰/۸ درصد قرار دارند. یافته‌های توصیفی مربوط به سابقه خدمت معلمان جامعه بررسی شده نشان داد، بیشترین فراوانی، مربوط است به افراد دارای سابقه بیش از ۲۰ سال با فراوانی ۲۲۲ نفر، یعنی ۶۰/۷ درصد و پس از آن، به ترتیب، ۱۶ تا ۲۰ سال سابقه خدمت با فراوانی ۷۷ نفر، ۰/۲۱ درصد، ۱۱ تا ۱۵ سال سابقه خدمت با فراوانی ۲۸ نفر، ۷/۷ درصد، ۶ تا ۱۰ سال سابقه خدمت با فراوانی ۲۴ نفر، ۶/۶ درصد و کمتر از ۵ سال سابقه خدمت با فراوانی ۱۵ نفر، یعنی ۴/۱ درصد. همچنین، در ادامه یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون‌های آماری پژوهش حاضر در قالب پرسش‌های مطرح‌شده بررسی می‌شود.

توصیف آماری پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای

پرسش‌نامه اخلاق حرفه‌ای از هفت مؤلفه و سی پرسش تشکیل شده است که فراوانی و درصد و میانگین هریک از پرسش‌ها و میانگین مربوط به هر مؤلفه در ادامه آمده است. به‌منظور محاسبه میانگین پرسش‌ها، نخست ارزش عددی هرکدام از گزینه‌ها، خیلی زیاد = ۴؛ زیاد = ۳؛ کم = ۲؛ خیلی کم = ۱، در تمامی نمونه‌ها جمع زده و سپس بر تعداد پرسش‌ها تقسیم شده است. برای قضاوت درباره مطلوب بودن مؤلفه‌ها، با توجه به اینکه میانگین‌ها براساس طیف لیکرت از ۱ تا ۴ گزارش شده است، براساس طیف بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) عمل شده است.

جدول ۳: طیف بازرگان و همکاران (به نقل از: چوپانی، ۱۳۹۰)

۴ تا ۳	۳ تا ۲	۲ تا ۱	استاندارد
مطلوب	نسبتاً مطلوب	نامطلوب	

مقایسه توصیفی وضعیت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای میان معلمان ابتدایی در مدارس پسرانه دولتی در شهر تهران

باتوجه به امتیازهای به دست آمده برای هریک از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و توصیف وضعیت آن‌ها در پیوستار ارزیابی، یعنی نامطلوب و نسبتاً مطلوب و مطلوب، اینک در صدد هستیم که از طریق رسم جدول، وضعیت هر کدام از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان را توصیف کنیم. سپس آن‌ها را باهم مقایسه کنیم تا مشخص شود که وضعیت کدام یک از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای نسبتاً مطلوب است و بدین وسیله مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در صدد بهبود و ارتقای وضعیت آن‌ها برآیند. همچنین مشخص شود که وضعیت کدام یک از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در سطح نامطلوب است تا مسئولان آموزش و پرورش با اقدامات لازم و به موقع، ضعف‌ها را اصلاح کنند و در برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌هایشان راهکارهای لازم و سودمند را برای رفع مشکلات ببیند.

جدول ۴: وضعیت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان مدارس بسراغه ابتدایی دولتی در شهر تهران

وضعیت هریک از مؤلفه‌ها	میانگین هر مؤلفه		اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن
	مطلوب	نسبتاً مطلوب	
	*	۳/۰۱	صداقت
	*	۲/۴۹	عدالت
	*	۳/۲۸	احترام
	*	۳/۰۷	مسئولیت‌پذیری
	*	۳/۱۶	قانون‌پذیری
	*	۳/۱۵	وفاداری
	*	۳/۱۷	حفظ کرامت انسانی
	*	۳/۱۶	اخلاق حرفه‌ای

. وضعیت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن میان معلمان در مدارس ابتدایی بسراغه دولتی در شهر تهران چگونه است؟

به منظور بررسی وضعیت هریک از پارامترهای مربوط به مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و نمره کل اخلاق حرفه‌ای معلمان، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شده و نتیجه‌های آن در جدول ۵ آمده است. با توجه به نتیجه‌های به دست آمده، وضعیت اخلاق حرفه‌ای تفاوت معناداری با میانگین فرضی پژوهش دارد و این نتیجه‌ها گویای این است که اخلاق حرفه‌ای، بالاتر از حد متوسط است. همچنین، نتایج جدول نشان می‌دهد که وضعیت تمامی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای به غیر از مؤلفه عدالت که در حد متوسط میانگین فرضی پژوهش قرار دارد، در تمامی ابعاد، بالاتر از میانگین فرضی پژوهش است.

جدول ۵: تعیین وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان و مؤلفه‌های آن (میانگین فرضی = ۲,۵)*

شاخص‌ها مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
صداقت	۳/۰۱	۰/۶۳	۱۵/۶۲	۰/۵۱	۳۶۵	۰/۰۰
عدالت	۲/۴۹	۰/۳۹	-۰/۲۴۱	-۰/۰۰۴	۳۶۵	۰/۸۱
احترام	۳/۲۸	۰/۵۶	۲۶/۸۹	۰/۷۸	۳۶۵	۰/۰۰
مسئولیت‌پذیری	۳/۰۷	۰/۵۸	۱۸/۵۵	۰/۵۷	۳۶۵	۰/۰۰
قانون‌مداری	۳/۱۶	۰/۶۳	۱۹/۷۹	۰/۶۶	۳۶۵	۰/۰۰
وفاداری	۳/۱۵	۰/۶۹	۱۷/۸۹	۰/۶۵	۳۶۵	۰/۰۰
حفظ کرامت انسانی	۳/۱۷	۰/۶۴	۱۹/۹۸	۰/۶۷	۳۶۵	۰/۰۰
اخلاق حرفه‌ای	۳/۱۶	۰/۵۹	۲۱/۴۴	۰/۶۶	۳۶۵	۰/۰۰

ذکر این نکته لازم است که در این بررسی با توجه به دامنه نمره‌گذاری پرسش‌های ۱ تا ۴ و محاسبه نمره کلی این بُعد برحسب این دامنه، میانگین فرضی جامعه، ۲/۵ در نظر گرفته شده است.

از میان عوامل بالقوه فردی مؤثر بر اخلاق حرفه‌ای، مانند جنس، سن، مدرک تحصیلی و سابقه خدمت، کدام یک بر اخلاق حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌گذارد؟ به منظور مقایسه اخلاق حرفه‌ای معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۶: مقایسه نمره‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان زن و مرد

متغیر	جنس	میانگین	تفاوت دو میانگین	df	t	sig
اخلاق حرفه‌ای	مرد	۳/۰۶	-۰/۱۱	۳۶۴	-۱/۳۶	۰/۱۷
	زن	۳/۱۸				

باتوجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که تفاوت دو نمونه مرد و زن در کل اخلاق حرفه‌ای، تفاوت معناداری ندارد و باتوجه به داده‌های جدول می‌توان نتیجه گرفت که معلمان زن و مرد میزان اخلاق حرفه‌ای یکسانی دارند؛ بنابراین جنس در میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن تأثیری ندارد.

تفاوت وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان برحسب رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت، سن و منطقه
 به منظور مقایسه وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان، از لحاظ رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت، سن و منطقه از آزمون واریانس یک‌راهه (F) استفاده شد.

جدول ۷: آزمون تحلیل واریانس تک‌راهه برای بررسی وضعیت داده‌های دموگرافیک اخلاق حرفه‌ای

	Sig	F	MS	df	SS	اخلاق حرفه‌ای معلمان
	۰/۱۷۷	۱/۷۴۱	۰/۶۰۴	۲	۱/۲۰۹	بین گروه‌ها
رشته تحصیلی			۰/۳۴۷	۳۶۳	۱۲۶/۰۳۶	درون گروه‌ها
				۳۶۵	۱۲۷/۲۴۴	جمع کل
	۰/۲۸۴	۱/۲۶۲	۰/۴۳۹	۴	۱/۷۵۵	بین گروه‌ها
مدرک تحصیلی			۰/۳۴۸	۳۶۱	۱۲۵/۴۸۹	درون گروه‌ها
				۳۶۵	۱۲۷/۲۴۴	جمع کل
	۰/۰۵۹	۲/۷۴۱	۰/۹۳۸	۴	۳/۷۵۰	بین گروه‌ها

Sig	F	MS	df	SS	اخلاق حرفه‌ای معلمان	
		۰/۳۴۲	۳۶۱	۱۲۳/۴۹۴	درون	سابقه
					گروه‌ها	خدمت
			۳۶۵	۱۲۷/۲۴۴	جمع کل	
۰/۲۷۱	۱/۲۶۹	۰/۴۴۰	۶	۲/۶۴۲	بین گروه‌ها	
		۰/۳۴۷	۳۵۹	۱۲۴/۶۰۳	درون	سن
					گروه‌ها	
			۳۶۵	۱۲۷/۲۴۴	جمع کل	
۰/۰۲۴	۲/۸۴۷	۰/۶۱۰	۴	۲/۴۳۸	بین گروه‌ها	
		۰/۲۱۴	۳۶۱	۷۷/۳۰۰	درون	منطقه
					گروه‌ها	
			۳۶۵	۷۹/۷۳۸	جمع کل	

باتوجه به جدول ۷ مشاهده می‌شود، وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان در مدارس پسرانه ابتدایی دولتی در شهر تهران براساس رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سن و سابقه خدمت با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند؛ اما برحسب منطقه در سطح ۰/۰۵ معنادار است. برای اینکه مشخص شود بین کدام یک از منطقه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی^۱ استفاده شد.

1. Tukey

جدول ۸: آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه اخلاق حرفه‌ای معلمان برحسب منطقه

منطقه	منطقه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
منطقه ۳	منطقه ۶	۰/۱۰۹۱۴	۰/۰۸۶۹۵	۰/۷۱۹
منطقه ۲	منطقه ۸	۰/۱۸۷۶۰	۰/۰۹۰۸۲	۰/۲۳۷
منطقه ۸	منطقه ۱۶	۰/۲۰۹۶۹	۰/۰۶۴۲۰	۰/۰۱۰
منطقه ۱۶		۰/۱۱۹۰۲	۰/۰۷۴۰۱	۰/۴۹۳

باتوجه به نتیجه‌های جدول ۸ بین منطقه ۲ و ۸ تفاوت معناداری میان اخلاق حرفه‌ای معلمان وجود دارد؛ اما بین دیگر منطقه‌ها نه.

نتیجه

یافته‌ها گویای آن است که وضعیت معلمان از نظر مؤلفه‌های صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام، قانون‌گرایی، حفظ کرامت انسانی، وفاداری و به‌طورکلی متغیر اخلاق حرفه‌ای در دامنه ۱ تا ۴، بیش از ۲/۵ و بیش از حد متوسط و میانگین فرضی است. بیشترین حد مؤلفه اخلاق حرفه‌ای معلمان مربوط به مؤلفه احترام و کمترین آن مربوط به مؤلفه عدالت است. به‌طورکلی، وضعیت این معلمان از نظر اخلاق حرفه‌ای در وضعیت مناسبی قرار دارد و بیش از حد متوسط و میانگین فرضی است. این یافته پژوهش با نتیجه‌های پژوهش حسینی (۱۳۹۳) در مؤلفه‌های صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری، احترام، قانون‌گرایی، حفظ کرامت انسانی، ارتباطات اجتماعی و همدردی و با یافته‌های پژوهش رحیمی و آقابابایی (۱۳۹۱) در مؤلفه‌های احترام و مسئولیت‌پذیری همسوست. همچنین، این یافته با نتیجه‌های پژوهش عزیزی

(۱۳۹۰) در مؤلفه‌های احترام، مسئولیت‌پذیری و قانون‌پذیری و با یافته‌های پژوهش فرمینی فراهانی (۱۳۹۱) در مؤلفه‌های عدالت، صداقت، احترام، وفاداری مطابقت دارد.

رعایت اخلاق حرفه‌ای در سازمان بسیار ضروری است تا سازمان از یک سو، جامعه را دچار تعارض نکند و از سوی دیگر، با گرفتن تصمیم‌های منطقی و خردمندانه منافع بلندمدت خود را تضمین کند. آنچه در مواجهه با مفهوم اخلاق حرفه‌ای باید مدنظر مدیران قرار گیرد این است که:

۱. اخلاق حرفه‌ای دربرگیرنده اخلاق فردی و اخلاق شغلی است و حتی از هر دو فراتر رفته و به سازمان به‌عنوان مجموعه‌ای حقوقی ناظر است؛
 ۲. امروزه، رویکرد راهبردی به اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها موجب ایجاد امتیازهای راهبردی می‌شود؛

۳. برای پرداختن به اخلاق حرفه‌ای در سازمان، نیازمند نگرش سیستمی هستیم؛ زیرا این رویکرد از معضلات اخلاقی سازمانی گره‌گشایی می‌کند. غفلت از این عوامل در مقام تبیین و تحلیل مشکلات اخلاقی، ما را از تصمیم واقع‌بینانه دور خواهد کرد.

معلمان در عرصه آموزش و پژوهش، بالاترین جایگاه را در نظام آموزشی دارند. باور درونی آنان به اصول و ارزش‌های اخلاق حرفه‌ای، هم از منظر توسعه فرهنگ سازمانی مبتنی بر اخلاقیات در مدارس و هم از منظر انتقال این ویژگی برجسته انسانی به دانش‌آموزان و همکاران و در نتیجه اشاعه آن در جامعه، بسیار اهمیت دارد. رعایت اصول اخلاقی از سوی معلمان و مدیران و حتی دانش‌آموزان، باعث می‌شود جو مدارس از نظر آموزشی و پژوهشی

مناسب شود و کارایی و اثربخشی آموزش و پژوهش ارتقا یابد. در واقع، رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای از سوی معلمان و بررسی وضعیت استانداردهای اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزشی کشور به سیاست‌گذاران و مدیران و برنامه‌ریزان نظام آموزش کشور کمک می‌کند تا به راهبردهای مناسبی برای کاهش شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب در این زمینه و ارتقای این استانداردهای دست یابند.

ارزیابی اخلاق حرفه‌ای معلمان در مدارس پسرانه ابتدایی در شهر تهران نشان داد که این معلمان در بیشتر مؤلفه‌های ذکر شده اخلاق حرفه‌ای مناسبی دارند و تنها، مؤلفه عدالت در حد متوسط است. محقق شدن عدالت در هر جامعه ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و آموزش آن کشور دارد. پیشرفت‌های امروز جامعه ما نیز به تحقق عدالت آموزشی وابسته است. اگر در آموزش و فرهنگ کشوری تبعیض، فساد، خیانت و حق‌کشی وجود نداشته باشد و مردم به حق و عدالت گرایش داشته باشند، می‌توان به نوعی تعادل در آموزش رسید که همان عدالت فرهنگی و آموزشی است. آموزش به‌عنوان رکن پیشرفت کشور، در صورتی فراگیر خواهد شد که عدالت آموزشی در سیستم آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی دیگر حاکم شود.

عدالت آموزشی بنیان فکر و فرهنگ جامعه است. وقتی عدالت آموزشی در سیستم آموزشی حاکم باشد، فرهنگ آن جامعه متوازن و پایدار خواهد بود. عدالت آموزشی که جزئی از عدالت فرهنگی است زمینه برخورداری افراد جامعه از همه امکانات برابر آموزشی را فراهم می‌آورد. عدالت آموزشی بین اعضای جامعه همسویی ایجاد می‌کند و جامعه را به سمت علمی‌نگری و

حرمت‌نهی به علم پیش می‌برد و برای رسیدن به سربلندی، از دشوارترین مسیرها عبور می‌دهد. بنابراین، ارتقای شناخت و باور و پایبندی معلمان به اصول و استانداردهای اخلاق حرفه‌ای در فرایندهای آموزشی، رسالتی است که نیازمند ایجاد شرایط و بستر مناسب و انجام پژوهش‌های متعدد است.

درنهایت، می‌توان گفت که گسترش ارزش‌های حاکم بر رفتار علمی و حرفه‌ای معلمان در مدرسه ممکن است این نتیجه‌ها را موجب شود: افزایش التزام اجتماعی معلمان، مسئولیت‌پذیری آن‌ها در قبال فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، رعایت اصول و قوانین مدرسه، ارتباط‌های مناسب علمی و پژوهشی با دانش‌آموزان و همکاران و مسئولان مدرسه و اعتماد بیشتر جامعه به نظام آموزشی.

بررسی میزان تفاوت‌های معلمان در اخلاق حرفه‌ای برحسب رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سابقه خدمت، سن و منطقه نشان دادند: وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان در مدارس پسرانه ابتدایی دولتی در شهر تهران، براساس رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی، سن و سابقه خدمت با یکدیگر تفاوت معناداری ندارد؛ اما برحسب منطقه در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعیین میزان تفاوت بین مناطق از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که با توجه به نتایج آزمون، میان منطقه ۲ و منطقه ۸ تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین دیگر مناطق تفاوتی وجود ندارد. بنابراین، مسئولان آموزش و پرورش منطقه ۸ برای به‌مطلوب‌رساندن اخلاق حرفه‌ای تدبیرهایی اندیشیدند و باعث رشد و بالندگی هرچه بیشتر مدرسه شدند.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش راهکارهایی برای بهبود اخلاق حرفه‌ای معلمان به شرح زیر بیان می‌شود:

۱. تدوین منشورهای اخلاقی مشخص برای رسیدن به اهداف و به‌طورکلی افزایش کارایی و اثربخشی مدرسه با توجه به اهمیت نقش اصول اخلاقی در مدرسه و اخلاق حرفه‌ای میان معلمان؛

۲. ایجاد فضای رقابتی سالم میان معلمان و ارتقای جایگاه مدرسه، به‌عنوان محیطی برای تولید و اشاعه دانش؛

۳. برگزاری کارگاه‌های آموزشی اخلاق حرفه‌ای در مدرسه و دعوت از استادان دانشگاه و بیان راهکارهایی برای بهبود وضعیت اخلاقی در مدرسه؛

۴. آگاهی رهبران آموزشی از پیامدهای اخلاق حرفه‌ای به‌منظور تلاش برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای معلمان و حمایت همه‌جانبه و قدرتمند از فرهنگ خدمت‌گزاری و فرهنگ مبتنی بر ارزش در مدارس؛

۵. راه‌اندازی مرکز سنجش اخلاق حرفه‌ای معلمان و تهیه استانداردهای اخلاق حرفه‌ای معلمان؛

۶. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و علمی با رویکرد عملی (کاربردی)؛

۸. برگزاری مستمر دوره‌های آموزشی تخصصی در ضمن خدمت توسط آموزش و پرورش و دادن جزوه‌های آموزشی کاربردی به معلمان، به‌منظور افزایش کارایی آن‌ها؛

۹. انجام ارزشیابی سالانه به‌وسیله همکاران به‌منظور پی‌بردن معلمان به نقاط قوت و ضعفشان.

ازجمله محدودیت‌های بسیار مهم این پژوهش نیز عبارت است از:

۱. نبود مطالعه و پیشینه پژوهشی کافی در زمینه اخلاق حرفه‌ای معلمان

مدارس ابتدایی؛

۲. نبود استاندارد، درخصوص اخلاق حرفه‌ای معلمان؛
۳. محدودیت تعمیم‌پذیری نظری یافته‌های پژوهش و نارسایی نتایج پژوهش حاضر به دلیل اتکای آن بر دیدگاه‌ها و تجربه‌های معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه دولتی در شهر تهران؛
۴. وقت‌گیر بودن جمع‌آوری داده‌ها به دلیل پراکندگی و چرخشی بودن تعدادی از مدارس و مشکل بودن رفت‌وآمد.

منابع

۱. ایمانی پور، معصومه، ۱۳۹۱، «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش»، مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، دوره پنجم، ش ۶، ص ۲۵.
۲. چوپانی، حیدر، ۱۳۹۰، بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین با گرایش به نوآوری سازمانی؛ مطالعه موردی شرکت سهامی بیمه البرز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
۳. حسینی، سیدجواد، ۱۳۹۳، بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
۴. حسینیان، سیمین، ۱۳۸۵، اخلاق در مشاوره و روان‌شناسی، تهران: انتشارات کمال تربیت.
۵. رحیمی، حمید و راضیه آقابابایی، ۱۳۹۱، «رابطه فرهنگ سازمانی و اخلاق حرفه‌ای؛ اعضای هیئت علمی دانشگاه کاشان»، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ششم، ش ۲، ص ۶۳.
۶. طاهری، لیلا و دیگران، ۱۳۹۴، «بررسی حیظه‌ها و مؤلفه‌های اصلی توسعه و بالندگی اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها»، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ش ۲، ص ۴ تا ۱۰۱ تا ۱۲۶.
۷. عرفانی‌خواه، محمد، ۱۳۹۳، بررسی رابطه رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و سلامت اداری در سازمان؛ مطالعه موردی مراکز فرهنگی و دینی در استان قم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران.
۸. عزیزی، نعمت‌اله، ۱۳۸۹، «اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی؛ تأملی بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش‌های دانشگاهی»، مجله راهبرد فرهنگ، ش ۸ و ۹، ص ۴ تا ۵.

۹. فرمهبینی فرهانی، محسن و لیلا بهنام جام، ۱۳۹۱، «بررسی رعایت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزش در اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، س ۷، ش ۱، ص ۲.
۱۰. قراملکی احد، فرامرز، ۱۳۸۸، درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای، چ ۲، تهران: انتشارات سرآمد.
۱۱. میرکمالی، سیدمحمد، ۱۳۹۲، فلسفه مدیریت، تهران: نشر یسپرون.
۱۲. _____، ۱۳۸۲، «اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، س ۳۳، ش ۱، ص ۲۰۱ تا ۲۲۱.
13. Baguerio, A, HZ (2011). Etical Stucture: A Proposal Concept For Ethics Management In Mexican Public Service And Non-Profit Organization, *Humanities And Social science Journal*, 56(8), 1-15.
14. Gluchmanova, M. (2015). The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 509-513.
15. Kumar, R. (2014). Professional Ethics in Teacher Education: Need and Importance. *Darpan International Research Analysis*, 1(8), 1.
16. Koonmee, K. Singhapakdi, A. Virakul, B. & Lee, D. J. (2010). Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource

managers in Thailand. *Journal of Business Research*, 63(1), 20-26.

17. Oldenburg, Ch., (2013). Student's Perceptions of Ethical Dilemmas Involving Professor. *College Student Journal*, 39(5), 129- 141.

18. Sârbu, L. V. Dimitrescu, M. & Lacroix, Y. (2015). The Importance of Knowing and Applying of the Professional Legislation and Ethics in the Management of Educational Institutions to Combat Corruption. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 203-210.

19. Triyuwono, I. (2015). Awakening the Conscience Inside: The Spirituality of Code of Ethics for Professional Accountants. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 254-261.

20. Puiu, S. & Ogarca, R. F. (2015). Ethics Management in Higher Education System of Romania. *Procedia Economics and Finance*, 23, 599-603.

رابطه اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

سیروس اسدیان^{*}، محسن ربیعی^{**}، ابوالفضل قاسم‌زاده^{***}

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان دوره متوسطه اول در مدارس دولتی در سال تحصیلی ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۳ در نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز، به تعداد ۲۱۰۰ نفر بودند. نمونه مدنظر براساس جدول مورگان ۳۲۲ نفر بودند که این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و نسبتی انتخاب شدند. روش این

^{*} عضو هیئت علمی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان.

dr.sasadian@gmail.com

^{**} کارشناس ارشد دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان.

emzadee@yahoo.com

^{***} عضو هیئت علمی دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان.

mo996r@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۰/۲۱

پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های اخلاق حرفه‌ای، اعتماد سازمانی سیدجوادین (۱۳۸۸) و پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتز (۱۹۹۵) استفاده شد. ضرایب پایایی این پرسش‌نامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای اخلاق حرفه‌ای ($\alpha=0/93$) و اعتماد سازمانی ($\alpha=0/88$) و توانمندسازی روان‌شناختی ($\alpha=0/87$) به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون با استفاده از نرم‌افزار SPSS 22 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین اخلاق حرفه‌ای و مؤلفه‌های آن با توانمندسازی روان‌شناختی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. بین اعتماد سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان نیز رابطه مثبت و معناداری دیده شد. همچنین، نتایج آزمون رگرسیون حاکی از تأیید رابطه خطی برای پیش‌بینی توانمندسازی روان‌شناختی براساس اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی بود. در پایان، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین معلمان زن و مرد از لحاظ متغیرهای مسئولیت‌پذیری، صادق بودن، عدالت، وفاداری، برتری‌جویی و رقابت، احترام به دیگران، همدردی با دیگران و اعتماد سازمانی تفاوت معنادار وجود دارد. در حالی که میان آن‌ها از نظر رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و توانمندسازی روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی

اخلاق حرفه‌ای، اعتماد سازمانی، توانمندسازی روان‌شناختی.

طرح مسئله

امروزه، سازمان‌ها به دلیل افزایش رقابت جهانی، دگرگونی‌های ناگهانی، نیاز به کیفیت و خدمات پس از فروش، محدود بودن منابع و... زیر فشارهای زیادی قرار دارند. پس از سال‌ها تجربه، این نتیجه به دست آمده است که اگر سازمانی بخواهد موفق باشد و در عرصه رقابت عقب نماند، باید از نیروی انسانی متخصص و خلاق و بسیار باانگیزه برخوردار باشد. منابع انسانی ثروت واقعی هر سازمانی را تشکیل می‌دهند. یکی از دغدغه‌های مهم سازمان‌های موفق جهان، گردآوری سرمایه انسانی فرهیخته و خردورزی است که بتواند در آن سازمان دگرگونی ایجاد کند. در بهره‌وری فردی، سازمان از مجموعه استعدادها و توانایی‌های نهفته و شگرف فرد، به منظور پیشرفت سازمان استفاده می‌کند. سازمان به منظور سازندگی، با بهره‌برداری از نیروهای نهفته و استعدادهای شگرف، موجب پیشرفت فرد و همسویی او با سازمان می‌شود. بنابراین، مدیریت مؤثر این منابع با ارزش، لازمه دستیابی به هدف‌های سازمانی است. در این راستا رشد، پیشرفت، شکوفایی و ارتقای توانمندی‌های کارکنان مدنظر است که در سال‌های اخیر، صاحب‌نظران و کارشناسان مدیریت منابع انسانی به آن تحت عنوان توانمندسازی^۱ کارکنان توجه کرده‌اند.

به توانمندسازی می‌توان از دو زاویه نگریست: توانمندسازی به عنوان فعالیت‌هایی که سازمان در جهت سهیم کردن کارکنان در قدرت و تصمیم‌گیری‌ها انجام می‌دهد و در این بُعد، فراهم کردن موقعیتی برای قدرتمندتر شدن کارکنان

مدنظر است؛ توانمندسازی از منظر روان‌شناختی؛ یعنی ایجاد حسی درونی در افراد که بتوانند به‌طور مستقل در فرایند کاری خویش تصمیم‌گیری کنند. در این دیدگاه به نگرش افراد نسبت به کار و نقششان توجه می‌شود (قوچانی و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۸). توانمندسازی در اصطلاح، دربرگیرنده قدرت و آزادی عمل بخشیدن به اداره خود است و در مفهوم سازمانی به معنای تغییر در فرهنگ و شهامت در ایجاد و هدایت محیطی سازمانی است. به بیان دیگر، توانمندسازی به معنای طراحی ساختار سازمان است به نحوی که در آن، افراد ضمن کنترل خود، آمادگی پذیرش مسئولیت‌های بیشتری را نیز داشته باشند. توانمندسازی در کارکنان باعث می‌شود که آنان زندگی کاری خود را در پرتو آن کنترل کنند و به رشد کافی برای پذیرش مسئولیت‌های بیشتر در آینده دست یابند (ودادی و مهر آرا، ۱۳۹۲: ۱۶۳).

در سال‌های اخیر، از جنبه‌های گوناگون، پژوهش‌های زیادی درباره توانمندسازی انجام شده که به نوعی دانش بشری را در این باره توسعه داده است. نتایج پژوهش لیا و چیا (۲۰۰۷) در هنگ‌کنگ، حاکی از این است که برداشت و ادراک از توانمندی محیط کار، پیش‌زمینه‌ای برای تعهد سازمانی است. رایلی و بنتلی و لین^۱ (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود روی پروژه‌های تکمیل محصول جدید، در ۲۱۲ پروژه به این نتیجه رسیدند که بین توانمندسازی کارکنان و موفقیت در این پروژه‌ها ارتباط وجود دارد. همچنین، اوسبوم (۲۰۰۲) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که بین توانمندسازی روان‌شناختی

1. Reily, Bentley & Lynn.

کارکنان و تعهد سازمانی ارتباط وجود دارد. توماس و ولتهوس^۱ (۱۹۹۰) در پژوهش خود توانمندسازی روان‌شناختی را مفهومی چندبعدی می‌دانند و آن را به‌عنوان فرایند افزایش انگیزش درونی انجام‌وظیفه تعریف می‌کنند. آنان با تکمیل الگوی انگیزشی کانگرو و کاناگو^۲ (۱۹۸۸) مفهوم توانمندسازی را فقط افزایش انگیزش نمی‌دانند؛ بلکه آن را افزایش انگیزش درونی شغل می‌دانند. آن‌دو تعریف کامل‌تری از توانمندسازی روان‌شناختی، به‌عنوان مجموعه‌ای از حوزه‌های شناختی انگیزش بیان می‌کنند که علاوه بر خودکارآمدی، سه حوزه دیگر شناختی حق انتخاب (خودمختاری) و معنی‌دار بودن و مؤثر بودن را نیز شامل می‌شود (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰: ۶۶۶).

در پژوهشی دیگر که دکتر منوچهر انصاری و دیگران در سال ۱۳۹۱ با عنوان «تأثیر رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای کارکنان بر وفاداری مشتریان بانک‌ها در شهر تهران» انجام دادند، نتایج پژوهش نشان داد که اخلاق و رفتار حرفه‌ای کارکنان بر وفاداری مشتریان تأثیر می‌گذارد و بین عوامل اخلاقی و رفتار حرفه‌ای و وفاداری رابطه‌ای معنادار وجود دارد. در سال ۱۳۹۰ نیز سیدعامری و اسماعیلی پژوهشی با عنوان «تعیین ارتباط بین ابعاد توانمندسازی با تعهد سازمانی و تعهد شغلی کارکنان اداره‌کل تربیت‌بدنی استان» انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش را تمامی کارکنان اداره‌کل تربیت‌بدنی استان تهران تشکیل می‌دادند. نتایج این پژوهش نشان داد

1. Thomas & volthos.
2. Conger & Kanungo.

که بین توانمندسازی کارکنان و تعهد سازمانی و تعهد شغلی آن‌ها و همچنین، میان تعهد سازمانی و تعهد شغلی کارکنان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

توانمندسازی معلمان یا القای این احساس به آنان که عنصری مهم برای سازمان هستند و همچنین، اختیاراتی که به آن‌ها واگذار می‌شود، باعث می‌شود میزان اخلاق حرفه‌ای و اعتماد به نفس آن‌ها افزایش یابد. درحالی که متأسفانه واگذاری اختیار به معلمان کمتر مشاهده می‌شود. این کاهش واگذاری اختیار به معلمان، باعث شده است که رضایت شغلی و انگیزش و مزیت رقابتی آن‌ها در سازمان که جزء مزیت‌های توانمندسازی معلمان است، کاهش یابد و این خود باعث کاهش کارایی و بهره‌وری سازمان شده است. اخلاق حرفه‌ای تأثیر چشمگیری بر فعالیت‌ها و نتایج سازمان دارد، بهره‌وری را افزایش می‌دهد، ارتباط‌ها را بهبود می‌بخشد و میزان خطر را کاهش می‌دهد. اعتماد نیز زیربنای توانمندسازی و اساس رهبری است و افزایش اعتماد به سازمان کمک می‌کند که معلمان احساس کنند، توانمندترند. همچنین، وقتی اعتماد وجود دارد، افراد آزادند که تجربه کنند و بیاموزند و بدون ترس از تنبیه همکاری کنند. برگزاری جلسه‌های پیاپی با معلمان و گفت‌وگوی باز و صمیمانه با آنان، موقعیتی فراهم می‌کند که ابعاد مطرح شده در افزایش اعتماد عملی شوند. همچنین، واگذاری اختیار به معلمان در افزایش اعتماد و در نتیجه افزایش توانمندسازی معلمان مؤثر است.

مبانی نظری توانمندسازی

توانمندسازی تکنیکی نوین و مؤثر در جهت ارتقای بهره‌وری سازمان به‌وسیله بهره‌گیری از توان کارکنان است. کارکنان به‌واسطه دانش و تجربه و انگیزه خود صاحب قدرت نهفته هستند و در واقع، توانمندسازی، آزادکردن این قدرت است. این تکنیک بهره‌برداری از ظرفیت‌های نهفته انسان‌ها را که از آن استفاده کامل نمی‌شود، در اختیار کارفرمایان می‌گذارد. همچنین، در محیط سالم سازمانی، روش متعادلی را در عین اعمال کنترل کامل از سوی مدیر و آزادی عمل کامل کارکنان پیشنهاد می‌کند (دنيس،^۱ ۱۳۸۴: ۱۵۰). استفاده از توانایی‌های نهفته منابع انسانی، برای هر سازمانی مزیتی بزرگ است. توانمندسازی، روش نوینی برای بقای سازمان‌های پیشرو در محیط رقابتی است (آقایار، ۱۳۸۲). همچنین، توانمندسازی (تواناسازی) فرایند قدرت‌بخشیدن به افراد است. در این فرایند کارفرمایان به کارکنان خود کمک می‌کنند که حس اعتماد به نفس خویش را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند. تواناسازی در این معنی به بسیج انگیزه‌های درونی افراد می‌انجامد (وتن و کمرون،^۲ ۱۹۹۶). دیدگاه‌های گوناگونی برای توانمندسازی وجود دارد؛ از جمله توانمندسازی از دیدگاه عقلانی، توانمندسازی از دیدگاه انگیزشی، توانمندسازی از دیدگاه فوق انگیزشی، توانمندسازی از دیدگاه روان‌سیاسی، توانمندسازی از دیدگاه روان‌نمادین،

1. Deniss.
2. Whetten & Cameron.

توانمندسازی از دیدگاه رابطه‌ای (چندبُعدی) و توانمندسازی از دیدگاه روان‌شناختی (ایران‌زاده و بابایی، ۱۳۸۹: ۲۰). در این پژوهش توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان مدنظر قرار گرفته است.

توانمندسازی روان‌شناختی

توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) توانمندسازی روان‌شناختی را مفهومی چندبُعدی می‌دانند و آن را به‌عنوان فرایند افزایش انگیزش درونی انجام‌وظیفه تعریف می‌کنند. آنان با تکمیل الگوی انگیزشی کانگرو و کانگو (۱۹۸۸) مفهوم توانمندسازی را فقط افزایش انگیزش نمی‌دانند؛ بلکه آن را افزایش انگیزش درونی شغل می‌دانند و تعریف کامل‌تری از توانمندسازی روان‌شناختی به‌عنوان مجموعه‌ای از حوزه‌های شناختی انگیزش بیان می‌کنند که علاوه‌بر خودکارآمدی، سه حوزه دیگر شناختی حق انتخاب (خودمختاری) و معنی‌داربودن و مؤثربودن را نیز شامل می‌شود (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰: ۶۶۶). به‌تازگی، محققان و صاحب‌نظران برای افراد توانا ویژگی‌هایی قائل‌اند که براساس آن ویژگی‌ها یا شاخص‌ها می‌توان درباره‌ی توانمندی یا ناتوانی فرد اظهارنظر کرد. بنابراین، باید ماهیت تواناسازی، درست همان‌طور که توسط کارمند تجربه شده است، مدنظر قرار گیرد.

کانگر و کانانگو (۱۹۸۸) احساس خودکارآمدی شخصی را شاخص توانمندی فردی می‌دانند. توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) توانمندسازی روان‌شناختی را عامل انگیزش درونی می‌دانند که منعکس‌کننده‌ی نقش فعال کارکنان در سازمان است و بین راهبردهای مدیریتی و عوامل سازمانی و

ادراک‌های کارکنان درباره توانمندی تفاوت قائل شده‌اند. آنان با تأکید بر چندبعدی بودن توانمندسازی، برای آن چهار بُعد شناختی، احساس معنی دار بودن، احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب و احساس مؤثر بودن را بیان می‌کنند. بنابراین، ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان عبارت‌اند از: احساس شایستگی، احساس مؤثر بودن، احساس معنی دار بودن، احساس خودمختاری و احساس اعتماد (امیرخانی، ۱۳۸۷).

اخلاق حرفه‌ای^۱

فیلسوفان، علم اخلاق را به دو دسته اخلاق نظری و اخلاق عملی تقسیم می‌کنند. وظیفه اخلاق نظری مطالعه ویژگی‌ها و رفتارهای اخلاقی و پاسخ به پرسش‌ها و استدلال درباره خوبی یا بدی اعمال است. اما اخلاق عملی تلاشی عملی برای رسیدن به وضعیت اخلاقی مطلوب و دستیابی به فضائل اخلاقی است (ایمانی پور، ۱۳۹۱: ۲۸). بنابراین، اخلاق حرفه‌ای زیرمجموعه اخلاق عملی و یکی از شعبه‌های جدید اخلاق است که می‌کوشد به مسائل اخلاقی حرفه‌های گوناگون پاسخ دهد و برای آن اصولی خاص متصور است (هارتوگ و وینستائلی، ۲۰۰۷: ۶). همچنین، اخلاق حرفه‌ای مجموعه‌ای از اصول و استانداردهای رفتار بشری است که رفتار افراد و گروه‌ها را تعیین می‌کند. درحقیقت، اخلاق حرفه‌ای فرایند تفکری عقلانی است که هدف آن

1. Professional Ethics.

مشخص کردن این موضوع است که چه ارزش‌هایی را چه موقع باید در سازمان حفظ کرد و گسترش داد. اخلاق حرفه‌ای نوعی تعهد اخلاقی و وجدان کاری نسبت به هر نوع کار و وظیفه و مسئولیت است. اخلاقی بودن در حرفه حاصل دانستن، خواستن، توانستن و نگرش است (قراملکی، ۱۳۸۲). اخلاق فردی، یعنی مسئولیت‌پذیری هر فرد انسانی در برابر رفتار فردی خود و اخلاق حرفه‌ای، یعنی مسئولیت‌پذیری هر فرد صاحب حرفه یا ئست سازمانی در برابر رفتار حرفه‌ای و شغلی خود (مورگ و مارک، ۲۰۰۹: ۸۴۵). «کادوزیر»^۱ دربارهٔ افرادی که اخلاق حرفه‌ای دارند، ویژگی‌های زیر را بیان می‌کند:

مسئولیت‌پذیری: فرد پاسخ‌گوست و مسئولیت تصمیم‌های خود و پیامدهای آن‌ها را می‌پذیرد، سرمشق دیگران است، به درستکاری و خوش‌نامی در کارش اهمیت می‌دهد، در انجام تمام مسئولیت‌های خویش کوشاست و مسئولیتی را که به‌عهده می‌گیرد، با تمام توان و خلوص نیت انجام می‌دهد.

برتری‌جویی و رقابت‌طلبی: همیشه سعی می‌کند ممتاز باشد، به مهارت زیادی در حرفهٔ خود دست پیدا کند، جدی و پرکار است، به موقعیت فعلی خود راضی نیست و از راه‌های شایسته به دنبال ارتقای خود است و سعی نمی‌کند به هر طریقی در رقابت برنده شود.

صادق بودن: مخالف ریاکاری و دورویی است، به ندای وجدان خود گوش فرامی‌دهد، در همه حال، به شرافت‌مندی توجه می‌کند و شجاع و باشهامت است.

1.Cadozier.

احترام به دیگران: به حقوق و نظر دیگران احترام می‌گذارد، خوش‌قول و وقت‌شناس است، به دیگران حق انتخاب می‌دهد و تنها منافع خود را مقدم نمی‌داند.

رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و احترام به آن‌ها: برای ارزش‌های اجتماعی احترام قائل است، در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت می‌کند، به قوانین اجتماعی احترام می‌گذارد و در برخورد با فرهنگ‌های دیگر متعصبانه رفتار نمی‌کند.

عدالت و انصاف: طرفدار حق است، در قضاوت تعصب ندارد، بین افراد به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و نژادی و قومی و اختلاف‌های طبقاتی اجتماعی و اقتصادی تبعیض قائل نمی‌شود.

همدردی با دیگران: دلسوز و مهربان است، در غم دیگران شریک می‌شود و از آنان حمایت می‌کند، به احساسات دیگران توجه می‌کند و مشکلات دیگران را مشکل خود می‌داند.

وفاداری: به انجام وظایف خود متعهد است، رازدار و معتمد دیگران است (کادوزیر، ۲۰۰۲: ۱۶۷).

اعتماد سازمانی^۲

توانمندسازی از اعتمادآفرینی شروع می‌شود. هرچه اعتماد به سازمان و برنامه‌ها و مدیران ارشد و میانی و مدیران پایه بیشتر باشد، میزان تعهد به

1. Cadozier.
2. organizational Trust.

سازمان و انجام وظایف بیشتر خواهد شد. همچنین، اعتمادآفرینی به افزایش توان سازمانی در پاسخ‌دهی به نیازهای محیطی منجر خواهد شد؛ زیرا اعتمادآفرینی، هم‌افزایی در توان سازمان ایجاد خواهد کرد. هرچه اعتماد کارکنان به مدیران و سازمان کاهش یابد، مدیران باید هزینه بیشتری را برای کنترل رفتار کارکنان بپردازند و طبیعتاً نتیجه کمتری نیز به دست خواهند آورد. در سال‌های اخیر، مفهوم اعتماد، افزایش درخورملاحظه‌ای در ادبیات مدیریت داشته است. در بیشتر تعریف‌های اعتماد، به کارکردی کلیدی اشاره می‌شود و آن، مدیریت خطر و بی‌اطمینانی به تبادل‌ها و آسیب‌پذیری آن‌هاست. در واقع، اعتماد شکل متفاوتی از اطمینان است؛ زیرا قضاوت‌های مبتنی بر اعتماد در سطحی از بی‌اطمینانی نسبت به انگیزش‌های دیگران به وجود می‌آید (خنیفرو و زروندی، ۱۳۸۹: ۴۸).

تعریف‌های متعدد درباره اعتماد نشان می‌دهد که اعتماد پدیده‌ای پویاست که به کنش متقابل و عوامل گوناگونی بستگی دارد و این عوامل در ایجاد شکلی از اعتماد مؤثر واقع می‌شوند (تایلر، ۲۰۰۳: ۶۰۱). شاو (۲۰۰۳) اعتماد را اعتقاد داشتن به دیگران تعریف می‌کند؛ زیرا برای رسیدن به خواسته‌های خود نیازمند همکاری با دیگران هستیم. استنلی^۲ (۲۰۰۵) می‌گوید که اعتماد نوعی ارتباط است. کارکنان می‌خواهند رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد با مدیران داشته باشند. در همه سازمان‌ها ارتباط مبتنی بر اعتماد میان کارکنان و مدیران ضروری است و بی‌اعتمادی بر بهره‌وری سازمانی آثار منفی

1. Tyler.
2. Stanley.

می‌گذارد (خنifer و زروندی، ۱۳۸۹). کلمن^۱ (۱۹۹۰) اعتماد را تلفیق خطر با تصمیم‌گیری در این خصوص که آیا در عمل به‌کار گرفته خواهد شد یا نه و برپایه تخمین رفتار آینده دیگران تعریف می‌کند (کرامر،^۲ تایلر، ۱۹۹۶: ۱۰). ترودی گوئیر (۱۹۹۴) اعتماد را نگرش برپایه باورها و ارزش‌ها می‌داند که احساسات را دربرمی‌گیرد و بر رفتار دلالت می‌کند (لافرتی و لافرتی،^۳ ۲۰۰۱: ۵). گامبتا^۴ (۲۰۰۰) در بخشی از مقاله خود در باب اعتماد آورده است:

در اعتماد، سطح ویژه‌ای از احتمال ذهنی وجود دارد که در آن فرد تشخیص می‌دهد که شخص یا گروهی عمل بخصوصی را انجام خواهند داد یا نه. زمانی که می‌گوییم به شخصی اعتماد داریم یا شخصی معتمد است، به این معنی است که احتمال می‌دهیم کاری که وی انجام خواهد داد، برای ما مفید است یا دست‌کم زیانی نخواهد داشت (گامبتا، ۲۰۰۰: ۲۱۸).

بنابراین، می‌توان گفت که اعتماد یکی از اجزای بحث‌برانگیز یادگیری انسان، به خصوص در مدارس است؛ زیرا یادگیری هدف اصلی است. به‌علاوه، اعتماد به‌طور قطع، تسهیل‌گر همکاری است. اعتماد در ایجاد فرهنگ باز، توسعه همبستگی گروهی، رهبری مدرسه، پیشرفت دانش‌آموزی و افزایش کیفیت آموزشی بسیار مؤثر است (گانن‌موران و هوی،^۵ ۲۰۰۳: ۱۸۱). با توجه به مبانی نظری طرح شده پژوهشگران در این پژوهش این فرضیه‌ها را آزمایش کرده‌اند:

-
1. Coleman.
 2. Kramer.
 3. Lafferty & Lafferty.
 4. Gambetta.
 5. Goddard, Tschannen-Moran & Hoy.

- میان اخلاق حرفه‌ای با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه وجود دارد؛
- میان اعتماد سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه وجود دارد؛
- میان مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه وجود دارد؛
- اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی نقش پیش‌بینی‌کننده را در توانمندسازی روان‌شناختی معلمان ایفا می‌کنند.

روش‌شناسی

این پژوهش پژوهشی توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان دوره متوسطه اول آموزشی در مدارس دولتی و در سال تحصیلی ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۳ در نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز، به تعداد ۲۱۰۰ نفر است. نمونه مدنظر براساس جدول مورگان ۳۲۲ نفر است که این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. از این تعداد، ۱۸۲ نفر معلم زن و ۱۴۰ نفر معلم مرد به نسبت جامعه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، همچون فراوانی و درصد میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی، مانند ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون با استفاده از نرم‌افزار SPSS 22 استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌های این پژوهش ابزارهایی به این شرح به کار رفت:

پرسش نامه توانمندسازی روان شناختی: برای سنجش توانمندسازی روان شناختی از پرسش نامه ۱۲ پرسشی توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر^۱ و برمبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت، کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱ استفاده شد. همچنین، در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد شد. برای بررسی روایی محتوایی آن نیز پرسش نامه در اختیار چند تن از استادان قرار گرفت که همگی آن را تأیید کردند.

پرسش نامه اخلاق حرفه‌ای: برای اندازه‌گیری اخلاق حرفه‌ای از پرسش نامه ۳۲ پرسشی محقق ساخته که اخلاق حرفه‌ای را در ۸ بُعد اندازه‌گیری می‌کند، استفاده شد: مسئولیت‌پذیری با پرسش‌های ۱، ۲، ۱۷ و ۱۸، صادق بودن با پرسش‌های ۳، ۴، ۱۹ و ۲۰، عدالت و انصاف با پرسش‌های ۵، ۶، ۲۱ و ۲۲، وفاداری با پرسش‌های ۷، ۸، ۲۳ و ۲۴، برتری‌جویی و رقابت‌طلبی با پرسش‌های ۹، ۱۰، ۲۵ و ۲۶، احترام به دیگران با پرسش‌های ۱۱، ۱۲، ۲۷ و ۲۸، همدردی با دیگران با پرسش‌های ۱۳، ۱۴، ۲۹ و ۳۰ و رعایت احترام نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی با پرسش‌های ۱۵، ۱۶، ۳۱ و ۳۲. لازم به توضیح است که این مؤلفه‌ها توسط کادوزیر به‌عنوان ویژگی‌های افراد منتسب به اخلاق حرفه‌ای مطرح شده است. برای اطمینان از پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده و مقدار آن ۰/۹۳ برآورد شد. برای بررسی روایی محتوایی نیز، پرسش‌نامه در اختیار چند تن از استادان قرار گرفت که همگی آن را تأیید کردند.

پرسش نامه اعتماد سازمانی: برای سنجش اعتماد سازمانی دیران از پرسش نامه اعتماد سازمانی به کاررفته در پژوهش سیدجوادین (۱۳۸۸) استفاده شد که پایایی آن در این پژوهش ۰/۸۷ برآورد شد. برای بررسی روایی محتوایی نیز، پرسش نامه در اختیار چند تن از استادان قرار گرفت که همگی آن را تأیید کردند.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مطالعه شده در پژوهش را نشان می‌دهد. براساس جدول ۱ از بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، بالاترین میانگین مربوط به صادق بودن، یعنی ۹۴/۴۵ و پایین‌ترین میانگین مربوط به رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، یعنی ۸۵/۸ است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای مطالعه شده

متغیر	فراوانی	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
مسئولیت‌پذیری*	۳۲۲	۶۰	۱۰۰	۹۱/۲	۹/۳۵
صادق بودن*	۳۲۲	۶۰	۱۰۰	۹۴/۴۵	۷/۹۵
عدالت*	۳۲۲	۶۰	۱۰۰	۹۰/۷۵	۹/۵
وفاداری*	۳۲۲	۵۵	۱۰۰	۹۳/۵	۹/۱۵
برتری‌جویی و رقابت‌طلبی*	۳۲۲	۳۰	۱۰۰	۹۱/۶	۱۰/۶
احترام به دیگران*	۳۲۲	۵۵	۱۰۰	۸۶/۷۵	۹/۱۵
همدردی با دیگران*	۳۲۲	۶۰	۱۰۰	۹۰/۵۵	۹/۴
رعایت ارزش‌های اجتماعی*	۳۲۲	۵۵	۱۰۰	۸۵/۸	۱۰/۲

متغیر	فراوانی	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
اخلاق حرفه‌ای	۳۲۲	۹۵	۱۶۰	۱۴۴/۹۶	۱۱/۷۳
اعتماد سازمانی	۳۲۲	۲۴	۹۰	۷۴/۸۱	۹/۴۷
توانمندسازی	۳۲۲	۳۴	۶۰	۵۱/۶۶	۵/۶۶

* کمترین و بیشترین نمره ممکن: ۰ تا ۱۰۰

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. چنان‌که در این جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار هستند. به طوری‌که بیشترین میزان همبستگی به رابطه اعتماد سازمانی با توانمندسازی و کمترین رابطه معنی‌دار به همبستگی بین اخلاق حرفه‌ای و توانمندسازی مربوط می‌شود. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هرگونه افزایش در نمره‌های اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی با افزایش توانمندسازی در بین معلمان نمونه پژوهش شده همراه بوده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	اخلاق حرفه‌ای	اعتماد سازمانی	توانمندسازی
اخلاق حرفه‌ای	۳۶/۷۴	۳/۱۰	۱		
اعتماد سازمانی	۷۱/۷۱	۹/۱۴	۰/۵۸**	۱	
توانمندسازی	۱۶/۸۳	۱/۷۷	۰/۵۶**	۰/۶۵**	۱

** $P < 0.01$

جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. چنان‌که در این جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار هستند. به طوری‌که بیشترین میزان همبستگی به رابطه برتری جویی و رقابت‌طلبی با توانمندسازی و کمترین رابطه معنی‌دار به همبستگی بین مسئولیت‌پذیری و توانمندسازی مربوط می‌شود. از تحلیل همبستگی میان متغیرها می‌توان نتیجه گرفت که هرگونه افزایش در نمره‌های مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای با افزایش توانمندسازی در بین معلمان نمونه پژوهش شده همراه بوده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد و همبستگی بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای با توانمندسازی روان‌شناختی

p	توانمندسازی	انحراف استاندارد	میانگین	مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای
۰/۰۱	۰/۳۷	۰/۴۵	۴/۶۴	مسئولیت‌پذیری
۰/۰۱	۰/۳۶	۰/۳۹	۴/۷۲	صادق بودن
۰/۰۱	۰/۴۲	۰/۴۷	۴/۵۳	عدالت
۰/۰۱	۰/۴۵	۰/۴۵	۴/۶۷	وفاداری
۰/۰۱	۰/۵۶	۰/۵۳	۴/۵۸	برتری جویی و قابت‌طلبی
۰/۰۱	۰/۳۸	۰/۴۷	۴/۶۱	احترام به دیگران
۰/۰۱	۰/۴۸	۰/۴۷	۴/۵۲	همدردی با دیگران
۰/۰۱	۰/۴۵	۰/۵۵	۴/۴۳	رعایت ارزش‌های اجتماعی

در آزمون رگرسیون چندگانه اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و توانمندسازی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. درباره پیش‌بینی توانمندسازی از روی اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی، نقش پیش‌بینی‌کننده اخلاق حرفه‌ای ($B = ۰/۲۸, p < ۰/۰۵$) و اعتماد سازمانی ($B = ۰/۳۸, p < ۰/۰۵$) در توانمندسازی تأیید شد. برای تشریح بیشتر این همبستگی، هریک از متغیرهای مستقل اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی به صورت جداگانه به عنوان متغیر پیش‌بین با توانمندسازی در قالب یک مدل آزموده شد که به ترتیب، اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی نقش پیش‌بینی‌کننده را در توانمندسازی داشته‌اند. براساس یافته‌های پژوهش حاضر ۳۶ درصد از واریانس توانمندسازی، مربوط به متغیرهای مستقل اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی است.

جدول ۴ خلاصه مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی بر توانمندسازی

مدل	R	R ²	F	Sig
اعتماد و اخلاق	۰/۶۰	۰/۳۶	۸۷/۷	۰/۰۰۰

متغیر / شاخص	B	Beta	T	Sig
مقدار ثابت	۱۴/۳۲		۴/۵۰	۰/۰۰۱
اخلاق حرفه‌ای	۰/۱۳	۰/۲۸	۵/۲۶	۰/۰۰۱
اعتماد سازمانی	۰/۲۳	۰/۳۸	۷/۰۶	۰/۰۰۱

نتیجه

باتوجه به یافته‌های پژوهش مشخص شد که بین اخلاق حرفه‌ای و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، از لحاظ آماری میان اعتماد سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان نیز رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. به عبارتی افزایش رعایت اخلاق حرفه‌ای معلمان باعث افزایش توانمندسازی روان‌شناختی آن‌ها در شغلشان می‌شود. همچنین، اعتماد معلمان به مدرسه و همکاران و مدیران و در سطحی بالاتر به سازمان آموزش و پرورش و نیز افزایش مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای در معلمان، توانمندی آن‌ها در شغلشان افزایش می‌دهد. بنابراین، عواملی که باعث می‌شود انگیزه درونی معلمان برای توانمندی در شغلشان افزایش یابد و وظایفشان را با توانایی بیشتری انجام دهند عبارت‌اند از: مسئولیت‌پذیری معلمان در محیط کاری خود نسبت به وظایف و دانش‌آموزانشان، سرمشق دیگران بودن، صداقت و عدالت‌داشتن و وفاداری هرچه بیشتر معلمان نسبت به کارهایی که پذیرفته‌اند و همکاران و مدرسه و در کل به نظام آموزش و پرورش، طرفدار حق بودن، تعصب‌نداشتن در قضاوت، متعهد بودن به وظایف خود، اطمینان‌داشتن دیگران به آن‌ها، احترام‌گذاشتن به حقوق همکاران و دانش‌آموزان، شریک‌دانستن خود در مشکلات همکاران و دانش‌آموزان و حمایت از آنان، جدی و پرجار بودن، از طریق شایسته‌سالاری به دنبال ارتقای خود بودن و نیز افزایش تمایل به رعایت ارزش‌های اجتماعی و رقابت سالم.

به منظور تحقق توانمندسازی معلمان، باید نظام آموزش و پرورش و مسئولان ارشد و مدیران مدرسه با بسترسازی لازم و مناسب، زمینه اعتماد هرچه بیشتر

معلمان به سازمان را فراهم کنند. این کار باعث افزایش اخلاق حرفه‌ای در معلمان و در نهایت، افزایش توانمندی آن‌ها می‌شود. به منظور تبیین این یافته می‌توان به نتیجه برخی پژوهش‌ها در این زمینه رجوع کرد. کوک و همکاران (۲۰۰۵) فرایند اعتمادسازی را در فرایندی از مبادله‌های اجتماعی و روانی محتمل‌تر می‌دانند. ویژگی اصلی قراردادهای روانی این است که دو طرف را به الزام‌ها و تعهدهایی مقید می‌سازد که فراتر از تعهدها و الزام‌های رسمی و از پیش تدوین شده است. در بافت سازمان‌ها در صورت وجود چنین فضایی است که می‌توان از کارکنان انتظار داشت که افزون بر الزام‌های رسمی شغل خود رفتار کنند و به بیان دیگر، رفتار سازمانی مطلوبی داشته باشند. رفتار سازمانی واکنشی تلافی‌جویانه و پاسخی مثبت به وجود عدالت و اعتماد است. بی‌شک در صورت ادراک عدالت، می‌توان اعتماد کارکنان را جلب کرد و قطعاً در فضایی که اعتماد حاکم نیست، نمی‌توان انتظار داشت که کارکنان عملکردی و رای انتظارات داشته باشند و توانمندی بیشتری از خود نشان دهند.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های بابا منصور (۱۳۸۲) که نشان داد ارتقای روحیه کارکنان و ایجاد اعتماد متقابل میان افراد، موجب افزایش توانایی آن‌ها می‌شود و تیم‌های خودگردان با هدف‌های مشخص موجبات افزایش توانمندسازی کارکنان را فراهم می‌سازند، همخوانی دارد. همچنین، با نتایج پژوهش‌های اگنلی و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. این یافته‌ها نشان داد، رابطه مستقیم و درخور توجهی بین اعتماد بر مبنای شناخت در مدیران با توانمندسازی شناختی وجود دارد. لسچینگر و فاین‌گاین (۲۰۰۵) نیز در

پژوهش خود با عنوان «کاربرد توانمندسازی در ایجاد حس احترام و اعتماد در محیط کاری» به این نتیجه دست یافتند که بین توانمندسازی و رفتار عادلانه رابطه وجود دارد و توانمندسازی باید از طریق رفتارهای عادلانه و منصف بودن در کارها صورت پذیرد. این نتیجه نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. در ادامه مشخص شد که از لحاظ آماری بین تمامی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، یعنی مسئولیت‌پذیری، صادق بودن، عدالت و انصاف، وفاداری، برتری‌جویی و رقابت‌طلبی، احترام به دیگران، همدردی با دیگران و رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، با توانمندسازی روان‌شناختی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج این پرسش پژوهش که «آیا بین مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و احساس موفقیت در عملکرد مدیران آموزشی جامعه هدف رابطه معنی‌داری وجود دارد؟»، با نتایج پژوهش‌های کاظمی (۱۳۹۰) همخوانی دارد. همچنین، مشخص شد که میان مؤلفه‌های حفظ کرامت انسانی، حقیقت‌گرایی و مسئولیت‌پذیری با احساس موفقیت در عملکرد مدیران آموزشی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های طبسی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که اخلاق حرفه‌ای در مدیران آموزشی مدارس متوسطه دخترانه در شهر مشهد در سطح بالایی قرار دارد و رابطه مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای و اثربخشی آن‌ها مثبت و معنی‌دار است. همچنین، رابطه میان سطح اخلاق حرفه‌ای و اثربخشی آنان مثبت و معنی‌دار و با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. نتیجه کلی این پژوهش این است که بین اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه معنادار وجود دارد و جهت آن مثبت است. در مجموع، پیام اصلی این

پژوهش این است که هرچه معلمان در حرفه خود دارای اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی بیشتری باشند، بالطبع، توانمندی آن‌ها در شغلشان بهبود و یا افزایش می‌یابد. در این زمینه پیشنهادهایی بیان می‌شود که برگرفته از یافته‌های این پژوهش است:

۱. با توجه به این نتیجه که اخلاق حرفه‌ای و اعتماد سازمانی معلمان با توانمندسازی آن‌ها ارتباط دارد، پیشنهاد می‌شود، مسئولان آموزش و پرورش بسترهای لازم به منظور اعتماد هرچه بیشتر معلمان به سازمان را فراهم کنند و به این وسیله باعث افزایش توانمندسازی معلمان در شغل خویش شوند؛

۲. با توجه به این یافته که تمامی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای با توانمندسازی معلمان ارتباط دارند، پیشنهاد می‌شود، مسئولان سازمان آموزش و پرورش برای تقویت این مؤلفه‌ها در معلمان بکوشند و آن‌ها را در اولویت قرار دهند و معلمان نیز این مؤلفه‌ها را در خود تقویت کنند؛

۳. با توجه به بحث اعتماد معلمان به سازمان آموزش و پرورش، مدیران باید با راهبردها و اقداماتی، مانند فراهم کردن داده‌ها، واگذاری اختیار، مدیریت مشارکتی، تشکیل تیم و استقلال دادن به معلمان بسترهای لازم برای انجام وظایف سازمانی را به گونه‌ای فراهم کنند که معلمان با رغبت و انگیزه درونی بیشتری فعالیت کنند. مدیران باید کنترل‌ها و محدودیت‌ها را کاهش دهند و به جای استفاده از راهبردهای فشار و اجبار از راهبردهای جذب کردن استفاده کنند. از آنجاکه سطوح بالای اعتماد، افزایش روحیه کارکنان، کاهش غیبت، افزایش نوآوری سازمانی و کمک به مدیریت تغییر مؤثر را در پی دارد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که سازمان آموزش و پرورش به دنبال ایجاد جوی آکنده از اعتماد در بین معلمان باشد.

منابع

۱. آقایار، سیروس، ۱۳۸۲، «توانمندسازی؛ روشی نوین در محیط رقابتی»، مجله تدبیر، ش ۱۳۵.
۲. امیرخانی، امیرحسین، ۱۳۸۷، «توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی؛ دیدگاهها و ابعاد»، پیک نور، س ۶، ش ۱.
۳. ایران‌زاده، سلیمان و صادق بابایی، ۱۳۸۹، توانمندسازی کارکنان در سازمان‌های نوین، تبریز: انتشارات فروزش.
۴. ایمانی‌پور، معصومه، ۱۳۹۱، «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش»، مجله اخلاق و تاریخ پزشکی، دوره ۵، ش ۶.
۵. خنیفر، حسین و نفیسه زروندی، ۱۳۸۹، بازکاوی مفهوم اعتماد در سازمان، چ ۱، تهران: انتشارات بعثت.
۶. قراملکی، احد و رستم فلاح، ۱۳۸۲، «موانع رشد اخلاق حرفه‌ای در سازمان»، فصلنامه اخلاق دانشکده علوم انسانی، ص ۴۵ تا ۵۲.
۷. قوچانی، فرخ و دیگران، ۱۳۹۱، «بررسی رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و میزان فشار روانی منفی»، فصلنامه روان‌شناسی صنعتی سازمانی، ش ۱۲.
۸. دنیس، تی‌جف، ۱۳۸۴، مهارت‌های مدیریت برتر؛ توانمندسازی زمینه‌ای برای مدیریت توانمند، ترجمه بهزاد رضانی، تهران: نشر نی.
۹. ودادی، احمد و احمد مهرآرا، ۱۳۹۲، «بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و تعهد سازمانی؛ مطالعه موردی امور مالیاتی شهر تهران»، پژوهشنامه مالیات، ش ۱۸، مسلسل ۶۶.

10. Tyler, Tom R., (2003), (Trust within organization), personal review, Vol. 32, No. 5.

11. Reily, Richard R.; Bentley, A.; Lynn, G.S., (2003). Empowerment in New Product Development Teams: More is Not Always Better, Howe School of Technology Management. Vol.9, No.3, PP.7-14.

12. Cadozier, V. (2002). The moral profession: A study of moral development and professional ethics; Retrieved from proquest.com.

13. Gambetta, D. (2000). Can We Trust? In Gambetta Diego (ed) Trust: Marking and Breaking Cooperative relations, electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford chapter 13, pp 213 – 237.

14. Hoy, W. K; Tschannen-Moran, M. (2003). Conceptualization and measurement of faculty trust in schools, in Hoy, W. K; Miskel, C. (Eds), Studies in Leading and Organizing Schools, Informing Age Publishers, Greenwich, CT, pp. 181- 207.

15. Hartog, M; Winstanley, D. (2007). Ethics and Human Resource Management: Professional Development and Practice. Journal of Business & Professional Ethics, V21, N2.

16. kramer, R. M; Tyler, T. R. (1996). Trust in organization: frontiers of Theory and Research. Sage.
- 17.Lafferty, C. L; lafferty, B D. (2001). Trust in organization. 2001 AHRD Conference. 1,pp. 110 Tulsa, Oklahoma: Educational Resources Information Center.
- 18.Moberg, D J; Mark, A.(2009). Seabright, The development of moral imagination, Business Ethics Quarterly. Retrieved from emeraldinsight.com.
- Thomas K, Betty V. (1990). Cognitive elements of Empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. Academy of Management Review, 4. pp 666 – 681.
- Whetten, D, Cameron, K. (1998). Developing management skills, NewYork, Addison – Wesley.

رابطه دین داری با کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

اکبر صالحی،* سیدنبی اله قاسم تبار**

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی رابطه دین داری با کیفیت زندگی و کارکرد آموزشی دانش آموزان دوره متوسطه دوم است. این پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان بابل هستند که از میان ۱۶۸ دانش آموز، ۸۷ دختر و ۸۱ پسر، با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. ابزار استفاده شده در این پژوهش پرسش نامه کیفیت زندگی مرتبط با سلامت (SF-36) و پرسش نامه دین داری گلاک و استارک (۱۹۶۵) است.

*استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران.
salehijidi2@yahoo.com

**دانش آموخته مقطع دکترای مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی تهران.

ghasemtabar.e@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۷/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۰۴

برای سنجش کارکرد آموزشی دانش آموزان معدل پایان ترم آن‌ها نیز در نظر گرفته شد. نتیجه‌های آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که میان دین‌داری و کیفیت زندگی و کارکرد آموزشی دانش آموزان همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش دربردارنده نکته‌های کاربردی مفیدی برای سیاست‌گذاران عرصه آموزش و پرورش است.

واژگان کلیدی

مذهب، دین‌داری، کیفیت زندگی، عملکرد آموزشی.

طرح مسئله

در سال‌های اخیر روش‌های درمانی مبتنی بر معنویت و مذهب جایگاه علمی ویژه‌ای به خود اختصاص داده‌اند. در این راستا، نتیجه پژوهش‌های گوناگون (سورا جکول و همکاران، ۲۰۰۸؛ مازلکو و کویزنسکی، ۲۰۰۶؛ هیلز و همکاران، ۲۰۰۵؛ انصاری جابری و همکاران، ۱۳۸۴؛ غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۸؛ جلیلونند، ۱۳۸۳) نشان می‌دهد که معنویت و دین‌داری می‌تواند نقش مؤثری در بهداشت روان داشته باشد. از طرفی نتیجه این پژوهش‌ها حاکی از آن است که اغلب، همبستگی مثبتی میان تزلزل دینی با احساس‌های منفی، مانند خشم و آشفتگی (گال و گرانت، ۲۰۰۵)، تنش و پریشانی و ناسازگاری (هود^۱ و همکاران، ۱۹۹۶)، بی‌آبرویی، جرم، علائم افسردگی و

1.Hood.

پایین بودن عزت نفس، رضایت از زندگی، سازگاری و خوش بینی وجود دارد (کروس،^۱ ۲۰۰۶، کروس و ولف،^۲ ۲۰۰۴، هانسبرگر^۳ و همکاران، ۲۰۰۲).

همچنین، تزلزل مذهبی در افرادی که در بافتی مذهبی زندگی می کنند با سطح بالاتری از افسردگی آن ها ارتباط دارد که علت احتمالی آن را می توان ناسازگاری های شناختی دانست که در پی تردید مذهبی در فرد ایجاد می شود (کروس و ولف،^۴ ۲۰۰۴).

نقش دین و دین داری بر کیفیت زندگی (فیریس،^۵ ۲۰۰۲؛ زالینگ^۶ و همکاران، ۲۰۰۶) و عملکرد آموزشی دانش آموزان (آبار،^۷ کارتر^۸ و وینسلر،^۹ ۲۰۰۹؛ مونی،^{۱۰} ۲۰۰۵؛ لوری،^{۱۱} ۲۰۰۴؛ جینس،^{۱۲} ۲۰۰۳؛ جینس، ۲۰۰۲ الف و ب؛ پارک،^{۱۳} ۲۰۰۱) توجه بسیاری از پژوهشگران را در دنیا به خود جذب کرده است. دین^{۱۴} مجموعه ای از معارف، عقاید، احکام و اخلاق و در یک کلام، هست ها و نیست ها و باید ها و نبایدها است که خداوند برای هدایت بشر در قالب کتاب، سنت، عقل و فطرت نازل کرده است (خسروپناه، ۱۳۷۹) و

- 1.Krause.
- 2.Wulff.
- 3.Hunsberger.
- 4.Wulff.
- 5.Ferris.
- 6.Zullig.
- 7.Abar.
- 8.Carter.
- 9.Winsler.
- 10.Mooney.
- 11.Loury.
- 12.Jeynes.
- 13.park.
- 14.religion.

دین‌داری^۱ مقدار علاقه و احترام پیروان دین به آن است (سراج‌زاده، ۱۳۷۷). به دیگر سخن، دین‌داری، یعنی داشتن التزام دینی، به نحوی که نگرش و گرایش و کنش‌های فرد را متأثر سازد (شجاعی زند، ۱۳۸۴).

استدلال‌ها و شواهد محکمی وجود دارد که دین‌داری و معنویت و عقاید شخصی، به شکل مثبتی کیفیت زندگی دانشجویان و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (زنگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۴؛ ساوتسکی^۳ و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۰۵؛ دیزاتر^۴ و همکاران، ۲۰۰۶؛ فیریس، ۲۰۰۲؛ سیگل^۵ و همکاران، ۲۰۰۱). کیفیت زندگی درجه‌ای است که هر فرد از امکانات موجود در زندگی لذت می‌برد و احساس رضایت می‌کند (گالوا^۶، سرکیورا^۷ و مارکوندرز^۸، ۲۰۰۴). همهٔ مذهب‌ها و فلسفه‌های بزرگ برای زندگی خوب ایده دارند که این ایده شامل انجام دستورهای عملی و داشتن نگرشی مثبت به زندگی می‌شود (عزیزی، ۱۳۸۱). درحقیقت، دین و دین‌داری در زندگی بسیاری از افراد بخشی بنیادین و ضروری است و برای سلامت روانی، سعادت و بهروزی^۹ و کیفیت زندگی پیامدهای مثبت گسترده‌ای دارد (چای^{۱۰}، گراگلو^{۱۱}، شپرد^{۱۲} و بیلینگتون^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ دایک^{۱۴} و الیاس، ۲۰۰۷). تعدادی از پژوهش‌ها

1. Religiosity.
2. Zhang.
3. Sawatzky.
4. Dezutter.
5. Siegel.
6. Galvao.
7. Serqueira.
8. Marconders.
1. well-being.
10. Chai.
11. Krägeloh.
12. Shepherd.
13. Billington.
14. Dyke.

نشان داده‌اند که شرکت در فعالیت‌های مذهبی کیفیت زندگی، مانند سلامت روانی و طول عمر را به شکل مثبتی متأثر می‌سازد (کالستانی،^۱ ۲۰۰۹؛ ساوتسکی و همکاران، ۲۰۰۹؛ فیریس، ۲۰۰۲). عبدالخالک^۲ (۲۰۱۰) در مطالعه خود روی ۲۲۴ دانشجوی کوییتی بین سنین ۱۸ تا ۲۸ سال نشان داد که بین دین‌داری و سعادت درونی^۳ و کیفیت زندگی ارتباط مثبت معناداری وجود دارد.

الیسون^۴ (۱۹۹۱) در ایالت متحده آمریکا نشان داد که باورهای محکم مذهبی و ادراک شناختی^۵ و عاطفی^۶ کیفیت زندگی را بهبود می‌بخشد و افرادی که با کلیسا ارتباط دارند، نسبت به سایر افراد از رضایت بیشتری در زندگی برخوردار هستند. همچنین، زنگ و همکاران (۲۰۱۴) رابطه بین ارزش‌های معنوی شخصی^۷ و کیفیت زندگی را در بین ۸۹۵ دانشجوی چینی در پژوهشی طولی بررسی کردند. نتیجه‌های این بررسی نشان داد که دین‌داری به‌طور معناداری کیفیت زندگی افراد را در سال‌های بعد پیش‌بینی می‌کند. این پژوهشگران معتقدند که ارزش‌های معنوی، افراد را قادر می‌سازد برای زندگی خود معنا و هدفی تعریف کنند و بدین شکل، کیفیت زندگی و بهروزی آن‌ها ارتقا می‌یابد.

-
1. Calestani.
 2. Abdel-Khalek.
 - 3 subjective well-being.
 4. Ellison.
 5. cognitive perceptions.
 6. affective perceptions.
 7. Personal spiritual values.

در داخل کشور نیز، عظیمی هاشمی (۱۳۸۳) در مطالعه خود نشان داد که بین رضایت از زندگی و دین‌داری در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، صفاری و محمدی زیدی و پاکپور حاجی‌آقا (۱۳۹۱) در بررسی نقش مذهب در کیفیت زندگی بیماران مبتلا به سرطان دریافتند که مذهب در حضور عوامل دموگرافیک و نمره عملکردی بیمار، به‌طور معناداری کیفیت زندگی بیماران را پیش‌بینی می‌کند. در این بین، متغیرهای زیادی رابطه بین دین‌داری و کیفیت زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که از جمله آن‌ها فرهنگ و نوع دین و مذهب است (گاردنر،^۱ کراگلو^۲ و هنینگ،^۳ ۲۰۱۴؛ عبدالخالک و لستر،^۴ ۲۰۰۷). از این‌رو ضروری است درباره این موضوع در جامعه ایرانی نیز که فرهنگ و دین و مذهب متفاوتی دارد، پژوهش شود.

عملکرد آموزشی، یکی دیگر از زمینه‌های متأثر از دین‌داری و بارهای مذهبی است (آبار، کارتر و وینسلر، ۲۰۰۹؛ مونی، ۲۰۰۵؛ لوری، ۲۰۰۴؛ جینس ۲۰۰۳؛ جینس، ۲۰۰۲ الف و ب؛ پارک، ۲۰۰۱) که ارتباط آن با کیفیت زندگی نیز در بسیاری از پژوهش‌ها بررسی شده است (چاو،^۵ ۲۰۱۰؛ دیربای^۶ و همکاران، ۲۰۰۶ الف، ب، ج؛ هنینگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱؛ هوجت^۸ و همکاران، ۲۰۰۳؛ استی وارت و همکاران، ۲۰۰۹). عملکرد

1. Gardner.
2. Krägeloh.
3. Henning.
4. Lester.
5. Chow.
6. Dyrbye.
7. Henning.
8. Hojat.

آموزشی مجموعه رفتارهای آموزشی است که در دو بُعد پیشرفت یا پسرفت آموزشی در زمینه کسب آگاهی‌ها نشان داده می‌شوند؛ البته این عملکرد می‌تواند درباره عوامل دیگر آموزشی، از قبیل فعالیت‌های کلاسی و دانشگاهی و ارتباط با همکلاسی‌ها و استادان نیز نشان داده شود (ماو، ۱۹۹۷؛ به نقل از: شاوران و دیگران، ۱۳۸۷). آبار و کارتر و وینسلر (۲۰۰۹) نشان دادند، دانش‌آموزانی که سطح دین‌داری بالایی دارند، نسبت به همسالان خود که تعهدات مذهبی کمتری دارند، به لحاظ آموزشی عملکرد بهتری دارند؛ بهتر مطالعه می‌کنند و رفتارهای خطرناک کمتری مرتکب می‌شوند. همچنین، جینس (۲۰۰۳) دریافت که دانش‌آموزان دبیرستانی شهری که بسیار مذهبی بودند، در آزمون‌های آموزشی استاندارد، از جمله خواندن و ریاضی عملکرد بهتری داشتند. به طور مشابهی لوری (۲۰۰۴) دریافت که دانش‌آموزانی که از تعهدات مذهبی بیشتری برخوردار بودند، در بیشتر آزمون‌های آموزشی، نسبت به آن دسته از دانش‌آموزانی که از تعهدات مذهبی کمتری برخوردار بودند، عملکرد بهتری داشتند. با این حال، ارتباط بین باورهای مذهبی و پیشرفت آموزشی همیشه تأیید نشده است.

جینس (۲۰۰۵) تأثیر شرکت در برنامه‌های دینی را بر دانش‌آموزان ایالت متحده آمریکا بررسی کرد. نتیجه این مطالعه نشان داد، آن دسته از دانش‌آموزانی که در برنامه‌های دینی شرکت می‌کنند، نسبت به هم‌تایان خود در رفتارهای مدرسه‌ای، مانند استفاده از دارو و الکل و نیز کیفیت زندگی، رفتار مناسب‌تری از خود نشان می‌دهند؛ اما در نمره‌های کلاسی با گروه کنترل هیچ اختلاف معناداری ندارند. همچنین، در مطالعه‌ای مشابه در ایران، میان عملکرد

آموزشی دانشجویان و باورهای مذهبی درونی و بیرونی آن‌ها ارتباط معناداری یافت نشد (اقوامی و دیگران، ۱۳۹۱). از این رو، با توجه به تناقض‌های موجود در ادبیات پژوهش، یکی دیگر از هدف‌های مطالعه حاضر آن است که ماهیت این ارتباط را روشن‌تر سازد. بنابراین، با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر قصد دارد به مطالعه نقش باورهای مذهبی در کیفیت زندگی و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان بپردازد و در قالب آن دو فرضیه زیر را بررسی کند:

فرضیه ۱: میان دین‌داری و کیفیت زندگی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد؛

فرضیه ۲: بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان بابل هستند که در سال ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با کاربرد روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۱۶۸ دانش‌آموز، ۸۷ دختر و ۸۱ پسر، از دو مدرسه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه، انتخاب شدند. دامنه سنی گروه نمونه ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین ۱۴/۵۶ بود. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی و پرسش‌نامه دین‌داری گلاک و استارک و معدل پایان‌ترم دانش‌آموزان گردآوری شد.

پرسش‌نامه کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی^۱ (SF-36)

برای سنجش کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی از فرم ۳۶ پرسشی کیفیت زندگی استفاده شد که وارده و شربورن^۲ (۱۹۹۲) آن را تهیه و اجرا کرده‌اند. این پرسش‌نامه دارای مقیاس پاسخ‌گویی چندگانه و هشت خرده‌مقیاس است که عبارت‌اند از: کارکرد جسمانی با ۹ پرسش، نقش جسمانی با ۴ پرسش، درد جسمانی با ۲ پرسش، سلامت عمومی با ۵ پرسش، سرزندگی با ۴ پرسش، کارکرد اجتماعی با ۲ پرسش، نقش هیجانی با ۳ پرسش و سلامت روانی با ۵ پرسش. چهار خرده‌مقیاس اول، یعنی کارکرد جسمانی، نقش جسمانی، درد جسمانی و سلامت عمومی، در بُعد سلامت جسمانی و چهار خرده‌مقیاس دوم، یعنی سرزندگی، کارکرد اجتماعی، نقش هیجانی و سلامت روانی، در بُعد سلامت روانی ترکیب می‌شوند. همچنین، پرسش‌نامه SF-36 یک پرسش دارد که به ارزیابی فرد از وضعیت سلامتی و دگرگونی‌های آن در یک سال گذشته مربوط است.

فرم کوتاه ۳۶ پرسشی SF-36، کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی، پرسش‌نامه معتبری است که به‌طور گسترده برای ارزیابی کیفیت زندگی به‌کاربرده می‌شود. در ایران این فرم را منتظری و گشتاسبی و وحدانی‌نیا (۱۳۸۴) با روش ترجمه و ترجمه مجدد به فارسی برگردانده‌اند و روی ۴۱۶۳ نفر در رده سنی ۱۵ سال به بالا، میانگین سنی ۳۵/۱، که ۵۲ درصد آن‌ها زن بودند، هنجاریابی کردند، ضریب پایایی، آلفای کرونباخ، گزارش شده برای

1. Life Quality Questionnaire -short form.

2. Ware & Sherbourn.

خرده‌مقیاس‌های این پرسش‌نامه از ۰/۷۷ تا ۰/۹۰، به‌غیر از خرده‌مقیاس سرزندگی که برابر با ۰/۶۵ بوده است، در نوسان گزارش شده است (منتظری و همکاران، ۱۳۸۴). هوشنگی (۱۳۸۵) نیز آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های این پرسش‌نامه را به ترتیب این‌گونه گزارش کرده است: برای کارکرد جسمانی برابر با ۰/۸۰، برای نقش جسمانی برابر با ۰/۸۶، برای درد جسمانی برابر با ۰/۸۰، برای سلامت عمومی برابر با ۰/۸۶، برای سرزندگی برابر با ۰/۶۵، برای کارکرد اجتماعی برابر با ۸۹، برای نقش هیجانی برابر با ۰/۸۷ و برای سلامت روانی برابر با ۰/۸۳ (هوشنگی، ۱۳۸۵). در مطالعه حاضر پایایی کلی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به‌دست آمده است.

پرسش‌نامه دین‌داری گلاک و استارک

گلاک و استارک^۱ (۱۹۶۵) برای سنجش نگرش‌ها و باورهای دینی و دین‌داری این پرسش‌نامه را ساخته‌اند. برای استاندارد کردن این پرسش‌نامه در کشورهای گوناگون اروپا، امریکا، افریقا و آسیا و روی پیروان ادیان مسیحیت و یهودیت و اسلام اجرا شده و با دین اسلام هم انطباق یافته است. پرسش‌نامه حاضر سنج‌های پنج‌بعدی است که شامل ابعاد پنج‌گانه اعتقادی، عاطفی، پیامدی، آیینی و فکری به سنجش دین‌داری می‌پردازد. پرسش‌نامه استفاده‌شده چهار بُعد از ابعاد بالا را به‌کار برده و بُعد فکری دین به دلیل وسعت تبلیغات در

1. Glock and Stark.

ایران حذف شده است. پرسش‌نامه حاضر ۲۶ گویه دارد که در چهار بُعد اعتقادی با ۷ گویه، عاطفی با ۶ گویه، پیامدی با ۶ گویه و آیینی با ۷ گویه برای سنجش میزان دین‌داری به‌کار می‌رود. مقیاس اندازه‌گیری استفاده‌شده در این سنجش، لیکرت است که هر گویه پنج درجه ارزشی «کاملاً موافق، موافق، بینابین، مخالف و کاملاً مخالف» را دربرمی‌گیرد و ارزش‌های هر گویه بین ۰ تا ۴ درگرون است. حاصل جمع عددی ارزش هر یک از گویه‌ها در کل، نمره آزمودنی را نشان می‌دهد که بین ۰ تا ۱۰۴ نوسان دارد. در آخرین اجرای این آزمون روی دانشجویان آلفای کلی پرسش‌نامه ۰/۸۳ بوده است. همچنین، این آزمون به دلیل استاندارد بودن پایایی بالایی دارد. مقدار آلفا برای متغیرهای بُعد اعتقادی ۰/۸۱، بعد عاطفی ۰/۷۵، بعد پیامدی ۰/۷۲ و بعد آیینی ۰/۸۳ است (سراج‌زاده و پویافر، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای بُعد اعتقادی ۰/۷۶، بعد عاطفی ۰/۸۱، بعد پیامدی ۰/۷۳، بعد آیینی ۰/۷۱ و برای کل آزمون ۰/۷۹ به دست آمد. برای سنجش عملکرد آموزشی دانش‌آموزان معدل پایان ترم آن‌ها در نظر گرفته شد.

شیوه اجرا

پژوهش پس از هماهنگی و گرفتن مجوز از آموزش و پرورش شهرستان بابل آغاز شد. پس از مشخص شدن مدرسه‌ها با همکاری مدیر مدرسه و پژوهشگر، دو پرسش‌نامه کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی و پرسش‌نامه دین‌داری گلاک و استارک، نخست در مدرسه دخترانه و در روز بعد در مدرسه پسرانه توزیع و پس از تکمیل گردآوری شد. نحوه اجرای پرسش‌نامه‌ها در هر یک از دو

مدرسه به شکل گروهی بود. معدل پایان ترم تمامی دانش آموزان، پس از اجرا و تکمیل پرسش نامه‌ها، توسط مدیر مدرسه در اختیار پژوهشگر قرار گرفت. برای بررسی فرضیه‌ها روش همبستگی پیرسون به کار رفت و داده‌ها به کمک نرم افزار SPSS.21 تحلیل شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های کیفیت زندگی و دین داری و معدل پایان ترم، عملکرد آموزشی، دانش آموزان گزارش شد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های کیفیت زندگی و دین داری و معدل پایان ترم، عملکرد آموزشی، شرکت کنندگان

عملکرد آموزشی		دین داری		کیفیت زندگی		متغیرها
SD	M	SD	M	SD	M	
۳/۱۶	۱۶/۸۰	۶/۵۳	۷۳/۶۲	۵/۳۲	۶۷/۱۸	نمره‌ها

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش روش آماری همبستگی پیرسون به کار رفت. فرضیه اول: بین دین داری و کیفیت زندگی دانش آموزان ارتباط وجود دارد.

جدول ۲: همبستگی پیرسون بین دین داری و کیفیت زندگی دانش آموزان

سطح معناداری (Sig)	میزان همبستگی	فروانی	همبستگی پیرسون
۰/۰۲۴	۰/۷۴	۱۶۸	دین داری و کیفیت زندگی

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون بین دین‌داری و کیفیت زندگی دانش‌آموزان برابر با $r=0/74$ و سطح معناداری آن $P=0/024$ است. با توجه به اینکه سطح معناداری مشاهده‌شده کوچک‌تر از $0/05$ است، فرض صفر رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین دین‌داری و کیفیت زندگی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد.

جدول ۳: همبستگی پیرسون بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان

همبستگی پیرسون	فروانی	میزان همبستگی	سطح معناداری (Sig)
دین‌داری و عملکرد آموزشی	۱۶۸	۰/۷۸	۰/۰۱۳

چنان‌که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی پیرسون بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان برابر با $r=0/78$ و سطح معناداری آن $P=0/01$ است. با توجه به اینکه سطح معناداری مشاهده‌شده کوچک‌تر از $0/05$ است، فرض صفر رد می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

نتیجه

پژوهش حاضر به منظور شناسایی رابطه دین‌داری با کیفیت زندگی و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان انجام شد. به‌طورکلی نتیجه‌ها نشان داد که دین‌داری، هم با کیفیت زندگی و هم با عملکرد آموزشی دانش‌آموزان ارتباط دارد. در ارتباط با فرضیه اول پژوهش، نتیجه‌های آزمون همبستگی پیرسون نشان داد

که بین دین‌داری و کیفیت زندگی دانش‌آموزان همبستگی مثبت معنادار وجود دارد که این یافته با پژوهش‌های زنگ و همکاران (۲۰۱۴) چای، گراگلو، شفرد و بیلینگتون (۲۰۱۲)، کالستانی (۲۰۰۹)، ساوتسکی و همکاران (۲۰۰۹)، (۲۰۰۵)، دایک و الیاس (۲۰۰۷)، دیزاتر و همکاران (۲۰۰۶)، زالینگو و همکاران (۲۰۰۶)، فیریس (۲۰۰۲) و سیگل و همکاران (۲۰۰۱) همسو است. مذهب و باورهای مذهبی، دست‌کم از سه طریق بر کیفیت زندگی فرد اثر می‌گذارند:

۱. مذهب احساس معناداربودن زندگی را به انسان می‌دهد و با طرد احساس پوچی و ایجاد آرامش بر کیفیت زندگی فرد اثر می‌گذارد؛
۲. اصول و باورهای مذهبی سبکی سالم برای زندگی پیشنهاد می‌کنند؛
۳. انسان‌ها با شرکت در مراسم‌های جمعی دینی، هم از حمایت دیگران برخوردار می‌شوند و هم با برخورداری از خوش‌بینی و اعتماد نسبت به سایر مردم، تحت تأثیر تعالیم دینی به سرمایه اجتماعی خویش افزوده و امیدوارتر می‌شوند (حسن‌زاده و دیگران، ۱۳۹۳).

ازطرفی، مذهب با ایجاد نظام‌های حمایتی و معانی موجب می‌شود، افرادی که به آن تعلق دارند از سرمایه اجتماعی افزون‌تری در مقایسه با دیگران برخوردار باشند. همچنین، با بیان تعبیرها و تفسیرهای خاص خود از زندگی، مرگ و عالم پس از آن، موجب آرامش روحی اعضای خود می‌شود و سازوکارهای محکمی برای روبه‌روشدن با مسائل ارائه می‌کند. از سویی دیگر، دین با بیان دستورالعمل‌های مختلف، روابط میان دین‌داران را تنظیم و از بروز تعارض میان آن‌ها جلوگیری می‌کند. بدین‌سان، افراد دین‌دار به دلیل تکیه بر

آیین‌ها و نظام ارزشی دینی، هویت خود را تولید و بازتولید کرده و مطابق فرمان‌های آن عمل می‌کنند که این کار موجب بهبود و تقویت کیفیت زندگی آن‌ها می‌شود (خواجه‌نوری و دیگران، ۱۳۹۰).

بررسی فرضیهٔ دوم مطالعه حاضر نشان داد که بین دین‌داری و عملکرد آموزشی دانش‌آموزان نیز همبستگی مثبت معناداری وجود دارد که این یافته با نتیجهٔ پژوهش‌های آبار و کارتر و وینسلر (۲۰۰۹)، مونی (۲۰۰۵)، لوری (۲۰۰۴) جینس (۲۰۰۳)، جینس (۲۰۰۲) و پارک (۲۰۰۱) همسو و با نتیجهٔ پژوهش‌های جینس (۲۰۰۵) و اقوامی، قهرمانی، افشین‌جو، حمزه‌پور و ترابی احمدی (۱۳۹۱) ناهمسو است. در تبیین رابطه دین‌داری و عملکرد آموزشی، براساس پژوهش‌هایی که تاکنون در این حوزه انجام شده است، می‌توان دست‌کم سه استدلال مطرح کرد:

اول اینکه عموماً افرادی که از سطح دین‌داری بالاتری برخوردارند، تلاش می‌کنند از رفتارهایی دوری کنند که به پیشرفت آموزشی آن‌ها آسیب می‌رساند. در تأیید این ادعا می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره کرد که نشان می‌دهند نوجوانانی که به لحاظ مذهبی متعهدند، با احتمال کمتری درگیر سوءمصرف دارو و الکل می‌شوند (بار، ۱ هاکس ۲ و وانگ، ۳ ۱۹۹۳؛ براون فیلد ۴ و سوران سن، ۵ ۱۹۹۱؛ نایلندر، ۶ تونگ ۷ و سو، ۸ ۱۹۹۶)؛

1. Bahr.
2. Hawks.
3. Wang.
4. Brownfield.
5. Sorenson.
6. Nylander.
7. Tung.
8. Xu.

دوم اینکه پژوهش‌ها نشان داد، افراد متعهد مذهبی با احتمال بیشتری از امکان دورنی کنترل ۱ برخوردار هستند (جکسون و کورسی، ۱۹۸۸؛ شرآگر و سیلورمن، ۱۹۷۱). پژوهش‌های تربیتی نشان داد که بین دارا بودن مکان درونی کنترل و عملکرد آموزشی ارتباط مثبت وجود دارد (بک، ۲ کول ۳ و هاموند، ۴ ۱۹۹۱؛ هالمن ۵ و هاردینگ، ۶ ۱۹۹۶، میلر ۷ و آلسون، ۸ ۱۹۸۸)؛ سوم اینکه باورهای مذهبی استرس دانش‌آموزان را در خصوص عملکرد آموزشی آن‌ها کاهش می‌دهد و آن‌ها را به بهبود و پیشرفت آموزشی امیدوار می‌کند.

پارک، ۹ کهن ۱۰ و هرب ۱۱ (۱۹۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای مذهبی می‌تواند نقش تعدیل‌کننده در اثرگذاری بر موقعیت‌های استرس‌آمیز داشته باشد. از این روست که خداوند در قرآن می‌فرماید: ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾؛ آگاه باشید که تنها با یاد خدا دل‌ها آرام می‌گیرد (رعد، ۲۸). در این باره مطالعه قاسم تبار و فیاض و امیدی (۱۳۹۲) نشان داد که آوا و موسیقی عرفانی قرآن کریم توانسته است از طریق استوارسازی و آسان‌سازی ارتباط معنوی دانش‌آموزان با خداوند و نیز پرورش حس توکل و

1. internal locus of control.
2. Beck.
3. Cole.
4. Hammond.
5. Holman.
6. Harding.
7. Miller.
8. Olson.
9. Park.
10. Cohen.
11. Herb.

توسل، اضطراب ناشی از امتحان را به‌طور معناداری در آن‌ها کاهش دهد. یافته‌های پژوهش حاضر نکته‌های مهمی برای سیاست‌گذاران آموزش و پرورش دارد. رویکرد حاکم بر سند ملی برنامه‌درسی ۱ (۱۳۹۱) «فطرت‌گرایی توحیدی» است. اتخاذ این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم برای شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح مداوم موقعیت آنان به‌منظور دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. همچنین، نخستین اصل ناظر بر برنامه‌درسی در این سند، دین‌محوری است.

بنابراین، با توجه به رویکرد حاکم بر برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از یک طرف و نقش باورهای دینی و مذهبی در پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان، از طرف دیگر، شایسته است که مجریان عرصه آموزش و پرورش در پرورش باورهای دینی و مذهبی دانش‌آموزان تلاش و توجه مضاعف کنند. مدرسه مکانی است که کودکان و نوجوانان ساعت‌های زیادی از روز را در آن سپری می‌کنند؛ بنابراین، ضروری است که مدارس از این فرصت ارزشمند برای تقویت باورهای دینی دانش‌آموزان به بهترین شکل سود ببرند؛ چراکه استفاده نادرست از این فرصت، ممکن است آن را به تهدید مبدل سازد. نتیجه‌های مطالعه بیگدلی (۱۳۸۱) نشان داد که رفتارهای حاکم بر مدرسه در مقایسه با سایر عوامل، بیشترین تأثیر را در کمرنگ‌شدن باورهای دینی و اخلاقی در میان دانش‌آموزان دارد.

۱. سندی است که در آن نقشه کلان برنامه‌درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌کند.

از جمله راهکارهای مؤثر در پرورش باورهای دینی و مذهبی دانش‌آموزان اجرای برنامه‌های مذهبی، از جمله مسابقه‌های مذهبی، برگزاری جلسه‌های مذهبی به کمک کارشناسان برجسته مذهبی، استفاده از روش‌های تشویقی یا الگویی در آموزش احکام دینی تلفیق برنامه درسی دینی با سایر درس‌هاست. نمونه در مطالعه حاضر به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان بابل محدود بوده است که لزوم احتیاط در تعمیم‌دهی نتیجه‌ها را مطرح می‌سازد. همچنین، نقش و تأثیر متغیرهای فردی و دموگرافیک، جنسیت، سن و... در ارتباط میان دین‌داری و کیفیت زندگی یا عملکرد آموزشی دانش‌آموزان بررسی نشده است که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده در نظر گرفته شود.

منابع

۱. انصاری جابری، علی و دیگران، «تأثیر آوای قرآن کریم بر افسردگی بیماران بستری در بخش اعصاب و روان بیمارستان مرادی رفسنجان»، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، دوره ۱۰، ۱۳۸۴، ص ۴۲ تا ۴۸.
۲. بیگدلی، معرفت‌الله، «بررسی عوامل کم‌رنگ‌شدن مسائل دینی در بین دانش‌آموزان متوسطه نظری و نقش مربیان پرورشی در تقویت ارزش‌های دینی و اخلاقی دانش‌آموزان در استان اردبیل»، طرح پژوهشی با استفاده از اعتبارات شورای تحقیقات آموزشی آموزش و پرورش استان اردبیل، ۱۳۸۱.
۳. جلیلود، محمدمین، «بررسی رابطه سلامت روان و پایبندی به تقیدات دینی (نماز) در دانشجویان»، دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۸۳.
۴. خسروپناه، عبدالحسین، کلام جدید، قم: مطالعات و پژوهش‌های فرهنگی حوزه علمی قم، ۱۳۷۹.
۵. خواجه‌نوری، بیژن و دیگران، «رابطه میزان دینداری با کیفیت زندگی جوانان؛ مطالعه موردی جوانان شیراز»، پژوهش فرهنگی، ۱۲ (۸)، ۱۳۹۰، ص ۱۵۷ تا ۱۲۷.
۶. سراج‌زاده، سیدحسین، «نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهران و دلالت‌های آن بر نظریه سکولارشدن»، نمایه پژوهش، ش ۷ و ۸، پاییز و زمستان ۱۳۷۳.
۷. شاوران، حمیدرضا و دیگران، «سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان براساس فرهنگ‌های چندگانه آنان». مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان. ج ۲۹، ش ۱، ۱۳۸۷، ص ۱۵۱ تا ۱۶۰.

۸. شجاعی زند، علیرضا، «مدلی برای سنجش دینداری در ایران»، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶ (۱)، ۱۳۸۴، ص ۳۴ تا ۶۶.
۹. غباری بناب، باقر و دیگران، «رابطه اضطراب و افسردگی با میزان معنویت در دانشجویان دانشگاه تهران»، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، س ۳، ش ۲، ۱۳۸۸، ص ۱۱۰ تا ۱۲۳.
۱۰. قاسم تبار، سیدنبی‌الله و دیگران، «تأثیر آوای قرآن کریم بر اضطراب پیش از امتحان دانش‌آموزان»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، ۸ (۱۶)، ۱۳۹۲، ص ۱۰۱ تا ۱۱۶.
۱۱. وزارت آموزش و پرورش، سند ملی برنامه درسی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.

12. Abar , B., Carter , K. L., & Winsler, A. (2009). The effects of maternal parenting style and religious commitment on self-regulation, academic achievement, and risk behavior among African-American parochial college students. *Journal of Adolescence* 32, 259-273.

13. Abdel-Khalek, A. M. (2010). Quality of life, subjective well-being, and religiosity in Muslim college students. *Quality of Life Research*, 19(8), 1133–1143.

14. Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2007) Religiosity, health, and psychopathology in two cultures: Kuwait and USA, *Mental Health, Religion & Culture*, 10:5, 537-550.

15. Bahr, S. J., Hawks, R. D., & Wang, G. (1993). Family and religious influences on adolescent substance abuse. *Youth and Society*, 24, 443-465.
16. Brownfield, D., & Sorenson, A. M. (1991). Religion and drug use among adolescents: A social support conceptualization and interpretation. *Deviant Behavior*, 12, 259-276.
17. Calestani, M. (2009). 'SUERTE'(Luck): Spirituality and Well-Being in El Alto, Bolivia. *Applied Research in Quality of Life*, 4(1), 47-75.
18. Chai, P. P. M., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2012). Stress and quality of life in international and domestic university students: Cultural differences in the use of religious coping. *Mental Health, Religion & Culture*, 15, 265-277.
19. Chow, H. P. H. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 473-496.
20. Dezutter, J., Soenens, B., & Hutsebaut, D. (2006). Religiosity and mental health: A further exploration of the relative importance of religious behaviors versus religious

attitudes. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 807–818.

21. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006c). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354–373.

22. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A. (2006a). Personal life events and medical student burnout: A multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374–384.

23. Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huschka, M. M., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A. (2006b). A multicenter study of burnout, depression, and quality of life in minority and nonminority US medical students. *Mayo Clinic Proceedings*, 81(11), 1435–1442.

24. Ellison, C.G.(1991). Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and*

25. Ferris, A.L. (2002). Religion and the quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 3, 199–215.

26. Gall, T. L., & Grant, K. (2005). Faith development theory and the postmodern challenges. *International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 159-172.

27. Gardner, T. M., Krägeloh, C. U., & Henning, M. A. (2014). Religious coping, stress, and quality of life of Muslim university students in New Zealand, *Mental Health, Religion & Culture*, 17(4), 327-338.
28. Garner, W. C., & Cole, E. G. (1986). The achievement of students in low-SES settings: An investigation of the relationship between locus of control and field dependence. *Urban Education*, 21, 189-206.
29. Henning, M. A., Hawken, S. J., Krägeloh, C. U., Zhao, Y., & Doherty, I. (2011). Asian medical students: Quality of life and motivation to learn. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 437-445.
30. Henning, M. A., Krägeloh, C. U., Hawken, S., Zhao, Y., & Doherty, I. (2010). Quality of life and motivation to learn: A study of medical students. *Issues in Educational Research*, 20(3), 244-256.
31. Henning, M. A., Krägeloh, C., Thompson, A., Sisley, R., Doherty, I., & Hawken, S. J. (2015). Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students. *Journal of Religion and Health*, 54 (1), 3-19.
32. Hills, J., Paice, J. A., Cameron, J. R., & Shot, S. (2005). Spirituality and distress in palliative care consultation. *Journal of Palliative Medicine*, 8 (4), 782-788.

33. Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students' cognitive appraisal of stressful life events as related to personality, physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 219–235.
34. Hood, R.W., Spilka, B., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. (1996). *The psychology of religion: an empirical approach*. New York: Guilford.
35. Hunsberger, B., Pratt, M., & Pancer, S. M. (2002). A longitudinal study of religious doubts in high school and beyond: relationships, Stability and searching for answers. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 225-266.
36. Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university student. *Journal of Mental Health Policy & Economics*, 8 (3), 145-151.
37. Jackson, L. E., & Coursey, R. D. (1988). The relationship between God control and internal locus of control to intrinsic religious motivation, coping, and purpose in life. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27, 399-410.
38. Jeynes, W. (2005b). The relationship between urban students attending religious revival services and academic and social outcomes. *Education & Urban Society*, 38(1), 3-20.

39. Jeynes, W. H. (2002a). Why religious schools positively impact the academic achievement of children. *International Journal of Education and Religion*, 3 (12), 16-32.
40. Jeynes, W. H. (2002b). A meta-analysis of the effects of attending religious schools and religiosity on black and Hispanic academic achievement. *Education and Urban Society*, 17, 27 -49.
41. Jeynes, W. H. (2003). The effects of religious commitment on the academic achievement of urban and other children. *Education and Urban Society*. 31, 44 -62.
42. Krause, N. (2006). Religious doubt and psychological well-being: a longitudinal investigation. *Review of Religious Research*, 47, 287-302.
43. Krause, N., & Wulff, K. N. (2004). Religious doubt and health: exploring the potential dark side of religion. *Sociology of Religion*, 65, 35-56.
44. Loury, L. (2004). Does Church Attendance Really Increase Schooling? *Journal for the Scientific*
45. Maselko, J., & Kubzansky, L. D. (2006). Gender differences in religious practices, spiritual experiences and health: Results from the US General Social Survey. *Social Science & Medicine*, 62, 2848-2860.

46. Mooney, M. (2005). Does religion influence college satisfaction or grades earned? Evidence from the national longitudinal survey of freshmen (NLSF). *Journal for Scientific Study of Religion*, 21 (7), 46-53.

47. Nylander, A. B., Tung, Y., & Xu, X. (1996). The effect of religion on adolescent drug use in America: An assessment of change, 1976-1992. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, New York City.

48. Johnson, S. (1992). Extra-school factors in achievement, attainment, and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61, 99-119.

49. Park, H. (2001). Religiousness as a Predictor of Academic Performance among High School Students” *Journal of Research in Christian Education*. 10(2), 361-378.

50. Sawatzky, R., Gademann, A., & Pesut, B. (2009). An investigation of the relationships between spirituality, health status and quality of life in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 4(1), 5-22.

51. Sawatzky, R., Ratner, P. A., & Chiu, L. (2005). A meta-analysis of the relationship between spirituality and quality of life. *Social Indicators Research*, 72(2), 153-188.

52. Shrauger, J., & Silverman, R. E. (1971). The relationship of religious background and participation to locus of control. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 10, 11-16.
53. Siegel, K., Anderman, S. J., & Schrimshaw, E. W. (2001). Religion and coping with health-related stress. *Psychology and Health*, 16(6), 631-653.
54. *Social Behavior* 32, 80-99.
55. Sorajjakool, S. V., Chilson, B., Ramirez-Johnson, J., & Earll, A. (2008). Disconnection, depression and spirituality: A study of the role of spirituality and meaning in the lives of individuals with severe depression. *Pastoral Psychology*, 56, 521-532.
56. Stewart, S. M., Betson, C., Lam, T., Marshall, I., Lee, P., & Wong, C. (2009). Predicting stress in first year medical students: A longitudinal study. *Medical Education*, 31(3), 163-168.
57. *Study of Religion*, 43, 119-127.
58. Van Dyke, C. J., & Elias, M. J. (2007). How forgiveness, purpose, and religiosity are related to the mental health and well-being of youth: A review of the literature. *Mental Health, Religion & Culture*, 10, 395-415.
59. Zhang, K. C., Hui, C. H., Lam, J., Lau, E. Y. Y., Cheung, S. F., & Mok, D. S. Y. (2014). Personal spiritual values and quality

of life: Evidence from Chinese college students. Journal of Religion and Health, 53, 986-1002.

60. Zullig, K. J., Ward, R. M., & Horn, T. (2006). The association between perceived spirituality, religiosity, and life satisfaction: The mediating role of self-rated health. Social Indicators Research, 79(2), 255–274.

61. The relationship of religiosity with quality of life and academic performance of students

62. Seyyed nabih allah Gasemtabar : PH.D student curriculum studies in Kharazmi university , Tehran, Iran

63. Akbar salehi, Assistant professor in philosophy of education, kharazmi university .Tehran, Iran

ترویج سبک زندگی ایرانی و اسلامی با استفاده از ظرفیت

شبکه‌های مجازی و اجتماعی

بتول زارعی، * نیما جعفری نویمی پور **

چکیده

امروزه، شبکه‌های اجتماعی در سراسر جهان افزایش یافته و آثار گوناگونی بر زندگی کاربران خود گذارده است. رشد و محبوبیت شبکه‌های اجتماعی بر خط، دنیای جدیدی از همکاری و ارتباط ایجاد کرده است. بیش از یک میلیارد نفر در سراسر جهان برای ارتباط و همکاری و گسترش دانش به هم متصل شده و شبکه ایجاد کرده‌اند. امروزه، شبکه‌های اجتماعی به بخشی جدانشدنی از زندگی افراد و سازمان‌ها تبدیل شده‌اند؛ به طوری که زندگی واقعی افراد،

* کارشناس ارشد مدیریت فناوری اطلاعات، مؤسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران.

b.zareie@chmail.ir.

** دکترای مهندسی کامپیوتر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران.

jafari@iaut.ac.ir

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۲/۰۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۷/۰۲



تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد. در این مقاله با توجه به امتیازهای شبکه‌های اجتماعی، تأثیر این شبکه‌ها بر ارتقای سبک زندگی ایرانی اسلامی مطالعه شده است. سبک زندگی در مطالعات فرهنگی، به مجموعه رفتارها و مدل‌ها و الگوهای کنش‌های هر فرد گفته می‌شود. نتیجه‌های به دست آمده در این مطالعه نشان می‌دهد که با توجه به فراوانی استفاده جوانان از شبکه‌های اجتماعی، می‌توان از ظرفیت این شبکه‌ها برای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی استفاده کرد. همچنین، با طراحی وبسایت‌ها و وبلاگ‌ها و ایجاد شبکه‌های فرهنگی می‌توان در راستای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی گام برداشت.

واژگان کلیدی

اینترنت، سبک زندگی ایرانی اسلامی، شبکه‌های اجتماعی، فناوری اطلاعات و ارتباطات.

طرح مسئله

گسترش وسیع مطالعات فرهنگی در سه دهه اخیر، باعث شده است، سبک زندگی روزمره به عنوان مقوله‌ای مهم قلمداد شود (لاجوردی، ۱۳۸۴). سبک زندگی که برخی آن را «مهارت زندگی» یا «هنر زندگی» می‌نامند، راه‌ها، روش‌ها، سنت‌ها، رسم‌ها، عادت‌ها و رفتارهایی است که در ابعاد گوناگون زندگی مردم وجود دارد و با اختلاف باورها و جوامع انسانی تفاوت پیدا می‌کند (رهبر، ۱۳۹۲). نکته مهم این است که اگرچه سبک زندگی، الگوی خاص فعالیت در زندگی روزمره‌ای است که هر فرد را توصیف می‌کند، در عین حال،

هر فردی سبک زندگی خود را با وضعیت عمومی و اجتماعی تطبیق می‌دهد. به عبارتی هر فرد سبک زندگی خود را متناسب با سبک‌های زندگی سایر افراد انتخاب می‌کند (زبانی و رستگار، ۱۳۸۷).

سبک زندگی اسلامی و اصیل، موجب ارتقای فرهنگ عمومی جامعه و قرارگیری آن در مسیر هنجارها و اصول اجتماعی می‌شود. در این راستا، وجدان کاری و انضباط اجتماعی میان اعضای جامعه افزایش می‌یابد و آن‌ها با پایبندی به معیارها و قواعد سبک زندگی خود انضباط فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی را ارتقا می‌دهند. همچنین، پایبندی به سبک زندگی بومی باعث تحقق هدف‌های جامعه می‌شود. این در حالی است که اصول و هنجارهای بیگانه با بطن و کالبد جامعه تضاد دارد و موجب غفلت از فرهنگ اصیل و ارزش‌های بومی در جامعه می‌شود (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۹۲).

عصر حاضر، عصر ارتباطات و اطلاعات است. عصری است که در آن، رسانه، اعم از سنتی و نوین، نقش مهمی در شکل‌دهی و جهت‌دهی به افکار عمومی دارد. اغلب، رسانه‌های جدید و شبکه‌های اجتماعی، نقش اطلاع‌رسانی و هماهنگی و پیوند مردم را برعهده دارند. در واقع، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی^۱ با فشرده‌سازی زمان و مکان، سرعت ارتباط‌ها و پیوندهای میان افراد را افزایش می‌دهند (آقایی و همکاران، ۱۳۹۱). پیام‌رسانی الکترونیک،^۲ کمترین خدمتی است که تمام خدمات‌دهندگان اینترنتی عرضه می‌کنند. ابزارهای اینترنتی، نوعی اجتماع‌های مجازی در فضای الکترونیک را

1.Social network.

2.Electronic mail.

خلق کرده‌اند که قاعده‌های ورود به این اجتماع‌ها و زندگی در آن‌ها در حال تکوین تدریجی است (محسنی، ۱۳۷۵).

باتوجه به روند روبه‌رشد استفاده از اینترنت، پیوسته قابلیت‌های جدیدی به این پدیده افزوده می‌شود و بشر کارکردی تازه از آن می‌طلبد. از همین روی، می‌توان ادعا کرد که در آینده، شبکه‌های اجتماعی برای زندگی انسان‌ها بسیار مهم‌تر نیز خواهند شد؛ زیرا پایگاه‌ها گسترش بیشتری خواهند یافت؛ به‌گونه‌ای که برنامه‌های کامپیوتری به‌منظور آسان‌سازی زندگی فیزیکی اشخاص، از طریق شبکه‌های مجازی، قابلیت حمل و حضور در مکان و آگاهی از آن را نیز خواهند داشت (علی‌مرادی، ۱۳۸۹). اساساً شبکه‌های اجتماعی مجازی، جوامع اجتماعی برخشی هستند که افراد در آن، برای برقراری ارتباط با یکدیگر و معاشرت یا تبادل اطلاعات و نظرات از عکس، پست، وبلاگ‌نویسی و دیگر ابزارها استفاده می‌کنند (کلین و همکاران، ۲۰۱۵).^۱ همچنین، شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری اعتماد و کاهش خطرپذیری در تصمیم‌گیری کاربران بسیار تأثیرگذارند. بنابراین، می‌توان از این شبکه‌ها در صنایعی مانند صنعت گردشگری و داروسازی و بازاریابی استفاده کرد.

یکی از مباحث مطرح در جامعه‌امروزی، سبک زندگی است که تاکنون پژوهشگران و نویسندگان بسیاری آن را با رویکردهای گوناگونی بررسی و تحلیل کرده‌اند. فرهنگ و تمدن ایرانی یکی از فرهنگ‌ها و تمدن‌های کهن و

1. Klein, A. H, at el.

ریشه‌دار جهان است و خردورزی رکن اصلی بینش و فرهنگ ایرانی است. در فرهنگ ایرانی انسان خردمند، همواره برای یادگیری و پیشرفت و دانش‌اندوزی می‌کوشد و انسانی که دارای خرد و دانش باشد، درک بهتری از آفرینش و جهان پیرامون خود خواهد داشت. برخی عناصر مدرنیته، مانند اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مهمان ناخوانده‌ای است در فرهنگ ما که گریزی از آن نیست. از این رو، شایسته است که با دیدگاه آسیب‌شناسانه به موازات نفی و زشت‌شمردن دستاوردهای منفی مدرنیته، دستاوردهای مثبت آن را بپذیریم (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین، به‌منظور حرکت بهتر در این جهان وابسته به اطلاعات، بررسی ماهیت و نحوه فعالیت و ابزارهای شبکه‌های اجتماعی و همچنین، بررسی موضوعات فرهنگی و اجتماعی مرتبط با این شبکه‌ها و بومی‌کردن آن‌ها برای ارتقای هویت فرهنگی و تضمین سلامت جامعه ضروری است.

در راستای تحقق هدف‌های بیان‌شده و با توجه به وجود خلأ در استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی، این مقاله به بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی ایرانی اسلامی می‌پردازد و برای ترویج این نوع سبک زندگی با استفاده از این شبکه‌ها، پیشنهادهایی مانند طراحی وبسایت‌ها، وبلاگ‌ها، ایجاد شبکه‌های فرهنگی و ... می‌دهد. در این مقاله نخست، مفاهیم سبک زندگی و شبکه اجتماعی تعریف و سپس چگونگی استفاده از شبکه‌های اجتماعی برای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی شرح داده می‌شوند. دو بخش پایانی نیز به نتیجه‌های به‌دست آمده در این پژوهش و نتیجه‌گیری و بیان پیشنهاد اختصاص می‌یابد.

مفاهیم نخستین و پیش‌زمینه

در این بخش برای آشنایی بیشتر، مفاهیم سبک زندگی ایرانی‌اسلامی و شبکه اجتماعی شرح داده می‌شود.

سبک زندگی اسلامی ایرانی

مفهوم سبک زندگی از جمله مفاهیمی است که پژوهشگران حوزه جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی برای بیان پاره‌ای از واقعیت‌های فرهنگی جامعه آن را مطرح می‌کنند و به کار می‌برند و دامنه به‌کارگیری آن در ادبیات علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی رواج زیادی یافته است. سبک زندگی در مطالعات فرهنگی، به مجموعه رفتارها و مدل‌ها و الگوهای کنش هر فرد گفته می‌شود که به ابعاد هنجاری و رفتاری و معنایی زندگی اجتماعی او وابسته و نشان‌دهنده چگونگی باورها و کنش‌ها و واکنش‌های فرد و جامعه است. به عبارت دیگر، سبک زندگی بر ماهیت و محتوای رابطه‌ها و کنش‌های اشخاص در هر جامعه دلالت می‌کند (ذوالفقاری، ۱۳۹۲). سبک زندگی براساس الگوهای سه‌گانه در نظر گرفته می‌شود (میرزایی و امینی، ۱۳۸۵):

۱. مؤلفه‌های منزلت و لایه‌بندی اجتماعی اقتصادی؛
۲. عناصر زندگی سنتی و زندگی مدرن (برپایه ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی دوران گذشته و امروز)؛
۳. الگوی مصرف.

سبک زندگی نتیجه همه‌گزینه‌ها و ترجیح‌ها و رفتارهای فرد در خصوص کالاهای مادی و فرهنگی است. همچنین، دیداری شدن نشانه‌ها و نمادهای

منزلت در زندگی باعث می‌شود، سبک زندگی با سبک‌بخشی و زیباشناختی کردن و مصرف همراه شود و جوانان در مقام مصرف‌کننده، بیشترین تأثیر را از دگرگونی‌های فرهنگی و اجتماعی بپذیرند (شاهنوشی و تاجی، ۱۳۹۱). سبک‌های زندگی الگوهایی از کنش‌ها هستند که افراد را از یکدیگر متمایز کرده و کمک می‌کنند که چرایی و معنای آنچه مردم انجام می‌دهند، درک شود. بااینکه سبک‌های زندگی بخشی از زندگی اجتماعی روزمرهٔ نوین هستند و به فرهنگ‌ها وابسته‌اند، هریک سبک و منش و راهی برای استفاده از کالاها و مکان‌ها و زمان‌های خاص‌اند که اگرچه از مشخصه‌های یک گروه محسوب می‌شوند، تمام تجربهٔ اجتماعی آن‌ها نیستند. بنابراین، سبک‌های زندگی مجموعه‌ای از رفتارها و نگرش‌هاست که در متن و زمینه‌های خاص، درک‌شدنی‌اند (ولی‌زاده، ۱۳۹۲).

دین اسلام برای تمام عرصه‌های زندگی فرد مسلمان، حرف و نکته دارد؛ به این معنا که مسلمان می‌تواند زندگی خود را براساس اصول و آموزه‌های دینی شکل دهد و براساس نگاه و فلسفهٔ دینی، سبک زندگی خود را طراحی و انتخاب کند. منابعی که مسلمان می‌تواند به آن‌ها رجوع کنند و مناسب‌ترین راه را برای خود برگزینند، شامل آیات قرآن کریم و احادیث معصومان علیهم‌السلام و درنهایت، برداشت و تفسیر علما از آیات و روایات است. این تفسیرها تأییدی بر اعتبار مصداق آیه‌ها و روایت‌ها در زمان‌های گوناگون و با توجه به فرهنگ و رسوم و عرف جامعه است. درواقع، سبک زندگی ایرانی‌اسلامی را می‌توان در سه بخش رابطهٔ انسان با خود و رابطهٔ انسان با خدا و رابطهٔ انسان با مردم تعریف کرد؛ زیرا این سه حوزه دربردارندهٔ همهٔ موضوعاتی است که متن زندگی

انسان را شکل می‌دهند. همچنین، سبک زندگی ایرانی اسلامی در پی حفظ کرامت انسان در تمامی عرصه‌هاست. در ادامه به شرح مختصری از رابطه انسان با خود و خدا و مردم می‌پردازیم.

رابطه انسان با خود

امروزه رابطه انسان با خود ضمن تحلیل‌های روانی در دایره محدودی بررسی می‌شود؛ درحالی‌که نخستین بار، قرآن به این رابطه و اهمیت و ارزش آن در زندگی انسان توجه و انسان را نسبت به آن آگاه کرده است. تاکنون، بررسی‌های روان‌شناسانه قادر به گشودن پیچیدگی این رابطه نشده‌اند؛ اما قرآن این افق گسترده از روابط انسانی را گشوده است. روش قرآن در این موضوع این است که در ضمن مفاهیم متعدد، نمونه‌های این رابطه را بیان می‌کند و با لطافت از آن‌ها می‌گذرد، به نحوی که انسان به سادگی متوجه تصور و فهم جدیدی از روابط انسانی نمی‌شود. اما وقتی مجموع آیات را در نظر بگیریم و بعضی را به بعضی دیگر بیفزاییم، درمی‌یابیم که قرآن فهم و تصور جدیدی از روابط انسانی را بیان کرده است (آصفی و محمدی، ۱۳۷۶).

در ادامه چند نمونه از این آیات را که رابطه انسان با خود را بیان می‌کند، بررسی می‌کنیم.

گاهی انسان برای به دست آوردن خشنودی خداوند خودش را به خدا می‌فروشد و در عوض، خشنودی خداوند را به دست می‌آورد. خداوند می‌فرماید: «و از میان مردم کسی است که جان خود را برای طلب خشنودی خدا می‌فروشد و خدا نسبت به این بندگان مهربان است» (بقره، ۲۰۷). گاهی

نیز انسان بدون اینکه به خود ظلم کند، معتدلانه رفتار می‌کند. خداوند در این باره می‌فرماید: «برخی از آن‌ها بر خود ستمکارند و برخی از ایشان میانه‌رو» (فاطر، ۳۰). گاهی انسان خود را هلاک می‌کند (انعام، ۲۶) و گاهی خود را گمراه (آل عمران، ۶۹). این آیه‌ها و امثال آن‌ها، ارتباط انسان با خویش را توضیح داده و به تحلیل این رابطه پرداخته‌اند.

رابطه انسان با خدا

رابطه انسان با خدا، موضوعی بسیار قدیمی است؛ چون انسان فطرتاً رو به سوی عالم برتر دارد. انسان و خداوند در دو بُعد وجودی و معرفتی باهم رابطه دارند. در بُعد وجودی، خداوند علّة‌العلل است که با مرتبۀ انسان، بی‌نهایت فاصله دارد؛ ولی به دلیل تعقلی بودن وجود ممکن، خداوند ارتباطی بی‌واسطه با انسان‌ها دارد. این رابطه مستقیم است؛ یعنی انسان نیز با خدا رابطه دارد. در بُعد معرفتی نیز خداوند مستقیماً به انسان علم دارد و حتی همین علم او سبب ایجاد انسان شده است (خلیلی، ۱۳۹۰).

خداوند در آیه شریفه‌ای بر نزدیک بودن خود به انسان تصریح کرده است: ﴿نَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾. در این آیه خداوند خود را از رگ گردن انسان که شاه‌رگ حیاتی او و مجرای اصلی جریان خون به بدن است، به وی نزدیک‌تر می‌داند. با نگاهی به آیات قرآن می‌توان ارتباط بی‌واسطه حق با تک‌تک انسان‌ها را درک کرد (گرجیان و میرزایی، ۱۳۸۹).

شبکه‌های اجتماعی

به‌طور کلی، واژه شبکه را می‌توان به هر مجموعه یا سیستم درون‌پیوندی نسبت داد که هدف آن به اشتراک گذاشتن قابلیت‌ها یا توانایی‌هایی بین دو یا چند نظام در محدوده مکان و زمان است و در حالت مطلوب نیز، محدودیت مکانی و زمانی ندارد. در واقع، شبکه مجموعه‌ای از اشیا یا دستگاه‌هایی مانند تلفن و دورنگار و رایانه به‌هم متصل است. گونه‌ای از این شبکه‌ها که امروزه بسیار پرکاربرد شده‌اند، شبکه‌های اجتماعی هستند که در آن انسان‌ها با یکدیگر ارتباط دارند. به عبارت دیگر، شبکه‌های اجتماعی ساختاری اجتماعی‌اند که افراد و سازمان‌های انسانی میان خود ایجاد کرده‌اند تا در موضوعات و مقوله‌های تعیین شده با یکدیگر تعامل کنند (علیمرادی، ۱۳۸۹). شبکه اجتماعی در ساده‌ترین حالت، ساختار اجتماعی مبتنی بر شبکه است که توسط فناوری اطلاعات و ارتباطات، براساس ریزالکترونیک و شبکه‌های رایانه‌ای دیجیتال طراحی شده است و تولید و پردازش و توزیع اطلاعات را براساس دانش انباشته شده در گره‌ها برعهده دارد (کاستلز و کاردوسو، ۲۰۰۶)^۱. هدف کلی هر شبکه اجتماعی ایجاد سرمایه اجتماعی و آسان‌سازی ارتباط بین متخصصان، هنرمندان، صاحبان حرفه‌های متعدد و ... است. تبدیل سرمایه فردی به سرمایه اجتماعی از موضوعات مهم و درخور توجه تمامی حوزه‌های علمی است. از این طریق، دانش فردی به دانش جمعی تبدیل و در واقع از دانایی جمعی برای حل مسائل و مشکلات دنیای علم بهره‌برداری می‌شود.

1. Castells, M. and G. Cardoso.

امروزه، شبکه‌های اجتماعی به بخشی جدانشدنی از زندگی افراد و سازمان‌ها تبدیل شده‌اند (جلالی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ به نحوی که زندگی واقعی افراد، تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد (گونزالز و همکاران، ۲۰۱۵).^۱ شبکه‌های اجتماعی به عنوان مخلوق اینترنت، مرزهای جغرافیایی را درنوردیده‌اند و گستره‌ای نامحدود را دربرمی‌گیرند. در این گونه شبکه‌ها و اجتماع‌ها مشخصه و تعریف جدیدی برای مفهوم اجتماع وضع شده است. مردم در موقعیت‌های گوناگون، برای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی خود، به جای تکیه بر گروهی خاص، فعالانه به دنبال یافتن مجموعه متنوعی از افراد و منابع هستند (شاهنوشی و تاجی، ۱۳۹۱). بنابراین، در چنین شبکه‌هایی سبک زندگی نیز از بین انواع نیازهای واقعی یا غیرواقعی آموزش داده می‌شود و می‌توان سبک‌های زندگی متنوعی را در اختیار کاربران قرارداد.

شبکه‌های اجتماعی ابزار مفیدی هستند؛ اما برخی افراد روش استفاده صحیح از آن را نمی‌دانند و همین مسئله این شبکه‌ها را به ابزاری مخرب تبدیل کرده است. آثار مخربی که شبکه‌های اجتماعی بر زندگی افراد می‌گذارند عبارت‌اند از: شکل‌گیری و ترویج سریع شایعه‌ها، تبلیغ‌های ضددینی و القای شبهه‌ها، انزوا و دورماندن از محیط‌های واقعی اجتماع، افزایش احساس نیاز به توجه بیشتر، منحرف کردن توجه افراد از اهداف واقعی زندگی، افزایش خطر ابتلا به افسردگی، نابودکردن خلاقیت، تأثیرات منفی رفتاری و درنهایت، به‌خطرانداختن حریم خصوصی (سلیمانی پور، ۱۳۸۹). همچنین، استفاده نادرست از این شبکه‌ها آن‌ها را عاملی برای شکل‌گیری و گسترش فساد

1. Gonzalez, at el.

اجتماعی و اخلاقی و نیز طلاق و ناهنجاری‌های اجتماعی و اخلاقی تبدیل می‌کند. بیان این نکته ضروری است که شبکه‌های اجتماعی در کنار این آثار منفی و مخرب در پیشرفت و ترقی جوامع و سازمان‌ها و افراد فایده‌های بی‌ظنیری دارند و انتخاب بُعد مثبت یا منفی هر فناوری بر عهده خود کاربر است. اگر بتوانیم در این باره فرهنگ‌سازی و آسیب‌شناسی مناسبی کنیم و با روش‌های مناسب، آسیب‌های شناخته‌شده شبکه‌های اجتماعی را برطرف کنیم و سطح دانش و معرفت و بینش اجتماعی کاربران را افزایش دهیم، بی‌شک مردم در استفاده از این ابزار دچار انحراف نخواهند شد.

به‌کارگیری شبکه‌های اجتماعی در ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی

امروزه در جوامع مدرن، رسانه‌ها منبع مهمی برای اطلاع‌رسانی و عامل مؤثری در شکل‌دهی به افکار افراد جامعه هستند. مفهوم فرهنگ رسانه‌ای اشاره به مباحثی مثل هویت‌یابی و شیوه کنش و رفتار و سرمشق سبک زندگی دارد. همچنین، رسانه‌ها به‌عنوان یکی از عناصر جدایی‌ناپذیر بافت فرهنگی اخیر، موضوعات و مباحث مرتبط با معرفت، هویت، ذوق، سلیقه و سبک زندگی را عینیت داده‌اند (کلانتری و حسنی، ۱۳۸۸). یکی از امتیازهای ویژه‌ای که این پدیده نوظهور را آماده نقش‌آفرینی در تحول‌های فرهنگی و اجتماعی و سیاسی می‌کند، استقبال وسیع کاربران اینترنتی از شبکه‌های اجتماعی است.

به‌طوری‌که آمارهای مربوط به استفاده کاربران اینترنتی از شبکه‌های اجتماعی همچنان روبه‌رشد است. هرروزه، حدود ۸۰۰ هزار نفر به فیس‌بوک^۱ می‌پیوندند، روزانه حدود ۳ میلیون عکس بارگذاری می‌شود، حدود ۳۰ هزار

1. Facebook.

ساعت ویدئو در یوتیوب^۱ مشاهده می‌شود و آمارهای مربوط به سایر شبکه‌های اجتماعی نیز به همین صورت روبه‌افزایش است (کبریایی‌زاده، ۱۳۹۰). براساس پژوهش انجام‌شده توسط ضیایی‌پرور و عقیلی (۱۳۸۸) حدود ۷۸ درصد کاربران اینترنت در ایران عضو یکی از شبکه‌های اجتماعی هستند. همچنین، به نقل از سایت ممتاز نیوز^۲ در سال ۱۳۹۱ بیش از ۸۵ درصد کاربران ایرانی در اینترنت عضو شبکه‌های اجتماعی هستند.

با چنین آمار و ارقامی بعید نیست اگر آینده اینترنت را در سلطه شبکه‌های اجتماعی بدانیم. در عصر اینترنت، جهان جدید به شبکه نیرومندی تبدیل شده است که بافت اصلی و تاروپود آن را داده‌ها و نظام ارتباط‌های الکترونیک تشکیل می‌دهد. در درون این شبکه، به جز گروهی از نخبگان و افراد برجسته، دیگران کنترل خود را بر زندگی و محیط پیرامون خویش از دست داده‌اند یا به سرعت در حال از دست دادن هستند (عباسی و هاشمی، ۱۳۸۹). مطالعه شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، قدرت جوامع مجازی را برای دراختیار گذاشتن شکل‌های جدید جامعه‌پذیری نشان می‌دهد و همچنین، نشان می‌دهد که مشارکت برخط، فرصت‌های بی‌مانندی را برای دنبال کردن فعالانه پروژه‌های مرتبط با هویت‌هایی غیرممکن و حتی باورنکردنی می‌آفریند (بشیر و افراسیابی، ۱۳۹۲). فناوری‌های اجتماعی، مانند شبکه‌های اجتماعی برخط، فرصت درخور توجهی را نیز برای بهبود رفتار افراد فراهم می‌کند (کمال و همکاران، ۲۰۱۴)^۳ و باتوجه به اینکه شبکه‌های اجتماعی در ایران به سرعت

1. YouTube.

2. www.momtaznews.com.

3. Kamal at el.

روبه افزایش‌اند و هرروزه بر تعداد کاربران آن‌ها اضافه می‌شود، این شبکه‌ها توانسته‌اند در زندگی مردم نفوذ کنند و بر سبک زندگی آنان تأثیر بسیاری گذارند (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۹۲).

شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از انواع رسانه‌های اجتماعی، در سال‌های اخیر در زندگی کاربران اینترنتی آن‌چنان تأثیرگذار بوده‌اند که ارتباط‌های اجتماعی نیز از این رسانه‌های جدید تأثیر پذیرفته‌اند. با کمرنگ شدن اهمیت زمان و مکان و بی‌نیازی به مکان مشترک برای برقرار ارتباط در دنیای مجازی، افراد به‌شکل بسیار آسان‌تری می‌توانند در فضای مجازی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. این شکل جدید برقراری ارتباط، موجب دگرگونی در فرهنگ و هویت جوامع شده است. همچنین، براساس تعریف‌هایی که درباره سبک زندگی وجود دارد، می‌توان آن را به دو گروه کلی تقسیم کرد: اول مجموعه تعریف‌هایی که سبک زندگی را از جنس رفتار می‌دانند و ارزش‌ها و نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های ذهنی افراد را از دایره این مفاهیم بیرون می‌گذارند؛ دوم، مجموعه تعریف‌هایی که ارزش‌ها و نگرش‌ها را نیز بخشی از سبک زندگی می‌دانند. تقسیم‌بندی یادشده به‌نوعی ماهیت میان‌رشته‌ای نیز دارد. رویکرد اول در جامعه‌شناسی غالب است؛ اما رویکرد دوم وجه روان‌شناختی دارد. تأثیرگذاری شبکه‌های اجتماعی در بُعد جامعه‌شناسی از طریق شناسایی و ترویج متغیرهایی است که باعث پدیدآمدن سبک جدیدی از زندگی یا تغییر سبک زندگی فرد می‌شوند و در بُعد روان‌شناسی هم از طریق نظریه‌پردازی درباره شخصیت آدمی و فعالیت‌های ذهنی عاطفی است (فاضلی و شعبانی اصل، ۱۳۹۲). در ادامه این بخش، برخی

پیشنهادها درباره نحوه استفاده از شبکه‌های اجتماعی موجود، استفاده از وبسایت‌ها و وبلاگ‌ها و نیز طراحی شبکه‌های اجتماعی فرهنگی بیان می‌شود.

استفاده از شبکه‌ها اجتماعی موجود

انقلاب ارتباطی اطلاعاتی قرن ۲۱ را باید بسیار فراتر از الکترونیکی کردن رابطه انسان‌ها دانست. فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، با فراهم آوردن امکان پیدایی جامعه شبکه‌ای، به افراد و جوامع در قالب‌های تازه، هویت‌های تازه می‌بخشند (احمدی و همکاران، ۱۳۸۸). کشورهای پیشرفته شبکه‌های اجتماعی خود را سرمایه و منبعی اجتماعی و حساس می‌دانند و می‌کوشند که امکانات آن کم‌وبیش در اختیار همگان باشد (محسنیان راد، ۱۳۹۱). شبکه‌های اجتماعی یکی از ابزارهای بسیار مهم گسترش سبک زندگی و ارتقای تمدن هر جامعه است. این شبکه‌ها می‌توانند بر رفتار و وجدان و شخصیت افراد تأثیر بگذارند (چورلی و همکاران، ۲۰۱۵).^۱ شبکه‌های اجتماعی مجموعه‌ای از افرادند که به صورت گروهی با یکدیگر ارتباط دارند (اومالی و پاول، ۲۰۱۵)^۲ و پایگاه‌هایی هستند که امکان ارتباط بیشتر کاربران را در قالب شبکه‌ای از روابط فردی و گروهی فراهم می‌کنند. همین ارتباط گروهی زمینه‌ساز ایجاد فرصت‌ها و محدودیت‌هایی است که می‌تواند بر نگرش‌ها و رفتارهای افراد و در نهایت، بر سبک زندگی مردم و جامعه اثر بگذارد؛ بنابراین، اطلاعات درباره

1. Chorley at el.

2. O'Malley and Paul.



محدودیت‌ها و امکانات شبکه‌های اجتماعی، برای پژوهشگران شبکه و سبک زندگی لازم و حیاتی است.

با گسترش روزافزون شبکه‌های اجتماعی و سرعت بسیار زیاد دگرگونی‌ها در این شبکه‌ها، تحلیل آن‌ها و بررسی وسعت تأثیرگذاری‌شان بر سبک زندگی اجتماعی استفاده‌کنندگان این شبکه‌ها بسیار ضروری است. شبکه‌های اجتماعی نقش انتقال‌دهنده اجزای سبک زندگی و القاکننده نتایج آن را در جامعه برعهده دارند و خود نیز از سبک زندگی کاربران‌شان متأثرند (ذوالفقاری و همکاران، ۱۳۹۲). شبکه‌های اجتماعی دگرگونی‌های بنیادین در سبک زندگی و فرهنگ جوامع گوناگون ایجاد می‌کنند. این شبکه‌ها بر ادبیات افراد جامعه تأثیر می‌گذارند و پوشش آن‌ها و همچنین روابط با جنس مخالف را دگرگون می‌کنند. کاربران شبکه‌های اجتماعی از این شبکه‌ها برای بیان رویدادهای زندگی خود، خاطره‌ها، موقعیت اجتماعی و... استفاده می‌کنند و یا از طریق به‌اشتراک گذاشتن افکار و باورهایشان با دیگران به گفت‌وگو می‌پردازند و به این ترتیب، احساسات خود را به گونه‌ای تخلیه می‌کنند.

انسان موجودی است ذاتاً اجتماعی که بقای وی در گرو زندگی با دیگر انسان‌هاست. از این منظر، افراد در درون شبکه‌هایی از روابط اجتماعی زندگی می‌کنند که وجود این شبکه‌ها برای بقا و ادغام انسان با دنیای بیرون ضروری است. حمایت از اعضای این شبکه‌ها نیز یکی از کارکردهای مهم شبکه‌های اجتماعی است. حمایت از طریق فرایند تعاملی اتفاق می‌افتد و می‌تواند با احساس نوع‌دوستی و احساس وظیفه و ادراک متقابل ارتباط داشته باشد و بر رضایت یا نارضایتی وی از زندگی تأثیر گذار (سفیری و قرآنی دامداباجا،

۱۳۹۱). این شبکه‌ها با تأثیرگذاری بر روح و روان افراد، دگرگونی‌هایی را در رفتار آن‌ها ایجاد می‌کنند که به مرور زمان موجب دگرگونی در نحوه زندگی آن‌ها نیز خواهد شد. بنابراین، شبکه‌های اجتماعی می‌توانند در راستای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی نیز به‌عنوان منبعی برای دریافت حمایت‌های اجتماعی، بر کیفیت زندگی افراد تأثیر مثبت بگذارند (زائری لطف و امانیان، ۱۳۹۱).

استفاده از وبسایت و وبلاگ

فراوانی و تنوع و امکان دستیابی به داده‌ها بارزترین ویژگی جهان امروزی است (فرقانی، ۱۳۸۱). بشر امروز، جامعه‌ای مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات را تجربه می‌کند. امروزه، با بهره‌گیری از نظام‌های نوین اطلاع‌رسانی، امکان خارق‌العاده‌ای برای ارتباط میان ذهن‌ها و اندیشه‌های متفاوت و مبادله وسیع و سریع و جهانی اطلاعات فراهم شده است. شبکه جهانی وب به‌عنوان رسانه‌ای کارآمد، ابزار تبادل اطلاعات اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و... است. وبسایت‌های هر کشور، دروازه‌های اطلاعاتی آن کشور و بیانگر میزان حضور اطلاعاتی آن کشور در شبکه جهانی است. وبسایت‌ها از لحاظ نوع و ماهیت وجودی شان یکسان نیستند (خالقی و داورپناه، ۱۳۸۴).

وبسایت‌های شبکه اجتماعی حجم درخور توجهی از داده‌های شخصی کاربران را در اختیار دارند و امکان سوءاستفاده شرکت‌های تجاری و دولت‌ها از این اطلاعات، همواره از دغدغه‌های اصلی مطرح شده درباره این شبکه‌هاست. همچنین، این شبکه‌ها عرصه ارتباطات سیاسی را نیز متحول

کرده‌اند. فعالیت‌های کاربران در حوزه سیاسی در شبکه‌های اجتماعی بر وقایع سیاسی در دنیای واقعی مؤثر بوده است. در حوزه ارتباطات بین‌الملل نیز شبکه‌های اجتماعی درخور توجه هستند و برخی کشورهای شرقی، مانند چین و روسیه که دغدغه حفظ فرهنگ ملی برایشان اهمیت دارد، با تقویت شبکه‌های اجتماعی بومی تلاش کرده‌اند کاربرانشان را از شبکه‌های اجتماعی بین‌المللی که در مالکیت شرکت‌های امریکایی هستند، دور کنند.

استفاده از ظرفیت شبکه‌های اجتماعی برای ترویج فرهنگ ایرانی اسلامی از جمله کارکردهای مفید این‌گونه شبکه‌هاست. امروزه، وبلاگ‌نویسی ابزاری مناسب برای یادگیری است و کاربرد گسترده‌ای یافته و به دلیل امکان انعکاس نظرات افراد و حمایت اجتماعی از آنان علاقه‌مندان زیادی دارد (چوء و همکاران، ۲۰۱۲).^۱ وبلاگ‌ها، مجله‌های برخطی هستند که موضوعات گوناگون را به کاربران عرضه می‌کنند و به آن‌ها اجازه می‌دهند که منعکس‌کننده نظرات خود باشند و موضوعات گوناگون را بحث و بررسی کنند. به عبارتی وبلاگ‌ها فرصت شرکت افراد در بحث‌های عمومی را به‌اشتراک می‌گذارند (رحیمی‌پور، ۲۰۱۴).

باتوجه به حجم زیاد کاربران اینترنتی می‌توان از این طریق، به ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی پرداخت و در این زمینه اطلاع‌رسانی مفید و مطلوبی انجام داد. از جمله کارهایی که در این باره می‌توان کرد، عبارت است از: طراحی وبسایت‌های دولتی که هدفشان تحت تأثیر قراردادن عقاید عمومی است،

1.Chu, at el.

طراحی وبسایت‌های آموزشی که در واقع، زیرمجموعه‌ای از وبسایت‌های اطلاعاتی هستند و به اشاعه و بیان مطالب علمی و آموزشی می‌پردازند، وبلاگ‌های خاص منظوره، وبلاگ‌هایی برای آموزش کودکان و... همچنین، با رعایت اصولی در طراحی وبسایت‌ها می‌توان تأثیر آن‌ها بر سبک زندگی را افزایش داد. کاربردپذیری، یکی از این اصول است و به معنی سادگی و آسانی استفاده از محصول یا سیستم و سازگاری با خواسته‌های کاربران است. کارایی، اثربخشی، رضایت‌مندی، قابلیت یادگیری و قابلیت یادآوری پنج ویژگی کاربردپذیری است.

باتوجه به این ویژگی‌ها می‌توان وبسایت‌ها و وبلاگ‌هایی با محوریت موضوعات دینی و قرآنی و تأکیدکننده بر فرهنگ خانواده طراحی کرد و در آن‌ها سبک زندگی دینی و اسلامی متناسب با فرهنگ ایرانی را ترویج داد و ارتقا بخشید. علاوه بر این، طراحی و برگزاری مسابقه‌ها در این شبکه‌ها با محوریت موضوعات قرآنی و دینی، نه تنها می‌تواند موجب ایجاد رقابت سالم میان جوانان و ایجاد علاقه در آنان نسبت به این موضوعات شود، بلکه سبب گسترش و ترویج این گونه موضوعات در دنیای مجازی نیز خواهد شد.

طراحی شبکه‌های اجتماعی فرهنگی

هم‌اکنون انقلاب اخلاقی و اجتماعی نوینی در حال رخ دادن است؛ از این رو، باید نسبت به گسترش رایانه به عنوان کارگزار اخلاقی بالقوه اقداماتی انجام دهیم. سیستم‌های رایانه‌ای با دگرگون ساختن جنبه‌های گوناگون جوانان، مانند نحوه تفکر، تعامل با دیگران، ارتباط برقرار کردن و استفاده از جسم و ذهن، زندگی

آنان را نیز تغییر می‌دهند. از این رو، برای ساختن جسم و ذهن و محیط جدید به فلسفه و اصول رفتاری خاصی نیازمندیم (ایزدی و قاسمی، ۱۳۹۰). امروزه، جوامع باید بتوانند در روند شکل‌گیری افکار عمومی از شبکه‌های اجتماعی به بهترین شکل استفاده کنند (کاستلز، ۲۰۰۷).

شبکه‌های اجتماعی، محرک‌های قوی برای تبدلات فرهنگی هستند. در واقع، با وجود اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، بسیاری از محصولات فرهنگی که ماده اولیه آن‌ها داده‌ها هستند؛ مثل کتاب، مقاله، موسیقی و فیلم، بدون مانع مبادله می‌شوند. این به هم آمیختگی فرهنگی، به ویژه میان ایرانیان داخل و خارج کشور مفید و کنترل‌پذیر است (ضیایی پرور و عقیلی، ۱۳۸۸). همچنین، با توجه به جایگاه منحصربه‌فرد محصولات و فرآورده‌ها فرهنگی و نقش حیاتی این محصولات در زندگی بشر و گسترده‌گی روابط انسانی، اهمیت نقش سازمان‌های فرهنگی و ایجاد شبکه‌های فرهنگی، بیش‌ازپیش احساس می‌شود. همچنان‌که در پژوهش موحدی (۱۳۹۳) مشخص شد، ساخت برنامه‌هایی درباره آشناسازی نسل جوان با سبک زندگی اهل بیت علیهم‌السلام و نشان دادن برتری فرهنگ اسلامی بر فرهنگ غرب و سایر کشورها و ترویج سبک زندگی اهل بیت علیهم‌السلام، مهم‌ترین وظیفه سازمان‌های فرهنگی است و ایجاد این گونه شبکه‌ها در ترویج سبک زندگی اهل بیت علیهم‌السلام مهم و مؤثر است (موحدی، ۱۳۹۳).

شبکه‌های اجتماعی با ارتباطات قدرتمند خود، به‌طور فزاینده‌ای توجه مردم سراسر جهان را به خود جلب کرده‌اند؛ به طوری که میلیون‌ها نفر از کاربران، بسیاری از این سایت‌ها را به زندگی روزانه خود وارد کرده‌اند (شریف و همکاران، ۲۰۱۳). در ایران نیز کاربران در سال‌های اخیر، به شبکه‌های

اجتماعی بسیار توجه کرده‌اند که عمدتاً به دلیل در دسترس بودن مجموعه‌های بزرگ داده‌ای و امکان ارتباط با افراد فراوان در این محیط‌هاست. کنترل رفتار جمعی و اثرگذاری هرچه بیشتر بر رفتار، یکی از هدف‌های مطلوب در بسیاری از برنامه‌های شبکه‌های اجتماعی است (عسکری و جلیلی، ۲۰۱۵).

باتوجه به استقبال بسیار زیاد کاربران و جوانان ایرانی از شبکه‌های اجتماعی، می‌توان از این شبکه‌ها برای روشنگری و برطرف ساختن ابهام‌های احتمالی استفاده کرد. از پایگاه‌های اجتماعی که با رویکردی مثبت برای این منظور ایجاد شده است، می‌توان شبکه اجتماعی حامیان ولایت^۱ را نام برد. این پایگاه اجتماعی، باهدف دفاع از رهبری نظام و خنثی‌سازی هجمه تبلیغاتی ضد ولایت‌فقیه شکل گرفته است. اعضای شبکه اجتماعی حامیان ولایت در این پایگاه مطالب، تصاویر، فیلم و صوت‌های خود را به اشتراک می‌گذارند. پیشنهاد می‌شود، برای ترویج سبک زندگی ایرانی اسلامی، شبکه‌های اجتماعی فرهنگی مناسبی طراحی ترویج شود.

نتیجه‌های به دست آمده

سبک زندگی مجموعه‌ای از رفتارهای مشاهده‌شده در افراد است. منظور از سبک زندگی ایرانی اسلامی فقط روش زندگی نیست؛ بلکه سبک زندگی شامل مفاهیمی، چون رفتارهای ذهنی و نادیدنی و مهم‌تر از آن ارتباط فرد با خدا و سایر موجودات هستی است. در عصر ارتباطات و اطلاعات و با ظهور اینترنت

1. <http://www.haamiyan.ir>

و شبکه‌های اجتماعی، در زندگی انسان‌ها دگرگونی‌های گسترده‌ای ایجاد شده است. شبکه‌های اجتماعی در یک سطح با انتقال باورها و سلسله‌مراتب ارزشی و نیز انتقال روحیه‌ها و ملکات روحی در سطح ناخودآگاه جمعی نقش ایفا می‌کنند و در سطوح دیگر، با تغییر مبانی فکری منجر به دگرگونی احساسات جمعی و به تبع آن باعث تغییر رفتارهای جمعی می‌شوند. به عبارتی، شبکه‌های اجتماعی گسترش‌دهندهٔ سبک زندگی هستند. بنابراین شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان به‌وجودآورندهٔ سیستم اجتماعی و سیستم روابط پیچیدهٔ بین افراد که بازتولید اجتماعی و فرهنگی و اجتماعی کردن افراد را در درون خود دارد، منبع تولیدکنندهٔ سرمایهٔ اجتماعی است و سبک زندگی افراد جامعه را تغییر می‌دهد.

شبکهٔ اجتماعی نوعی از روابط اجتماعی است که فرد را مستقیماً به گروهی و از طریق آن‌ها، به‌طور غیرمستقیم، به تعداد بیشتری از مردم متصل می‌کند. شبکه‌های اجتماعی در کنار ماهیت بالقوهٔ خود، ماهیتی بالفعل نیز دارند. ماهیت بالفعل آن‌ها شامل انجام گفت‌وگو، تقسیم اطلاعات، تبادل اخبار و... است. از این رو، این شبکه‌ها جایگاه مهمی در ترویج سبک زندگی دارند؛ زیرا افراد از طریق برقراری روابط اجتماعی با یکدیگر در این‌گونه محیط‌ها از هم تأثیر پذیرفته و برهم تأثیر می‌گذارند. شبکه‌های فرهنگی در ترویج سبک زندگی ایرانی‌اسلامی جایگاه مهمی دارند که دلیل آن را می‌توان در حساسیت اجتماعی به فعالیت‌ها و کالاهای فرهنگی، حساسیت عمومی، پیچیدگی و دشواری کار فرهنگی، اهمیت زندگی اجتماعی و ارتباط فراوان با جامعه جست‌وجو کرد.

به‌طورکلی اینترنت و شبکه‌های اجتماعی فضایی چندبُعدی هستند که همزمان بر سبک زندگی افراد آثار مثبت یا منفی برجای می‌گذارند. با توجه به پژوهش‌ها و بررسی‌های انجام‌گرفته در این حوزه، می‌توان چنین استدلال کرد که آثار این ابزارها و امکانات، ناشی از نحوه استفاده از آن‌هاست. همچنین، نحوه هدایت و کنترل کاربران نیز باعث بروز آثار منفی یا مثبت در آنان می‌شود. بنابراین، آنچه در فضای مجازی مفیدتر و کارآمدتر است، آموزش و هوشیارسازی کاربران است. بسترسازی فرهنگی و ارتقای ضریب آموزش فرهنگی فضای استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی را در راستای ارتقای سطح علمی و اخلاقی کاربران و همچنین، بهبودبخشیدن به فرهنگ و سبک زندگی ایرانی‌اسلامی آماده می‌کند.

در فرهنگ ما خانواده و مهم‌تر از آن، سبک زندگی ایرانی‌اسلامی اهمیت و ارزش بسیاری دارد. با توجه به این اصل و همچنین، گسترش روزافزون استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، به‌خصوص در میان جوانان، باید با تبیین استراتژی فرهنگی، به‌گونه‌ای عمل کرد که تهدیدها به فرصت‌ها تبدیل شوند. همچنین، باید با ایجاد فضایی هوشمندانه از نابودشدن فرهنگ و سبک زندگی ایرانی‌اسلامی جلوگیری کرد. در فرایند تولید فرهنگ و ارتقای ارزش‌ها و ترویج سبک زندگی ایرانی‌اسلامی نیز باید با ابزارهای جدیدی مانند ایجاد شبکه‌های خاص چندمنظوره، وبلاگ‌ها، وبسایت‌ها، بازی‌های رایانه‌ای و بازی‌های برخط به بیشترین کارایی در این زمینه دست یافت.

نتیجه

سبک زندگی اسلامی، برگرفته از باورها و ارزش‌های اسلامی است که دارای اصولی، همچون حیا، عفت، حجاب، رازداری، حریم خصوصی، اعتماد و نیز رعایت اخلاق فردی و اجتماعی است. انقلاب اطلاعات و گسترش روزافزون فناوری‌های ارتباطی، مانند شبکه‌های ماهواره‌ای و اینترنتی تأثیرات بسیاری بر شئون اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی در جوامع جدید گذاشته است. شبکه‌های اجتماعی مجازی، زندگی دوم انسان‌ها در مکانی دیگر و با فعالیتی دیگر است که با ایجاد یا تغییر مبانی فکری، هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی زندگی افراد را تغییر می‌دهند. شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یکی از گونه‌های رسانه‌های اجتماعی، امکانات ارتباطی درخور توجهی برای کاربران اینترنتی فراهم کرده و در افزایش مشارکت شهروندان در برخی فرایندها مؤثر بوده‌اند.

شبکه‌های اجتماعی با آسیب‌های گسترده‌ای در حوزه‌هایی، مانند حریم خصوصی، کپی‌رایت، اعتیاد مجازی، سوءاستفاده از کودکان، دزدی اطلاعات و هویت نیز مواجه بوده‌اند. حفاظت از حریم خصوصی مبحث مهمی است که همواره درباره شبکه‌های اجتماعی مطرح بوده است. کاربران اینترنتی در این شبکه‌ها بخشی از اطلاعات شخصی خود را در اینترنت منتشر می‌کنند که خطراتی برای آن‌ها به‌همراه دارد. همچنین، این شبکه‌ها باورهای مطلوب تمدنی و سلسله‌مراتب ارزشی را ایجاد می‌کنند. این شبکه‌ها ناخودآگاه جمعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در توده‌های اجتماعی تولید احساس می‌کنند و بر تصمیم‌گیری‌های فردی آنان اثر می‌گذارند. درنهایت، شبکه‌های اجتماعی در

توده‌های اجتماعی رفتار مدنظر را ایجاد می‌کنند و باعث تغییر سبک زندگی افراد می‌شوند. با توجه به اینکه عامل بنیادین در شکل‌گیری هویت‌های اجتماعی، ارتباط‌های انسانی است، هنگامی که فرد با فرد دیگری ارتباط برقرار می‌کند، هویت خود را به عنوان عضوی از جامعه می‌یابد. در واقع، هویت در بستر ارتباط‌های اجتماعی تعریف می‌شود و این ارتباط‌های اجتماعی از طریق شبکه‌های اجتماعی روزبه‌روز در حال افزایش است.

با توجه به آنچه در این پژوهش بیان شد، ایجاد شبکه‌های اجتماعی متناسب با قوانین اسلامی، یکی از راهکارهای گسترش سبک زندگی ایرانی اسلامی در میان جوانان است. از این رو، در آینده می‌توان با ایجاد شبکه‌های اجتماعی منطبق با فرهنگ اسلامی و ملی، ارتباط‌های اجتماعی را بهبود بخشید، نیازهای ذهنی جوانان را برآورد، اندیشه‌های اسلامی را ترویج و از عضویت جوانان در شبکه‌های اجتماعی غربی جلوگیری کرد. همان‌قدر که عضویت در شبکه‌های اجتماعی متأثر از فرهنگ غرب می‌تواند تأثیرات ویرانگری بر روح جوانان ایرانی بگذارد، عضویت در شبکه‌های بومی و دارای گرایش ارزشی نیز می‌تواند باعث بالندگی جوانان این مرزوبوم شود. همچنین، با فعالیت‌های هدایت‌شده و مستمر در شبکه‌های اجتماعی موجود و با محور قرار دادن دوست‌یابی‌های سالم، دانش‌افزایی، کاریابی، سرگرمی‌های مفید و رشد دینی می‌توان از ظرفیت وسیع این شبکه‌ها در آموزش و فرهنگ‌سازی و ترویج فرهنگ ایرانی اسلامی استفاده کرد.

منابع

۱. ابوالقاسمی، محمود و دیگران، ۱۳۹۲، «تأثیر اینترنت بر ارزش‌های خانواده از منظر هویت دینی و ملی»، فصلنامه مطالعات ملی، پاییز ۱۳۹۲، ش ۵، ص ۳ تا ۲۴.
۲. احمدی، پروین و دیگران، ۱۳۸۸، «بررسی آثار فن‌آوری ارتباطی جدید (اینترنت بازی‌های رایانه‌ای و ماهواره) بر تربیت اجتماعی با تأکید بر سازگاری»، فصلنامه علمی و پژوهشی اندیشه‌های نوین تربیتی، پاییز ۱۳۸۸، ش ۲۰، ص ۹ تا ۳۶.
۳. آصفی، محمد مهدی و حسن محمدی، ۱۳۷۶، «رابطه انسان و خود»، فصلنامه علمی و پژوهشی روش‌شناسی علوم/انسانی، زمستان ۱۳۷۶، ش ۱۳، ص ۲۰ تا ۲۶.
۴. آقایی، داوود و دیگران، ۱۳۹۱، «واکاوی نقش اینترنت و رسانه‌های اجتماعی جدید در تحولات منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا»، فصلنامه علمی و پژوهشی روابط خارجی، تابستان ۱۳۹۱، س ۴، ش ۱۴، ص ۷ تا ۳۴.
۱۵. ایزدی، مهشید و کبری قاسمی، ۱۳۹۰، «تأثیر استفاده از شبکه‌های اطلاعات جهانی بر هویت دینی ملی دانش‌آموزان»، کتاب ماه علوم/اجتماعی، اردیبهشت ۱۳۹۰، ش ۳۸، ص ۱۱۴ تا ۱۲۱.
۱۶. بشیر، حسن و محمدصادق افراسیابی، ۱۳۹۲، «شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و سبک زندگی جوانان»، ره‌آورد نور، تابستان ۱۳۹۲، س ۱۲، ش ۴۳، ص ۲ تا ۱۵.
۱۷. جلالی، علی‌اکبر و دیگران، ۱۳۹۱، «جایگاه و نقش شبکه‌های اجتماعی تخصصی در توسعه و ارتقای کسب‌وکار کشور»، تدبیر، مهر ۱۳۹۱، ش ۲۴۵.

۱۸. خالقی، نرگس و محمدرضا داور پناه، ۱۳۸۴، «بررسی وضعیت وبسایت‌های ایرانی براساس معیارهای عمومی ارزیابی»، فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، بهار ۱۳۸۴، ش ۱۸، ص ۱۲۱ تا ۱۴۴.
۱۹. خلیلی، مقدسه، ۱۳۹۰، «رابطه انسان و خدا در حکمت متعالیه»، فصلنامه آیین حکمت، س ۳، تابستان و پاییز ۱۳۹۰، ش ۸ و ۹.
۲۰. ذوالفقاری، عاطفه و دیگران، ۱۳۹۲، «مقایسه کارکرد شبکه‌های اجتماعی در سبک زندگی در دو تمدن اسلامی ایرانی و غربی»، ره‌آورد نور، پاییز ۱۳۹۲، س ۱۲، ش ۴۴، ص ۱۴ تا ۲۱.
۲۱. رهبر، محمدتقی، ۱۳۹۲، «سبک زندگی اسلامی و ایرانی»، ماهنامه پاسدار اسلام، شهریور و مهر ۱۳۹۲، س ۳۲، ش ۳۸۱ تا ۳۸۲.
۲۲. زائری لطف، حسن و ابوالفضل امانیان، ۱۳۹۱، «بررسی تأثیر شبکه‌های حمایت اجتماعی بر کیفیت زندگی»، فصلنامه مددکاران اجتماعی متخصص، پاییز ۱۳۹۱، ش ۱، ص ۱۱۱ تا ۱۳۴.
۲۳. زبانی، رسول و یاسر رستگار، ۱۳۸۷، «جوان، سبک زندگی و فرهنگ مصرفی»، ماهنامه مهندسی فرهنگی، آذر و دی ۱۳۸۷، ش ۲۳ و ۲۴، ص ۴۴ تا ۵۳.
۲۴. سفیری، خدیجه و لیلیا قرآنی دامداباجا، ۱۳۹۱، «حمایت شبکه‌های اجتماعی و رضایت از زندگی خانوادگی زنان متأهل شهر اردبیل»، فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، بهار ۱۳۹۱، س ۸، ش ۲۶.
۲۵. سلیمانی پور، روح‌الله، ۱۳۸۹، «شبکه‌های اجتماعی؛ فرصت‌ها و تهدیدها»، فصلنامه ره‌آورد نور، تابستان ۱۳۸۹، ش ۳۱، ص ۱۴ تا ۱۹.

۲۶. شاهنوشی، مجتبی و محمدرضا تاجی، «تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی جوانان در شهرستان شهرکرد»، فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات ملی، پاییز ۱۳۹۱، ش ۵۱، ص ۹۱ تا ۱۱۲.

۲۷. ضیایی پرور، حمید و سیدوحید عقلی، ۱۳۸۸، «بررسی نفوذ شبکه‌های اجتماعی مجازی در میان کاربران ایرانی»، فصلنامه رسانه، زمستان ۱۳۸۸، ش ۸۰، ص ۴ تا ۲۳.

۲۸. عباسی، مهدی و تورج هاشمی، ۱۳۸۹، «نقش رسانه‌های اینترنت در ناهنجاری‌های اجتماعی در فضای سایبری در میدان جنگ نرم»، ماهنامه مهندسی فرهنگی، بهمن و اسفند ۱۳۸۹، س ۵، ش ۴۹ و ۵۰، ص ۵۵ تا ۶۳.

۲۹. علیمرادی، مصطفی، ۱۳۸۹، «سیرتطور شبکه‌های اجتماعی؛ نگاهی به آغاز و انجام شبکه‌های اجتماعی»، ره‌آورد نور، تابستان ۱۳۸۹، ش ۳۱، ص ۶ تا ۱۳.

۳۰. فاضلی، محمد و فاطمه شعبانی اصل، ۱۳۹۲، «ضرورت گسترش انواع سبک زندگی در رسانه ملی»، فصلنامه مطالعات سبک زندگی، بهار ۱۳۹۲، ش ۳، ص ۱۴۵ تا ۱۵۴.

۳۱. فرقانی، محمدمهدی، ۱۳۸۱، «شبکه‌های ارتباطی نوین و رسانه‌های همگانی تقابل یا تعامل»، فصلنامه رسانه، زمستان ۱۳۸۱، ش ۵۲، ص ۴۸ تا ۵۷.

۳۲. کبریایی زاده، حسین، ۱۳۹۰، نقش شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری تحولات سیاسی و فرهنگی با تمرکز بر امواج بیداری اسلامی در خاورمیانه»، فصلنامه روابط فرهنگی، مهر ۱۳۹۰، ش ۱، ص ۳۰ تا ۳۷.

۳۳. کلانتری، عبدالحسین و حسین حسینی، ۱۳۸۸، «سبک زندگی سازی برنامه‌های رادیویی؛ پاسخ‌گویی به نیازهای روزمره مخاطبان در عصر مدرن»، فصلنامه علمی ترویجی رسانه، زمستان ۱۳۸۸، ش ۸۰، ص ۸۱ تا ۹۶.
۳۴. گرجیان، محمدمهدی و زهرا محمدعلی میرزایی، ۱۳۸۹، «رابطه انسان با حق تعالی، براساس مبانی هستی‌شناختی عرفانی»، فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی آینه معرفت، بهار ۱۳۸۹، ش ۲۲، ص ۷۵ تا ۹۸.
۳۵. لاجوردی، هاله، ۱۳۸۴، «نظریه‌های زندگی روزمره»، فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات جامعه‌شناختی، زمستان ۱۳۸۴، ش ۲۶، ص ۱۲۳ تا ۱۴۰.
۳۶. محسنی، منوچهر، ۱۳۷۵، «شبکه اطلاعاتی اینترنت؛ ویژگی‌ها و تأثیرات اجتماعی فرهنگی»، فصلنامه علمی و ترویجی رسانه، بهار ۱۳۷۵، ش ۲۵، ص ۲۲ تا ۳۷.
۳۷. محسنیان راد، مهدی، ۱۳۹۱، «سه نسل شبکه اجتماعی، حضور همزمان در کشورهای غیرپیشرفته: مورد ایران»، فصلنامه علمی و پژوهشی علوم/اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبایی)، تابستان ۱۳۹۱، ش ۵۷، ص ۳۷ تا ۷۴.
۳۸. موحدی، محسن، ۱۳۹۳، «وظایف سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی در ترویج سبک زندگی اسلامی»، فصلنامه سبک زندگی دینی، پاییز ۱۳۹۳، س ۱، ش ۱، ص ۱۲۷ تا ۱۵۴.
۳۹. میرزایی، حسین و سعیده امینی، ۱۳۸۵، «تحلیل محتوای پیام‌های بازرگانی تلویزیونی با تأکید بر طبقه اجتماعی و سبک زندگی»، فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات، پاییز ۱۳۸۵، ش ۶، ص ۱۳۵ تا ۱۵۴.

۴۰. ولی‌زاده، محمدجواد، ۱۳۹۲، «ضرورت ارائه تعریفی بومی اسلامی ایرانی از سبک زندگی»، ماهنامه مهندسی فرهنگی، بهار ۱۳۹۲، س ۸، ش ۷۵، ص ۳۰ تا ۵۵.

41. AskariSichani, Omid and Jalili, Mahdi (2015). *Influence maximization of informed agents in social networks*. Applied Mathematics and Computation 254: 229-239.
42. Castells, Manuel. (2007). *Communication, power and counter-power in the network society*. International journal of communication 1(1): 29.
43. Castells, Manuel and Cardoso, Gustavo (2006). *The network society: From knowledge to policy*, Center for Transatlantic Relations, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University.
44. Chorley, Martin. Whitaker, Roger and Allen, Stuart (2015). *Personality and location-based social networks*. Computers in Human Behavior 46: 45-56.
45. Chu, Samuel. Chan, Carol and Tiwari, Agnes (2012). *Using blogs to support learning during internship*. Computers & Education 58(3): 989-1000.
46. Gonzalez, Reyes. Llopis, Juan and Gasco, Jose (2015). *Social networks in cultural industries*. Journal of Business Research 68(4): 823-828.

47. Kamal, Noreen. Fels, Sidney and Fergusson, Michael (2014). *Online social networks for health behaviour change: Designing to increase socialization*. Computers in Human Behavior 41: 444-453
48. Klein, Andreas .Ahlf, Henning and Sharma, Varinder (2015). *Social activity and structural centrality in online social networks*. Telematics and Informatics 32(2): 321-332.
49. O'Malley, A James and Paul, Sudeshna (2015). *Using retrospective sampling to estimate models of relationship status in large longitudinal social networks*. Computational Statistics & Data Analysis 82: 35-46.
50. Rahimpour, Sepideh (2014). *Blogs: A Resource of Online Interactions to Develop Stance-taking*. Procedia-Social and Behavioral Sciences 98: 1502-1507.
51. Sharif Hassanzad, Shabnam. Mahmazi, Shabnam. Jafari Navimipour, Nima and Aghdam, Behzad Farid (2013). "A review on search and discovery mechanisms in social networks". Journal of IJIEEB 5(6): 64-72.

درآمدی بر اصول فرزندپروری با تأکید بر سیره علوی

محمودامیدی،* سیفاله فضل‌الهی قمشی**

چکیده

در عصر حاضر، تربیت فرزندان از اساسی‌ترین دغدغه‌های والدین است. دین آسمانی اسلام تعالیمی مناسب و امام‌علی علیه السلام تعالیمی خاص درباره تربیت فرزندان دارند. از این رو، هدف این پژوهش درآمدی بر اصول فرزندپروری با تأکید بر سیره علوی بود. روش پژوهش توصیفی تحلیلی و اسنادی بود. داده‌ها به روش کتابخانه‌ای و از طریق فرم‌های فیش‌برداری گردآوری و در نهایت به شیوه توصیفی تحلیلی و اسنادی ارزیابی شد. نتایج پژوهش حکایت از آن داشت که عزت، آزادی، محبت، تکریم، اخلاق‌مداری، توجه به تفاوت‌های

* دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران.

mahmoudmidi@yahoo.com .

** دانشجوی دکترای علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد قم.

fazlollahigh@yahoo.com.

تاریخ تأیید: ۱۳۹۵/۰۵/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۷/۲۳

فردی، تدریجی بودن تربیت، همه‌جانبه‌بودن تربیت و بازی از اصول اساسی امام‌علی علیه السلام در تربیت فرزند است.

واژگان کلیدی

سیرهٔ علوی، اصول فرزندپروری، فرزندپروری.

طرح مسئله

پژوهش‌ها دربارهٔ نقش خانواده در شکل‌گیری رفتار و شخصیت کودکان نشان می‌دهد که خانواده یکی از عوامل بسیار مؤثر در رشد کودک است. کودکی که سالم به دنیا می‌آید، عالی‌ترین امکان رشد را دارد. او در بهترین حالت خود آفریده شده است و ظرفیت به‌بهرترین وجه تربیت‌شدن را دارد و می‌تواند به عالی‌ترین کمالات دست یابد؛ البته به شرط اینکه خانواده و محیطی مناسب در اختیارش باشد که در آن رشد کند. زمانی که کودک پا به عرصهٔ وجود می‌گذارد، والدین بسیار تلاش می‌کنند که بهترین و عالی‌ترین امکانات را برای رشد همه‌جانبهٔ او فراهم کنند. والدین مایل‌اند، فرزندان سالم و شاداب و نیرومند داشته باشند؛ باوجوداین، بسیاری از کودکان در طول فرایند رشد، به تدریج، ویژگی‌های نامطلوب تربیتی را کسب می‌کنند، اعتمادبه‌نفس ندارند، احساس امنیت نمی‌کنند و دچار مشکلات رفتاری می‌شوند (نلسون، ۱۳۸۱).

بامریند معتقد است که فرزندپروری از جمله مباحث تربیتی است که در تاریخ زیست انسانی ریشه دارد. انسان از آغاز خلقت تاکنون، همواره سعی کرده است که فرزند خویش و به عبارتی کلی، نسل بعد از خود را تربیت کند و

به رشد و شکوفایی مطلوبی برساند. به همین دلیل، همواره در مطالعه سیر تاریخی زیستی انسان، یکی از دغدغه‌ها و مشکلات او نحوه فرزندپروری است. فرزندپروری به روش‌ها و رفتارهای ویژه‌ای گفته می‌شود که جداگانه یا در تعامل با یکدیگر بر رشد کودک تأثیر می‌گذارند. در واقع، اساس شیوه فرزندپروری مبین تلاش‌های والدین برای کنترل و اجتماعی کردن کودکان است (پرچم و همکاران، ۱۳۹۱).

اسلام از جمله ادیانی است که از دیرباز، همواره بر تربیت فرزندان و نسل مطلوب جامع تأکید کرده است. در متون اسلامی، فرزندپروری فعالیت پیچیده شامل رفتارها، آموزش‌ها، رابطه‌ها و روش‌هایی است که جدا و در ارتباط با یکدیگر بر رشد معنوی و عاطفی فرزند و در ابعاد فردی و اجتماعی او تأثیر می‌گذارد (پرچم و همکاران، ۱۳۹۱). یکی از امامان معصوم که نظریه‌های جامعی درباره تربیت، به خصوص فرزندپروری دارد، امام علی علیه السلام است. از دیدگاه حضرت علی علیه السلام فرزندان انسان تربیت پذیرند و اگر پدر و مادر از اصول و شیوه‌های تربیتی آگاه باشند، به خوبی می‌توانند از این ویژگی فرزندان بهره برند و فرزندان خویش را در رسیدن به بالاترین درجه‌های علمی و معنوی یاری کنند. آن حضرت بر اساس اصل «تربیت پذیر بودن انسان» یکی از حقوق فرزندان بر پدر را تربیت شایسته فرزند می‌داند و می‌فرماید: «حَقُّ الْوَالِدِ عَلَيَّ الْوَالِدِ أَنْ يَحْسِنَ إِسْمَهُ وَ يَحْسِنَ آدَبَهُ وَ يَعْلَمَهُ الْقُرْآنَ»؛ حق فرزند بر پدرش این است که نام نیکو برای او برگزیند و به خوبی تربیتش کند و به وی قرآن بیاموزد (نهج البلاغه، حکمت ۳۹۹، ۱۳۸۶: ۱۱۹۳). آن حضرت در کلامی دیگر در همین باره می‌فرماید: «مَا نَجَلَ وَالِدٌ وَكَلَدًا نَحَلًا أَفْضَلَ مِنْ آدَبٍ حَسَنٍ»؛ هیچ

پدری به فرزندش موهبتی مانند تربیت نیکو نبخشیده است (طبرسی، ج ۲، ۱۴۰۸: ۶۲۵). به همین دلیل، والدین باید با اصول تربیت فرزند آشنا باشند تا بتوانند وظیفه خود را به خوبی انجام دهند.

از دیدگاه اسلام یکی از مسئولیت‌های اصلی خانواده‌ها تربیت فرزندان است که از آن به فرزندپروری یاد می‌شود. همچنین، تربیت صحیح فرزندان یکی از حقوق اصلی فرزندان است. امام صادق علیه السلام سه حق را بر پدر لازم می‌دانند که یکی از آن‌ها جدیت در تربیت فرزند است. ایشان می‌فرمایند: «فرزند بر پدر سه حق دارد: انتخاب مادر مناسب برای او، نام نیک نهادن برای او و جدیت در تربیت او (مجلسی، ج ۷۸، ۱۳۷۲: ۲۳۶). از این رو، یکی از ویژگی‌های برجسته حضرت علی علیه السلام اهتمام فراوان ایشان به تربیت فرزندان خویش است. این جدیت، در تربیت فرزندان چون امام حسن علیه السلام، امام حسین علیه السلام، حضرت ابوالفضل علیه السلام و حضرت زینب علیها السلام به خوبی آشکار است. سخنان آن حضرت درباره شیوه‌های دینی و درست تربیت فرزند، سند دیگری بر اهتمام آن امام بزرگوار به پرورش اسلامی و انسانی فرزندان است. انسان با دقت در سرگذشت فرزندان امام علی علیه السلام به تربیت بی‌مانند این امام پی می‌برد و چنین تربیتی فقط از افرادی همچون ایشان برمی‌آید.

واژه سیره بر وزن «فعله» از کلمه «سیر» مشتق شده است. سیره، یعنی حالت و نوع خاص حرکت و رفتار انسان (ابن منظور، ج ۴، ۱۴۱۴: ۳۸۹)، سنت و روش و مذهب. «سیره الرجل»، یعنی روش و کردار مرد، چگونگی رفتار او

با مردم. در اصطلاح، به آنچه دربارهٔ رفتار پیامبر خدا ﷺ بیان شده است، سیره گویند (طریحی، ج ۳، ۱۳۷۵: ۳۴۰). راغب اصفهانی نیز در ذیل این واژه می‌نویسد: «سیره حالت و روشی است که انسان و غیرانسان نهاد و وجودشان بر آن قرار دارد» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۲۴۷). سیره در عرف مسلمانان، در معنایی معادل با معنای سنت نیز به‌کار رفته است و به معنی مجموعه رفتارها و گفتارهای پیامبر و اهل بیت علیهم السلام است (یاور، ۱۳۸۷).

حضرت علی علیه السلام با آگاهی از اهمیت تربیت به موقع فرزندان، از پدران و مادران می‌خواهد که پیش از آنکه کار تربیت فرزندانشان دشوار شود و فرزندان گرفتار انحراف و فساد شوند، به تربیت آن‌ها همت گمارند و هیچ فرصتی را از دست ندهند. آن حضرت در نامهٔ خویش به فرزندش، امام حسن علیه السلام، چنین می‌فرماید:

«... یا بُنّی، اِنِّی لَمَّا رَأَيْتَنی قَدْ بَلَغْتَ سِنّاً وَرَأَيْتَنی اِزْدَادَ وَهِناً بِاَدْرَتِ بَوَصِيَّتِي اِلَيْکِ وَ اُوْرَدْتَ خِصَالاً مِنْهَا قَبْلَ اَنْ یَعْجَلَ بِي اَجَلی دُونَ اِن اَفْضی اِلَیْکِ بِمَا فی نَفْسِی ...»؛ پس در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آنکه دل تو سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول شود تا به استقبال کارهایی بروی که صاحبان تجربه، زحمتِ آزمون آن را کشیده‌اند و تو را از تلاش و یافتن بی‌نیاز ساخته‌اند (نهج البلاغه، ۱۳۷۹: ۵۲۱ تا ۵۲۳).

بنابراین، موضوع اصلی پژوهش ما در این مقاله، بررسی اصول فرزندپروری از منظر امام علی علیه السلام است.

پرسش پژوهش: اصول فرزندپروری مبتنی بر سیرهٔ علوی چیست؟

روش‌شناسی

در پژوهش حاضر منابع و متون مرتبط با موضوع پژوهش گردآوری و در راستای پرسش پژوهش بررسی شد. از این رو، روش انجام پژوهش تحلیل اسنادی است. در پژوهش اسنادی سعی می‌شود از مدارک موجود و مرتبط با موضوع پژوهش، به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش استفاده شود (هومن، ۱۳۸۵: ۱۵۳). جامعه پژوهش حاضر شامل منابع و متون موجود و مرتبط با موضوع پژوهش است. از میان منابع، آن‌هایی که با پرسش پژوهش ارتباط بیشتری داشتند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین، برای گردآوری داده‌ها از فرم‌های فیش‌برداری از منابع و اطلاعات استفاده شد.

یافته‌های اصول فرزندپروری در سیره علوی

اصل عزت

عزت در لغت به معنی صلابت و قوت و حالت شکست‌ناپذیری است. «عزت حالتی است که نمی‌گذارد انسان، مغلوب کسی و چیزی گردد و شکست بخورد» (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۹: ۳۸۳). عزت در خصوص انسان، یعنی آبرو و شخصیت و کرنش نکردن در برابر صاحبان زور و زور (عبدوس، ۱۳۷۵: ۱۷۸). با وجود اینکه اصل عزت برای خداوند است، خداوند آن را به هرکسی که طالب عزت باشد، می‌بخشد (بهشتی و افخمی اردکانی، ۱۳۸۶). خداوند متعال در قرآن کریم در این باره می‌فرماید: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعِزَّةَ فَلِلَّهِ الْعِزَّةُ جَمِيعًا﴾؛ هرکس عزت خواهد، بداند که عزت فقط برای خداست (فاطر، ۱۰). از این رو، حضرت علی علیه السلام درباره عزت‌بخشیدن خداوند متعال می‌فرماید: ﴿قَاتِنُهُ جَلَّ

إِسْمُهُ قَدْ تَكْفَلَ بِنَصْرِ مَنْ نَصَرَهُ وَ إِعْزَازِ مَنْ أَعَزَّهُ ﴿﴾؛ خداوند که نام او بزرگ است، برعهده گرفته است که یاری کند، هرکسی را که او را یاری کند و عزت بخشد، هرکسی را که او را عزیز دارد (نهج البلاغه، نامه ۵۳).

عزت صفتی واقعی و وجودی است و معیار آن تقوا است. مریبان تربیتی باید در جهت ایجاد احساس عزت واقعی در تربیت شونده و رعایت عزت او تلاش کنند؛ چراکه گاه، انسان بدون داشتن عزت واقعی، احساس عزتمندی می‌کند و این احساس بوج، برای وی فایده‌ای ندارد. «احساس عزت دوگانه است. گاه کسی تنها، احساس عزت می‌کند، بدون آنکه عزیز باشد و گاه شخص، واقعاً عزت را در خود [ایجاد] نموده است» (باقری، ۱۳۷۴: ۱۳۵). حضرت علی علیه السلام در آغاز نامه خویش به فرزند برومندش، امام حسن علیه السلام می‌فرماید:

«وَوَجَدْتُكَ بَعْضِي بَلْ وَجَدْتُكَ كُلِّي حَتَّى كَأَنَّ شَيْئاً لَوْ أَصَابَكَ أَصَابَنِي وَ كَأَنَّ الْمَوْتَ لَوْ أَتَاكَ أَتَانِي، فَعَنَانِي مِنْ أَمْرِكَ مَا يُعْنِينِي مِنْ أَمْرِ نَفْسِي»؛ من تو را پاره‌ای از خود، بلکه همه موجودیت خود یافتم تا آنجا که اگر چیزی به تو اصابت کند، گویی به من اصابت نموده است و اگر مرگ سراغ تو را بگیرد، گویی به سراغ من آمده است و درباره امور زندگی تو همان اهمتامی برای من لازم است که به امور حیات نفس خویشتم دارم (نهج البلاغه، ۱۳۸۶: ۸۵۹).

باتوجه به مطالب بیان شده حفظ عزتمندی کودک در فرایند تربیت از الزامات اصلی تربیت اسلامی و تأکیدشده از سوی امام علی علیه السلام است. خداوند انسان را عزتمند آفریده است و دوست دارد هنگام تربیت و رشد انسان، عزتمندی او حفظ شود. از این رو، والدین و مربیان در تعلیم و تربیت کودکان و دانش‌آموزان باید عزت کودکان را حفظ کنند و با آنها عزتمندانانه برخورد کنند.

اصل آزادی

ازلحاظ فلسفی آزادی همچون تعلیم و تربیت از حقوق بسیار مهم آدمی است؛ به طوری که نمی توان انسانی واقعی، اما بی بهره از آزادی را تصور کرد. همچنین، مشاهده ها و آزمایش های روان شناسان نشان می دهد که آدمی فطرتاً و از بدو تولد طالب آزادی است و هرآنچه آزادی اش را محدود کند، موجب درد و رنج او خواهد بود (شکوهی، ۱۳۷۵: ۱۶۸). آزادی شرط ضروری سعادت فرد و اجتماع است؛ اما نباید تصور کرد که در آزادترین موقعیت ها، همه افراد یکسان رشد می کنند؛ زیرا همه استعداد یکسان ندارند؛ ولی همه می توانند به کمالی که استعداد آن را دارند، برسند. مزیت اینکه رشد همه افراد در یک جهت نیست و همه استعداد یکسانی ندارند، این است که از تنوع استعدادها، تنوع کارها و تخصص ها و وظیفه ها پدید می آید و نتیجه آن، رنگارنگی تمدن است (صناعی، ۱۳۸۰: ۱۱ تا ۱۲).

خداوند متعال در قرآن کریم درباره دادن آزادی و اختیار به انسان می فرماید:

﴿إِنَّا هَدَيْنَا السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَ إِمَّا كَفُورًا﴾؛ ما او را به راه [درست] هدایت کردیم، یا سپاسگزار خواهد بود یا ناسپاس (انسان، ۳).

در حکمت های منسوب به حضرت علی علیه السلام آمده است: «فرزندان خود را به عادات و آداب خود مجبور نکنید؛ زیرا آنها برای زمانی غیر از زمان شما خلق شده اند.» (ابن ابی الحدید، ۱۳۳۷: ۵۵).

بنابراین، والدین و مربیان تربیتی، باید اصل اختیار کودک را هنگام تربیت در نظر گیرند و در زمینه تربیت کودکان، هیچ گونه استبدادی به کار نبرند. چراکه استبداد رأی در هنگام تربیت، باعث انزوای کودک و کاهش علاقه او به تعلیم و تربیت می شود.

اصل محبت

نیاز به محبت یکی از نیازهای اساسی انسان است. محبت به کودک و پاسخ‌گویی به نیازهای عاطفی کودک، باعث اعتمادبه‌نفس و جلب اعتماد کودک می‌شود (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۲۸۸). امام علی علیه السلام در همین رابطه در نامه خود به فرزندش، امام حسن علیه السلام می‌فرماید: «فرزندم، بدان کسی که سخنش دلنشین است، باید او را دوست داشت و طبیعی است که هر محبویی، کلامش گوش‌کردنی است» (نهج البلاغه، ۱۳۸۶، نامه ۳۱). پس اگر مربی و والدین به اندازه لازم به کودک محبت کنند، کودک نیز آنان را دوست خواهد داشت و سخنان آنان را گوش خواهد داد. برقراری رابطه مثبت با کودک از نخستین اصل فرزندپروری است. در این باره پیامبر گرامی اسلام، حضرت محمد صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید: «أَحِبُّوا الصَّبِيَانَ وَارْحَمُوهُمْ وَإِذَا وَعَدْتُمُوهُمْ شَيْئًا فَفُؤُوا لَهُمْ فَإِنَّهُمْ لَا يَدْرُونَ إِلَّا أَنَّكُمْ تَرْتُفُونَهُمْ»؛ کودکان را دوست بدارید و به آنان مهربانی کنید و هرگاه به آن‌ها وعده دادید وفا کنید؛ زیرا آن‌ها شما را روزی دهنده خود می‌دانند (کلینی، ج ۶، ح ۳، بی تا: ۴۹). امام صادق علیه السلام در این زمینه می‌فرماید:

حضرت موسی علیه السلام از خداوند پرسید: «خدایا، برترین اعمال نزد تو کدام است؟» خداوند فرمود: «دوست داشتن کودکان؛ زیرا من آن‌ها را بر فطرت توحید خود آفریدم و اگر آن‌ها را بمیرانم، همه آن‌ها را به رحمت خود به بهشت داخل می‌کنم» (طبرسی، ۱۳۹۲: ۲۴۷).

بنابراین، اظهار محبت به کودکان در دوران تربیت و رشد آنان از الزامات مهم فرزندپروری است و هرچه رابطه بین والدین و فرزندان صمیمی‌تر باشد، تربیت فرزندان مطلوب‌تر خواهد بود.

اصل تکریم

خداوند متعال در قرآن کریم بنی آدم را تکریم کرده است و فرموده که هیچ موجودی را برتر از انسان نیافریده است: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾؛ ما فرزندان آدمی را گرامی داشتیم و آن‌ها را در خشکی و دریا بر مرکب‌های راهوار سوار کردیم و از انواع غذاهای پاکیزه به آنان روزی و بر بسیاری از آفریده‌ها برتری دادیم (سر، ۷۰). امیرالمؤمنین، علی علیه السلام، در همین رابطه می‌فرماید: «با بچه‌هایتان به گونه‌ای برخورد کنید که آن‌ها خودشان را کریم و باشخصیت بدانند» (آمدی، ۱۳۳۷). اصل کرامت و جودی انسان که ناشی از مقام خلیفه‌الهی اوست، زیرساختی‌ترین اصل تربیتی است. بنابراین، تمامی هنجارها و رفتارهای تربیت‌ساز کودک باید مبتنی بر این نگاه باشد. خداوند متعال در قرآن کریم درباره تکریم یکدیگر می‌فرماید: ﴿ادْعُوهُمْ لِآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَاِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَ مَوَالِيكُمْ...﴾؛ آن‌ها را به نام پدرانشان بخوانید که این کار نزد خدا عادلانه‌تر است و اگر پدرانشان را نمی‌شناسید، آن‌ها برادران دینی و دوستان شما هستند (احزاب، ۷).

حضرت علی علیه السلام درباره سخن گفتن با زبان تکریم، به‌خصوص هنگام تربیت کودکان می‌فرماید: «اجملو فی الخطاب تسمعوا جمیل الجواب»؛ با مخاطب خویش پسندیده و مؤدب سخن بگویید تا او نیز به شما با احترام جواب بگوید (آشتیانی و فائزی، ۱۳۷۵). نمونه‌هایی از شیوه‌های تکریم و احترام در کردار معصومان علیهم السلام عبارت است از: سلام کردن به کودکان، سخن گفتن به نیکویی با فرزندان، مشورت کردن با فرزندان، برخاستن در مقابل

فرزند و استقبال از او هنگام ورود به مجلس، جای دادن به کودکان در صف نماز جماعت و شرکت کردن در بازی کودکان. همچنین، امام علی علیه السلام هنگام صحبت با فرزندان لفظ «بَنی» (فرزند عزیزم) را به کار می برد که حاکی از احترام و تکریم کودکان است (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۲۸۸). بنابراین، با توجه به مطالب بیان شده والدین باید در فرایند تربیت کودکان، همواره به اصل کرامت انسانی کودکان و تکریم آن ها توجه کنند و همواره با زبان تکریم و احترام با آن ها سخن گویند.

اصل اخلاق مداری

بر اساس آموزه های دین مبین اسلام و به گفته پیامبر صلی الله علیه و آله هدف از مبعوث شدن ایشان و نشر اسلام در بین مردم گسترش صفت های نیک اخلاقی است. پیامبر گرامی اسلام می فرماید: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»؛ به راستی که من مبعوث شدم تا شرافت های اخلاقی را کامل و تمام کنم و به مردم بیاموزم (مجلسی، ج ۱۶، ۱۳۷۲: ۲۱۰). اخلاق مجموعه ای از صفات روحی و باطنی در انسان است که به صورت رفتار از خلیقات درونی انسان ناشی می شود؛ از این رو، اخلاق را می توان از راه آثارش تعریف کرد. انجام مستمر یک نوع رفتار، دلیل بر این است که این رفتار در عمق جان و روح فرد ریشه یافته است و چنین رفتاری را خلق و اخلاق می نامند (تولایی، ۱۳۸۹: ۸). درباره اخلاق آیه ها و روایت های بسیاری وجود دارد که گویای اهمیت آن است. حضرت علی علیه السلام درباره اهمیت اخلاق نیکو می فرماید: «حُسْنُ الْخُلُقِ خَيْرٌ قَرِينٍ»؛ خوش خلقی بهترین همدم انسان است (حرانی، ۱۳۸۲: ۲۱۹). حضرت امیر علیه السلام در نامه ای به فرزندش، امام حسن علیه السلام می فرماید:

«وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهْ عَنِ الْمُنْكَرِ لِيُذَكَّرَ لَكُمْ وَتَرْحَمُوا»
 بِجُهدِك و جاهد فی الله حق جهادِه و لا تأخذک فی الله لومة لائم؛ به
 نیکی ها امر کن و خود نیکوکار باش و با دست و زبان بدی ها را انکار کن و
 بکوش تا از بدکاران دور باشی و در راه خدا آن گونه که شایسته است تلاش
 کن و هرگز سرزنش ملامت گران تو را از تلاش در راه خدا باز ندارد
 (نهج البلاغه، ۱۳۸۶، نامه ۳۱).

والدین باید فرزندان را از فسادهای موجود در اطرافشان آگاه سازند و
 آن ها را از محیط های آلوده به فساد دور کنند. همچنین، آن ها در تربیت
 فرزندان باید به اصل نیکی و اخلاق خوش توجه کنند و به آن ها خوبی کردن به
 دیگران را بیاموزند. والدین و مربیان باید با اخلاق نیکو تعلیم و تربیت فرزندان
 را پیگیری کنند و از رفتارهای پرخاشگرانه که موجب دوری کودک از آن ها
 می شود، پرهیز کنند.

اصل توجه به تفاوت های فردی

یکی از ویژگی های انسان ها وجود تفاوت های فردی بین آن ها است. شکی
 نیست که انسان ها به لحاظ قابلیت یادگیری، استعداد های فردی، نوع تربیت و
 فرهنگ خانوادگی و بومی تفاوت های فردی گوناگونی دارند. توجه به این
 نکته در شناخت روحیات افراد و اهمیت دادن به تفاوت های فردی در پیشبرد
 هدف های تربیتی، بسیار مؤثر است؛ بنابراین، از اصولی که باید والدین و مربی
 در تربیت به آن توجه کنند، اصل تفاوت های فردی است. در قرآن کریم آیاتی
 وجود دارد که تفاوت ها و برتری بین افراد را برای ما تشریح می کند؛ مانند

تفاوت در خلقت و عمل و محیط‌های گوناگون. شکی نیست که تفاوت‌های میان افراد، ناشی از حکمت الهی است؛ زیرا همین تفاوت‌هاست که جامعه انسانی را به سوی تکامل مستمر سوق می‌دهد. اگر بشر، مانند زنبور عسل خلق شده بود؛ یعنی حس ترقی‌طلبی و بلندپروازی در نهاد انسان وجود نمی‌داشت؛ در آن صورت، تکامل و ترقی برای انسان محال بود (رفیعی محمدی، ۱۳۹۲).

امیرالمؤمنین، علی علیه السلام، در این باره می‌فرماید: «خیر مردم در تفاوت آن‌هاست و اگر همه مساوی باشند، هلاک می‌شوند» (مجلسی، ج ۱۷، ۱۳۷۲: ۱۰۱). در قرآن نیز به بعضی از تفاوت‌های فردی اشاره شده است. از جمله در سوره نوح خداوند چنین فرموده است: ﴿مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَاراً * وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً﴾؛ چرا در برابر خدایی که شما را گوناگون آفریده است، تعظیم نمی‌کنید (نوح، ۱۳ تا ۱۴). بنابراین، نکته مهمی که پدران و مادران و مربیان همواره باید به آن توجه کنند، اصل تفاوت‌های فردی است. همان‌گونه که انسان‌ها از نظر شکل ظاهری با یکدیگر متفاوت هستند، در استعدادها و توانایی‌های درونی نیز باهم تفاوت دارند.

اصل تدریجی‌بودن رشد و تربیت

تربیت و رشد انسان فرایندی تدریجی است و در مراحل گوناگون روبه تکامل می‌رود. از این رو، همواره در روایت اسلامی بر تدریجی‌بودن تربیت تأکید شده است. حضرت علی علیه السلام درباره تدریجی‌بودن رشد و تربیت می‌فرماید: «يُرَبِّي الصَّبِيَّ سَبْعًا وَ يُؤَدِّبُ سَبْعًا وَ يُسْتَخْدَمُ سَبْعًا وَ مُنْتَهَى طَوْلِهِ فِي ثَلَاثٍ وَ عَشْرِينَ...»؛ کودک را در هفت سال نخست زندگی آزاد گذارید و در هفت سال

دوم به او ادب بیاموزید و در هفت سال سوم او را به خدمت بگیرید (حرّعاملی، ج ۱، بی تا: ۴۷۵). حضرت علی علیه السلام دوران رشد کودکان را به سه دوره گوناگون تقسیم بندی می کنند:

۱. ۱ تا ۷ سالگی (دوره سروری): کودک در هفت سال اول زندگی باید سید و سرور باشد. به اصطلاح، کودک باید آقای خانه باشد و والدین باید برای تأمین نیازهای او تلاش کنند؛

۲. ۷ تا ۱۴ سالگی (آشنایی با مسئولیت پذیری): در هفت سال دوم زندگی، کودک به صورت جدی وارد جامعه می شود؛ بنابراین، باید آموزش ببیند و تربیت شود. در این سن به نظر حضرت علی علیه السلام والدین باید زمینه آشنایی کودک با مسئولیت های گوناگون را فراهم کنند؛

۳. ۱۴ تا ۲۱ سالگی (مشاور): در هفت سال آخر، کودک در سنین نوجوانی است و باید رابطه والدین و نوجوانان بیشتر شود. به نظر حضرت علی علیه السلام در این سنین باید والدین به دیده مشاور به فرزندان خود نگاه کنند.

باتوجه به این نکته ها تربیت اخلاقی کودکان باید مراحل گوناگونی را طی کند. بدین منظور، لازم است والدین برای تربیت درست کودکان، رفتار خود را تا حد کودکی تنزل دهند. همچنین، در هریک از این مراحل، باید آموزش و تربیت به صورت تدریجی و مناسب با سن کودکان انجام شود. بدون شک، افراط و تفریط در این سنین چیزی به جز سردرگمی برای کودکان نخواهد داشت.

اصل همه‌جانبه‌بودن تربیت و رشد

در تربیت و رشد انسان، باید همواره همه جنبه‌ها مدنظر قرار گیرد و توجه به یک یا چند جنبه کافی نیست. از این رو، در روایات اسلامی به جنبه تربیت عقلانی، جسمانی، اخلاقی و ... در کنار هم توجه شده است. حضرت علی علیه السلام به عنوان بهترین الگو در تربیت فرزند، هم به تربیت روحی فرزند سفارش کرده است و هم به تربیت جسمی او. آن حضرت به فرزندش، امام حسن علیه السلام فرمود:

پسرم، آیا تو را چهار نکته نیاموزم که به کمک آن‌ها از طب بی‌نیاز شوی؟ [امام حسن علیه السلام] گفت: «آری، ای امیرمؤمنان.» حضرت فرمود: «تا گرسنه نشدی بر سر سفره منشین، تا کاملاً سیر نشدی دست از غذا بکش، غذا را خوب بجو و پیش از خواب، رفتن به دستشویی را فراموش مکن»

(شیخ صدوق، ج ۱، ۱۳۸۲: ۳۳۷).

در وجود انسان انگیزه‌ها و گرایش‌هایی است که برخی از آن‌ها از جنبه جسمی او سرچشمه می‌گیرند و برخی از بُعد روحی. درحقیقت، انسان هم نیازهای مادی و جسمی دارد و هم نیازهای جسمی و روحی. والدین موفق کسانی هستند که به هر دو نیاز فرزند توجه کنند و با برآوردن نیازهای روحی و جسمی او، هم به پرورش روح او اهتمام ورزند و هم به پرورش جسمش. بنابراین، هم پدران و مادرانی که فقط به تربیت جسمانی فرزند خویش همت می‌گمارند، در انجام وظیفه خویش کوتاهی کرده‌اند و هم پدران و مادرانی که فقط به پرورش روحی فرزند خود توجه می‌کنند.

باید بدانیم که از یک سو، برای داشتن یک کودک سازگار و متعادل، ناگزیریم که وضع بدنی او را تحت مراقبت قرار دهیم و در حفظ و تقویت آن بکوشیم؛

چراکه ما برای انجام کارهای مفید و ضروری زندگی، به سلامت جسمانی و قدرت بدنی نیازمندیم و غرایز و استعدادها نیز در سایه رشد و پرورش بدنی سالم، بهتر تعدیل می‌یابند. از سوی دیگر، باید بدانیم که وظیفه اصلی خانواده تنها، تغذیه و پرورش جسمی کودک نیست؛ بلکه رشد و پرورش روحی و روانی او نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این نکته درخور توجه است که به علت ناآگاهی و سهل‌انگاری‌های والدین نسبت به تربیت روحی و روانی فرزند، نه تنها زمینه بروز انواع ناهنجاری‌ها و بزه‌ها در فرزند به وجود می‌آید، بلکه چه بسا نابسامانی‌های روانی، خود، موجب بیماری‌های جسمانی آنان می‌شود و در نتیجه، جسم و روحی بیمار خواهند داشت (قائمی، ۱۳۶۳).

اصل بازی

در اسلام به حفظ تندرستی و داشتن قدرت بدنی برای حفاظت از خود و خانواده خود بسیار سفارش شده است و همانا قدرت افراد باید در راستای اطاعت از خداوند به کار گرفته شود. از همین رو، خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْقَوِيُّ الْعَزِيزُ﴾؛ همانا پروردگار تو مقتدر و پیروزمند است (هود، ۶۶).

تربیت جسمانی در نظر امام علی علیه السلام اهمیت بسزایی دارد. اگر افراد از لحاظ جسمانی ضعیف و رنجور باشند، نمی‌توانند دیگری را بپذیرند. از این رو، حضرت علی علیه السلام می‌فرماید: «همانا کودک در هفت سال اول زندگی آزاد است و باید به بازی و تفریح و سروری بپردازد» (حرّعاملی، ج ۱، بی تا: ۴۷۵).

ابورافع از افرادی بود که با امیرالمؤمنین علیه السلام رابطه نزدیکی داشت. این مرد آن چنان شایسته بود که اجازه داشت با فرزندان خردسال آن حضرت درارتباط باشد. در کتاب‌های حدیثی، مانند بحار الانوار از وی نقل شده است:

من با امام حسین علیه السلام گلوله‌بازی می‌کردم. او کودک بود. هرگاه گلوله‌ام به گلوله‌هایش می‌خورد، می‌گفتم: «مرا بر دوش بگیر.» [حسین علیه السلام] به من می‌گفت: «تَرَكُبُ ظَهْرًا حَمَلَهُ رَسُولُ اللَّهِ»؛ [یعنی] می‌خواهی بر پشت کسی سوار شوی که پیامبر خدا او را به دوش گرفته؟ من رهایش می‌کردم. هنگامی که گلوله او به گلوله من می‌خورد، می‌گفتم همان‌طور که تو مرا به دوش نگرفتی، من هم تو را به دوش نمی‌گیرم. [ایشان] می‌فرمود: «مَا تَرَضَى أَنْ تَحْمِلَ بَدْنَا حَمَلَهُ رَسُولُ اللَّهِ»؛ [یعنی] آیا راضی نمی‌شوی بدنی را حمل کنی که پیامبر خدا او را حمل کرده؟ و من او را بر دوش می‌گرفتم (بهشتی و منطقی، ۱۳۹۰).

حضرت علی علیه السلام درباره ورزش و اهمیت آن می‌فرماید:

«در بامداد و عصر که هوا خنک است راه‌پیمایی کن و در وسط روز که هوا گرم است مردم را [برای استراحت و آسایش] بازدار و آهسته بران [تا ناتوانان نیز بتوانند همراه توانایان بیایند]» (نهج البلاغه، ۱۳۸۶، نامه ۱۲).

نیرو و قدرت جسمانی خود حضرت علی علیه السلام نماینگر آن است که ایشان از دوران کودکی به تربیت جسم اهمیت می‌دادند و نقل شده است که ایشان از کشتی‌گیران قهار دوره خویش بودند و همچنین، در سوارکاری نیز مهارت خاصی داشتند. همان‌طور که پیش از این هم بیان شد، حضرت علی علیه السلام معتقدند در دوران آغازین زندگی، کودکان باید بازی کنند. بنابراین،

باتوجه به سیره تربیتی امام علی علیه السلام تربیت جسمانی از الزامات دیگر اصول فرزندپروری کودکان است و این نوع از تربیت در هنگام کودکی اهمیت بیشتری دارد.

نتیجه

در این مقاله کوشش ما بر آن بود که اصول تربیت فرزندان را براساس سخنان و آموزه‌های حضرت علی علیه السلام بیان کنیم. امام علی علیه السلام تربیت برای فرزندان را مثل تغذیه برای زنده‌نگه داشتن کودکان می‌پندارد و تربیت را نیاز اساسی افراد می‌داند. توجه به اصول صحیح فرزندپروری، یکی از الزامات اساسی در تربیت فرزندان است. والدین به دلیل جایگاه و نقش آفرینی منحصر به فرد خود در تربیت، باید اصول مطلوب فرزندپروری را بدانند و این اصول را در تربیت کودکان خود به کار گیرند. اصول مهم فرزندپروری از دیدگاه امام علی علیه السلام عبارت است از: عزت، آزادگی، محبت، تکریم، اخلاق‌مداری، توجه به تفاوت‌های فردی، تدریجی بودن تربیت، همه‌جانبه بودن تربیت و بازی.

در پایان، براساس آنچه در این مقاله گفته شد، چند پیشنهاد برای به‌کارگیری اصول فرزندپروری امام علی علیه السلام در تربیت کودکان برای نظام خانواده و نظام تعلیم و تربیت بیان می‌شود:

۱. به‌کارگیری آموزه‌های دینی توسط والدین در تربیت فرزندان که این آموزه‌ها می‌تواند زمینه‌ساز تربیت بهتر فرزندان شود؛

۲. ایجاد جوی مثبت و عاطفی در خانواده بین والدین و فرزندان برای

اثربخشی تربیت فرزندان؛

۳. توجه جدی به فعالیت‌های بدنی، از جمله بازی در کودکان که از اصول مهم فرزندپروری در سنین کودکی است و والدین در خانه و معلمان و مربیان در مدرسه می‌توانند در این زمینه گام‌های مطلوبی بردارند؛

۴. اهمیت دادن به جنبه‌های گوناگون تربیت فرزندان، چه از نظر جسمی و چه از نظر روحی که با توجه به ابعاد گوناگون تربیت، می‌توان گامی درست در جهت تربیت فرزندان برداشت.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. ابن ابی طالب، علی، ۱۳۷۹، نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، بی جا: انتشارات غرفة الاسلام.
۳. _____، ۱۳۷۹، نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، چ ۴، بی جا: انتشارات غرفة الاسلام.
۴. _____، ۱۳۸۶، نهج البلاغه، ترجمه علامه محمدتقی جعفری، چ ۱۳، انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۵. ابن منظور، محمدبن مکرم، ۱۴۱۴، لسان العرب، ج ۴، بیروت: دارصادر.
۶. ابن بابویه، محمدبن علی، ۱۳۸۲، خصال، ترجمه یعقوب جعفری، ج ۱، قم: نسیم کوثر.
۷. ابن ابی الحدید، عبدالحمید، ۱۳۳۷، شرح ابن ابی الحدید بر نهج البلاغه، قم: کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
۸. ابن شعبه، حسن بن علی، ۱۳۸۲، تحف القبول، ترجمه صادق حسن زاده، قم: انتشارات آل علی علیه السلام.
۹. آشتیانی، محسن و علی فائزی، ۱۳۷۵، مبانی تربیت و اخلاق اسلامی، چ ۱، قم: انتشارات روحانی.
۱۰. آمدی، ابوالواحد میمی، ۱۳۳۷، غرر الحکم و درر الکلم، ترجمه سیدهاشم رسولی محلاتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۱. بهشتی، سعید و محمدعلی افخمی اردکانی، ۱۳۸۶، «تبیین مبانی و اصول تربیت اجتماعی در نهج البلاغه»، دوفصلنامه تربیت اسلامی، س ۲، ش ۴، ص ۳۹ تا ۷.

۱۲. باقری، خسرو، ۱۳۷۴، نگاه‌های دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، تهران: مدرسه.
۱۳. پرچم، اعظم و همکاران، ۱۳۹۱، «مقایسه سبک‌های فرزندپروری بامریند با سبک فرزندپروری مسئولانه در اسلام»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۰، دوره جدید، ش ۱۴، ص ۱۱۵ تا ۱۳۸.
۱۴. تولایی، روح‌اله، ۱۳۸۹، «عوامل تأثیرگذار بر رفتار اخلاقی کارکنان در سازمان»، ماهنامه توسعه انسانی پلیس، ش ۲۵.
۱۵. حرّ عاملی، محمدحسن، بی تا، وسایل الشیعة، ج ۱، قم: آل بیت.
۱۶. دلشاد تهرانی، مصطفی، ۱۳۷۹، منظر مهر؛ مبانی تربیت در نهج البلاغه، تهران: دریا.
۱۷. راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲، المفردات فی غریب القرآن، بیروت: دارالعلم الدار الشامیة.
۱۸. رفیعی محمدی، علی محمد، ۱۳۹۲، بیست اصل در تربیت؛ اصول برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان، ج ۱۰، قم: انتشارات رسول اعظم علیه السلام.
۱۹. شکوهی، غلامحسین، ۱۳۷۵، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲۰. صناعی، محمود، ۱۳۸۰، آزادی و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۲۱. طرییحی، فخرالدین، ۱۳۷۵، مجمع البحرین، به تحقیق احمد حسینی، ج ۳، تهران: مرتضوی.
۲۲. طبرسی، رضی الدین ابی الحسن بن فضل، ۱۳۹۲، مکارم الاخلاق، مؤسسه الاعلمی.

۲۳. عبدوس، محمدتقی و محمد مهدی اشتهاردی، ۱۳۷۵، بیست و پنج اصل از اصول اخلاقی امامان، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۲۴. فرمهینی فراهانی، محسن، ۱۳۹۰، تربیت در نهج البلاغه، تهران: آئین.
۲۵. قائمی، علی، ۱۳۶۳، تربیت و بازسازی کودکان، قم: دفتر تبلیغات حوزه علمیه.
۲۶. کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷، الکافی، ج ۶، تهران: دار الکتب الإسلامیه.
۲۷. مجلسی، محمد باقر، ۱۳۷۲، بحار الانوار، ج ۱، ۱۶، ۱۷ و ۷۸، بیروت: مؤسسة الوفاء.
۲۸. نلسون، آر، ۱۳۸۱، اختلالات رفتاری کودکان، ترجمه محمدتقی منشی طوسی، مشهد: آستان قدس رضوی.
۲۹. هومن، حیدر علی، ۱۳۸۵، راهنمای عملی پژوهش کیفی، ج ۱، تهران: سمت.
۳۰. یاور، محمد جواد، ۱۳۸۷، «تعلیم و تربیت در سیره ائمه اطهار (علیهم السلام)»، ماهنامه معرفت، ش ۱۳۰.

استنتاج پیامدهای تربیتی حاصل از تفاوت‌های جنسی از آموزه‌های اسلام

مهناز شفیعیون*

چکیده

رابطه زن و مرد از آغاز خلقت انسان پدیدار شده است و بشر در هر دوره‌ای بخش عمده‌ای از شناخت و هویت جنسی خود را در روند تعامل با جنس مخالف به دست آورده است. بنابراین، می‌توان گفت، توجه به جنسیت و تفاوت‌های زن و مرد از موضوعات همیشگی موجود در جوامع بوده است. این پژوهش با کمک از مرجع فرابشری اسلام در صدد دستیابی به پیامدهای صحیح تفاوت‌های جنسیتی در تعلیم و تربیت بود؛ چراکه این مرجع از هرگونه کج‌اندیشی درباره تفاوت‌هایی جنسیتی مبرا و بهترین ترسیمگر اهداف در جهت سعادت حقیقی انسان‌هاست. به این منظور، در حد توان با کاوش در آیات قرآن و روایات معصومان علیهم‌السلام در تبیین موضوع کوشش شد. آموزه‌های اسلامی تفاوت‌هایی میان زن و مرد مطرح می‌کند. این تفاوت‌ها نه تنها از نظر حقیقی به

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان.



برابری انسانی و ارزشی آن‌ها لطمه وارد نمی‌کند، بلکه لازمه سلامت حیات فردی و خانوادگی و اجتماعی است. در تفسیر تفاوت‌گذاری‌های جنسیتی در اسلام، باید بر ملاحظه ویژگی‌های طبیعی مرد و زن، وظایف و کارکردها و مصالح خاصی توجه و مرز آن را با نابرابری و تبعیض و ستم جنسیتی مشخص کرد. این تفاوت‌ها در مسیر، منجر به شکل‌گیری وظیفه‌ها و نقش‌های غیرمشابهی می‌شود که پیامدهای درخور توجهی در تعلیم و تربیت دارد.

واژگان کلیدی

تفاوت‌های جنسیتی، پیامدهای تربیتی، تربیت مبتنی بر جنسیت.

طرح مسئله

نه تنها در دوره اخیر، نوع جنس و تفاوت‌های آن دو توجه پژوهشگران حوزه‌های گوناگون روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و علوم تربیتی را به خود جلب کرده، بلکه از دیرباز نهادهای اجتماعی، مانند خانواده، تعلیم و تربیت، سیاست و اقتصاد، همواره تحت تأثیر ملاحظه‌های جنسی بوده است. از زمانی که بشر به آموزش توجه کرد، تفاوت زن و مرد هم در آن دخالت یافت؛ به طوری که به جرئت می‌توان گفت، در دوره‌های گوناگون، تفاوت در نظام آموزشی زن و مرد از پیش‌فرض‌های حاکم بر اندیشه‌ها بوده است. از آنجاکه ریشه‌های این تفاوت‌گذاری به دیدگاه‌های متفاوتی درباره زن و مرد، یعنی تفاوت ارزشی و کارکردی و ... بازمی‌گردد، به گونه‌های گوناگونی نیز در عینیت اجتماعی بروز یافته است. امروزه، بر اثر نگرش‌های متفاوت

تاریخی جامعه‌شناسانه یا روان‌شناسانه به موضوع زن و مرد، باورهای غلط و انحرافی به ذهن‌ها منتقل می‌شود. برپایه این بنیان غلط، عده‌ای به حکومت مردها و مردسالاری فتوا می‌دهند و دسته‌ای به ریاست زنان. برخی نیز سرگردان، به نام تساوی حقوق و یکسان‌سازی جامعه حکم مردها را به زنان و حکم زنان را به مردها سرایت می‌دهند، غافل از اینکه مساوات، تنها در فرض موضوع واحد امکان‌پذیر است (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۱۴).

در آموزه‌های اسلامی تعلیم و تربیت از موضوعات بسیار مهم مرتبط با انسان است. می‌توان گفت دستیابی به هدف‌های کلی و جزئی آفرینش انسان، در سایه تعلیم و تربیت صحیح و به عبارت بهتر، تعلیم و تربیت خداپسندانه امکان‌پذیر است. به همین دلیل، کامل‌ترین کتاب آسمانی، قرآن، در هریک از موضوعات خود به گونه‌ای به بیان این مطلب پرداخته است. در این پژوهش برای دستیابی به پیامدها یا لازمه‌های دیدگاه اسلام در عرصه‌های عملی تعلیم و تربیت از روش پژوهش استنتاجی استفاده می‌شود.

اهمیت توجه به تفاوت‌های جنسی در اسلام

جامعیت دین الهی ایجاب می‌کند که به همه عرصه‌های زندگی و اصلاح آن‌ها توجه کند. دین اسلام به عنوان آخرین و کامل‌ترین راهنمای زندگی بشر، این ویژگی را به صورت تام داراست. جامعیت آموزه‌های اسلامی به گونه‌ای است که می‌توان گفت یکی از راه‌های اثبات وجود تفاوت‌های تکوینی میان زن و مرد متون دینی است. همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، اسلام در نظام اخلاقی و حقوقی خود بر پاره‌ای از تمایزهای جنسی مهر تأیید زده و از سوی دیگر، با

مجموعه‌ای از آداب و رسوم جاهلی که شامل نابرابری‌های جنسی ستم‌آلوده بوده‌اند، به شدت مبارزه کرده است. بنابراین، نباید تردیدی به خود راه داد که اسلام به‌عنوان دینی فرهنگ‌ساز و قانونگذار، نقش ویژه‌ای برای عنصرهای فرهنگی و حقوقی در تمایزهای جنسی قائل است (بستان، ۱۳۸۲: ۸۷). اسلام هم به‌عنوان قانون و هم به‌عنوان روش زندگی، تفاوت‌های جنسی را از نظر دور نگه نداشته و این نکته بسیار مهمی است که در آن، شکاف بین راهبرد اسلامی و راهبردهای فمینیستی آشکار می‌شود. این تفاوت‌ها که هم در ابعاد جسمی و هم در ابعاد روانی است، گاه تأثیرگذار قلمداد می‌شوند و از همین روست که اسلام بر تفاوت‌های جنسی در برخی موقعیت‌ها و نقش‌ها تأکید می‌کند. اینک شریعت اسلام احکام متفاوتی برای زن و مرد در نظر گرفته است، براساس همین تمایزها و با توجه به مسئولیت‌های ویژه آن‌هاست.

برخی دلالت‌های جنسی و خانوادگی در نظام‌های تربیتی مدرن و حتی نظام تربیتی کشور ما با آموزه‌های اسلامی همخوانی ندارند. اندیشمندان مسلمان برای نمایاندن دیدگاه پیشرو اسلام تلاش‌های درخور و روزافزونی انجام داده‌اند. این عالمان کوشیده‌اند از یک سو برابری زن و مرد در جایگاه انسانی و ارزشی را تبیین کنند و از سوی دیگر، تفاوت‌های حقوقی زن و مرد را ضامن کارآمدی و ارزشمندی هر دو جنس و عامل پویایی و استحکام خانواده بدانند. با وجود تمامی تلاش‌ها اصلاحات قانونی انجام‌شده به‌منظور هماهنگ کردن مواد حقوقی با شرع مقدس اسلام به نتیجه‌های انتظار داشته، یعنی استحکام خانواده و تقویت زنانگی و مردانگی به معنای علاقه‌مندی زنان و مردان به ایفای نقش‌های ویژه جنسیتی نینجامیده است.

گرچه این ناکامی به عوامل گوناگونی بازمی‌گردد، نقش تعلیم و تربیت در بین همه عوامل پررنگ‌تر است.

محتوا و تصاویر متون درسی به تنهایی در روابط زن و مرد تأثیر ندارند، بلکه چیزی بیش از محتوا و تصویر مدنظر است. تمام عناصر نظام تربیتی، از برنامه درسی رسمی و پنهان تا روش‌های تربیت، فضای آموزشی، رابطه خانواده و مدرسه، شیوه‌های مدیریت، روش‌های سازمان‌دهی، موضوعات انگیزشی و ابزارهای ارزشیابی در شکل‌گیری صحیح رویکرد معطوف به خانواده و جنسیت نقش دارند. درحالی‌که ساختارهای حقوقی بر گونه‌ای خاص از رابطه خانوادگی و میان‌جنسی اصرار می‌ورزند، به‌وضوح دیده می‌شود که نظام‌های تربیتی، به‌ویژه نظام تربیت رسمی، نسبت به این روابط خاص، بی‌اعتنا یا دارای موضعی منفی‌اند (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۱۲). اگر تمایزهای زن و مرد در صفات‌های تکوینی، موقعیت‌ها، نقش‌ها و حقوق را باور کنیم، ضرورت تناسب میان نظام تربیت و خانواده و نوع جنس نیازمند استدلال چندانی نیست. این ضرورت در طول تاریخ از بدیهیات بوده؛ اما در سده اخیر، در نظام آموزشی مدرن نادیده گرفته شده است. نادیده گرفتن این ضرورت، پیامدهای اسفباری را در پی داشته است و گروهی از دانشمندان به آن اعتراف کرده‌اند:

برای اولین بار در تاریخ بشر است که ما دختران و پسران را مانند هم تربیت می‌کنیم. به آنان می‌قبولانیم که یکسان و دارای توانایی‌های مساوی‌اند. همین دختران و پسران زمانی که باهم ازدواج می‌کنند، تازه متوجه می‌شوند که از هر جهت باهم متفاوت‌اند. بنابراین، تعجبی ندارد که ازدواج‌ها منجر به

ناکامی و بحران شود. هر ذهنیتی که بر یکسان بودن جنس‌ها اصرار کند، خطرناک است. چگونه می‌توان از مردان و زنانی که ساختار مغزی کاملاً متفاوتی دارند خواسته‌های یکسانی داشت؟ (پیز و باربارا، ۱۳۸۳: ۳۴۰).

دیدگاه‌های تربیتی دربارهٔ اقتضائات آموزه‌های دینی در تعلیم و تربیت

یک دیدگاه، دیدگاه کسانی است برای کشف مبانی و استنباط اصول و استخراج روش‌های تربیتی، هیچ تکیه‌ای بر دین و آموزه‌های آن ندارند و ساختار خانواده و نقش‌های مربوط به جنس را تاریخی و متحول می‌دانند. از این رو، در عصر کنونی که شعار مساوات بلند است، به تشابه، بیشتر دامن می‌زنند تا به تفاوت. بنابراین، در نظر آنان آموزه‌های دینی دربارهٔ تفاوت‌های میان جنسی جایگاه درخور توجهی در تعلیم و تربیت ندارد. دیدگاه دیگر مربوط به تجددگرایانی است که با تفسیر مدرن از آموزه‌های دینی و زمانمند دانستن نقش‌های زن و مرد از متون دینی قرائتی هماهنگ با مطالب مدرن به‌ارمغان می‌آورند (علوی تبار، ۱۳۷۸: ۵۶). بنابراین، به تبع هماهنگ کردن آموزه‌های دینی با آموزه‌های مدرن، تشابه‌گرایی در این دیدگاه قوت می‌گیرد. دیدگاه دیگر دیدگاه افرادی است که هرچند بر روش اجتهادی در استنباط متون دینی تأکید می‌کنند، نظام تربیتی موجود در کشور ما را با آموزه‌های دینی ناهماهنگ نمی‌داند یا معتقدند متون دینی اشاره‌هایی گذرا به بحث جنس دارد. به عبارتی تمایزهای جنسی مدنظر اسلام به اندازه‌ای پراهمیت نیست که ناهماهنگی نظام تربیت با آن، انحراف از جهت‌گیری اسلامی باشد و نهاد خانواده برای انتقال ارزش‌ها و تربیت جنسی کفایت می‌کند (زیبایی نژاد،

۱۳۹۱: ۲۳). به نظر می‌رسد این گروه دلالت‌های جنسیتی نظام موجود را به‌دقت بررسی نکرده‌اند و به شکاف بزرگ بین آنچه آموزه‌های دینی در روابط فردی و خانوادگی و اجتماعی ترسیم می‌کند و آنچه جامعه ما به‌سویش در حرکت است، پی نبرده‌اند. این پژوهش بر این مطلب تأکید می‌کند که با کاوش دیدگاه اسلامی درباره تفاوت‌های تکوینی و کارکردی و حقوقی دو جنس، می‌توان اقتضائات آن را بر حوزه تعلیم و تربیت یافت و به‌صورت عملی از آن استفاده کرد.

سیمای آفریده‌ها و زوج بودن آن‌ها در قرآن

خداوند متعال در آیه ۴۹ سوره مبارکه ذاریات می‌فرماید: ﴿وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾. بزرگان اهل حکمت، مذکر و مؤنث بودن را از شئون ماده شیء می‌دانند، نه از شئون صورت آن؛ یعنی مذکر و مؤنث بودن در بخش صورت و فعلیت، بی‌اثر است. نشانه اینکه مرد و زن بودن مربوط به ماده است و نه صورت، این است که این دو صنف اختصاص به انسان ندارد و در حیوان و گیاهان هم هست (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۲۰۲). به هر یک از نر و ماده حیوانات در صورتی که جفت هم شده باشند، زوج گفته می‌شود. همچنان‌که به هر یک از دو قرین، مانند چکمه و دمپایی که به هر لنگه آن گفته می‌شود این زوج آن دیگری است و نیز به هر چیزی که شبیه و نزدیک به دیگری یا ضد دیگری است، زوج گفته می‌شود (راغب، ۱۴۱۲: ۱۷۶). خداوند متعال در قرآن کلمه زوج را برای هر آنچه آفریده، به‌کار برده است (ذاریات، ۴۹). همان‌طور که درباره هر آنچه در زمین رویانده عبارت «زوج کریم» و «زوج

بهیچ» را آورده است (حج، ۵؛ شعرا، ۷؛ لقمان، ۱۰؛ ق، ۷)؛ مانند ﴿وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ﴾.

درواقع، نر و ماده بودن از آن جهت که به ماده تشکیل دهنده آفریده‌ها برمی‌گردد، در مراتب پایین‌تر از انسان، یعنی حیوان و گیاه و جماد هم وجود دارد. در بُعد فیزیولوژیک، انسان‌ها همانند سایر موجودات دو جنس متفاوت دارند. این تفاوت در خلال کودکی رشد می‌کند و در زمان بلوغ به اوج خود می‌رسد که در نهایت، زن و مرد دو کنش متفاوت با نتیجه جنسی کاملاً متفاوت می‌یابند. در قرآن کریم درباره حیوانات و به بیان بهتر، چهارپایان در آیات ۱۴۳ و ۱۴۴ سوره مبارکه/نعام درباره نر و ماده بودن آن‌ها واژه‌های «ذکر» و «انثی» را به کار برده است. درباره انسان نیز، به‌طور خاص، از جمله در آیه ۳۹ سوره قیامت و آیه ۴۵ سوره نجم برای نشان دادن جنس مرد و زن، به‌غیر از کلمه زوج، واژه‌های «ذکر» و «انثی» را به کار برده است.

خلقت زن و مرد

همان‌گونه که بیان شد، معرفی و شناساندن انسان در قرآن با بحث خلقت آغاز می‌شود. برای شناخت جایگاه زن و مرد به‌عنوان دو انسان از بحث خلقت آن دو در قرآن آغاز می‌کنیم؛ چراکه باور داریم زن و مرد دو نوع نیستند؛ بلکه هر دو انسان‌اند؛ اما در دو جنس گوناگون. در سایه این بررسی می‌توان اشتراک‌های زن و مرد و نیز ویژگی‌های خاص هر یک از آنان را که به بیان دیگر، تفاوت‌های زن و مرد قلمداد می‌شوند، تبیین کرد.

منشأ مادی

براساس آموزه‌های دینی که صریح‌ترین آن‌ها آیات قرآن است، منشأ مادی و ماهیت جسم زن و مرد یکی است. از جمله این آیه‌ها، آیات ۷۱ و ۷۶ سوره ص، ۶۱ سوره اسرا، ۱۲ سوره مؤمنون و آیه ۷ سوره سجده است که در ادامه به دو نمونه اشاره می‌شود: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ﴾؛ همان [خدایی] که همه چیز را به‌نیکویی آفرید و خلقت انسان را از گلی آغاز کرد (سجده، ۷). علامه طباطبایی در جلد شانزدهم تفسیر المیزان ذیل این آیه می‌فرماید:

مراد از انسان در جمله ﴿وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ﴾ فردفرد آدمیان نیست تا بگویی خلقت فردفرد از گِل نبوده؛ بلکه مراد نوع آدمی است. می‌خواهد بفرماید، مبدأ پیدایش این نوع، گِل بوده که همه افراد منتهی به وی می‌شوند و خلاصه تمامی افراد این نوع از فردی پدید آمده‌اند که او از گِل خلق شده. چون فرزندان از راه تناسل و تولد از پدر و مادر پدید آمده‌اند و مراد از آن فردی که از گِل خلق شده آدم و حوا علیهم السلام است (پورسیف، ۱۳۶۸: ۲۹۸).

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ﴾؛ و همانا ما آدمیان را از خلاصه‌ای از گِل آفریدیم (مؤمنون، ۱۲).

نفس واحد

معادل کلمه نفس در فارسی «خود» است و همچون این معادل، تا زمانی که کلمه دیگری به آن افزوده نشود، معنای مشخصی افاده نمی‌کند. در لغت‌نامه

معین «نفس» حاکی از شخص آدمی با مجموعه بدن و روحی است که به او تعلق گرفته است. درنهایت، کلمه نفس معنای دیگری را نیز افاده می‌کند که می‌توان از آن به «حقیقت وجود» انسان تعبیر کرد (باقری، ۱۳۸۶: ۱۸). علامه طباطبایی در توضیح آیه ۱ سوره نساء نفس را حقیقتی می‌داند که انسان به واسطه آن انسان است و این حقیقت، مجموع روح و جسم در دنیا و روح به تنهایی در زندگی برزخ است.

﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾؛ ای مردم، بترسید از پروردگار خود، آن خدایی که همه شما را از یک تن بیافرید و هم از آن، جفت او را خلق کرد و از آن دو تن، خلقی بسیار در اطراف عالم از مرد و زن برانگیخت و بترسید از آن خدایی که به نام او از یکدیگر درخواست می‌کنید. [خدا را در نظر آرید] و دربارهٔ ارحام کوتاهی مکنید که همانا خدا مراقب اعمال شماست (نساء، ۱).
 علامه طباطبایی رحمته الله در تفسیر المیزان ذیل این آیه می‌فرماید:

این آیه می‌خواهد مردم را به تقوا و پرواداشتن از پروردگار خویش دعوت کند. مردمی که در اصل انسانیت و در حقیقت بشریت باهم متحدند و در این حقیقت بین زنشان و مردشان، صغیرشان و کبیرشان، عاجزشان و نیرومندشان فرقی نیست، تا مردم دربارهٔ خویش به این بی‌تفاوتی پی ببرند تا دیگر مرد به زن و کبیر به صغیر ظلم نکند و با ظلم خود مجتمعی را که خداوند آنان را به داشتن آن اجتماع هدایت نموده، آلوده نسازند. اجتماعی که به منظور تتمیم سعادتشان و با

احکام و قوانین نجات‌بخش تشکیل شده، مجتمعی که خدای عزوجل آنان را به تأسیس آن ملهم نمود تا راه زندگی‌شان را هموار و آسان کند. همچنین، هستی و بقای فرد فرد و مجموعشان را حفظ فرماید.

مراد از نفس واحده و زوج آن

از ظاهر و سیاق آیه برمی‌آید که مراد از «نفس واحده» آدم علیه السلام و مراد از «زوجها» حواست که پدر و مادر نسل انسان هستند. از ظاهر قرآن کریم برمی‌آید، همه افراد نوع انسان به این دو تن منتهی می‌شوند: ﴿خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾. در معرفت‌النفس حقیقت انسان ماورای بدن او و همه ادراک‌ها مخصوص نفس دانسته می‌شود. بنابراین، این آیه می‌خواهد بیان کند که افراد انسان از حیث حقیقت و جنس، یک واقعیت‌اند و با همه کثرتی که دارند، همه از یک ریشه منشعب شده‌اند: ﴿وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَ نِسَاءً...﴾

در کتاب مقدس یهودیان و مسیحیان بیان شده که حوا از آدم و به‌طورخاص از دنده چپش آفریده شده است. در متون دینی اسلام با در نظر گرفتن مجموعه آیات و روایات این اندیشه تأیید نمی‌شود. همچنین، اندیشه آفرینش حوا از آدم و حتی از دنده چپ او، هرگز مستلزم آن نیست که آدم را موجودی اصیل و حوا را موجودی طفیلی بدانیم و چه بسا با مصالح دیگری که در این اختلاف تکوینی نهفته است مرتبط باشد. بنابراین، حتی به فرض اینکه دین چنین اندیشه‌ای را تأیید کرده باشد، نمی‌توان نتیجه گرفت که دین به این وسیله اعتقاد به برتری جنس نر بر جنس ماده را تثبیت کرده است (بستان، ۱۳۸۸: ۹۵ و ۹۶).

اصل ثابت خلقت از نسل اول تا کنون

از آیه شریفه ﴿وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ برمی آید که نسل موجود از انسان، تنها، به آدم و همسرش منتهی می شود و جز این دو نفر، هیچ کس دیگری، نه حوری بهشتی و نه فردی از افراد جن و نه غیر آن دو، در انتشار این نسل دخالت نداشته است و گرنه می فرمود: «و بَثَّ مِنْهُمَا وَ مِنْ غَيْرِهِمَا». براین اساس، مفاد آیه بیان شده چنین است:

۱. با توجه به کلمه «ناس» همه انسان ها، خواه زن یا مرد، از یک ذات و گوهر خلق شده اند و مبدأ قابلی آفرینش همه افراد یک چیز است؛
۲. نخستین زن که همسر نخستین مرد است، از همان ذات و گوهر عینی آفریده شده، نه از گوهر دیگری و زن فرع بر مرد و زاید بر او و طفیلی وی نیست. خداوند نخستین زن را از همان ذات و اصلی آفرید که دیگر مردها و زن ها را از آن آفریده است (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۴۲).

آیات دیگری از قرآن که از نظر خلقت زن و مرد با آیه بیان شده همخوانی دارند و مطالب یادشده را می توان از آن ها نیز به دست آورد، از این قرار است:

﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنُكَونَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾؛ اوست که شما را از یک تن آفرید و همسر او را از او آفرید تا بدو آرام گیرد و چون وی را فراپوشاند، باری سبک گرفت و با آن مدتی سر کرد و چون سنگین شد، خدا، پروردگارشان، را بخواندند: «اگر فرزند شایسته ای به ما دهی سپاسگزار خواهیم بود.»

(اعراف، ۱۸۹).

حقیقت انسان در تفکر الحادی فقط همین بدن است که به دو شکل ساخته شده است؛ اما هر دو شکل مساوی‌اند. در حالی که در مکتب الهی، تمام حقیقت انسان روح اوست. قرآن کریم هنگام طرح موضوع زن و مرد می‌گوید، این دو را از جنبهٔ نر و ماده بودن نشناسید؛ بلکه از جنبهٔ انسانیت بشناسید. حقیقت انسان را روح او تشکیل می‌دهد، نه بدن او. انسانیت انسان را جان او تأمین می‌کند، نه جسم او (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۷۰). در انسان‌شناسی میان روح و نفس تفاوتی وجود ندارد. نفس پرتوی از روح است که در تن جنین معینی طلوع کرده و نمایانگر «خود» یا حقیقت وجود فردی معین است.

﴿خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَ أَنْزَلَ لَكُمْ مِنَ الْأَنْعَامِ ثَمَانِيَةَ أَزْوَاجٍ يَخْلُقْكُمْ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ خَلْقًا مِنْ بَعْدِ خَلْقٍ فِي ظُلُمَاتٍ ثَلَاثٍ ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَآَنِي تُصِرُّونَ﴾؛ شما را از یک نفس واحد و یکسان آفرید و آنگاه همسر آن انسان را هم از جنس خود او قرار داد و برای شما از چارپایان هشت جفت نازل کرد شما و چارپایان را در شکم مادران، نسل‌اندرونسل می‌آفرینند آن هم در ظلمت‌های سه‌گانه. این خداست، پروردگار شما که مُلک از آن اوست. جز او هیچ معبودی نیست؛ پس به کجا منحرف می‌شوید؟ (زمر، ۶).

بنابراین، می‌توان گفت آیات مربوط به اصل آفرینش، مبدأ خلقت نخستین مرد و زن و نیز همهٔ مردان و زنان را که نسل آن‌ها به اولین مرد و زن بازمی‌گردد، یکسان می‌داند. با دقت در این معنا مطلب درخور بیان این است که زن و مرد در اصل خلقت یکسان و مساوی‌اند. این یکسانی در نخستین زن و مرد آفریده‌شده با قید «خلق منها» و در همهٔ زنان و مردانی که بعد از آنان پا به

عرصه وجود گذاشته‌اند و در زمین پراکنده شده‌اند، با قید «بث منهما» تأیید می‌شود؛ چرا که همه از افرادی نشأت می‌گیرند که در اصل خلقت برابرند. بنابر آنچه در آیه‌های خلقت بیان شده است، می‌توان نتیجه گرفت که خاستگاه مادی و ماهیت جسم زن و مرد و همچنین، روح آن‌ها یکی است.

کاربرد مشترک واژه‌های «زوج» و «ازواج» برای هر دو جنس

خداوند تعالی در آیه ۳۹ سوره قیامت می‌فرماید: ﴿فَجَعَلَ مِنْهُ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَ الْأُنثَى﴾؛ پس خدا از آن زوج قرار داد، یکی را نر و یکی را ماده. همچنین، در آیه ۴۵ سوره نجم می‌فرماید: ﴿وَ أَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنِ الذَّكَرَ وَ الْأُنثَى * مِنْ نُطْفَةٍ إِذَا تُمْنَى﴾ و نیز فرمود: «به آدم گفتیم که تو و همسرت در بهشت منزل کنید.» در قرآن برای زن و مرد به‌طور یکسان، کلمه زوج و در حالت جمع ازواج به‌کار برده شده است. تعبیر از زن با کلمه زوجه فصیح نیست؛ زیرا عیب آن تفاوت‌آفرینی بین زوج و زوجه است. راغب در مفردات، زوجه را لغت ردیته دانسته و به همین جهت، در هیچ قسمت از قرآن از زن به زوجه و از زنان دنیا و آخرت به زوجات یاد نشده؛ بلکه فقط به زوج و ازواج یاد شده است (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۴۶).

اینکه خداوند فرمود: ﴿أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا﴾ معنایش این است که برای شما یا برای اینکه به شما نفع برساند، از جنس خودتان زوج آفرید. آری، هریک از مرد و زن به‌لحاظ جسمی، به‌تنهایی قادر به تولید نسل نیستند؛ بلکه تولیدمثل از مجموع وجود زن و مرد حاصل می‌شود. پس هریک از آن‌ دو به‌خودی خود ناقص و محتاج به دیگری است و

از مجموع آن دو، واحدی تام و تمام درست می‌شود. به دلیل همین نقص و احتیاج است که هریک به سوی دیگری حرکت می‌کند و چون به آن رسید، آرام می‌شود؛ زیرا هر ناقصی مشتاق به کمال است و هر محتاجی مایل به زوال حاجت و فقر خویش (طباطبایی، ج ۴: ۱۶۲).

عبارت ﴿لَا يَأْتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ اشاره به این مطلب دارد که وقتی قومی درباره اصول تکوینی خویش بیندیشند، درخواهند یافت که آن اصول، مرد و زن را به تشکیل خانواده و به مودت و رحمت وامی‌دارد. مودت و رحمت نیز اجتماع شهری را پدید می‌آورد. با تشکیل اجتماع، نوع بشر دوام می‌یابد و زندگی دنیایی و آخرتی انسان به کمال می‌رسد. آن وقت متوجه می‌شوند که چه آیات عجیبی در آن‌هاست و خدای تعالی چه تدابیری درباره این نوع از موجودات به کار برده است.

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾؛ و یکی از آیات او این است که برای شما از جنس خودتان همسرانی خلق کرد تا به سوی آنان میل کنید و آرامش گیرید و بین شما مودت و رحمت قرار داد و در آن، نشانه‌هایی برای مردمی است که تفکر می‌کنند (روم، ۲۱).

مطالبی که از این آیه‌های کریمه استنباط می‌شود، افزون بر آنچه از آیات قبلی آشکار شد، بدین شرح است:

۱. تمام زن‌ها از لحاظ گوهر هستی، همتای مردان هستند و خلقت هیچ زنی جدای از خلقت مرد نیست و در این همتایی، نخستین انسان و انسان‌های بعدی فرقی ندارند؛ چراکه خطاب آیه جمع است؛

۲. همه زن‌ها از لحاظ حقیقت از سنخ مردان‌اند؛ مانند آنچه درباره رسول اکرم ﷺ بیان شده است: ﴿لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ (توبه، ۱۲۸). وجود نورانی پیامبر با دیگران تفاوت فراوانی دارد؛ ولی این تفاوت‌ها سبب نمی‌شود وجودشان نوع جدایی از نوع متعارف انسان باشد؛

۳. منشأ گرایش مرد به زن و آرمیدن وی کنار انس به زن، مودت و رحمتی است که خداوند بین آن‌ها قرار داده است. این مودت و رحمت خدایی، گرایش غریزی موجود در نر و ماده حیوانات نیست؛ زیرا قرآن کریم گرایش شهوی حیوانات را آیه الهی نامیده و بر آن اصراری نورزیده است (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۴۷ تا ۴۸).

بنابراین، انسان در اندیشه اسلامی شریف‌ترین مخلوق خداوند و دارای جسم و روح است که در دو جنس آفریده شده. اگرچه ظاهر جسم آن‌ها باهم متفاوت است، خاستگاه و ماهیت مادی جسم آنان یکی است و مهم‌تر اینکه هر دو از نفس واحد و حقیقت وجودی یکسانی برخوردارند.

ارزش‌گذاری تفاوت‌ها در اسلام

کسی که با دید ظاهری و سطحی به سراغ اسلام می‌رود، تصور می‌کند موضع‌گیری اسلام درباره زن و مرد درست نیست. چنین فردی برای اثبات ادعایش، اغلب، به سراغ احکامی مانند ارث و دیه و طلاق می‌رود؛ حال آنکه مقام و ارزش زن و مرد را باید در انسان‌شناسی جست‌وجو کرد. تمایزهای جنسی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: تمایزهای منطبق با دیدگاه

اسلام و تمایزهای غیرمنطبق با دیدگاه اسلام. تمایزهای منطبق با دیدگاه اسلام، آن دسته از تفاوت‌های اجتماعی و حقوقی است که اسلام در فلسفه اجتماعی خود با آن‌ها مخالفتی نکرده یا چه بسا در جهت تثبیت و نهادینه کردن آن‌ها کوشش کرده است. به طور مثال، دادن مسئولیت اقتصادی خانواده به شوهر یا برداشتن حکم جهاد از زنان که معمولاً به تمایز پایگاه اجتماعی زن و شوهر می‌انجامد، نشان می‌دهد که اسلام با این نوع تفاوت، مخالفتی ندارد؛ هرچند دستیابی زن به منزلت بالای اجتماعی در اسلام منع نشده است. تفاوت‌های غیرمنطبق با دیدگاه اسلام به نابرابری‌هایی اشاره می‌کند که اسلام در نظام ارزشی خود، آن‌ها را به دلیل دربرداشتن ستم آشکار یا پنهان نمی‌پذیرد (بستان، ۱۳۸۵: ۷۸ و ۸۱).

نمونه‌ای از این قسم تمایزها که اسلام به شدت با آن‌ها مبارزه کرده، تفاوت در ارزش‌گذاری میان فرزند پسر و دختر و تفاوت قائل شدن میان آن‌دو در برخورداری از حق مالکیت است. اگرچه جنس مذکر و مؤنث در ویژگی‌های جسمی و روحی تفاوت‌هایی باهم دارند، این تفاوت‌ها از نظر اسلام، به هیچ وجه ملاک ارزش‌گذاری نیست. بنابراین، قرآن کریم هرگونه قضاوتی را که منجر به ارزش‌گذاری و برتری‌جویی بین دو جنس مذکر و مؤنث باشد، رد می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت اسلام با تصریح به برابری انسانی و ارزشی زن و مرد، مجموعه‌ای از تفاوت‌های جنسیتی را که فاقد هرگونه بار ارزشی هستند، پذیرفته است. البته این پذیرش به نمونه‌هایی اختصاص دارد که حفظ مصالح خانوادگی و اجتماعی را دربرمی‌گیرد. اسلام رعایت این تفاوت‌ها را لازمه حیات اجتماعی و خانوادگی می‌داند

و بر آن تأکید می‌کند. در مقابل، تفاوت‌هایی را نمی‌پذیرد که از نظر ارزشی دربردارندهٔ تحقیر هر یک از دو جنس و ستم بر آنان باشد.

استنتاج اصول و روش‌های تعلیم و تربیت مبتنی بر تفاوت‌های جنسی
از آنجاکه تعلیم و تربیت به دنبال ایجاد دگرگونی‌های مطلوب در عرصه‌های گوناگون است، اصول و قواعد کلی برای هدایت دگرگونی‌ها ضروری است. در این پژوهش اصول مدنظر با توجه به آیه‌ها و آموزه‌هایی که در فصل پیش بیان و بحث شد، تبیین و روش‌های متناسب با آن معرفی می‌شود.

یکسانی زن و مرد از نظر خاستگاه مادی و نفس

اصل برتری جویی نکردن

در فصل دوم مشخص شد که در اندیشهٔ سنتی غرب و شرق باورهایی وجود داشته است؛ مانند شریف‌تر دانستن جنس مرد، ایجاد زن از قسمتی از بدن مرد و ناقص شدن خلقت مرد، طفیلی بودن زن برای مرد، خلقت زن از ماده‌ای پست‌تر از مادهٔ سازندهٔ مرد، اعتقاد به آفرینش حوا برای آدم و مقصر اصلی بودن حوا در رانده شدن آن‌ها از بهشت. بخشی از انتقادهای فمینیستی به دین معطوف به باورهای منتسب به دین است که به طور صریح یا ضمنی، اندیشهٔ برتری جنس نر بر ماده را القا می‌کنند و خلقت زن و مرد و گناه نخستین در باورهای یهودی و مسیحی از مهم‌ترین آن‌هاست.

می‌توان گفت دیدگاه فمینیستی واکنشی به این باورهای تحقیرآمیز بوده است. برخلاف نظریه‌های غلطی که تا به امروز دربارهٔ ماهیت زن و مرد بیان شده

است و نیز برخلاف تفسیرهای فمینیستی از متون مقدس، تدبّر در آیات الهی و احادیث معصومان علیهم‌السلام تردیدی باقی نمی‌گذارد که زن و مرد از نظر ماهیت و نفس یکسان‌اند و موجودیتی مستقل دارند. بستان با جمع‌بندی بررسی‌های فقهی انجام‌شده در احادیث گوناگون، می‌گوید که دین در هیچ آموزه‌ای اعتقاد به برتری یک جنس بر جنس دیگر را بیان نکرده است (بستان، ۱۳۸۸: ۹۰). در فلسفه تربیت اسلامی نتیجه ناهمسانی‌ها تا زمانی سرشار از تنوع و تحکیم صلح است که زندگی با فهم رابطه ابتلا و مسئولیت در برابر خداوند همراه باشد؛ اما اگر این فهم صورت نیندد به عامل درگیری و دشمنی فردی و خانوادگی و جهانی تبدیل می‌شود (کیلانی، ۱۳۸۹: ۲۳۳).

تفاوت‌های جنسی در برخی موقعیت‌ها و نقش‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای کارکردهای متمایز و توانمندی‌های ویژه باشد و نباید بهانه‌ای برای تحقیر شخصیت یکی از دو جنس و برتری‌جویی جنس دیگر شمرده شود. بنابراین، اصلی که در این زمینه از آموزه‌های دینی به دست می‌آید، اصل برتری‌جویی نکردن هر یک از دو جنس است. در تعلیم و تربیت اسلامی با تکیه بر این اصل، باید مردسالاری و زن‌سالاری و هر نوع برتری‌طلبی جنسی را به عنوان باوری غیردینی و مذموم معرفی کرد. با توجه به این اصل، روش‌های تعلیم و تربیت در عین رعایت تفاوت‌های تکوینی، باید به گونه‌ای باشد که در هیچ یک از دو جنس، حس برتری‌جویی نسبت به جنس مقابل پدید نیاید.

روش پرورش تقواجویی

در تربیت اسلامی مراد از تقوا معیارها و ملاک‌هایی است که انسان به آن‌ها گردن می‌نهد تا از برخورد با سنت‌های الهی پیشگیری کند. نمونه روابط انسان

تربیت اسلامی با خدا، طبیعت، انسان و زندگی و آخرت که فلسفه تربیت اسلامی معلوم داشته، عرضه می‌کند. بنابراین، رعایت تقوا مانع انحراف انسان از عدل و احسان، هنگام ارتباطش با دیگر انسان‌ها و جنس مخالف می‌شود (کیلانی، ۱۳۸۹: ۳۷۷). اگر هریک از زن و مرد بدانند که به سبب اشتراک در خاستگاه جسمشان و برخورداری از نفس واحد از شخصیت انسانی و جایگاه ارزشی یکسان برخوردارند، برتری خود را در نوع جنس، نژاد، قوم و... جست‌وجو نمی‌کنند. در این روش که بنای معرفتی آن بر آموزه ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ (حجرات، ۱۳) است، معیار برتری انسان‌ها تقوا معرفی می‌شود. این آیه شریفه در مقام قطع کردن ریشهٔ تفاخر بر نسب‌هاست. بنابراین، مراد از «ذکرٍ و أنثی» مطلق مرد و زن است. همچنین، آیه شریفه در مقام نفی برتری جویی‌های طبقاتی، مانند برتری سفیدپوستان بر سیاه‌پوستان، عربان بر غیرعربان، ثروتمندان بر فقیران، مولایان بر بردگان و مردان بر زنان است.

انسان فطرتاً به دنبال کمالی می‌گردد تا با داشتن آن از دیگران ممتاز شود و در میان خویشان خود شرافت و کرامتی خاص یابد. از آنجایی که عموم مردم به زندگی مادی دنیا دل‌بسته‌اند، بالطبع این امتیاز و کرامت را در همان مزایای زندگی دنیا، یعنی مال و جمال، حسب و نسب و مانند آن جست‌وجو می‌کنند. آنان همه تلاش و توان خود را در به‌دست‌آوردن آن امتیازهای دنیایی به‌کار می‌گیرند تا با آن‌ها بر دیگران برتری بجویند. درحالی‌که این‌گونه امتیازها مزیت‌هایی خالی از حقیقت‌اند و ذره‌ای شرف و کرامت به انسان نمی‌دهد؛ بلکه او را تا مرحلهٔ شقاوت و هلاکت پیش می‌برند.

براین اساس، خدای تعالی فرموده است: ﴿وَتَزَوَّدُوا فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى﴾. وقتی یگانه مزیت تقوا باشد، نه آن امتیازهایی که انسان‌ها برای خود مایه کرامت و شرف می‌دانند، قهراً گرامی‌ترین مردم نزد خدا باتقواترین ایشان است (طباطبایی، ج ۱۸، ۱۳۷۴: ۴۸۸). ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ بیانگر این نکته است که اگر خدای تعالی از بین سایر امتیازها تقوا را عامل کرامت یافتن انسان‌ها برگزید، به دلیل علم و احاطه او به مصالح بندگان است. خداوند می‌داند که تقوا مزیت حقیقی است، نه آن امتیازهای غیرواقعی و باطلی که انسان‌ها مایه کرامت و شرف خود قرار می‌دهند.

تقوا مستلزم سه رکن است: ۱. شناخت موقعیت کنونی؛ ۲. تذکر مستمر نسبت به این موقعیت؛ ۳. اصلاح و تغییر موقعیت. بنابراین، باید شرایط دست‌یابی به تقوا ایجاد شود و به عبارتی، روش‌های آموزش و فعالیت‌های یادگیری برای کسب شناخت و تذکر و اصلاح موقعیت، براساس ویژگی‌های جنسی طراحی شوند (جیریایی شراهی، ۱۳۸۹: ۷۲). این برتری که خدای تعالی آن را براساس علم خود هدف زندگی انسان‌ها قرار داده، هدفی است که برای رسیدن به آن، رویارویی و درگیری میان دو جنس پیش نمی‌آید. برخلاف هدف‌های موهوم بیان‌شده که برای رسیدن به آن‌ها مزاحمت‌ها و کشمکش‌ها و خونریزی‌ها پیش می‌آید.

اصل احساس حقارت نکردن

به‌طورکلی بینش غلط به تفاوت‌های جنسی و بی‌توجهی به برابری انسانی و ارزشی زن و مرد، سبب شکل‌گیری طیف نادرستی می‌شود که یک سر آن

برتری جویی دروغین و سر دیگر آن، احساس حقارت دروغین است. مسلماً اسلام در همه جا برای زن و مرد حقوق مشابهی وضع نکرده؛ همان طور که در همه زمینه‌ها برای آن‌ها تکلیف و مجازات مشابهی قرار نداده است. اما آیا ارزش حقوقی که برای زن قرار داده، کمتر از ارزش حقوقی است که برای مردان وضع کرده؟ مطمئناً خیر. هیچ‌یک از این تفاوت‌های حقوقی بر جنبه تحقیرآمیزی در زن و مرد دلالت نمی‌کند (مطهری، ۱۳۸۹: ۱۷۰). بنابراین، براساس این اصل، تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای باشد که دختران و پسران امروز که زنان و مردان فردا هستند از تفاوت‌های جنسی خویش و الزام‌های مربوط به آن احساس حقارت نکنند. پس روش‌های تعلیم و تربیت باید به صورتی باشند که هیچ‌یک از دو جنس، خود را از نظر ماهیت و انسان بودن، کمتر از جنس مخالف نداند.

روش جلوگیری از نابرابری‌های ستم‌آلود

در تشابه‌گرایی توجه به تفاوت‌های جنسی به کمترین مقدار می‌رسد؛ اما ستم جنسی ریشه‌کن نمی‌شود و گاه به نوع دیگری از ستم تبدیل می‌شود. البته جنبه‌های ارزشی این موضوع را نباید از یاد بُرد و از این منظر باید دوباره بر تفکیک میان تفاوت‌های جنسی عادلانه و نابرابری‌های جنسی ستم‌آلود تأکید کرد (بستان، ۱۳۸۲: ۱۲). در این روش سعی بر آن است که بتوان نسبت هرگونه تمایزی را که بین دو جنس تعریف می‌شود، با آموزه‌های دینی سنجید و ستم‌آلوده بودن یا نبودن آن را تعیین کرد. به نظر می‌رسد تمامی نحله‌های فمینیستی در این مطلب اتفاق نظر دارند که رابطه موجود میان دو جنس در

خانواده و اجتماع که در ضمن آن زنان تحت ستم مردان قرار دارند، رضایت‌بخش نیست. این روابط باید به‌گونه‌ای تغییر یابند که زنان بتوانند به‌طور دلخواه زندگی خود را کنترل کنند و در نتیجه، امکان و فرصت بیشتری برای فعلیت‌بخشیدن به تمامی قابلیت‌های انسانی خود بیابند. اسلام به‌عنوان دینی الهی و عدالت‌محور، به‌لحاظ اهمیتی که برای ارتباط میان دو جنس، چه در سطح خانواده و چه در سطح جامعه قائل است، بینش‌ها و رهنمودها و قانون‌های خاصی در این باره دارد. بنابراین این روش، فقط آن دسته از تفاوت‌های جنسی در تعیین حق و تکلیف و ارتباط میان زن و مرد ملاک‌اند که هیچ‌گونه بار ارزشی ندارند؛ اما حفظ مصالح خانوادگی و اجتماعی در گرو لحاظ کردن آن‌هاست.

یکسان‌نبودن توان جسمی زن و مرد

اصل هماهنگی مسئولیت و توان

مسئولیت از عناصری سرچشمه می‌گیرد که احترام یکی از آن‌هاست. احترام، یعنی توانایی دیدن و درک کردن انسان آن‌چنان‌که هست و شناختن وجود ممتاز او. همچنین، احترام توجه‌داشتن به فراهم‌کردن فرصت برای دیگران است تا رشد کنند و ببالند و سازوار با مصالح وجودشان به کمال و شکوفایی برسند (کیلانی، ۱۳۸۹: ۲۵۲). در روایت‌های متعدد به توان کمتر زن تصریح شده است، بدون آنکه به نوع و منشأ این ضعف اشاره شده باشد. مبنای اصل هماهنگی مسئولیت و توان در آموزه‌های دینی با توصیف‌هایی که از ریحانه‌بودن زن و توان مرد شده است، ارتباط دارد و بیانگر آن است

که باید در رابطه تربیتی با افراد، موقعیت و توان آنها را در نظر گرفت. این اصل به نوعی ترجمان اصل عدل است که ایجاب می‌کند، بین موقعیت‌ها و داشته‌ها و مسئولیت‌ها موازنه صورت گیرد. به گفته اندیشمندان، اگر عدالت را مبنا و شالوده تمامی ارزش‌های انسانی ندانیم،؟؟ . بی تردید عدل مبنای ارزشی بسیار مهمی است که در فطرت آدمی ریشه دارد (بستان، ۱۳۸۲: ۱۳).

خداوند در مقام ربوبیت برای تدبیر و تربیت انسان‌ها یک راه اصلی معین کرده است که در عین واحد بودن، باریکه‌راه‌های گوناگونی در دل خود دارد که هریک ویژگی‌هایی هماهنگ با توان رهرو داراست (باقری، ۱۳۸۶: ۱۸۲). اینکه مرد به طور متوسط درشت‌اندام‌تر و دارای رشد عضلانی و نیروی بدنی بیشتر از زن است، سبب می‌شود که زن و مرد در توان جسمی به طور درخور توجهی متفاوت باشند. دادن مسئولیت یکسان به این دو موجود، مصداق بارز تبعیض و ستم جنسی است. این ادعا که دگرگونی‌های اجتماعی سبب دگرگونی در تمام کارکردهای زن و مرد می‌شود، از نظر اسلام کاملاً مردود است.

روش تکلیف به قدر توان

به طور کلی توان انسان‌ها در عرصه‌های گوناگون، متفاوت است. در نظر گرفتن این تفاوت‌ها در تعلیم و تربیت ضروری است. توجه به این تمایزها در تعلیم و تربیت اسلامی الگوبرداری از گفتار و رفتار رب العالمین است که فرموده: ﴿لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (بقره، ۲۸۶) و ﴿لَا يَكْلَفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا﴾

ما آتاهما ﴿طلاق، ۷﴾ و هرکس را به میزان داشته‌هایش مکلف کرده است. براین اساس، در نظام تربیتی اسلام، مربی نیز تنها، مجاز است به توان مخاطب خود نظر بدوزد و برپایه آن تکلیف معین کند. در مبحث ویژگی‌های عمومی می‌توان حدود عمومی توانایی‌های افراد در مراحل گوناگون زندگی را در نظر گرفت و براساس آن تکالیف را تنظیم و تقسیم کرد (باقری، ۱۳۸۶: ۱۵).

گرچه در زمان حاضر، به ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی برای هر دو جنس بسیار توجه شده است، این موضوع جوازی نیست بر اینکه هردو را در معرض موقعیت‌های جسمی یکسان قرار دهیم. به‌عنوان مثال، در مسابقه‌های ورزشی نیز که ارتباط مستقیمی با توان جسمی افراد دارد، هیچ فرهنگ و آیینی مسابقه دو جنس مختلف باهم را نمی‌پذیرد. هدف اصلی ورزش حفظ سلامت افراد است. اگر بپذیریم دختر و پسر در میانگین انرژی لازم بدن و تحرک متفاوت‌اند. همچنین، اگر به گزارش‌های میزان فقر حرکتی آنان و نیز عادت ماهیانه دختران بالغ توجه کنیم، درخواهیم یافت که برای دستیابی به وضعیت متعادل، باید الگوهای ورزشی متمایزی برای آن دو طراحی شود (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۲۳۵). همچنین، در زمینه‌های غیر ورزشی، مانند شغل‌ها و مسئولیت‌ها که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با توان و محدودیت‌های جسمی افراد مرتبط‌اند، باید الگوهای مناسب و دقیقی طراحی شود. علاوه بر این، باید بینش حاکم بر اشتغال، افزایش سلامت فرد و خانواده و اجتماع باشد، نه رفع عطش نظام سرمایه‌داری.

لباس بودن زن و مرد برای یکدیگر

اصل تکامل‌گرایی

از نگاه اسلام صفات تکوینی متمایز در جسم، یعنی صفات شناختی و گرایشی و رفتاری، زن و مرد را به دو موجود متمایز، اما مکمل تبدیل کرده است. روان‌شناسی تکامل درباره چرایی وجود تفاوت‌های جنسی شرحی منطقی می‌دهد. یک عرصه از روان‌شناسی تکامل به مطالعه انتخاب‌های هر جنس می‌پردازد و نشان می‌دهد که ویژگی‌های مدنظر مردان برای جفت خود با ویژگی‌های مدنظر زنان چقدر متفاوت است (رودز، ۱۳۹۲: ۵۱). به نظر گروهی از جامعه‌شناسان نیز، این نقش‌های متفاوت، اما مکمل، الفتی میان زن و مرد ایجاد می‌کند که نتیجه تفاوت در طبیعت و مسئولیت‌های اجتماعی ایشان است، نه نتیجه تشابه آن‌ها. زن و مرد هرکدام بخشی از یک موجود کامل‌اند که یگانگی این دو بخش می‌تواند آن واحد کامل را پدید آورد. همچنین، کودک برای تبدیل شدن به فردی بالغ و اعتمادپذیر، باید در خانواده‌ای پرورش یابد که پدر و مادر نقش تکمیل‌کننده برای یکدیگر دارند (دورکیم، ۱۳۸۱: ۵۶ تا ۵۸).
باتوجه به مجموع آموزه‌های اسلامی می‌توان مکمل بودن زن و مرد را به عنوان دیدگاه اسلامی مطرح کرد. به طور طبیعی هریک از دو جنس کاستی‌ها و زیادت‌هایی دارند که سبب می‌شود در روند تکامل‌گرایی برای دیگری مطلوب و جذاب باشد و زندگی و روابط آن ملال‌انگیز نشود.

روش پرورش خودآگاهی جنسی

هویت جنسی از اقسام هویت اجتماعی است که مرد یا زن در پاسخ به پرسش‌های «من کیستم» و «زن کیست یا مرد کیست» می‌دهد تا به این وسیله خود را از جنس دیگر متمایز کند. به عبارتی مجموعه احساس‌ها و باورهای خودآگاهانه فرد درباره صنفی که به آن تعلق دارد، هویت جنسی او را تشکیل می‌دهد (عضدان‌لو، ۱۳۸۴: ۳۵). همچنین، هویتی که برای هر کدام شکل می‌گیرد، باید با ماهیت تکوینی آنان هماهنگ باشد. این هویت یا خودپنداره اگر به درستی در فرد شکل بگیرد، تصویر جنسی درستی ایجاد می‌کند. تعلیم و تربیت و روش‌های مبتنی بر تفاوت‌های جنس در شکل‌گیری این خودپنداره نقشی اساسی است. تعلیم و تربیت باید در جهت شناخت تفاوت‌های جنسی و پذیرش آن برنامه‌ریزی شود و زن و مرد این شناخت را در راستای تکامل خویش و سپس عبور از تفاوت‌های جنسی به سوی هدف‌های عالی انسانی مدنظر قرار دهند (جیریایی شراهی، ۱۳۹۱: ۷۲).

اگر شکل‌گیری هویت‌های جدید فرد با واقعیت‌های تکوینی وی همساز نباشد، تعارض زنانگی و مردانگی طبیعی با زنانگی و مردانگی اجتماعی را در پی دارد. تشابه‌طلبی در نقش‌ها و موقعیت‌ها زنان را به پیگیری ارزش‌ها و خواسته‌های مردانه ترغیب و درمقابل، مردان را از ایفای نقش‌ها و اهمیت به ارزش‌های مردانه دلسرد می‌کند. تفکیک نقش‌های مربوط به هر جنس در برنامه‌های تربیتی و هم‌راستا بودن خانواده و نظام تربیت رسمی در اجرای آن سبب می‌شود که دختر و پسر در کمال بهره‌مندی از تعلیم و تربیت انسانی، در دو مدار متفاوت، اما مکمل قرار گیرند. دلیل وابستگی و دل‌بستگی

زیاد زن و مرد در نسل‌های گذشته، حاکم بودن ارزش‌های خاص و نقش‌های متفاوت و مکمل آن‌ها بود.

بنابراین، در سایه این روش از تربیت مبتنی بر تفاوت‌های جنسی، فرد محتواها و مباحث‌هایی را تجربه می‌کند که ویژگی‌های متفاوت جسمی و روانی زن و مرد را آموزش می‌دهند. در نتیجه فرد در پرتو این خودآگاهی جنسی خواسته‌ها و هدف‌های درستی را جست‌وجو و در راه آن‌ها تلاش می‌کند. زنان باید بدانند که مردان متفاوت از آنان فکر می‌کنند و عمل خود را سازمان می‌دهند و مردان نیز باید بدانند که نیازها و عواطف زنان متفاوت از آنان شکل می‌گیرد. همچنین، هر دوی آنان باید تشابهات خویش را بشناسند. در این صورت، هریک از دو جنس، به‌غیر از نقش انسانی که برای خود قائل است، با خودآگاهی نقش ویژه‌ای را ایفا می‌کند که جنس دیگر تا اندازه‌ای از اجرای آن ناتوان است. در نتیجه، زمینه درک متقابل برای آنان فراهم می‌شود و رفتار خود را بهتر تنظیم می‌کنند.

اصل خانواده‌مداری

سابقه تشکیل خانواده به زمان خلقت نخستین انسان‌ها برمی‌گردد و شکل‌گیری خانواده از نیازهای فطری بشر است. در فصل سوم دریافتیم که متون دینی بر اصل زوجیت در خلقت آدم و حوا و وجود زمینه تکوینی سکون و آرامش در ازدواج و تمایل طبیعی آدم به همزیستی با حوا تأکید می‌کنند. ازدواج و تشکیل خانواده در اسلام محبوب‌ترین بنا نزد خداوند است. خانواده ویژگی‌ها و کارکردهای خاصی دارد که سبب شده است، آموزه‌های اسلامی و

جامعه‌شناسان و اندیشمندان تربیتی، آن را از همه نهاد‌های تربیتی دیگر برتر بدانند و به آن توجه بیشتری کنند. از آنجاکه خانواده مهم‌ترین بنیان اجتماعی است، باید در برنامه‌ریزی‌های کلان به «خانواده‌محوری» توجه شود؛ زیرا توجه به تشکیل خانواده و استحکام و کارآمدی آن، نه فقط وظیفه اعضای خانواده که مسئولیتی اجتماعی و حکومتی است.

در آموزه‌های اسلام تفاوت‌های جنسی با رویکرد خانواده‌محوری جایگاه ویژه‌تری می‌یابد. در نگاه اسلامی خانواده بیشترین تأثیر و مسئولیت را در تربیت دارد. خانواده‌محوری در یک نگاه به معنای تقویت ارزش‌های خانوادگی در برابر خواسته‌های فردی و همچنین، توانمندسازی خانواده در حل مسائل خود با تقویت آگاهی‌ها و مهارت‌ها و تقویت جایگاه تربیتی والدین است. در نگاهی دیگر، خانواده‌محوری به معنای تقویت جایگاه خانواده در حل مشکلات اجتماعی و لزوم هماهنگی ساختارهای اقتصادی اجتماعی با مناسبات و ارزش‌های خانوادگی است (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۱: ص ۱۳۶ تا ۱۴۳). از نظر جامعه‌شناسان، خانواده نخستین نهادی است که هنجارهای خود را به کودکان منتقل می‌کند و باورهای ابتدایی آنان را شکل می‌دهد. این باورهای نخستین در ساختن هویت فرد نقش مهمی دارد و عبارت «اجتماعی شدن اولیه» و «تثبیت شخصیت» براساس همین ویژگی خانوادگی است (گیدنز، ۱۳۸۹ ک ۲۵۴).

روش تقویت مدیریت

ساختار خاص خانواده با توصیه بر سرپرستی مرد به‌غیراز الگوی دینی، زمینه‌های فطری هم دارد؛ به این معنا که ویژگی‌های جسمی و روانی زن و

مرد، متناسب با ساختار عمودی خانواده طراحی شده است. این تفاوت‌ها در الگوی تحلیل دینی که مبتنی بر هدفمندی و حکیمانه بودن خلقت است، باید در خدمت پویایی خانواده و اجتماع قرار گیرد. از نظر آموزه‌های دینی، برخی نقش‌های زنانه و مردانه زمانمندند و در دگرگونی‌های اجتماعی جایگزین می‌پذیرند؛ اما بسیاری از آن‌ها ثابت هستند و اسلام به دگرگونی این نقش‌ها در بستر زمان رضایت نداده و خواهان پایداری آن‌هاست. این نظر اسلام مستلزم آن نیست که دیدگاهی جبرگرایانه به اسلام نسبت دهیم؛ بلکه فقط حاکی از وجود برخی استعدادهای طبیعی متفاوت در مرد و زن است که چگونگی فعلیت یافتن آن‌ها تابع موقعیت‌های اجتماعی است (بستان، ۱۳۸۵: ۸۳).

در دیدگاه اسلامی برخی تفاوت‌های جنسی و شخصیتی زن و مرد، مانند غلبه تفکر عقلانی در مردان و غلبه احساسات در زنان، خواه برای آن‌ها منشأ بیولوژیک قائل باشیم یا منشأ اجتماعی، نقش در خورتوجهی در تقسیم وظایف میان آنان داشته است. مرد در دیدگاه اسلامی سرپرست خانواده و زن، معاون اوست. مرد به دلیل مسئولیت‌های اجتماعی و وظیفه تأمین معاش و نان‌آوری، زمان کمتری را با خانواده می‌گذراند؛ در عوض، زن که زمینه‌های مراقبت و همدلی را به صورت تکوینی داراست، بیشتر زمان خود را می‌تواند در کنار خانواده بگذراند.

به عقیده صاحب‌نظرانی در علم مدیریت، از جمله فایول، مدیریت فعالیتی است که با تمام مسئولیت‌هایی که انسان برعهده می‌گیرد، ارتباط می‌یابد، خواه این مسئولیت در خصوص کسب و کار و کارهای دولتی باشد، خواه اداره خانواده. برای اداره تمامی نمونه‌های یادشده، درجه‌هایی از برنامه‌ریزی،

سازماندهی، فرماندهی، هماهنگی و کنترل لازم است. پس دانش عمومی این رشته برای همه مفید است و دانش تخصصی آن به تناسب مسئولیت بسیار موثر (ایران‌نژاد، ۱۳۷۰: ۶۲). بنابر این اصل، روش تربیتی که برای آموزش مدیریت به دختران و پسران تعریف می‌شود، از نظر محتوا و شیوه باید به گونه‌ای باشد که آنان را در انجام مسئولیت‌های خویش توانمند سازد. همچنین، در این روش تربیتی باید ویژگی‌های جنسی و استحکام خانواده باهم در نظر گرفته شود.

حکیمانه و هدفمند بودن تفاوت‌های جنسی

اصل تناسب

در اندیشه اسلامی جهان را آفریننده‌ای خردمند آفریده و به‌سوی هدفی حکیمانه در حرکت است. تفاوت‌های زن و مرد هم تا جایی که در الگوی خلقت ریشه دارد، هدفمند و حکیمانه است. در طول تاریخ، برخی نقش‌ها و وظیفه‌ها همواره باقی مانده‌اند که به تعبیر عده‌ای، این ماندگاری ناشی از جبر تاریخی است. همچنین، مطالعه‌ها و نظرسنجی‌های بین‌المللی در زمینه روابط زن و مرد، شباهت زیاد و همگرایی چشمگیری را میان فرهنگ‌ها و ملیت‌های گوناگون نشان می‌دهند (رودز، ۱۳۹۲: ۴۹). بنابراین، به‌جای آنکه همبستگی بین تفاوت‌های جنسیتی و جنسی طبیعی را بر مبنای جبرگرایی توضیح دهیم، می‌توانیم تبیینی کاربردی از آن بیان کنیم که بر اصل متناسب و مفید بودن استوار است. یعنی با توجه به تفاوت‌های طبیعی زن و مرد نقش‌هایی که با ساختار جسمانی و شرایط زیستی زن و مرد تناسب بیشتری داشته، دوام بیشتری یافته است.

باتوجه به دیدگاه اسلام، تفاوت‌های جنسی و مشابه نبودن نقش‌ها در گفتمان تناسب و باور به مکمل بودن طرح‌شدنی است و با چنین رویکردی است که توجه به تفاوت‌های جنسی، موجب حفظ و پویایی بنیان‌های اجتماعی و در رأس آن‌ها خانواده می‌شود. پس خواسته‌ها و ظرفیت‌ها و استعداد‌های متنوع، تناسب جنسی در نقش‌ها و فرصت‌ها و انتظارات و به‌طورکلی همه ابعاد مرتبط با انسان را می‌طلبد. نظام تربیتی بی‌اعتنا به جنس و یا با برابری طلبی، به هر سه محور فرد و خانواده و اجتماع ضربه می‌زند. تأکید آموزه‌های اسلامی بر گروهی از تفاوت‌های فیزیولوژی زن و مرد و ویژگی‌های شناختی و احساسی و رفتاری آن‌ها، نسبت مهمی با رعایت تناسب و کارآمدی‌های خاص دو جنس دارد.

روش پرورش صحیح ویژگی‌های جنسی

انسان در اندیشه اسلامی مخلوق خداوند، دارای جسم و روح، شریف‌ترین آفریده‌ها و دارای صفات جسمی و روانی تکوینی است. در این اندیشه هریک از زن و مرد با ویژگی‌هایی متناسب با کارکردهای مشترک و متمایز خود و برای دستیابی به هدف‌های متعالی، خلق شده‌اند. پژوهش‌های زیست‌شناسانه و روان‌شناسانه تفاوت‌های جنسی ذاتی را بیش‌ازپیش درباره زن و مرد آشکار می‌کنند. برای مثال، عصب‌شناسان به این نتیجه رسیده‌اند که یاخته‌های عصبی ارتباط‌دهنده نیمکره راست و چپ مغز در زن و مرد متفاوت است. از آنجاکه نیمکره چپ، سخن‌گفتن و نیمکره راست، عواطف را کنترل می‌کند، این تفاوت می‌تواند توجه‌کننده این باشد که چرا زنان در بیان احساسات موفق‌ترند

(ای.رودز، ۱۳۹۲: ۵۲). از نظر اسلام هدفمندی خلقت به ما می‌آموزد که تفاوت‌های صنفی و نوعی، دارای تأثیر در هستی و براساس مصلحتی است. اگر بپذیریم که این تفاوت‌ها حکیمانه‌اند و ویژگی‌های خاص در هر جنس ایجاد شده‌اند تا هر یک کارکرد مناسب خود را ایفا کنند، دیگر نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت یا تضعیف کرد. بنابراین، باید با مدیریت درست، این تفاوت‌ها را در مسیر بالندگی و کارآمدی قرار داد و در غیر این صورت، نتیجهٔ تعلیم و تربیت، انحراف از مسیر خلقت هدفمند و هدایت تکوینی و تشریحی آنان خواهد بود (زیبایی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۱۱۸).

نظام تربیت می‌تواند با محتوا و شیوهٔ صحیح، ویژگی‌های زنان را در دختران و مردانه را در پسران شکوفا و در جهتی سازنده هدایت کند. همچنین، نظام تربیتی باید زمینهٔ آشنایی دختر و پسر را با شخصیت واقعی و کرامت‌های انسانی خود فراهم سازد. شناخت و به‌کارگیری صحیح این ویژگی‌ها در نسل جوان، علاوه‌براینکه زمینه‌ساز رضایت‌مندی آنان از جنسشان و ایفای نقش‌های متناسب با آن می‌شود، کارآمدی زن و مرد را نیز در اجتماع و خانواده تضمین و از بروز ناهنجاری‌های روانی و رفتاری جلوگیری می‌کند. همچنین، حفظ الگوی متناسب با ویژگی‌ها و نقش‌ها و مداومت بر آن، حس همگرایی و همیاری را افزایش می‌دهد و بنیان خانواده را استحکام می‌بخشد.

نتیجه

توجه یا بی‌توجهی به تفاوت‌های جنسی در تعلیم و تربیت هر یک بر پیش‌فرض‌هایی استوار است که بیشتر آن‌ها از موارد اختلاف‌گفتمان دینی و گفتمان‌های رقیب است. به‌طور ریشه‌ای، تفاوت نوع نگاه به انسان و آغاز و انجام او، علت اصلی اختلاف در موضوع بحث است. کشف مبانی تربیت مبتنی بر تفاوت‌های جنسی در گفتمان دینی با نگاه به انسان از دریچه‌های گوناگونی که برای معرفی او گشوده شده، امکان‌پذیر است. هر جا که بحث از شناسایی انسان است نمی‌توان آن را به جنسی خاص نسبت داد؛ چراکه مقوله‌ای به یک اندازه زنانه و مردانه است.

دین اسلام با تأکید بر برابری انسانی و ارزشی زن و مرد، علاوه بر آنکه راه خود را از دیدگاه‌های جاهلی و افراطی جدا می‌کند، موضع خود را نسبت به دیدگاه‌های فمینیستی و تفریطی نیز مشخص می‌کند. آموزه‌های اسلامی با معرفی انسان و ترسیم کلیت او، برابری‌های زن و مرد و اشتراک‌های موجود بین آن‌ها را می‌شناساند و با تمایز در بعضی احکام فردی و خانوادگی و اجتماعی، نمایی از تفاوت‌های جنسی ترسیم می‌کند. در آموزه‌های اسلامی برابری‌هایی به صراحت بیان شده است: خاستگاه مشترک و یکسان زن و مرد در جسم و روح، هدف مشترک در عبودیت خداوند، دین واحد، راهنما و پیامبران مشترک، دستیابی به سعادت مشترک و سرنوشت یکسان، اشتراک در امکان قرب و کمال. به تبع این برابری‌ها، هر جا اشتراک‌های انسانی زن و مرد مدنظر بوده است، قانون‌های یکسانی برایشان وضع شده است. در این چهارچوب کلی، آموزه‌های اسلامی تفاوت‌هایی را به‌عنوان تأکید یا ترجیح

مطرح می‌کند که در عین اینکه از نظر حقیقی به برابری انسانی و ارزشی آن‌ها لطمه وارد نمی‌کند؛ بلکه لازمه سلامت حیات فردی و خانوادگی و اجتماعی است.

براساس آموزه‌های اسلامی، زن و مرد در اصل انسانیت، مبدأ جسمی و روحی، زوج بودن برای هم، ایمان و عمل صالح، رشد و کسب فضایل، الگو بودن، پاداش و کیفر اخروی و رسیدن به حیات طیبه با یکدیگر تفاوتی ندارند. تحت این برابری‌های مبدأ و مقصدی که نشان می‌دهد ارزش‌گذاری الهی و انسانی متفاوتی برای زن و مرد وجود ندارد و در عوض، ارزش‌گذاری یکسان زن و مرد را اثبات می‌کند، تفاوت‌هایی در طریقت برای آن‌ها تعریف شده‌است. در تفسیر تفاوت‌گذاری‌های جنسی در اسلام، باید به ویژگی‌های طبیعی مرد و زن و وظیفه‌ها و کارکردها و مصلحت‌های خاص مربوط به آن دو توجه و مرز آن را با نابرابری و تبعیض و ستم جنسی مشخص کرد. این تفاوت‌ها در مسیر و طریقت، منجر به شکل‌گیری وظیفه‌ها و نقش‌های غیرمشابهی می‌شود که پیامدهایی تربیتی دارد.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. نهج الفصاحه.
۴. گروه پژوهشی مطالعات زنان در آموزش و پرورش، ۱۳۸۳، آموزش و پرورش دختران؛ چکیده تحقیقات از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۸۰، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۵. ایران‌نژاد، مهدی و پرویز ساسان‌گهر، ۱۳۷۱، سازمان و مدیریت از تئوری تا عمل، تهران: مؤسسه بانکداری ایران.
۶. الماسی، علی محمد، ۱۳۷۸، تاریخ مختصر تعلیم و تربیت در اسلام و ایران، تهران: انتشارات رشد.
۷. اکین، سوزان مولر، ۱۳۸۹، زن از دیدگاه فلسفه سیاسی غرب، ترجمه ن. نوری‌زاده، تهران: انتشارات قصیده‌سرا و روشنگران.
۸. امین، نصرت بیگم، ۱۳۶۲، تفسیر مخزن العرفان فی علوم القرآن، اصفهان: کتابفروشی تقفی.
۹. باقری، خسرو، ۱۳۸۵، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه.
۱۰. _____، ۱۳۸۷، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت، ج ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۱. باقری، خسرو و دیگران، ۱۳۸۹، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

۱۲. بستان (نجفی)، حسین، ۱۳۸۸، اسلام و تفاوت‌های جنسیتی در نهادهای اجتماعی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۳. _____، ۱۳۸۵، نابرابری جنسی از دیدگاه اسلام و فمینیسم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۴. بهشتی، محمد و همکاران، ۱۳۸۶، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج ۱ و ۲، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، تهران: سمت.
۱۵. پورسیف، عباس، ۱۳۶۸، خلاصه تفاسیر المیزان و نمونه، ج ۲، تهران: انتشارات سازمان بنیاد شهید و امور ایثارگران.
۱۶. جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۹، زن در آئینه جلال و جمال، ج ۲۱، قم: مرکز نشر اسراء.
۱۷. جیریایی شراهی، معصومه و همکاران، ۱۳۹۱، «ملاحظات جنسیتی در برنامه‌ریزی آموزشی با تأکید بر آموزه‌های قرآنی»، دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، ش ۱۴، ص ۵۱ تا ۷۶.
۱۸. حسنی، معصومه سادات، ۱۳۸۸، «تفاوت‌های جنسیتی از دیدگاه اسلام و فمینیسم»، فصلنامه کتاب زنان، ش ۲۳.
۱۹. حسینی‌زاده، سیدعلی و دیگران، ۱۳۸۹، «نقد دیدگاه فمینیسم لیبرال در زمینه برابری زن و مرد از منظر قرآن و روایات؛ مبانی انسا شناختی تعلیم و تربیت اسلامی»، مجله تربیت اسلامی، ش ۵، ص ۱۱، ص ۳۳ تا ۵۸.
۲۰. حکمت، محمدآصف، ۱۳۹۱، «بررسی و نقد نظریه تربیتی فمینیسم»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۴، ص ۱، ص ۳۱ تا ۶۳.

۲۱. دلشادتهرانی، مصطفی، ۱۳۸۳، سیری در تربیت اسلامی، تهران: نشر دریا.
۲۲. دیلمی، حسن ابن ابی الحسن، ارشاد القلوب، ج ۱.
۲۳. رودز، استیون ای، ۱۳۹۲، تفاوت‌های جنسیتی را جدی بگیریم، ترجمه مسعود جان‌بزرگی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۴. زیبایی‌نژاد، محمدرضا، ۱۳۹۱، جایگاه خانواده و جنسیت در نظام تربیت رسمی، تهران: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
۲۵. _____، محمدرضا، ۱۳۸۸، تفاوت‌ها، هویت و نقش‌های جنسیتی؛ مجموعه مقالات، تهران: انتشارات مرکز زنان.
۲۶. سبحانی، محمدتقی، ۱۳۸۵، درآمدی بر نظام شخصیت زن در اسلام، قم: نشر هاجر.
۲۷. شاهواروتی، مریم و همکاران، ۱۳۸۷، «بررسی تفاوت‌های جنسیتی زنان و مردان در دو دیدگاه قرآن و فمینیسم»، فصلنامه تخصصی پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآنی، (۱)۱، ص ۶۳ تا ۸۲.
۱۸. شهرآرای، مهرناز، ۱۳۸۵، «جنسیت و رویکردهای معرفت‌شناسانه»، فصلنامه تعلیم و تربیت، (۸۷)۷، ص ۴۶ تا ۶۵.
۲۹. طاهرزاده، اصغر، ۱۳۸۷، زن آنگونه که باید باشد، اصفهان: لب المیزان.
۳۰. طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۹۸۳، المیزان فی تفسیر القرآن، بیروت: مدرسة الاعلمی للمطبوعات.
۳۱. طوسی، اسداله، ۱۳۹۱، «آموزش و جنسیت»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، (۱)۴، ص ۶۷ تا ۱۰۰.

تربیت اخلاقی از منظر رویکرد نقل‌گرایی و دلالت‌های تربیتی متأثر از آن

بابک شمشیری*، سیده نجمه تقوی‌نسب**

چکیده

در تاریخ تربیتی اسلام با گرایش‌ها و رویکردهای متفاوتی روبه‌رو می‌شویم. گرچه سخن همه آن‌ها برپایه قرآن و سنت است، هر یک از زاویه‌ای با واژه تربیت و حیطه‌های مربوط به آن روبه‌رو شده‌اند. پژوهش و بررسی درباره این اصول تربیتی اهمیت دارد؛ چراکه با نقد و بررسی آن‌ها می‌توان عمیق‌تر و کاربردی‌تر با موضوعات تربیتی روبه‌رو شد. همچنین، آشنایی با معایب و کاستی‌های موجود، می‌تواند چهره واقعی این گرایش‌ها را آشکارتر سازد. از جمله این رویکردها، گرایش نقل‌گرایی است که در حال حاضر، به شکل افراطی در گروه‌هایی، همچون سلفیان و وهابیان و ده‌ها فرقه دیگر دیده

*دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

bshamshiri @rose.shirazu.ac.ir.

**دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز.

taghaviniasab.n @gmail.com .

تاریخ تأیید: ۱۳۹۴/۰۷/۰۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۰۳

می‌شود. این گروه‌ها با تأکید بر سنت و کتاب، شیوه‌های غلط تربیتی خود را میان قشرهای گوناگون، از جمله جوانان ترویج می‌دهند. حال، با توجه به اهمیت تربیت اخلاقی، این پرسش مطرح می‌شود که در رویکرد نقل‌گرایی معیارهای تربیت اخلاقی چگونه دنبال شده‌اند و آیا تربیت اخلاقی نقل‌گرایانه به این معیارها توجه کرده است یا خیر؟ این مقاله با روش تحلیلی‌استنتاجی در پی پاسخ به این پرسش‌هاست. در ادامه دلالت‌های تربیتی رویکرد نقل‌گرایی و تأثیرات منفی این نوع تربیت اخلاقی نقد و بررسی می‌شود.

واژگان کلیدی

تربیت اخلاقی نقل‌گرایی، سلفیان، وهابیان، نقد، ظاهرگرایی.

طرح مسئله

با مطالعه تاریخ تربیتی اسلام به گرایش‌های گوناگونی، از جمله عقل‌گرایی، نقل‌گرایی، رویکرد عرفانی و کلامی برمی‌خوریم. این رویکردها با نگاه‌های متفاوت و از منابع معرفت‌شناسی خاص به موضوعات تربیتی توجه کرده‌اند. این مکتب‌ها در نظر اول، تقابل تضادگونه‌ای دارند. آنچه این گرایش‌ها را در مقاطعی از تاریخ در برابر هم قرار داده است، تعارض در مفاهیم اساسی نیست؛ بلکه نوع تمسک هریک به نقل و سنت است (افتخاری، ۱۳۸۸: ۱۰). این اختلاف در انواع فهم و با نظر به گذشته، نحوه نگرش آنان از تفسیر متون دینی را آشکار می‌سازد (دینانی، ۱۳۸۵: ۲۶۲). همان‌طور که گفته شد، یکی از این رویکردها نقل‌گرایی است. نقل‌گرایی به معنای تمسک به متن کتاب و روایات است که برای هدایت و سعادت در حیات دنیایی و آخرتی بشر مطلوب و راهگشاست؛ اما به معنای نفی عقلانیت از عرصه فهم دینی نیست.

نقل‌گرایی در هر دوره نموده‌ها و جلوه‌های گوناگونی داشته و این دیدگاه در دوره‌های مختلف، در علوم گوناگونی چون فقه و کلام و حدیث ظهور کرده است (تیبانی و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱: ۲۱۴). با وجود این، تأثیر این‌گرایش در پویایی و رونق تمدن اسلامی انکارشدنی نیست. این رویکرد با استفاده از مؤلفه‌های مهمی، چون قرآن و سنت، به‌نوعی بر تشکیل ساختارهای ثابت تربیتی و شکل‌گیری فرهنگ و تربیت اسلامی تأثیرگذار بوده و تاکنون هم به قوت خود باقی مانده است. استاددینانی نیز به این نکته اشاره کرده‌اند: «دور از واقعیت نیست، اگر ادعا شود که نصوص صحیح اسلامی به‌عنوان یک متن معتبر، چیزی است که همواره به فکر و اندیشه الهام بخشیده و پایگاه پرواز عقل به‌شمار آمده است (دینانی، ۱۳۸۵: ۲/۵۸).

امروزه، جریان نقل‌گرایی در جهان اسلام جریانی عام و مخالف با به‌کارگیری عقل بشری در تمام زمینه‌های فکری و عملی است. در طول تاریخ اسلام، برداشت‌های نادرست و افراطی از نقل‌گرایی، آن را به‌سوی سطحی‌نگری، ساده‌انگاری و برداشت‌های فردی برده است. در زمان کنونی، در دنیای اسلام خوانش‌های خشک و خشنی از این رویکرد در قالب گروه‌های سلفی، وهابی و ده‌ها فرقهٔ دیگر در حال گسترش است. بنابراین، به‌دلیل اهمیت تربیت اخلاقی در دنیای معاصر و وجود نگرش‌های گوناگون نقل‌گرایی، در این مقاله تربیت اخلاقی از منظر این رویکرد بررسی می‌شود. هدف این مقاله دستیابی به پاسخ این پرسش‌هاست:

. مؤلفه‌های اساسی تربیت اخلاقی کدام‌اند؟

. در گرایش نقل‌گرایی تا چه اندازه به این معیارها توجه می‌شود؟

. آیا اکتفا به شیوه نقل‌گرای می‌تواند جواب‌گوی نیازهای خاص مخاطبان در این زمان باشد؟

. به‌لحاظ تربیتی چه نقدها و انتقادهایی بر نقل‌گرایان در حیطه تربیت اخلاقی وارد است؟

معیارهای تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی یکی از ده‌ها ساحت تربیتی است و زیرمجموعه‌ای از حیطه وسیع تربیت به‌معنی عام است. اهمیت تربیت اخلاقی، به‌دلیل نقش دوسویه‌ای است که در رشد و تکامل فردی و اجتماعی دارد؛ چراکه رفتار انسان‌ها علاوه‌بر تأثیر در رشد و تکامل فردی به‌طور مستقیم بر دیگران و جامعه نیز اثر می‌گذارد. درهم‌تنیدگی تربیت دینی و اخلاقی و سایر حیطه‌های تربیتی بسیار زیاد است و در بعضی از متون، تربیت اخلاقی به‌منزله خود مفهوم تربیت به‌کار برده شده است. این مسکویه در این باره چنین می‌گوید:

انسان در پرتو تربیت اخلاقی از رذایل و صفات نکوهیده می‌رهد و به فضایل و خصلت‌های ستوده آراسته می‌شود. فضایل با تکرار اعمال شایسته و به‌تدریج در نفس رسوخ یافته و به‌شکل افعال نیکو از فرد سر می‌زند (بهشتی، ۱۳۸۹: ۴۲).

برای دستیابی به معیارهای مطرح در تربیت اخلاقی لازم است به تعریف‌هایی از این مفهوم اشاره شود. باقری مراد از تربیت اخلاقی را ایجاد نوعی دگرگونی در انسان می‌داند که دامنه آن سه عرصه شناختی و عاطفی و رفتاری را دربرمی‌گیرد (باقری، ۱۳۷۷: ۱۵). همچنین، از منظر دینی

اخلاقی بودن به معنی عمل کردن براساس قواعد و حیانی یا تکالیفی است که اساس آن‌ها حکم خداوند است (پترسون و دیگران، ۱۳۹۰: ۴۰۶). تربیت اخلاقی به معنی آموزش اصول و ارزش‌های اخلاقی و پرورش گرایش‌ها و فضیلت‌های اخلاقی هم تعریف شده است (داوودی، ۱۳۸۹: ۱۱). کانت نیز معتقد است، تربیت اخلاقی تربیتی است که به آدمی یاد می‌دهد، چگونه به‌عنوان آفریده‌ای آزاد زندگی کند. در این تعریف‌ها به ویژگی‌های مشترکی، همچون توجه به نقش انسان در حیطه انتخاب و عمل به فعل اخلاقی و گرایش به فضایل اشاره شده است. در اخلاق هنجاری بحث بر سر این است که ما برای تشخیص کارهای موجه اخلاقی از کارهای ناموجه باید چه ملاک و ضابطه‌ای کلی داشته باشیم (مصباح، ۱۳۸۶: ۱۷). به همین دلیل، برای مشخص شدن معیارهای تربیت اخلاقی به چند مکتب مشهور که در اخلاق هنجاری ظهور کرده‌اند، اشاره می‌شود:

اخلاق وظیفه‌گرا^۱

این مکتب معتقد است که اصول جهان‌شمولی وجود دارد که می‌توانیم آن‌ها را در رسیدن به احکام اخلاقی موجه به‌کار ببریم (دباغ، ۱۳۸۸: ۱۳۲). بنا بر رأی کانت امر مطلق اخلاقی از اراده تعیین‌شده نشأت می‌گیرد. وی سه قانون مطرح می‌کند که به‌عنوان اصل اخلاقی، منشأ درک احکام اخلاقی‌اند: قانون اول یا قانون عام، قانونی است که بیان می‌کند رفتار باید به‌گونه‌ای باشد که بتوان آن را

1. Deontologistic Ethics.

به صورت قانونی فراگیر در همه جا اجرا کرد؛ قانون دوم با تأکید بر احترام به اشخاص و حفظ کرامت آن‌ها به رفتار با انسان‌ها به عنوان هدف توجه می‌کند، نه به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به سایر هدف‌ها؛ قانون سوم که هدفش ایجاد جامعه اخلاقی است، بر نقش اجتماع در قانونگذاری‌های اخلاقی تأکید می‌کند (مجتهدی، ۱۳۹۰: ۱۱۰ تا ۱۱۴). در این رویکرد اخلاقی بر نیت و اراده افراد و نیز رعایت کرامت انسان و وظیفه عقلانی افراد تأکید می‌شود.

اخلاق فضیلت‌گرا^۱

قائلان به اخلاق فضیلت‌گرا علاوه بر اصول اخلاقی یا نتیجه‌های مترتب بر آن به نقش کنشگر اخلاق نیز تکیه می‌کنند. همچنین، آنان دلیل اخلاقی را در فردی جست‌وجو می‌کنند که فضایل اخلاقی دارد. به طور کلی این مکتب اخلاقی فاعل محور است (دباغ، ۱۳۸۸: ۱۹۴). بنابراین، باید فرد را فضیلت‌مند تربیت کنیم، نه فردی که فقط با اصول اخلاقی آشنا باشد.

اخلاق دگرآیینی^۲

این اخلاق به وسیله لویناس مطرح شد. او معتقد است که اخلاق مدرن فاعل بنیاد است و تنها فاعل و ضرورت‌های هنجاری آن مدنظرش است و در این ساخت، پای افراد دیگر به میان می‌آید. از نظر لویناس^۳ یکی از مشکلات اخلاق لیبرال مدرن این است که دیگر خواهانه نیست؛ به عبارتی وقتی فاعل در

1. Virtue Ethics.
2. Altruistic.
3. E. Levinas.

حوزه اخلاق، دیگری را مفروض نگیرد، شرط امکان زیست اخلاقی محقق نمی‌شود (دباغ، ۱۳۸۸: ۲۳۲). در این میان، رویکردی که در اندیشه اسلامی مطرح شده است و در تربیت اخلاقی معیارهایی مطرح می‌کند، رویکرد عاملیت انسانی است، مبنی بر اینکه عمل آدمی مهم‌ترین عامل رشد اوست. زندگی با انتخاب و عمل انسان ترسیم می‌شود. براساس عاملیت انسان سه مبنای عمل مطرح می‌شود: شناخت و گرایش و اراده. رفتار براساس این سه مبنای عمل و انسان عامل خواهد بود (باقری، ۱۳۸۷: ۲۶۹). در تربیت اخلاقی انسان عامل، همین مبانی سه‌گانه صدق می‌کند؛ به نحوی که عمل اخلاقی رفتاری هنجاری است و به نحوی پایدار مبتنی بر مبنای شناختی گرایش و اراده فردی انسان است (همان: ۲۷۹).

اگر بخواهیم به طور جامع به این موضوع نگاه کنیم، در تربیت اخلاقی، همچون ابعاد دیگر تربیت، باید به حیطه‌های شناختی و عاطفی و حرکتی توجه کنیم. دراصل، مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در بُعد شناختی شامل آموزش و شناخت آموزه‌های اخلاقی است، در بُعد عاطفی شامل احساس نیاز و برانگیخته شدن تربیت‌شونده نسبت به مسایل اخلاقی و در بُعد حرکتی نیز توانایی عمل کردن به کارهای خوب و دوری از اخلاق بد است. رایشنباخ معتقد است که در تربیت اخلاقی و ارزشی، توجه به مفاهیم اخلاقی و تعیین و انتخاب آن‌ها و همچنین، توجه به تحول اخلاقی و تجزیه و تحلیل منطقی نظریه‌های اخلاقی لازم است (به نقل از: سجادی، ۱۳۸۹). به طور کلی این مؤلفه‌ها بر فعال بودن انسان و منفعل نبودن او تأکید می‌کنند.

حال با تلفیق عناصر رویکردهای گوناگون در این حیطه به نظر می‌رسد که در تربیت اخلاقی، باید به مؤلفه‌های مهمی توجه کرد. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. فاعلیت انسان، براساس اخلاق فضیلت‌گرا؛ ۲. عقلانیت و اصول حاکم بر اخلاق که ریشه در عقل دارد، براساس اخلاق وظیفه‌گرا؛ ۳. عاملیت انسان و عمل او، براساس رویکرد عاملیت‌گرایی؛ ۴. توجه به دیگران و در نظر گرفتن سایر افراد جامعه، براساس اخلاق وظیفه‌مدار و دگرخواهی. به‌طور خلاصه سه مؤلفه عقلانیت‌محوری و انسان‌محوری و دگرخواهی به‌عنوان معیارهای تربیت اخلاقی مدنظر قرار می‌گیرند. عقلانیت‌محوری به‌معنی الزام انسان به تکلیف و اصل‌ها و قواعد اخلاقی است. انسان‌محوری به‌معنی توجه به اختیار و گرایش انسان و دگرمحوری به‌معنی فردی‌نبودن اخلاق و توجه به اجتماع و سایر افراد است. حال این پرسش مطرح می‌شود که به این مؤلفه‌ها در اخلاق نقل‌گرای تا چه حد توجه شده است.

نقل‌گرایی و تربیت اخلاقی

نقل‌گرایان بنیانگذاران روش نقلی در اندیشه تربیتی اسلام هستند. این روش عهده‌دار شناخت چگونگی بازگشت فروع به اصول است. این اعتقاد که آنچه در قرآن آمده است اصل و جز آن، همه فروعی هستند که ناگزیر باید به اصل برگردد (اسماعیل علی و جوادرضا، ۱۳۸۴: ۹۴). اهل نقل علوم فلسفی و برهانی را به حریم‌شکنی و فیلسوفان را به نادانی متهم ساختند و مردم را ضد آن‌ها شوراندند؛ چراکه آن‌ها به‌قول غزالی وظایف دینی، چون عبادت‌ها را وامی‌نهند و آداب دین را کوچک می‌شمارند و در پی کسانی رفته‌اند که مردم را از راه

خدا باز می‌دارند و به آخرت باور ندارند (همان: ۹۸). همچنین، آن‌ها به علم کلام هم تاختند و کوشیدند از ارزش آن بکاهند؛ چراکه معتقدند در قرآن اخبار دلایل لازم آمده است و نیازی به مجادله‌ها و دلیل‌های کلامی نیست. رویکرد نقل‌گرایی به دلیل تأکید بر کتاب و سنت و برداشت‌های ظاهری، بدون تفسیرهای عقلانی، سبب روی آوردن مردم به ظواهر دین و توجه سطحی به معارف خشک و مذهبی شد. سجستانی^۱ دربارهٔ معرفت‌شناسی نقل‌گرایان و تأکید آنان بر نقل و وحی چنین می‌گوید:

کسی که دین‌داری را انتخاب کرده، باید از حساسیت به فلسفه دوری‌گزیند و کسی هم که به دنبال فلسفه و نگرش فلسفی است، باید از ادیان دوری جوید. شریعت خوبی و درستی را در خود نهان دارد. پرسش‌هایی نظیر چرا و به چه دلیل، در آن جایی ندارد؛ چون پاسخ‌ها از قبل محرز است. شک و تردید در آن مسیر، نه تنها بی‌ثمر است که مضر است (جابری، ۱۳۸۱: ۱۳۲).

به این ترتیب، نقل‌گرایان هر دستور و شناختی را نه با عقل، بلکه با توسل به نقل امکان‌پذیر می‌دانند. از نظر آنان خداوند به هر فردی که در پی شریعت است، راهی نشان داده است. از جمله این‌رشد در نقد متکلمان و فیلسوفان، گفتار دینی را بنایی قائم به ذات دانسته و آن را به سه اصل متکی می‌داند: ۱. همواره، عقل گفتار دینی را تصدیق می‌کند؛ ۲. قرآن خود را توضیح می‌دهد؛ ۳. تأویل‌کنندگان باید به اسلوب زبان عربی پایبند و با گفتار دینی کاملاً آشنا باشند (همان: ۲۳۰ تا ۲۳۹). در این میان، ابن تیمیه^۲ روش

۱. ابوسلیمان، رهبر مکتب بغداد در قرن پنجم هجری است.

۲. در قرن ششم (۶۲۸ تا ۶۶۱).

ظاهرگرایی این جرم و این رشد را در دفاع از مذهب حنبلی به کار برد. این مسیر در نقل گرایان منجر به جمود و تقلید شد. این تیمیه در روش خود بر ستیز با فلسفه و منطق و کلام تأکید و به نقل گرایی سلفی توجه می کرد و تابع محض حدیث بود (بداشتی، ۱۳۸۲: ۱۷۷). با توجه به مطالب بیان شده، می توان به دیدگاه های کلی نقل گرایان در تربیت اخلاقی از چند منظر توجه کرد:

۱. انسان شناختی

از نگاه آنان انسان در خود عناصر خیر و شر دارد و سعادت او در چیره کردن خیر بر شر در وجود خویش است (اسماعیل علی و جواد رضا، ۱۳۸۴: ۱۰۳). اشعریان و نقل گرایان در ظاهر، جبرگرایی را یاری نمی کنند؛ زیرا افعال اجباری و اختیاری را از هم جدا می کنند؛ ولی می گویند، هرگاه انسان مصممانه می خواهد کاری انجام دهد، خداوند در آن لحظه، قدرت انجام آن عمل را در انسان به وجود می آورد؛ پس قدرت، مخلوق خداوند است و عمل به دست انسان انجام می شود. بنابراین انسان، فاعل حقیقی افعال خود نیست (شیخ الاسلامی، ۱۳۸۷: ۲۱۹). این نوع تفکر، برای انسان آزادی و اراده ای در گزینش و انجام کارهای خیر قائل نمی شود و به جبر اعتقاد دارد.

۲. معرفت شناسی

چنان که پیش از این گفته شد، نقل گرایان قرآن و سنت را منبع قرار داده اند و در برابر نصوص تسلیم محض هستند. آن ها تلقی خاصی از عقل دارند. در نظر آن ها محدوده کار عقل، فهم فرمان خداوند و شناخت قدرت الهی است

(اسماعیل علی و جوادرضا: ۱۰۵). در این رویکرد هیچ گزاره اخلاقی به وسیله عقل نفی و اثبات نمی‌شود (روحانی‌نژاد، ۱۳۸۹: ۴). از نظر غزالی نیز عقل فقط در تکمیل ابهام‌های موجود در شرع کاربرد دارد (صادقی، ۱۳۹۲). عقل در نظر نقل‌گرایان تنها، ابزار فهم موضوعاتی است که قرآن و شرع آن را بیان کرده‌اند و هیچ معنای گسترده و برهانی در آن دیده نمی‌شود.

۳. روش‌شناسی

محدودنگری به واسطه توجه خاص به نقل و روایات، از جمله ویژگی‌هایی است که در روش‌های اهل‌نقل دیده می‌شود. هرکس به موضوعاتی که نقل‌گرایان در کتاب‌های تربیتی خود بدان‌ها پرداخته‌اند، نظر کند، درخواهد یافت که آن‌ها به حوزه محدودی از موضوعات فقهی آموزش کودکان و مقتضیات شرعی آن‌ها پرداخته‌اند (اسماعیل علی و جوادرضا، ۱۳۸۴: ۱۰۱). به طوری که در طول هشت قرن، میان ابن‌سحنون و ابن‌رجب، در روش نقل‌گرایان برای مطالعه موضوعات تربیتی تغییری ایجاد نشد و آن‌ها به افقی گسترده‌تر از حلال و حرام نرسیدند (همان: ۱۰۲). دیدگاه‌های کلی نقل‌گرایان سبب شده است که آثار تربیتی و کتب اخلاقی آنان نیز، تحت تأثیر این نگرش‌ها قرار گیرد. به عنوان نمونه در تاریخ اسلام، کتاب قابسی^۱ پس از کتاب ابن‌سحنون، دومین کتاب شناخته‌شده در زمینه تعلیم و تربیت است. این کتاب آیین تمام‌نمای تعلیم و تربیت کودکان در قرن چهارم هجری است (اعرافی،

۱. الرسالة المعضلة لحوال المتعلمین و احکام المعلمین و المتعلمین.

۱۳۸۴: ۱۴۱). شیوه او در بیان موضوعات تعلیم و تربیت دینی و اخلاقی به شیوه فقهی فقیهان اهل حدیث است؛ ولی روش عقلی ندارد و فقط به روایت‌ها و کلمه‌های گذشتگان تمسک می‌جوید (همان: ۱۴۱).

کتاب ابن‌سحنون^۱ نیز که نخستین کتاب مسلمانان درباره تربیت است، چنین حالتی دارد. این کتاب سراسر، نقل از گذشتگان است و مطالب پراکنده‌ای مانند آموزش قرآن در برخی از احکام و ... در آن آورده شده است (همان: ۷۱). کتاب زرنوجی^۲ در قرن ششم اقتباساتی از گذشتگان است و دیگران را به پایبندی به میراث و بررسی مطالب کهن و نادیده‌انگاشتن مطالب نو فرامی‌خواند و برنامه آموزشی او نیز با همین مفهوم سازگار است (کیلانی، ۱۳۸۷: ۲۹۳). بحث‌ها و بررسی‌های ابن‌حجر هیثمی در قرن دهم هجری نیز از چارچوب‌های آداب مذهبی فراتر نمی‌رود و تنها در پی گسترش این افکار از راه بیان منقولات مذهب و قواعد آن است (همان: ۳۳۱). مراکز آموزش دینی در جهان اسلام هنوز هم بر این خطا پا می‌فشارند که معرفت و دانش فقط منحصر به آن چیزی است که از گذشتگان صالح برجای مانده است (همان: ۳۳۶). در این میان، به دلیل تأکید بر نقل‌ها خواه‌ناخواه موضوع نگهداری روایات پیش می‌آید که این موضوع منجر به تأکید فراوان به روش‌های سنتی حفظ متون، خواندن، گوش دادن و در تربیت و بالطبع تربیت اخلاقی و سبب غفلت از روش‌های جدید و به‌روز تربیتی شده است.

۱. آداب المعلمین.

۲. تعلیم المتعلم.

نقد و بررسی

همان گونه که بیان شد، سه زمینه عقلانیت محوری و انسان محوری و دگر محوری از مؤلفه های مهم تربیت اخلاقی است. در اینجا این پرسش مطرح می شود که معیارهای تربیت اخلاقی نقل گرایی چه کاستی هایی دارد و چه نقدهایی بر آن وارد است که در ادامه به این مطالب اشاره می شود:

بی توجهی به فلسفه اخلاق

بی توجهی به فلسفه، در تربیت اخلاقی نقل گرایان تأثیر منفی گذاشته است. بدون داشتن زیربنای فلسفی اخلاقی، تلاش های انجام شده در بیان روایت ها و تکرار و تأکید بر آن ها به منظور تربیت اخلاقی بی حاصل است. زیرا اساسی ترین و محوری ترین موضوعات لازم برای ورود به علم اخلاق و تبیین نظام اخلاقی درست، در فلسفه اخلاق بحث می شود (مصباح، ۱۳۸۶: ۱۹) در جهان اسلام، پژوهش درباره اخلاق و فلسفه اخلاق از قلمرو علم اخلاق خارج است؛ بنابراین، انگیزه متکلمان در طرح این بحث نیز فقط تبیین اوصاف و افعال خداوند و دستیابی به نظریه ای استوار در باب الهیات بوده است، نه کشف و تأسیس مبنایی برای علم اخلاق. آن ها به پیامدهای مهم اخلاق و رفتار آدمیان که ریشه در اوصاف و افعال الهی داشت، نمی پرداختند (فناپی، ۱۳۸۴: ۲۲). به نظر می رسد که در نقل گرایی بر عمل کردن، بدون داشتن پشتوانه نظری بسیار تأکید شده است و این رویکرد، ناشی از بی توجهی به فلسفه اخلاق و بالطبع نپرداختن به پرسش های بنیادین اخلاق است.

تأکید بر انگیزه‌های بیرونی

در اخلاق نقل‌گرای بی‌منظور جذب افراد به رفتار اخلاقی بر عوامل بیرونی بسیار تأکید می‌شود. در این اخلاق بر کلمه‌های ثواب‌داشتن، پاداش انجام کار، انجام مستحبات برای دریافت پاداش بیشتر یا پرهیز از مکروهات برای رهایی از مجازات و تشویق افراد به انجام رفتارهای اخلاقی، بسیار تأکید می‌شود. این رویکرد، ناشی از کم‌توجهی و نادیده‌انگاشتن نقش فاعلیت انسان است؛ زیرا اگر فعل نتیجه تصمیم شخص برای عمل کردن به طریق اخلاقی باشد، حقیقتاً اخلاقی است (روبیژک، ۱۳۸۱: ۲۱۵). هر تعلیم اخلاقی که فقط از انگیزه‌ها سخن می‌گوید، ممکن است گمراه‌کننده باشد (همان: ۳۰۸). اگر فعلی مطابق با قواعد اخلاقی باشد؛ اما به دلایلی چون توقع به‌دست آوردن پاداش یا دوری از جزای در نظر گرفته شده انجام شود، آن فعل به قول کانت فعل اخلاقی نیست. این‌گونه عبارت‌ها افراد را به سمت اخلاق پیامدگرا می‌کشاند. همچنین، این‌گونه رویارویی با افعال اخلاقی، افراد را به سوی خودمحوری می‌کشاند؛ به نحوی که هدف از انجام فعل اخلاقی به‌دست آوردن سود و برطرف ساختن رنج شخصی است. بنابراین، فعل اخلاقی باید بتواند نقش اصلی را به انتخاب و تصمیم شخص بدهد. در واقع، این رفتارهای اخلاقی، بدون چارچوب محکم و اساسی است و نمی‌توان بر آن‌ها تکیه کرد.

محدود کردن نقش عقل

گفته شد که عقل‌اندیشی به نظر اهل نقل چیزی است که موجب معرفت خدا در اوامر و نواهی می‌شود. آن‌ها نه برای روش‌های عقلی اعتباری قائل‌اند، نه برای

کسانی که به این استدلال‌ها روی می‌آورند. چنان‌که بیان شد، صاحبان آثار اخلاقی نقل‌گرا، بیشتر اهل روایت‌اند تا درایت و اعمال قوه نظری و عقلی. پویانبودن آثار اهل نقل را می‌توان به دلیل بی‌توجهی به فلسفه اخلاق دانست. همچنین، نقل‌گرایان با کم‌توجهی به راه‌های عقل‌ورزی نظیر، تفکر، فلسفه‌ورزی سبب گردیدند روش‌های تربیت اخلاقی از تعمق دور شود و عقل را تنها به‌عنوان خدمتگزاری ساده برای فهم دستورات دینی محدود کرده و کوچک شمردند.

کمرنگ‌بودن فاعلیت انسانی

برگسون اخلاقی را که از درون فرد می‌جوشد و تلاشی برای رسیدن به آرمانی درونی است، اخلاق باز و پویا می‌داند. این اخلاق سوای عادت و رسوم اخلاقی است. او این اخلاق را شور و طلب می‌نامد (مک‌کویری، ۱۳۷۵: ۳۵۳). فهم و تربیت اخلاقی حکم می‌کند که ما به تصمیم‌های خود آگاه باشیم و براساس انگیزه‌های صحیح و عقلانی به آن‌ها عمل کنیم. فلسفه اخلاق سبب تقویت منبع خودکنترل درونی و وجدان‌های انسانی می‌شود. در این حالت، افعال اخلاقی از زیربنای محکمی برخوردار می‌شوند و انسان دیگر نقش انفعالی ندارد؛ بلکه فعالانه درگیر چرایی و چگونگی افعال اخلاقی است. اما تربیت اخلاقی نقل‌گرایی نمی‌تواند زمینه را برای این درگیری در افراد ایجاد کند؛ چراکه تنها از طریق نقل‌ها در صدد فراهم کردن زمینه عمل فعل اخلاقی است. در این شیوه نقش انسان به شنونده‌ای منفعل و ساکت محدود می‌شود که باید براساس شنیده‌ها و روایت‌ها عمل کند.

ظاهرگرایی

به طور کلی می توان گفت که همواره، سیر تفکر تعقل گرایی تحت تأثیر دو مبنای عمده و بنیادین ایشان بوده است: یکی تقدم نقل بر عقل و دیگری ظاهرگرایی (تبیانی و پهلوانی نژاد، ۱۳۹۱: ۲۱۴) که از پیامدهای ظاهرگرایی، سلیقه گرایی در تفسیر متون دینی، یعنی تفسیر به رأی است. نتیجه این قشری نگری دورشدن از حقیقت و اصل و باطن تعالیم دینی است. در تربیت اخلاقی نیز اکتفا کردن به حفظ ظاهر، معیار قرار می گیرد و افراد همواره، به عمل به ظواهر فراخوانده می شوند. این رویکرد، جمودنگری و تعصب های بی پایه نسبت به ظاهر اعمال را به دنبال خواهد داشت. ظاهرگرایی در تربیت اخلاقی، تربیت شوندگان را به سوی ریاکاری و تمسک به ظاهر متن در هر موقعیتی می کشاند.

ضعف در روش تربیتی

از دیرباز، روش اخلاق نقل گرا در حد روش سنتی آموزش و پرورش و تربیت اخلاقی باقی مانده است. از برکردن، سخنرانی، گوش دادن و خواندن، از جمله روش های سنتی حفظ متون روایی هستند. حامیان روش های سنتی نگهداری متون معتقدند که حفظ متون مقدس، هم متن های راهنما را در اختیار فراگیران می نهد و هم شخصیت آن ها را می سازد (سجادی، ۱۳۷۹). این روش ها فقط بر بُعد شناختی و دانشی افراد تأکید می ورزند و سایر ابعاد تربیتی، مانند بُعد عاطفی را نادیده می گیرند و بنابراین، نمی توانند همه نیازهای یادگیرندگان را پوشش دهند و این روش ها با علاقه فراگیران متناسب نیستند. این روش ها

توانایی ایجاد و افزایش عقل‌ورزی و استدلال‌یابی و تقویت قوه تفکر عقلانی در افراد را ندارند و نمی‌توانند مفاهیم اخلاقی را در فراگیران درونی‌سازی کنند و آن‌ها را به فهم عمیق برسانند. از آنجا که در رویکرد نقل‌گرایی بر منبع نقل و راویان احادیث تأکید می‌شود و از طرفی با توجه به جنبه تقدس متون دینی ممکن است جهت فراگیران افعال اخلاقی این ذهنیت پیش‌آید که حق پرسش و شک‌کردن را نباید داشته باشند و باید بدون چون‌وچرا افعال اخلاقی گفته‌شده را بپذیرند. این نوع نگاه به افعال اخلاقی، انسان را از اندیشه‌ورزی و احساس مسئولیت در قبال آنچه انجام می‌دهد، بازمی‌دارد و باعث می‌شود فرد به افعال اخلاقی فقط به عنوان افعالی که باید انجام شوند یا نشوند، نگاه کند. همچنین، این افعال به شکل آگاهانه انجام نمی‌شوند. بنابراین، با تربیت اخلاقی، سطحی و ساده برخورد می‌شود.

در خودبودگی

اهل نقل به دلیل تأکید بر سعادت اخروی و توصیه‌های مکرر مبنی بر سعادت فردی، اخلاقیانی برجسته شدند؛ اما درعین حال این رویکرد، توانایی انجام کار مثبت را در نظام زندگی و حوادث آن از آن‌ها گرفت. این رویکرد اخلاقی نقل‌گرایان، خود را با پرداختن آن‌ها به جنبه‌های روحانی زندگی و غفلتشان از صنعت و مهارت و جامعه انسانی و هرچه سود زیربنایی دارد، نشان داد (اسماعیل علی و جوادرضا، ۱۳۸۴: ۱۰۱). غزالی نیز یگانه هدف اخلاق را رسیدن به سعادت اخروی می‌داند (صادقی، ۱۳۹۲). این شیوه فهم جزئی‌نگر و نافرآگیر نقل‌گرایی که تنها به یک جنبه از سعادت فردی می‌نگرد، سبب شد که

آن‌ها به نیازهای روز جامعه و حوادث پیش‌آمده بی‌اعتنا شوند. بنابراین، در تربیت اخلاقی، توصیه‌ها و راهکارهای کمتری دربارهٔ ارتباط فرد با جامعه و حضور در اجتماع داده شد.

ایستایی

اخلاق نقل‌گرایی به دلیل بسنده کردن به میراث گذشتگان و نقل روایت‌ها از اصلاح و نوآوری و نوزایی بیزار است. امروزه، حرکت درونی فرهنگ عرب و گرایش‌های تربیتی بیش از آنکه دارای حرکت اعتمادی و جهشی باشد، با حرکت نقلی ایستایی عجین شده است (جابری، ۱۳۸۱: ۲۴۶). در تربیت اخلاقی نقل‌گرای نیز به دلیل ایجاد فضای محدود و تأکید بر تقلید و پیروی صرف از گذشتگان، فضایی خالی از حرکت به چشم می‌خورد که در حد کاربرد ساده دستورات اخلاقی باقی مانده و از این چارچوب فراتر نرفته است.

نتیجه

گفته شد که مشرب اخلاقی نقل‌گرا که بر آیات و روایات اخلاقی متکی است، همت خود را بر گردآوری و نقل ظاهر آیات قرآن کریم و روایات اخلاقی قرار می‌دهد. به رویکرد نقل‌گرایی به دلیل عرضه نوعی شناخت کلی و تأکید بر منبع حقیقی معرفت و داشتن ساختار ثابت اصول اخلاقی، در طول تاریخ تربیتی اسلام توجه شده است. نگاه این رویکرد به اخلاق، فقط گوشه کوچکی از پازل تربیت اخلاقی را می‌تواند کامل کند. این رویکرد چارچوب ساده‌ای دارد و از حد دسته‌بندی فراتر نمی‌رود. این رویکرد از اثبات و نفی گزاره‌های اخلاقی و به‌طور کلی پرداختن به فلسفه اخلاق به لحاظ معرفت‌شناسی و وجودشناسی حقایق اخلاقی خالی است و به دنبال حل تعارض‌ها و جمع‌بندی گزاره‌های اخلاقی هم نیست. در مجموع، تربیت اخلاقی نقل‌گرایی با کاستی‌ها و نارسایی‌هایی روبه‌روست: بی‌توجهی به فلسفه اخلاق، تأکید بر انگیزه‌های بیرونی محدود کردن نقش عقل، کم‌رنگ بودن فاعلیت انسان، ظاهرگرایی، ضعف در روش تربیتی، درخودبودگی و ایستایی.

در دنیای کنونی که جهان اسلام با امواج بی‌سابقه داده‌های ناشی از جهانی‌سازی روبه‌روست و نیز در موقعیت کنونی که گرایش‌ها و قرائت‌های خشک از اسلام با عنوان‌های سلفی، وهابی و ... گسترده و فراگیر شده است، توجه به تربیت اخلاقی اهمیت دارد. مریدان و دست‌اندرکاران باید مراقب باشند که مسیر تربیت اخلاقی، فقط به نقل‌ها کشیده نشود. جای تردید نیست که به متون مقدس به دلیل تقدس ذاتی آن‌ها توجه عامه می‌شود؛ اما اشتباه فاحش مسیر تربیت اخلاقی هنگامی رخ می‌دهد که تنها به متون گذشتگان و نقل‌ها

اکتفا شود. هنگامی که از تربیت‌شونده بدون داشتن پشتوانهٔ عقلانی، بدون توجه به نقش عاملیت و اختیار انسان و بدون توجه به اندیشه‌ورزی، عمل به دستورات دینی خواسته شود، قدم در راه تربیت نقل‌گرایی نهاده‌ایم. امروزه، این شیوه جواب‌گوی نسل جوان نیست و اگر تنها به آن پرداخته شود، تربیت‌شوندگان را متعصب، ظاهربین، قشری‌نگر و منفعل بار می‌آورد. امروزه، آوردن روایات مکرر در ذیل یک عنوان تربیت اخلاقی، دیگر روش مناسبی نیست. تربیت‌شوندگان باید از طریق رویکردهای گوناگونی همچون ارتباط، گفت‌وگو، تحلیل و تبیین ارزش‌ها و آموزش تفکر انتقادی نسبت به موضوعات و افعال اخلاقی قضاوت کنند و عکس‌العمل نشان دهند.

منابع

۱. افتخاری، سیدرضا، ۱۳۸۸، «سیر تحول عقل‌گرایی و نقل‌گرایی در جهان اسلام و تأثیر تاریخی آن در شکوفایی فرهنگ و تمدن اسلامی»، فصلنامه تخصصی فقه و تاریخ تمدن، س ۶، ش ۲۲.
۲. اسماعیل‌علی، سعید و محمد جوادرضا، ۱۳۸۷، مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی، تهران: سمت.
۳. اعرافی، علیرضا و دیگران، ۱۳۸۸، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت، ج ۱، تهران: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
۴. باقری، خسروی، ۱۳۸۷، هویت علم‌دینی، تهران: فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۵. بداشتی، علی‌الله، ۱۳۸۲، «نقد مبانی سلفیه در توحید»، مجله مقالات و بررسی‌ها، ش ۷۴.
۶. بهشتی، محمد، ۱۳۸۹، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت، ج ۳، تهران: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
۷. پترسون، مایکل و دیگران، ۱۳۸۰، عقل و اعتقاد دینی، ترجمه احمد نراقی، تهران: طرح نو.
۸. تبیان، پروین و محبوبه پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، «سیر تاریخی و مبانی فلسفی تفکر و نقل‌گرایی و نقد آن»، معارف عقلی، س ۷، ش ۳۳.
۹. جابری، محمدعابد، ۱۳۸۱، جدال کلام، عرفان و فلسفه در تمدن اسلامی، ترجمه رضا شیرازی، تهران: یادآوران.
۱۰. دباغ، سروش، ۱۳۸۸، درس گفتارهایی در فلسفه اخلاق، تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.

۱۱. داوودی، محمد، ۱۳۸۹، تربیت اخلاقی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۲. روحانی‌نژاد، حسین، ۱۳۸۹، «رویکردها و مشارب در اخلاق اسلامی»، ارائه‌شده در همایش بین‌المللی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۳. رویژک، پل، ۱۳۸۵، ارزش‌های اخلاقی در علم معاصر، ترجمه نفیسه و محبوبه ساطع، تهران: حکمت.
۱۴. سجادی، سیدمهدی، ۱۳۸۹، «رویکرد و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی»، مجله پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ش ۳.
۱۵. شیخ‌الاسلامی، اسعد، ۱۳۸۷، سیری اجمالی در اندیشه‌های کلامی معتزله و اشاعره، تهران: سمت.
۱۶. صادقی، علیرضا، ۱۳۹۲، «عقل و رابطه آن با اخلاق نزد غزالی»، ماهنامه کتاب و دین، ج ۶.
۱۷. فنائی، ابوالقاسم، ۱۳۸۴، دین در ترازوی اخلاق، تهران: صراط.
۱۸. کیلانی، ماجد عرسان، ۱۳۸۷، سیر آرای تربیتی در تمدن اسلامی، ترجمه بهروز رفیعی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۱۹. گنسلر، هری، ۱۳۸۵، درآمدی جدید بر فلسفه اخلاق، ترجمه حمیده بحرینی، تهران: آسمان خیال.
۲۰. مجتهدی، کریم، ۱۳۹۰، فلسفه نقادی کانت، تهران: امیرکبیر.
۲۱. مصباح، مجتبی، ۱۳۸۶، فلسفه اخلاق، قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزش و پژوهش امام خمینی.
۲۲. مک کویر، جان، ۱۳۸۵، تفکر دینی در قرن بیستم، ترجمه عباس شیخ‌شعاعی و محمد محمدرحمانی، ج ۱، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

Ethical Training from the Perspective of Narrative Approach and the Educational Significance stemming from it

Babak Shamshiri*

Sayedeh Najmeh Taqavi Nasab**

Abstract

We encounter different approaches and tendencies in the history of Islamic education. Although they all refer to the Quran and Traditions as their sources, each one has considered the term education and its relevant concepts from different angles. The study of such educational principles is important because by reviewing these opinions one can consider the educational subjects more profoundly and more practically.

Also by getting familiar with the present defects and deficiencies, one can reveal the reality of these tendencies. One of these tendencies is the narrative approach which can be found in its excessive form among the Salafis and Wahabis and other extremist Muslim groups. These groups, stressing on the Holy Book and the Sunnah, try to preach their wrong educational methods among different people including the youth.

Now, considering the importance of ethical education, this question may be asked: what are the criteria of ethical education in narrative approach? Has this approach paid attention to such criteria or not?

This study, using an analytic approach seeks to answer these questions. The outcomes of the narrative approach in educating and its negative results will be discussed here.

Keywords

Moral Education, Narration, Salafis- Formalism , Critique, Wahhabists.

*Associate Professor, Faculty of Education, University of Shiraz.

**Ph.D. Student of Philosophy of Education, University of Shiraz.

Educational Implications Derived from Gender Differences Observed in the Teachings of Islam.

Mahnaz Shafiyoun*

Abstract

The relationship between men and women existed from the beginning of creation and the human being has gained much of his knowledge about his gender identity in relationship with his opposite sex. Thus, it can be said that the concept of gender and the differences between men and women has always been the subject of attention within all societies. The present study using the exalted teachings of Islam is seeking to derive the proper messages out of the sex differences considered by Islam in education, since these teachings are devoid of any deviation and can be regarded as the best means for taking human being to the salvation.

For this purpose, the Quranic verses and Imams' sayings in this regard were collected and analyzed. There are some differences considered by Islam with regard to the sex differences. These differences not only are considered as discrimination between men and women ,but also can lead to the establishment of a healthy atmosphere for both individual and social life of people. In interpreting the sex differentiating imposed by Islam, the natural distinctions existing between men and women and their different duties and other expediencies should be noted so that the borderline between discrimination and natural differences is clarified. Such differences can lead to the formation of different duties and functions which can have outstanding consequences in the education process.

Keywords

Gender differences, educational outcomes, gender based education.

*Graduate student majoring in history and philosophy of education, University of Isfahan.

An Introduction to the Principles of Parenting based on Imam Ali's Way of life.

Mahmoud Omid^{*}

Seyfullah Fazlulahi Qomshei^{**}

Abstract

At present, the basic concern of parents is their children's education, Islam would offer proper teachings and Imam Ali taught people useful material for educating children. The purpose of this study is to demonstrate the principles of parenting as they were described by the Prophet. The study is a descriptive, analytical research. The data was collected through library method and by notetaking the important material was collected and then analyzed. The results show that the dignity, freedom, love, respect, ethics, attention to individual differences slowness of education, and playfulness are all the basic principles of Imam Ali's method in educating his children.

Keywords

Imam Ali's way of life, Principles, Parenting

^{*}M.A. in curriculum studies, Shahed University, Faculty of Humanities, Tehran

^{**}Ph.D. Student of Philosophy of Education, Tehran Shahed UniversityQom.

Promotion of the Islamic Iranian Lifestyle through the Social Networks

Batul Zaree *

Nima Jafari Navimipour **

Abstract

Today, social networks have grown up all around the world and have had an increasing influence on the lives of their users. The growth and popularity of online social networks, has created a whole new world of collaboration and communication. More than a billion people around the world have been connected to each other to communicate and collaborate and expand their knowledge.

Today, social networks have become an integral part of the lives of people and organizations in a way that people's real-life is influenced by them. In this article, given the advantages of social networks, their impacts on the improvement of the Islamic Iranian lifestyle have been studied.

In cultural studies, lifestyle is a collection of behaviours and acting patterns in every individual. Based on the findings of the study, considering the great tendency of the youth to using social networks, it is possible to take advantage of such networks to promote Islamic lifestyle. It is also possible to develop an Islamic Iranian lifestyle by designing websites or blogs or creating cultural networks.

Keywords

Internet, Iranian and Islamic lifestyle, Social Networking, Information and Communication Technology.

*MA in IT Management, Mizan Institute of Higher Education, Tabriz, Iran.

**PhD in Computer Engineering, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

The Relationship between Religiosity and Quality of Life and Educational Performance of Students

Akbar Salehi*

Nabiyollah Qasemtabar**

Abstract

The present study aims at identifying the relationship between religiosity and living quality and educational performance of the sophomore students of high schools. This research is a correlation. The population in this study includes all secondary school students in the city of Babol. Among the total 168 students, 87 are girls and 81 are boys. The population was selected by a multi-stage cluster sampling method. The instruments used in this study are health-related quality of life questionnaire (SF-36) and the questionnaire of religiosity by Glock and Stark (1965). To measure the educational performance of the students, their final average was considered too. The test results of Pearson correlation show that there is a significant relationship between religiosity and educational function of students and their quality of life. It can also provide useful tips for policy makers in the field of education.

Keywords

Religion, Religiosity, Quality of Life, Educational Performance

* Assistant Professor of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Khwarizmi, Tehran, Iran.

** PhD Student of Curriculum Studies, University of Khwarizmi, Tehran, Iran.

The Relationship between Professional Ethics and Organizational Trust with Psychological Empowerment of the Teachers

Sirous Asadiyan^{*}

Muhsen Raniee^{**}

Abulfazl Qasemzadeh^{***}

Abstract

The main objective of this study was to investigate the relationship between ethics and organizational trust with regard to the teachers' psychological empowerment. The study population consisted of all secondary school teachers of public schools in the academic year 1392 to 1393 in five regions of Tabriz education bureau, the number of whom was 2,100. The sample, based on the Morgan table included 322 people, who were selected by random sampling cluster ratio. Descriptive , correlational method was used in this study.

To collect the data the questionnaires of professional ethics, organizational trust of Seyed Jajvadayn (1388) and psychological empowerment questionnaire of Spreitzer

(1995) were used. Reliability coefficient of the questionnaire using Cronbach's alpha was as follow: for professional ethics ($\alpha =0.93$) and institutional trust ($\alpha=0.88$) and psychological empowerment ($\alpha= 0.87$), respectively. To analyze the data the Pearson correlation and the SPSS22 software was used.

The results show that there is a significant positive correlation between professional ethics and its components and psychological empowerment. Also there is a meaningful relationship between organizational trust and psychological empowerment of the teachers. Also, regression test results indicate confirmed linear relationship to predict the psychological empowerment organization based on professional ethics and trust. The results of this study show that there are significant differences between male and female teachers in variables such as accountability, truthfulness, justice, loyalty, hegemony and competition, respect for others, compassion for others and self-organization, there are significant differences. While there is no significant difference between them in respecting the values and norms in terms of social and psychological empowerment,.

Keywords

ethics, corporate trust, psychological empowerment.

^{*}Faculty member of University of Shahid Madani, Azerbaijan.

^{**}MA garduate of University of Shahid Madani, Azerbaijan.

^{***}Faculty member of University of Shahid Madani, Azerbaijan.

The Evaluation of Professional Ethics and its Constituents among the Teachers of State Male Primary Schools in Tehran

Mojtaba Hajkhazime*

Abstract

The root of many of the behaviors and activities of the principals and teachers in the schools should be probed based on ethical and moral values. Meanwhile, attention to professional ethics and its implications are the basic researching issues in the organizational areas. The present work tries to evaluate the professional ethics and its components among the teachers working in state male primary schools in Tehran. The method of the research is descriptive and the type is correlation. The population includes all teachers in state male primary schools in Tehran which includes a population of 7848. 366 people were selected through Kukran sample making formula; sampling was done through cluster and class methods. To collect the data, a researcher-made questionnaire for professional ethics and to determine the validity of the questionnaire the content and construct validity were used. The reliability of the questionnaire was evaluated using Cronbach's alpha coefficient, professional ethics, "0.94". The results showed that: 1. All the components of professional ethics were above average in all aspects, except for justice component that was equal to the average hypothesis of this research. 2. Male and female teachers of the same professional ethics as well as professional ethics of teachers based on field of study, degree, age and work experience differences are not significant but there are significant differences by region.

Keywords

professional ethics, male elementary schools teachers, assessment

*MA Student of Educational Management, Tehran University.

The Relationship between Socio-moral Responsibility and Belief in a Just World and Belief in an Unjust World among University Students

M. Golparvar*

M.H. Jamshidian**

Abstract

The purpose of this research was to determine the relationship between socio- moral responsibility and belief in a just world and belief in an unjust world. Research method was correlation, statistical population was the students of Islamic Azad university of Najafabad and Esfahan (Khorasgan) branches, and sample group consisted of 374 students (male and female) which were randomly selected with the use of two stage sampling. Sampling was done in a way that in the first, two classes were selected from each department, and then with respect to male and female students at both universities, the final sample was randomly selected. Research questionnaires were socio-moral responsibility scale (Collin, 2006), belief in a just world for self and others questionnaire (Sutton & Douglas, 2005), belief in an unjust world questionnaire (Dalbert et al, 2001) and general belief in a just world questionnaire (Dalbert, 2001). Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and regression analysis. The results showed that there are significant relationships between some dimension of socio-moral responsibility and some aspects of belief in a just world and belief in an unjust world. The results of regression analysis showed that only belief in a just world for others has significant predictive power for the prediction of responsibility toward promise and total socio-moral responsibility.

Key words

socio-moral responsibility, belief in a just world, belief in an unjust world, university students.

*Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Esfahan Branch, Iran.

**MA of Islamic Azad University, Esfahan Branch, Iran.

The Variability of Ethics in the Viewpoint of Raghin Isfahani

Hashem Qorbani*

Fatemeh Javadi**

Naqi Eiyvazi***

Abstract

The possibility of variability is one of the fundamental issues discussed in the ethics. The fact that human moral values can be varied may have important consequences and will affect issues like individual and social moralization and salvation-centered life and other educational subjects. Thus, the experts of ethics have paid attention to it beside other ethical and educational topics. In this study the subject of variability of ethics from the perspective of Ragheb Isfahani will be discussed.

Ragheb believes that man's moral-orientation is based on both his nature and education. The ethical behaviours stemming from education can become man's secondary nature. The morality which is based on the nature can either occur through God's grace or other natural causes. The term divine grace indicates a specific tendency of Ragheb in avoiding exclusivism. He argues that if a man's moral system is the result of divine grace and natural factors, the man's moral values will never vary.

But in the latter mood, since man's qualities are rooted in his habits and are gained through education, they can be varied or modified. In this regard, Ragheb is in agreement with the view accepted by Aristotle, Galen, Stoics and Ibn Miskawayh. He points to other factors as well. Ragheb's suggested process of this subject and the criticisms of his arguments have been included in this article.

Keywords

Variability, Ethics Ragheb Isfahani, Ragheb Isfahani.

*Faculty Member of International University of Imam Khumeini, Qazvin, Iran.

**Ph.D Student of Fiqh and Islamic Law, Uroumiyeh University, Iran.

***M.A Graduate of Zanjan University, Iran

A Comparative Study of the Ethical Values Embedded in Imam Reza's Sayings and Abi al-'Atahiyah's Poetry.

Freshte Safari

Abstract

Within the lifestyle of the Shiite eighth Imam, Ali bin Musa al-Reza, very delicate and thoughtful referring has been made to the components of human morality which indicate how profoundly he would ponder as an Imam and how precious they can be in the Islamic society. Such teachings can be very rich sources used in nurturing the next Muslim generation.

Also, in the poetry of Abi al-'Atahiyah, the poet of the Abbasid time, the same moral contents can be traced, the issues which reflect the political, economical, and cultural situation of the society of that time and can also be reminiscent of the verses of the Quran and the Imams' pure thoughts. The purpose of this comparative study which was done through descriptive-analytical method, is to investigate the ethical approaches taken towards a perfect man in the light of Imam Reza's precious sayings and Abi al-'Atahiyah's wise poetry.

Keywords

comparison, Ethical Values, Imam Reza's lifestyle, Poetry, Abi al-'Atahiyah.

*m.a.of Arabic language amd litere.hohim sabzevari ukiversitg.

Moral Foundations Monitoring Muslim Spouses's Behaviors in the Quran (Based on Related Psychological Issues)

Mahboubeh Musaiepour*

Abstract

Important issues such as the proper relationships between the spouses in marriage and in various aspects, including behavioral dimension, are of necessary cultural needs of each society for the protection of the family to which both science and religion have paid attention. Also, certain foundations and characteristics in both areas have been suggested for this topic. This research aims to study the ethical principles suggested by the Quran for regulating the behaviors of Muslim spouses.

In this paper, using the deductive-analytic method, the good companionship or as the Quran says, socializing with Ma'ruf, was selected as the pivotal ethical principle suggested by the Quran for treating the spouses. This principle can contain all the spouses's treatment towards each other. Also in this paper it has been concluded that all the spouses' behaviors can be a subset of the three concepts of reverence, negligence and opposition each of which is considered an ethical principle by itself.

Keywords

Base, Ethics, Behavior, Spouses, Quran

*PhD in Ethics and mysticism, faculty member of University of Payam Noor Kuwar-Fars.

CONTENTS

Moral Foundations Monitoring Muslim Spouses's Behaviors in the Quran (Based on Related Psychological Issues)

Mahboubeh Musaiepour

A Comparative Study of the Ethical Values Embedded in Imam Reza's Sayings and Abi al-'Atahiyah's Poetry.

Freshte Safari

The Variability of Ethics in the Viewpoint of Raghin Isfahani

Hashem Qorbani, Fatemeh Javadi, Naqi Eiyvazi

The Relationship between Socio-moral Responsibility and Belief in a Just World and Belief in an Unjust World among University Students

M. Golparvar, M.H. Jamshidian

The Evaluation of Professional Ethics and its Constituents among the Teachers of State Male Primary Schools in Tehran

Mojtaba Hajkhazime

The Relationship between Professional Ethics and Organizational Trust with Psychological Empowerment of the Teachers

Sirous Asadiyan, Muhsen Raniee, Abulfazl Qasemzadeh

The Relationship between Religiosity and Quality of Life and Educational Performance of Students

Akbar Salehi, Nabiyollah Qasemtabar

Promotion of the Islamic Iranian Lifestyle through the Social Networks

Batul Zaree, Nima Jafari Navimipour

An Introduction to the Principles of Parenting based on Imam Ali's Way of life.

Mahmoud Omid, Seyfullah Fazlulahi Qomshei

Educational Implications Derived from Gender Differences Observed in the Teachings of Islam.

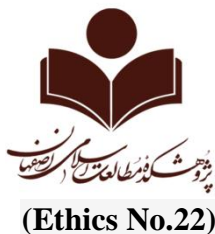
Mahnaz Shafiyoun

Ethical Training from the Perspective of Narrative Approach and the Educational Significance stemming from it

Babak Shamshiri, Sayedeh Najmeh Taqavi Nasab

ABSTRACTS

IN THE NAME OF ALLAH



Quarterly Journal of Ethics
(New series)

No. 22 / SUMMER 2016 / Sixth Year

*

Publisher: Islamic Publicity Office of the Theological Seminary of Qom

Director and Editor in chief: Mohammad Ghotbi

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 Daghighian

English translator: Mahdi Habibollahi

Technical staff: Fatemeh Rajabi

Publication: Isfahan Institute of Islamic Studies

Published by Negaresh Subscription and Distribution: 025-37116667

Published by: Centre for Islamic Studies Esfahan, affiliated to the Institute of Islamic
Research, Science and Culture Address: Esfahan, Hafez street, Kermani crossroad, Islamic

Publicity Office of the Seminary of Qom, Isfahan branch

E-mail: akhlagh@dte.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: magazine@isca.ac.ir				
شماره حساب سیبا بانک ملی: ۰۱۰۹۱۴۶۰۶۱۰۰۵ نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی				