

## منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشن‌بانی

دکتر سمیه رام\*

دکتر محمود مهرمحمدی\*\*

دکتر علیرضا صادقزاده قمصی\*\*\*

دکتر ابراهیم طلایی\*\*\*\*

### چکیده

نظر به اهمیت چرخش از کنترل بیرونی به خویشن‌بانی، به منزله یک ارزش محوری در ساحت تربیت دینی- اعتقادی- اخلاقی، پژوهش حاضر بر تعیین منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشن‌بانی متمرکز است. بر این اساس و به منظور ایضاح مفهوم خویشن‌بانی نخست تلاش شد تا با روش تحلیل مفهومی از یک سو و مطالعه ستزپروهانه مبانی نظری از سوی دیگر دیدگاه دو حوزه دین و روانشناسی در این زمینه روشن شود. پس از آن تلفیق سازوار این دو منظر در سطح سخت‌هسته و به مدد روش ترکیبی انجام شد. سپس، استنتاج منطق و محتوای برنامه درسی بر اساس ایضاح مفهومی صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد منطق و چراجی آموزش خویشن‌بانی صرفاً درون دینی نبوده و در اختصاصات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است. محتوای برنامه نیز با توجه به استلزمات خویشن‌بانی، در دو محور اصلی خودشناسی و مراقبت از خویشن‌بانی پیشنهاد شده است. برای سازماندهی محتوا بر رویکرد تلفیقی تأکید شده است. این الگو در قالب دو مدل (الف) تلفیق بر محور موضوعات و مضامین برآمده از مفهوم خویشن‌بانی (به عنوان یک موضوع درسی مجزا و به صورت یک درس مستقل) و (ب) تلفیق موضوعات و مضامین برآمده از مفهوم خویشن‌بانی برای برقراری ارتباط با دروس دیگر ارائه شده است.

کلید واژگان: خویشن‌بانی، تقوا، خودکنترلی، طراحی برنامه درسی، محتوا، ارزش

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۶/۹/۱۴

\* دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی تعلیم و تربیت اسلامی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

ram\_somayyeh@yahoo.com

mehrm\_ma@modares.ac.ir

ali\_sadeq@modares.ac.ir

e.talae@modares.ac.ir

\*\* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

\*\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

\*\*\*\* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

**مقدمه**

ارزشها مفاهیمی اعتباری هستند که انسانها در مقام عمل به آنها ملتزم و پاییند شده و بر اساس آنها اقدام و رفتار می‌کنند(صادقزاده و همکاران، ۱۳۹۰). آموزش ارزشها نیز در پی آن است تا افراد جامعه، ترجیحات ارزشی و جهت‌گیری خود را به گونه‌ای شکل دهند که راهنمای نگرش و رفتار آنان شود(تیلور،<sup>۱</sup> ۱۹۹۴؛ باقری، ۱۳۸۷). اهمیت ارزشها و آموزش آنها در جامعه امروز بشری بر کسی پوشیده نیست(حسنی، ۱۳۸۷؛ باقری، ۱۳۸۷). نیمنگاهی بر کارکردها و وضعیت کنونی نظامهای آموزشی آنها را با نقدی جدی از جهت رویکرد انباشت اطلاعات مواجه ساخته است(حسنی، ۱۳۸۷؛ علیزاده، ۱۳۸۷). به عبارت بهتر برغم آنکه در بسیاری از کشورها، نظامهای آموزشی برای اندازه‌گیری پیامدها و دستاوردهای خود، بر نتایج امتحانات و آزمونها متکی‌اند و از طریق این شاخصها درباره کیفیت آموزش و اصلاحات آموزشی تصمیم‌گیری می‌کنند، با این حال سیاستگذاران، مردمیان، والدین و عموم مردم اهمیت جنبه‌های غیرشناختی یادگیری مانند ارزشها و اخلاق را بیش از پیش دریافت‌هاند و همان‌گونه که آزمونهای استانداردی چون پیزاء، تیمز و پرزل مطرح هستند، علاقه‌ای فراینده در راستای یافتن ابزارهایی برای سنجش جنبه‌های غیرشناختی یادگیری مانند ارزشها و اخلاق در حال ظهرور است(تنگیان‌فنگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). بر همین اساس برنامه‌ریزی نظامهای آموزش رسمی دنیا برای ورود جدی به این حوزه امری اجتناب‌ناپذیر است. در شرایطی که مدرنیته با تغییر نقش خانواده، سبب عدم بعهده‌گیری آموزش ارزشها از سوی این نهاد شده(حسنی، ۱۳۸۷) و از سویی هم به‌زعم پستمن<sup>۳</sup>، فرهنگ در برابر فناوری عقب‌نشینی کرده است و با غلبه رسانه‌ها مواجه ایم(شرفی، ۱۳۸۷)، این سؤال جدی پیش می‌آید که نظام آموزش رسمی، چگونه و تا چه حد باید وارد این حوزه شود؟ در پاسخ به این سؤال سه نوع موضع‌گیری وجود دارد: موضع‌گیری خوشبینانه افراطی و در نظر گرفتن نقش استقلالی و تام برای نهایتاً موضع‌گیری واقع‌بینانه که در آن می‌توان با توجه به وفاقهای کلان در برنامه‌ریزیهای اجتماعی که مستلزم هماهنگی رسانه، خانواده و مدرسه‌اند، برای مدرسه نقش مشروط در نظر گرفت و انتظار ایفای نقش اختصاصی مدرسه در آموزش ارزشها را نیز داشت(علیزاده، ۱۳۸۷). به بیانی دیگر، مدرسه و تربیت رسمی را باید عهده‌دار بخشی از تربیت ارزشی دانست(رهنما، ۱۳۸۸).

1. Taylor  
2. Teng Yan Fang  
3. Postman

همچنین با وجود آنکه از تعبیر آموزش ارزشها، معمولاً آموزش ارزش‌های اخلاقی برداشت می‌شود(زارعان و خطیبی، ۱۳۹۱)، اما شمول مفهومی ارزش، گستردگی مصاديق آن را در پی دارد. از این‌رو، آموزش ارزشها شامل آموزش همه ارزش‌های علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، زیستی، دینی، اعتقادی و اخلاقی خواهد بود(شاملی، ۱۳۹۲). واضح است که اگر رویکرد جامع‌نگر به آموزش ارزشها مورد اقبال قرار بگیرد آنگاه باید بتوان به طور مستند و مستدل از اولویت ساحتی مشخص و ارزش‌های مطرح در آن، برای آموزش دفاع نمود. مروری بر دیدگاه‌های مختلف تربیت اسلامی، مؤید جایگاه مرکزی تقوا در تربیت اسلامی است. اندیشمندان بزرگ مسلمان نظری امام خمینی(ره)، مکتب اسلام را مکتب تهذیب(خمینی، ۱۳۸۹، ج ۶: ۲۷۸) و انسانیت انسان را به علم و تقوا می‌دانند( الخمینی، ۱۳۸۹، ج ۶: ۴۶۴). از این‌رو به زعم ایشان، بزرگترین چیزی که قرآن و حدیث بسیار بر آن پافشاری کرده‌اند تقوا و مواظبت از خویشتن است( الخمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۹: ۳۷۷). لذا باید در کنار آموزش حوزه‌های مختلف علوم، آموزش تقواء، هم برای کودکان مناسب با فهم‌شان و هم برای بزرگسالان مدنظر باشد( الخمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۷: ۱۸۸).

افزون بر آموزه‌های دینی، مکاتب فلسفی - تربیتی و روان‌شناسی نیز خویشتن‌داری و خودکتری در برابر انگیزه‌ها و لذت و خواسته‌های دانی و آنی برای رسیدن به لذت و اهداف باقی و عالی را از مهم‌ترین عوامل موفقیت مادی و معنوی می‌دانند(قدیری، ۱۳۸۹).

مطالعه پیرامون خودکتری در روان‌شناسی غرب از اوایل دهه ۱۹۶۰ با پژوهش طولی معروف به مطالعه مارشمالو<sup>۱</sup> در دانشگاه استنفورد آغاز شد( میشل، ۱۹۶۶؛ میشل و لیبرت، ۱۹۶۶؛ میشل و ابسن، ۱۹۷۰؛ میشل، ابسن، زایس، ۱۹۷۲). بررسی بلندمدت کودکان شرکت‌کننده در این آزمایش نشان داد گروهی که توانایی تأخیر ارضا و کترل میل به خوردن مارشمالو (نوعی شیرینی) را در این سن داشتند در بزرگسالی موفق‌تر و سالم‌تر بودند و به طور کلی شرایط بهتری را در زندگی تجربه می‌کردند؛ مثلاً نمرات آزمون ورود به دانشگاه بهتری داشتند و با افزایش سن، کمتر در معرض ابتلاء به اعتیاد به مواد مخدر، چاقی و نیز طلاق بودند. موج دیگری از مطالعات پیرامون خودکتری در سالهای اخیر ظاهر شده است؛ به ویژه مطالعه دانیدن<sup>۶</sup> به سرپرستی موفیت<sup>۷</sup> و کسپی<sup>۸</sup> که در آن هزار

- 
1. Marshmallow
  2. Mischel
  3. Liebert
  4. Ebbesen
  5. Zeiss
  6. Dunedin
  7. Moffitt
  8. Caspi

نیوزلندری طی ۳۲ سال از شروع تولد مورد بررسی قرار گرفتند. آنچه محققان در این مطالعه مشاهده نموده‌اند و در مجموعه مقالات آکادمی ملی علوم آمریکا در سال ۲۰۱۱ منتشر شده، جالب توجه است. کودکان سه‌ساله‌ای که خویشتنداری<sup>۱</sup> کمتری نشان داده بودند به احتمال بیشتری در آینده با عضلاتی مانند کلسترون و فشار خون بالا، بیماریهای لثه، حسابهای پسانداز خالی، بدھی و تک والدگری دست به گریبان بودند. در افراد با خویشتنداری کمتر، اعتیاد به مواد مخدر و الكل بسیار بیشتر بود و در مقایسه با کودکانی که تنها ۱۳٪ وظیفه شناس تر بودند، ۴۳ درصد از کودکان کمتر خودنظم‌ده، تا ۳۲ سالگی یک سابقه کیفری داشته‌اند.

این یافته‌ها نشان می‌دهند که پرداختن به ساحت نگرشی، عاطفی و هیجانی انسان اگر اهمیت بیشتری نداشته باشد، دستکم به اندازه بعد شناختی او باید مورد توجه قرار بگیرد. برنامه‌هایی مانند تربیت منش، ذهن‌آگاهی و توجه آگاهانه به حال<sup>۲</sup> و یادگیری عاطفی اجتماعی<sup>۳</sup> در راستای آموختن ضروریات خودکتری به دانش‌آموزان در دستور کار مدارس قرار گرفته اند(راینر، ۲۰۱۳). مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز برای حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب در نظام آموزشی، بر چرخش از کترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویشتن‌بازی (تقوا)، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری تأکید می‌کند. بدیهی است که این شایستگیها، در وجود انسانها فعلیت ندارند و لذا باید هر انسان طی فرآیندی مستمر، هدفمند و سنجیده، این گونه توانمندیها را کسب نماید(صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). لذا پس از تدوین مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و فلسفه تربیت رسمی و عمومی و تأکید این فلسفه بر شناخت و اصلاح موقعیت از سوی دانش‌آموزان به عنوان هدف اصلی تربیت که نوعی بازتعریف تقوا بود(علم‌الهدی، ۱۳۸۸)، انتظار می‌رفت در راستای آموزش مقدمات و زمینه‌های تقوا گامهایی جدی در برنامه درسی ملاحظه گردد، اما مستندات موجود این را نشان نمی‌دهد. مثلاً پژوهشگر آخرین راهنمایی مصوب موجود برنامه درسی دینی تا سال ۱۳۹۳، یعنی راهنمای برنامه تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی (شورایعالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵)، راهنمای برنامه تعلیم و تربیت دینی دوره راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی(شورایعالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و نیز راهنمای جدید تدوین شده حوزه تربیت و یادگیری قرآن و معارف اسلامی(اعتصامی، دلبری، وکیل و اشکبوس، ۱۳۹۴) که در مرحله اعتباریخشی به سر می‌برد، هم چنین طرح کرامت که یکی از

1. Self-restraint

2. Mindfulness

3. Social-emotional learning (SEL)

4. Reiner

طرحهای حوزه تربیت ارزشی(بهویژه اخلاقی) بعد از انقلاب است و در معاونت پرورشی و بعدها در معاونت آموزش عمومی دنبال گردیده را از این جهت مورد بررسی قرار داد و ملاحظه کرد به رغم اشاراتی گذرا به مفهوم اساسی تقوا، محوریتی برای آن لحاظ نشده به گونه‌ای که اهداف، رویکرد، روشها و محتوای تربیت دینی و اخلاقی بر اساس آن تنظیم گردد. نتیجه آنکه با نظر به اهمیت بنیادین خویشن بانی از یک سو و فقدان برنامه درسی مدون در راستای آموزش این موضوع از سوی دیگر، طراحی یک برنامه درسی برای آموزش ارزش خویشن بانی ضروری است.

به این ترتیب سؤالات پژوهش حاضر بدین شرح است:

- خویشن بانی به چه معناست و چه استلزماتی دارد؟
- با توجه به مفهوم خویشن بانی، منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشن بانی از چه قرار است؟

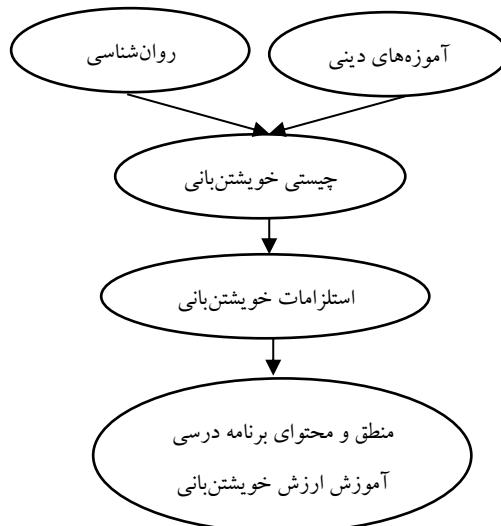
### روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که این پژوهش بر آموزش ارزش خویشن بانی مرکز است، لذا ایضاح مفهوم خویشن بانی امری بدیهی به نظر می‌رسد. به عبارت بهتر تا ندانیم موضوع آموزش چیست و چه ابعاد و مؤلفه‌هایی دارد نمی‌توانیم از آموزش آن و طراحی برنامه درسی برای آن سخن بگوییم. از این رو در نخستین گام سعی شده است مفهوم خویشن بانی از منظرهای متفاوت مورد توجه قرار بگیرد. دو منظر اساسی که پیرامون این مفهوم دیدگاه‌هایی را طرح می‌کنند عبارت اند از دین و روان‌شناسی. تعبیری که در متون مقدس دینی برای مفهوم خویشن بانی به کار گرفته شده است "تقوا" و تعبیر به کار گرفته شده در متون تخصصی روان‌شناسی "خودکترلی" است.

برای تبیین ماهیت تقوا از منظر قرآن کریم، از روش پژوهش تحلیل مفهومی بهره گرفته شد. تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباطهای آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است(کومبز، دنیلز و روی، ۲۰۰۹). تحلیل مفاهیم ممکن است شامل تحلیل عناصر تشکیل دهنده یک مفهوم، ارتباط این عناصر با یکدیگر یا ارتباط آن مفهوم با سایر مفاهیم شود(باقری، سجادیه، توسلی، ۱۳۸۹).

بدین منظور ابتدا همه ۲۵۸ آیه‌ای که ریشه "وقی" در آنها به کار رفته بود استخراج و با توجه به میزان حاصلخیزی آنها در ایضاح مفهوم تقوا، گزینش آیات انجام شد. برای بررسی تفسیر آیات، دیدگاههای علامه طباطبائی در تفسیر المیزان و نیز دیدگاههای آیت الله جوادی‌آملی و البته با تأکید بر مجلدات تفسیر تسنیم که در حال حاضر در نرم‌افزار کتابخانه دیجیتال اسراء در دسترس است

استخراج شده است. هرچند از دیگر کتابهای ایشان نیز غافل نبوده‌ایم. علاوه بر این سعی شده است مؤیداتی از دیگر اندیشمندان مسلمان نیز حتی الامکان مورد استفاده قرار بگیرد. در بخش روانشناسی تلاش بر این بود که با بهره‌گیری از روش سنتپژوهی، عمل سیستماتیک عصاره‌گیری و یکپارچه‌سازی داده‌ها از منابع گوناگون به منظور نتیجه‌گیری قابل اعتماد بیشتر در مورد موضوع خودکترلی (کوپر و همکاران، ۲۰۰۹) انجام گیرد. برای تلفیق روشنمند و فارغ از النقاط داده‌های برآمده از دو حوزه دین و روان‌شناسی، بر اساس روش پژوهش ترکیبی که بر دیدگاه لاکاتوش پیرامون ساختار نظریه‌ها متکی است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) عمل شده است. پس از روشن شدن مفهوم خویشتن‌بانی و استلزمات آن، در پاسخ به سؤال دوم منطق و محتوای برنامه استنتاج شده است. نمودار زیر نشان دهنده جریان کار پژوهش حاضر و گامهای آن است.



نمودار ۱: جریان کار پژوهش حاضر و گامهای آن

### چیستی خویشتن‌بانی از منظر دینی

در این پژوهش مفهومی عام، انسان‌شناسی و پیشادینی از تقوا مورد تأکید است؛ منظری که در آن تقوا پیش از آنکه لازمه حیات دینی و توحیدی یک انسان موحد باشد لازمه حیات یک انسان است که می‌خواهد در شان انسان و فراتر از مرزهای تشابهش با حیوانات زندگی نماید. نقطه آغاز دفاع از این نگاه معنای لغوی تقواست. از این منظر تقوا به معنای صیانت، حفظ و مراقبت و

نگهداری شیء از چیزی است که به آن ضرر می‌رساند<sup>۱</sup> (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۸۸). به این ترتیب مشاهده می‌شود که از نظر لغوی تقوا با محافظت گره خورده است. معنای محافظت دستکم متضمن سه بعد است؛ محافظت از چیزی در مقابل چیزی و با چه انگیزه‌ای باید صیانت و نگهداری چیز وجود خود و در قبال چه تهدیدات و خطرهایی و با چه انگیزه‌ای باید صیانت و نگهداری نماید، بحث بسیار قابل توجهی است که می‌تواند دایره بحث را از موضوعی صرفاً درون‌دینی به بحث پیشادینی و مبتنی بر انسان‌شناسی و هستی‌شناسی گسترش دهد. بنابراین برای پیدا کردن مدلول واقعی این دلالتها باید دید در مورد انسان این محافظت چه معنا و ابعادی می‌یابد. در تأیید این نگاه، شهید مطهری معتقد است تقوا از مختصات دینداری نیست، بلکه تقوا لازمه انسانیت است (۱۳۸۹: ۶۹۹). به بیانی دیگر، تقوا شرط توفیق در هر راهی است و مخصوص دین هم نیست (خامنه‌ای، ۱۳۹۵: ۱۲۷). علامه طباطبایی نیز در تفسیر آیه دوم سوره مبارکه بقره<sup>۲</sup> امکان مرتبه‌ای از تقوا در انسان را پیش از ایمان دینی و صرفاً از آن جهت که انسان است و نه لزوماً دیندار، مورد تأیید قرار می‌دهند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ۶۹-۷۰). آیات ۱۰۶ تا ۱۰۸ سوره شعرا<sup>۳</sup> نیز نشان می‌دهد پذیرفتن دعوت انبیا و اطاعت از آنان، روحیه تقوا لازم دارد<sup>۴</sup> (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۸: ۳۴۰). به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت مرتبه‌ای از تقوا برای همه انسانها و نه لزوماً دینداران متصور است.

یافته‌های پژوهش رام، مهرمحمدی، صادقزاده و طلایی (۱۳۹۶)، نشان می‌دهند که تبیین ماهیت تقوا از دیدگاه انسان‌شناختی با تأکید بر آیات قرآن و دیدگاه اندیشمندان مسلمان امکان‌پذیر است. بر این اساس مؤلفه‌های انسان‌شناختی و زیرسازهای فرآیند تقوا عبارت اند از: «بروز گرایشهای متعارض در انسان»، «حرکت، آزادی و قدرت انتخاب انسان» و نهایتاً «اختیار و گزینش گری مبتنی بر ارزش‌گذاری در انسان». از این نگاه انسان از آن جهت که انسان است در حرکت خود و در مواجهه با محیط با دو دسته تمایلات و گرایشهای در وجود خود روبه رو می‌شود: یک دسته از این گرایشها ناظر به نیازهای سطح بالا، عمیق و مانا یا عالی و باقی اند و در انسان‌شناسی اسلامی از آنها به منزله گرایشهای فطری یاد می‌شود. دسته دیگر گرایشها، ناظر به نیازهای سطح پایین، سطحی و زودگذر یا دانی و آنی اند و در انسان‌شناسی اسلامی از آنها به منزله گرایشهای طبیعی

۱. الواقعية: حفظ الشيء، مما يؤذيه ويضره  
۲. ذَلِكَ الْكِتَابُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ

۳. كَدَّبُتُ قَوْمٌ بُوْحَ الْمَرْسُلِينَ (۱۰۵) إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخْوَهُمْ بُوْحٌ أَلَا تَتَّقُونَ (۱۰۶) إِنَّى لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ (۱۰۷) فَاقْتُلُو اللَّهَ وَأَطْبِعُونِ (۱۰۸)

۴. همچنین است آیات ۱۲۶ تا ۱۲۲ و نیز آیات ۱۴۴ تا ۱۴۲، ۱۶۱ تا ۱۶۳، ۱۷۷ تا ۱۷۹ سوره شعراء ۱۲۳ تا ۱۲۶ سوره صفات

انسان یاد می‌شود. این آرایش وجودی است که اساساً داشتن قوه اختیار و قدرت انتخاب را در انسان معنادار می‌سازد. انسان در انجام دادن هر فعل ارادی از مبادی شناختی (تصوری) که عبور کند در گلوگاه تعیین کننده تصدیق با مبدأ میلی و گرایشی مواجه می‌شود که نقشی بسیار تعیین کننده در انتخاب انسان دارد. در همین بستر است که مدیریت تمایلات موضوعیت می‌یابد. از آنجا که از میان این دو دسته گرایش، ارضای دسته دوم لذتی فوری هرچند کوتاه‌مدت و سطحی را فراهم می‌آورد همواره به تعویق انداختن آنها در مقایسه با گرایشهای دسته اول که ارضای آنها هرچند لذتی عمیق و مانا اما دیرتر را فراهم می‌آورند انسان را به مخاطره انتخاب لذت در دسترس هرچند سطحی می‌کشاند. اینجاست که اگر ارضای این گونه گرایشها بیش از ضرورت، فلسفه وجودی و کارکردان اتفاق بیفت خللی در حیات در خور شان انسانی انسان رخ خواهد داد. در کشاکش انتخاب میان این دو دسته گرایش است که مفهوم تقوا به معنای مراقبت از خویشن انسانی (فطری-عقلی و الهی) خود در مقابل غوطه خوردن بی‌حد و مرز و فارغ از ضرورت در گرایشهای طبیعی (هوسرانی و شهورترانی)، به مثابه عامل مدیریت کننده، خودش را نشان می‌دهد. از این رو در لحظه انتخاب، انسان باید بتواند بر اساس ملاک ترجیح برگرفته از هدفی والا، گزینه‌های پیش رو را مورد رصد قرار دهد و گزینه‌ای را انتخاب کند که خیر در آن است. بر این اساس فرآیند تقوا همان ارزشگذاری غایت‌مدار و مبنی بر ملاک ترجیح فطری، عقلی و یا شرعی گزینه‌های پیش رو در لحظه انتخاب است که هر سه فاز تشخیص، ترجیح و التزام عملی به گزینه مرجح را با خود دارد. حال که مؤلفه‌های انسان‌شناختی زیرساز تقوا و بر اساس آن فرآیند تقوا روشی شدند، می‌توان به طور منطقی استلزمات این فرآیند را استنتاج نمود:

۱. شناخت تهدیدها و خطرات مسیر حرکت و راهکارهای مقابله با آنها: تقوا به معنای ترس نیست اما انسان تا راه را پرخطر نبیند و نهارسلد، از آن نمی‌پرهیزد و از خطر نجات نمی‌یابد (جوادی‌آملی، ۱۳۸۹: ۸۹). لذا در خویشن‌بانی، مراقبت از خود در مقابل تهدیدات محوریت دارد و آگاهی از خطرات و تهدیدها و ضرورت عدم غفلت از آنها از مقدمات اعمال خویشن‌بانی است.
۲. هوشیاری و توان ملاحظه امکانهای مختلف پیش رو: از آنجا که تقوا در انتخابگری معنا می‌یابد لذا پایه‌ای ترین توانمندی در اعمال تقوا عبارت است از اینکه فرد بتواند بدیلهای مختلف پیش رویش را آگاهانه برشمارد.
۳. توان هزینه /فایده کردن (ارزشگذاری) هر یک از بدیلهای و تشخیص بهترین گزینه.

۴. ترجیح بهترین گزینه به لحاظ گرایشی-انگیزشی و ارادی.

۵. التزام عملی به گزینه مرجح و پایداری در آن.

### خویشتن بانی از منظر روان‌شناسی

مروری بر تاریخچه بحث از خودکترلی در حوزه روانشناسی نشان می‌دهد که این مفهوم حدود یک قرن فراز و نشیب را در روان‌شناسی طی کرده است (رفیعی‌هنر و همکاران، ۱۳۹۳). زمانی فرآیندهای زیربنایی خودکترلی در هالهای از ابهام قرار داشتند و اجمالاً تحت عنوان اراده از آنها یاد می‌شد اما امروزه در شعاع توجهات قرار گرفته است (میشل، ۲۰۱۴؛ به نقل از داکورث و گراس،<sup>۱</sup> ۲۰۱۴) و می‌دانیم زمانی که میان دو دسته تمایلات تضاد ایجاد شود و تمایل به هدفی آنی و جذاب در تقابل با تمایل به هدفی ارزشمندتر که مزایای آن به تعویق افتاده و انتزاعی‌تر است قرار بگیرد خودکترلی لازم است (ماگلیو، تروپ و لیرمن،<sup>۲</sup> ۲۰۱۳).

منظر روان‌شناسی با تأکید بر تقابل تکانه‌ها و اهداف بلندمدت در انسان سعی در تبیین مفهوم خودکترلی دارد. در این منظر انسانها همه‌روزه در مقابل تکانه‌های متفاوت مانند خوردن غذاهای مضر و چاق کننده، خوابیدن بیش از حد، بازی کردن به جای کار، روابط جنسی نامناسب و انواع بیشمار دیگری از رفتارهای مشکل‌آفرین مقاومت می‌کنند؛ یعنی به رغم امکان برخوردی سهل‌گیرانه و برخورداری از لذت فوری، هزینه‌های این‌گونه رفتار در بلندمدت یا همان نقض قواعد و رهنمودهای مرتبط با رفتار مناسب، مانع از این برخورد سهل‌انگارانه می‌شود (باومایستر، وُس و تایس،<sup>۳</sup> ۲۰۰۷، ص ۳۵۱). هرچند تکانه‌های مربوط به دنبال کردن لذتها و اجتناب از غیرمطلوبها برای بقا ضروری هستند، اما نکته اینجاست که تکانه‌های مربوط به دنبال کردن پادشاهی اینجایی و اکنونی اغلب در تضاد با فرآیندهای متقابل و معطوف به هدف هستند (داکورث، سوکایاما<sup>۴</sup> و کریبی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). لذا رفتار خودکترل شده به اقدامات داوطلبانه‌ای اشاره دارد که در آن فرد با وجود امیال و انگیزه‌هایی که در حال حاضر قوی‌ترند درگیر پیشبرد اهداف بلندمدت و ارزشمند شخصی‌اش می‌شود (داک ورت، ۲۰۱۳). خودکترلی قابلیت تنظیم پاسخها، به ویژه با معیار قرار دادن استانداردهایی مانند آرمانها، ارزشها، اخلاق و انتظارات اجتماعی و برای حمایت از پیگیری اهداف بلندمدت است (باومایستر و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۱). وجود گزینه‌ها و

1. Duckworth & Gross

2. Maglio, Trope & Liberman

3. Baumeister, Vohs & Tice

4. Tsukayama

5. Kirby

گرایش‌هایی متعارض که یکی لذتی اندک و سطحی اما آشکار و فوری را در پی دارد و دیگری لذتی عمیق و عالی و در عین حال دیرتر و انتزاعی و پنهان را به دنبال دارد، سبب نوعی ارزشگذاری نامتقارن میان آنها می‌شود که قضاوت و انتخاب‌گری را ضروری می‌سازد. این انتخاب را باید خود فرد و در راستای اهداف ارزشمندتر صورت دهد و این همان خودکترلی است (داکورث، جنلر<sup>۱</sup> و گراس، ۲۰۱۶).

گفتنی است آنچه در مفهوم‌شناسی خویشتن‌بانی در متون روان‌شناسی باید لحاظ شود تعدد و تکثر مفاهیم به کاررفته برای این مفهوم است. به بیان دیگر با وجود توافق روان‌شناسان بر محوریت خودکترلی برای توصیف طبیعت انسان، درباره نام، تعریف و اندازه‌گیری سازه خودکترلی اختلاف نظر وجود دارد (داکورث، ۲۰۰۹).

داکورث (۲۰۱۱)، معتقد است که اسامی متعدد برای نامگذاری خودکترلی مورد استفاده قرار گرفته است که شامل تاخیرارضا، کترل تلاشمندانه، اراده، کترول اجرایی، خودنظم‌دهی، خودتنظیمی و قدرت نفس است. در عین حال وی بر این باور است که این تعدد مفاهیم ناشی از اتخاذ مواضع نظری گوناگون در توصیف خودکترلی است. به عنوان مثال روان‌شناسان رشد از تعابیری مانند کترول تلاشمندانه یا قدرت اراده بهره‌می‌گیرند، حال آنکه روان‌شناسان اجتماعی و شخصیت تعابیری چون خودکترلی را ترجیح می‌دهند (داکورث و استاینبرگ، ۲۰۱۵).

از آنجا که خودکترلی عبارت است از مدیریت خود از طریق کترول تکانه‌ها به نفع اهداف بلندمدت، لذا استلزمات آن در دو گروه اساسی یادداشتی هدف بلندمدت و بازداری از تکانه‌ها قرار می‌گیرند. داکورث و استاینبرگ (۲۰۱۵) نیز معتقدند که فرآیندهای روان‌شناختی دخیل در یک رفتار مبتنی بر خودکترلی در دو طبقه عملکردی متمایز قابل گروه‌بندی هستند: تسهیل کننده‌های رفتار خودکترلانه، تضعیف کننده‌های رفتار خودکترلانه. گروه اول، فرآیندهایی ارادی هستند که رفتار خودکترل شده را تسهیل می‌کنند. گروه دوم، فرآیندهایی با منشأ تکانشی اند که تضعیف کننده رفتار خودکترل شده هستند و شامل حساسیت به پاداش، هیجان‌خواهی و هوسها و امیال مربوط به دامنه خاص اند.

### تلفیق سازوار دو منظر دین و روان‌شناسی پیرامون خویشتن‌بانی

همان‌طور که پیشتر اشاره شد برای تلفیق سازوار دو منظر دین و روان‌شناسی از روش پژوهش ترکیبی استفاده شده است. این روش بر دیدگاه لاکاتوش پیرامون ساختار نظریه‌ها مبتنی است. از

1. Gandler

دید لاکاتوش نظریه‌های علمی، سخت‌هسته‌ای متشكل از دیدگاه‌هایی بنیادی در مورد انسان و جهان دارند که از مفروضات و امور مسلم نظریه تلقی می‌شوند و در باهنگری نظریه‌ها، این سخت‌هسته می‌تواند به مثابه یک فرازبان عمل نماید(باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). بر این اساس در نظریه‌های تقوا و خودکترلی، آنچه در سطح سخت‌هسته‌ها به عنوان فرازبان می‌تواند لحاظ شود و ترکیب در این سطح را فراهم آورد مبنای انسان‌شناختی دو نظریه می‌باشد که عبارت است از ظهور گرایشات متعارض در وجود انسان و لزوم قضاوت، ارزشگذاری و انتخابگری میان آنها.

داکرث (۲۰۱۱)، نیز معتقد است که عدم عقلانیت نمایان عمل به خلاف علایق برتر بلندمدت، علاوه بر دانشمندان علوم اجتماعی مورد توجه فیلسوفان و نیز ادیان بزرگ بوده است. به زعم او در ادیان بزرگ، از ترک لذت لحظه‌ای برای دستیابی به پاداش بزرگتر معوق حمایت می‌شود.<sup>۱</sup>

پس از تبیین چیستی خویشن بانی و استلزمات آن، در ادامه و در بخش دوم به پاسخ سؤال دوم یعنی تعیین منطق و محتوای برنامه آموزش خویشن بانی می‌پردازیم.

### منطق برنامه: چرا دانش‌آموزان باید خویشن بانی را یاد بگیرند؟<sup>۲</sup>

خویشن بانی ضروری برآمده از طبیعت انسان و اقتضانات وجودی اوست. خویشن بانی عبارت است از مراقبت از خود به واسطه کنترل تمایلات آنی دانی به نفع گرایش‌های عالی باقی از

۱. از منظر آموزه‌های دینی خویشن بانی به منظور مراقبت انسان از گوهر وجودی خویش صورت می‌گیرد. فلسفه این نگاه کرامت ذاتی انسان و دیدن او به عنوان حی متأله است. حال آنکه در نگاه روان‌شناختی، خودکترلی یک پیشگوی کلیدی است که وجود آدمی را از سایر گونه‌های حیوانی متمایز می‌سازد و به عنوان توانایی عالی انسانی برای یک زندگی ارزشمند، امری حتمی و اجتناب‌ناپذیر است(کراس و میشل، ۲۰۱۰). از منظر روان‌شناختی، هدف از خودکترلی یک هدف اجتماعی است؛ انسانها برای بقا درگیر مبارلات اجتماعی متقابل می‌شوند. جامعه‌ای قادر خواهد بود به لحاظ اقتصادی و دیگر مزایای لازم جهت بقا موفق عمل نماید که عمل انفرادی یا صرفاً خودخواهانه در آن رواج نداشته باشد. از این منظر موجوداتی که به شکل غیراجتماعی و مستقل از یکدیگر زندگی می‌کنند نیازی به خودکترلی ندارند(بارکلی، ۲۰۱۱). خودکترلی ظرفیتی است که حیوانات انسانی را به پیروی از قوانین و هنجارهای تجویز شده از سوی جامعه و مقاومت در برابر انجام آنچه خودخواهانه است قادر می‌سازد. خودکترلی ظرفیت تغییر پاسخ، به ویژه با معیار قرار دادن استانداردهایی مانند آرمانها، ارزشها، اخلاق و انتظامات اجتماعی و به منظور پیشگیری اهداف بلندمدت است(باومایستر و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۵۱). این تفاوت بنیادین ناشی از تفاوت نگاه آموزه‌های دینی و روان‌شناختی از نظر هستی‌شناختی و انسان‌شناختی است.

این تفاوت دیدگاه‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، منجر به تفاوت در گستره ملاک‌های ترجیح و سخن این ملاک‌ها می‌شود؛ از منظر آموزه‌های دینی آنچه ملاک ترجیح گرینه‌ای از گرینه‌های پیش رو می‌گردد یعنی برآمده از فطرت، عقل یا شرع است که همان گوهر انسانی و الهی وجود او هستند. اما در نگاه روان‌شناختی، معیار، یا اهداف شخصی است یا نهایتاً هنجارهای اجتماعی؛ لبته اینکه درستی یا نادرستی اهداف شخصی یا هنجارهای اجتماعی با کدام ملاک سنجیده می‌شود در این دیدگاه چندان روشن طرح نشده است، مگر اینکه به طور ضمنی دلالتهايی از تعبیر "کنترل حیوان انسانی" و نیز "ارتباط وجdan و خودکترلی" استخراج نماییم و به نحوی بر حداقل ملاک قابل قبول یعنی "انسانیت" در این منظر نیز صحه بگذاریم. لذا با این تفسیر از ملاک ترجیح در خودکترلی تضادی میان در نظریه وجود ندارد بلکه هموشانی فقط در یک سطح دیده می‌شود.

۲. منطق یا چرا باید گیری، به مأموریت اصلی برنامه درسی اشاره دارد و در یک جایگاه مرکزی، دیگر عناصر برنامه با آن در ارتباط اند(اکر و همکاران، ۲۰۱۰). منطق برنامه، توجیه کننده انجام برنامه است.

طریق ارزشگذاری بدیلهای پیش رو در هر موقعیت و بر اساس ملاک ترجیح برآمده از هدف غایی. به بیانی دیگر چرایی یادگیری خویشن‌بانی در افتضایات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است و مأموریت برنامه درسی آموزش خویشن‌بانی نیز آموزش در این زمینه است. این برنامه، دانش آموزان را قادر می‌سازد بتوانند تمایلات خود را مدیریت کنند. دانش آموزان ضمن یادگیری خویشن‌بانی و بهره‌گیری از آن، با ابعاد وجودی خویش آشنا می‌شوند، تمایلات خود و تعارض میان آنها را کشف می‌کنند و مدیریت این تعارض را به نفع اهداف بلندمدت یاد می‌گیرند.

از منظر دینی، سرمایه‌ای که موقیتهای دنیوی و اخروی انسان را تضمین می‌کند و مخصوصاً گروه خاصی از انسانها یعنی انسانهای متدين و متعبد هم نیست در یک کلمه "تقوا" است؛ اگر انسان سعی کند تقوا داشته باشد بزرگترین سرمایه را هم برای حصول دستاوردهای مادی و هم برای معنویت - اگر اهل معنویت است - به دست آورده است (خامنه‌ای، ۱۳۹۴).

از منظر روان‌شناسی نیز شواهد از نقش علی و مستقیم خودکتری - بدون واسطه ضریب هوشی، جنسیت، قومیت، یا درآمد - بر موقیتها و دستاوردها حمایت می‌کند (داکورث، سوکایاما و می<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). موفقیت و همکاران (۲۰۱۱)، در یک مطالعه طولی نشان دادند که کودکانی که از نظر بهبود خودکتری تقویت می‌شوند نسبت به همتایان همسن خود وضعیت بهتری در بزرگسالی دارند. از دید داکورث و سلیگمن<sup>۲</sup> (۲۰۰۵)، دلیل عدم کفایت دانش آموزان در بهره‌مندی از ظرفیت فکری‌شان چیزی نیست جز نقص و کوتاهی آنان در تمرین و إعمال خودکتری. تأکید جامعه بر ارضای فوری می‌تواند سبب شود که دانش آموزان به اندازه کافی قادر به تأخیر ارضاء برای دستیابی به شایستگی‌های علمی نباشند.

داکورث (۲۰۱۳)، تأکید می‌کند که هیچ‌گاه مسئله "آموزش برای موفقیت آکادمیک" یا "تربیت منش برای موفقیت در زندگی" مطرح نبوده است! مسئله ای ناظر بر پذیرش این یا آن؟ اینکه دانش آموزان باید ریاضی یاد بگیرند یا خودکترل باشند؟ اما امروزه این مطرح می‌شود که اگر شما فردی خودکترل تربیت کنید آن فرد در آموختن ریاضی هم موفق‌تر خواهد بود.

برنامه درسی آموزش خویشن‌بانی بر آموزش پنج گروه شایستگی پایه در این زمینه متمرکز می‌شود که بر استلزمات پنج گانه‌ای که در بخش‌های قبل بدان اشاره کردیم مبتنی است.

### محتوا: دانش آموزان چه چیزی را یاد می‌گیرند؟

با توجه به استلزمات خویشن بازی، محتوا را در دو محور عمده یا واحد آموزشی می‌توان در نظر گرفت؛ خودشناسی، مراقبت از خویشن.

واحد خودشناسی یا آشنایی با خود و اقتضائات طبیعی نفس انسان؛ شناخت تهدیدها و خطرات مسیر حرکت

واحد خودشناسی به عنوان پیش‌نیاز ورود به بحث خویشن بازی مطرح است. به بیانی دیگر از آنجا که خویشن بازی اجمالاً به معنای مراقبت از خود در مقابل تهدیدات است، لذا آگاهی از خطرات و تهدیدها و ضرورت عدم غفلت از آنها از مقدمات آموزش خویشن بازی است. از آنجا که در خویشن بازی خطر و تهدید در درون خود انسان نهفته است و نه بیرون از او، انسان باید بر اساس خودشناسی، بنا بر مراقبت از خودش بگذارد. لذا آشنا کردن یادگیرنده با خود و ابعاد وجودی اش، انگیزه لازم را برای خویشن بازی به وجود می‌آورد و یادگیری او را در این زمینه معنادار می‌کند، زیرا ضمن اینکه در یادگیرنده نیاز به خویشن بازی ایجاد می‌کند، میان این نیاز و موضوع مورد آموزش، ارتباط نیز برقرار می‌کند. محورهای اصلی ذیل این واحد عبارت اند از: آشنایی با انواع نیازهای انسان، آشنایی با انواع تمایلات در انسان، آشنایی با زمینه‌های آسیب‌زای ناشی از طبیعت انسان مانند عجله، ضعف، شح نفس و در پایان آشنایی با انواع وسوسه‌ها و اغواگریهای ذهنی.

### واحد مراقبت از خویشن

واحد مراقبت از خویشن، هسته مرکزی اعمال خویشن بازی است، لذا آموزش کلیه استلزمات برآمده از فرآیند خویشن بازی در این واحد مورد توجه است که عبارت اند از:

#### ۱. آموزش توانمندی دیدن شقوق و بدیلهای مختلف پیش رو در لحظه انتخاب

هوشیاری نسبت به موقعیت و عدم غفلت از آن، مستلزم ملاحظه امکانهای پیش روست. لذا محتوایی که یادگیرنده‌گان در این خردمنهارت با آن درگیر می‌شوند عبارت است از رصد موقعیت و شناخت عناصر دخیل در تصمیم‌سازی که نوعی هوشیاری، توجه و خودآگاهی نسبت به موقعیت را برای یادگیرنده‌گان به ارمغان می‌آورد. عناصری که باید مورد توجه قرار بگیرند عبارت اند از: زمان که شامل گذشته، حال و آینده دور و نزدیک است. مکان که می‌تواند شامل شعاع محیطی محدودتر مانند خانه، محله، مدرسه و شهر یا شعاع محیطی گسترده‌تر چون کشور و جهان باشد. عناصر طبیعی (درختان، کوهها، آب، هوا و ...) که می‌تواند با نگاهی سطحی یا با نگاهی بنیادی و

عمیق لحاظ گردند. عناصر اجتماعی(نهادها، روابط انسانی، گروهها) که می‌تواند با شعاعی محدودتر خانواده، اقوام، همکلاسیها، معلمان، اولیای مدرسه و همسایه‌ها را شامل شود یا شعاع گسترده‌تر مانند جامعه پیرامون، حکومت، زیرنظم‌های اقتصادی و فرهنگی را در برگیرد. عناصر ماورای طبیعی(شیطان، فرشته، جن و ...) که در القایات رحمانی و امدادهای غیبی و نیز وسوسه‌های شیطانی دخیل اند و البته احتمالاً بسته به سن و شرایط فرد ممکن است برخی از این عناصر از دید او هنوز کمرنگ یا بیرونگ باشند(علم الهدی، ۱۳۸۸: ۴۴۳).

**۲. آموزش توانمندی هزینه /فایده کردن(ارزشگذاری)** هر یک از بدیلهای تشخیص بهترین گزینه آنچه در این گام دانش‌آموز یاد می‌گیرد از این قرار است: بر اساس فهمی که از مفاهیم(خوب/بد، زشت/زیبا) دارد هر یک از گزینه‌های پیش رو را بررسی و مشخص می‌کند که کدام خوب و زیاست، کدام بد و زشت. به بیانی دیگر پیرامون گزینه‌های احصا شده در گام اول قضاوت ارزشی انجام می‌دهد. این قضاوت‌های ارزشی می‌توانند بر اساس فهم شهودی و وجودانی باشند یا استدلالهای اخلاقی پیچیده‌تر.

اما کار به اینجا ختم نمی‌شود زیرا برای بررسی هزینه /فایده واقعی گزینه‌ها این سطح از تحلیل کافی نیست و فرد باید بتواند در مقایسه با یک ملاک ترجیح برآمده از هدفی بلندمدت، نفع و ضرر حقیقی گزینه‌های پیش رو را بررسی کند. لذا هدف‌گذاری و داشتن هدفی بلندمدت در تعیین ملاک ترجیح نقش اساسی و تعیین کننده دارد. پس یادگیرندگان، درگیر فرآیند هدف‌گذاری می‌شوند، تا بتوانند در تشخیص نفع و ضرر حقیقی گزینه‌های پیش رویشان ملاک ترجیح داشته باشند و بدانند چه حدودی را باید رعایت کنند. همچنین در این مرحله آینده‌نگری و پیش‌بینی پیامدها و عواقب هر یک از گزینه‌های پیش رو در ارزشگذاری آنها به عنوان نفع یا ضرر نقشی تعیین کننده دارد. لذا یادگیری آینده‌نگری و دوراندیشی، دیدن عواقب دور و نزدیک و نیز عواقب مهم و اثرگذار و غیرمهم گزینه‌های پیش رو حائز اهمیت است. در پایان یادگیرنده باید بتواند از طریق مقایسه همه گزینه‌های ارزشگذاری شده گزینه برتر را مشخص کند، لذا ارتقای توان مقایسه یادگیرندگان نیز جایگاه ویژه خود را خواهد داشت.

**۳. آموزش توانمندی ترجیح بهترین گزینه (گرایشی-انگیزشی، ارادی)**

در این واحد دانش‌آموزان توانمندیهایی در جهت ترجیح بهترین گزینه کسب می‌کنند. به بیانی دیگر وقتی که یادگیرنده توانست بدیلهای گوناگون پیش رو را ارزشگذاری کند و گزینه خیر را تشخیص دهد، چنانچه از نظر عاطفی و هیجانی، گرایش و شوقی برتر از سایر گزینه‌ها در او

به وجود آید و این اشتیاق باقی بماند و بر دیگر تمایلات غلبه کند، آنگاه برای عملی کردنش نیز اقدام خواهد کرد. از این رو این مرحله از آن جهت که حلقه واسط شناخت و عمل است از اهمیتی ویژه برخوردار است. مراحل مربوط به شناخت و تشخیص گزینه برتر به ویژه هدف‌گذاری در ایجاد این اشتیاق نقش غیرقابل انکار دارد. نسبتی که فرد با «غایت» برقرار می‌کند بسیار حائز اهمیت است. شوق نسبت به غایت و پیامدهای آن و نیز خوف از دستدادن غایت یا پیامدهای مترتب بر آن در مرحله ترجیح، از اهمیتی خاص برخوردار می‌شود. این شوق و خوف می‌تواند در ایجاد کشش لازم برای کوشش در جهت رسیدن به غایت اثرگذار باشد. از دیگر مهارت‌هایی که در ترجیح گزینه برتر می‌تواند مؤثر واقع شود می‌توان به این موارد اشاره کرد: مهارت‌های بازداری و پرهیز، توانمندی فهم مفهوم مهلت و پایان فرصت، توانایی صبر به معنای پایی‌فسردن بر موضع درست و استقامت در راه آن، توانمندی تحمل دشواری و مقاومت، توانمندی پالایش فعال محیطی، مهارت‌های یادداری و تقویت حیا به منزله نیروی بازدارنده فطری.

#### ۴. التزام عملی به گزینه مرجع و پایداری در آن

در این گام، قدرت و توانایی عملیاتی کردن گزینه مرجع مدنظر است. برای ایجاد زمینه‌های تحقق خارجی گزینه مرجع، در این مرحله باید توانمندی‌های طبیعی یا فیزیکی، توانمندی‌های تکنیکی، توانمندی‌های اجتماعی و توانمندی‌های روحی فرد را ارتقا بخشید تا یادگیرنده بتواند به مدد این توانمندیها گزینه مرجع را در دنیای خارج محقق سازد.

### سازماندهی محتوا

الگوی بهینه ساختار برنامه درسی خویشن بانی به صورت تلفیقی است. این الگو در قالب دو مدل (الف) تلفیق بر محور موضوعات برآمده از مفهوم خویشن بانی (به منزله یک موضوع درسی مجزا و به صورت یک درس مستقل) و (ب) تلفیق مضامین برآمده از مفهوم خویشن بانی برای برقراری ارتباط با دروس دیگر ارائه شده است.

(الف) تلفیق بر محور موضوعات برآمده از مفهوم خویشن بانی (به عنوان یک موضوع درسی مجزا و به صورت یک درس مستقل)

سازماندهی موضوع-محور یا آموزش به منزله یک موضوع مجزا، معمولاً به دلیل ضرورت کسب دانش درباره موضوع یادگیری رخ می‌دهد. در این نوع سازماندهی، ماده درسی به طور مجزا، در زمانی جداگانه و مستقل از دیگر مواد درسی در برنامه درسی مدرسه گنجانده می‌شود و مفاهیم و مهارت‌های تخصصی موضوع در اختیار دانش آموز گذاشته می‌شود (جیکوبز، ۱۹۸۹؛ به نقل از

احمدی، ۱۳۹۶). با توجه به آنچه دانشآموزان باید ذیل موضوع خویشنبنانی یاد بگیرند، می‌توان گفت آموزش خویشنبنانی به منزله یک موضوع مجزا می‌تواند در برنامه درسی مدارس گنجانده شود، زیرا دانشها، مفاهیم و مهارتهای تخصصی در این موضوع وجود دارند که قابلیت گنجاندن این موضوع به صورت یک ماده درسی مجزا در زمانی جداگانه را فراهم می‌آورند. البته سازماندهی می‌تواند مارپیچی و توالی موضوعات و عمق پرداختن به آنها متناسب با سن رشد یادگیرندگان باشد.

با وجود تأکید بر آموزش خویشنبنانی به منزله یک موضوع مجزا باید گفت ماهیت موضوع خویشنبنانی و خاصیت فراساحتی آن سبب می‌گردد که بتوانیم از سازماندهی تلفیقی سخن بگوییم. لذا با هدف تزریق ویژگی چابکی و ایجاد توان واکنش سریع و پاسخگویی به مسائل روز که از مهم‌ترین امتیازات یا توجیهات برای روی آوردن به رویکرد تلفیقی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱)، در آموزش خویشنبنانی به منزله یک موضوع مجزا نیز می‌توان از طریق تلفیق با مسائل مبتلاهه یادگیرندگان جنبه کاربردی تری به آن داد. مضامینی برآمده از اقتضائات جامعه معاصر اعم از تحول فرهنگ و ارزشها، تحولات علم و فناوری، نیازها و مسائل محلی، ملی و جهانی و نیز اقتضائات یادگیرندگان اعم از نیازهای رشدی، علایق، استعدادها، زندگی واقعی و جنسیت می‌توانند دستمایه آموزش معنادار قرار بگیرند.

ب) تلفیق موضوعات و مضامین برآمده از مفهوم خویشنبنانی برای برقراری ارتباط با دروس دیگر همچنین می‌توان از فرصتهای موجود در ساختهای مختلف تربیت و دروس مطرح ذیل آنها اعم از فارسی، دینی، تاریخ، جغرافیا، علوم، تربیت بدنسی و مطالعات اجتماعی برای تمرين توانمندیهای لازم جهت اعمال خویشنبنانی بهره گرفت. این کار می‌تواند از طریق پیوند بین مواد درسی با استفاده از یک مضمون یا موضوع مشترک صورت گیرد (جیکوبز، ۱۹۸۹؛ به نقل از احمدی، ۱۳۹۶). مضمونهای اصلی حوزه خویشنبنانی که می‌توان در مواد درسی گوناگون گنجاند از این قرارند: مضمون ۱: من که هستم؟ نیازهای من (نیازهای جسمی و روحی)، تمایلات من (آنی دانی و عالی باقی)، نقاط آسیب‌زای من (هلوع، منوع، شح نفس و ...)، موقعیت من (زمانی، مکانی، طبیعی، فرهنگی-اجتماعی، سیاسی و اقتصادی)، توانمندیهای من (جسمی، تکنیکی، اجتماعی و توانمندیهای روحی).

مضمون ۲: مسئولیتها و اهداف من (در ساختهای گوناگون یا در ارتباط با خود، خدا، خلق، طبیعت).

**مضمون ۳:** من چگونه انتخاب می‌کنم؟ (تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری: ملاحظه گزینه‌های پیش رو، ارزشگذاری، مقایسه و انتخاب).

**مضمون ۴:** چگونه می‌توانم قوی ترین باشم؟ (پرهیز و بازداری، صبر، یادداشت، مدیریت زمان، پالایش فعال محیطی).

در گام بعد می‌توان با بررسی موضوعات درسی گوناگون همپوشانی آنها با مضامین یاد شده را مشخص کرد؛ مثلاً دروسی مانند تاریخ، جغرافیا، علوم، تعلیمات اجتماعی، تربیت بدنی، فارسی و دینی در شناخت موقعیت و نیز خودشناسی می‌توانند نقشی تعیین کننده داشته باشند و البته در همه این دروس فرصت‌هایی می‌توان فراهم نمود که مضامین ۳ و ۴ نیز مورد توجه قرار بگیرند.

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که مستندات دینی و نیز پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند مرکزیت و اهمیت موضوع خویشن‌بانی محرز است. به بیانی دیگر چرایی یادگیری خویشن‌بانی در اقتصادیات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است و مأموریت برنامه درسی آموزش ارزش خویشن‌بانی نیز آموزش در این زمینه است.

خویشن‌بانی ارزشی فراساحتی است و از منظر ارزش‌های اخلاقی نیز از آن تحت عنوان فرا اخلاق یاد می‌شود. به عبارت بهتر پیش از آموزش مفاهیم اخلاقی باید برخی از مهارت‌های پایه آموزش و تمرین داده شوند. به این مهارت‌های پایه، مهارت‌های فرا اخلاقی گفته می‌شود و با وجود دیدگاه‌های مختلف درباره اخلاق، تقریباً همه محققان اتفاق نظر دارند که وجود توانایی مهار خود، یکی از عوامل اصلی اخلاق محسوب می‌شود (جانبزرگی و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۸). بنابراین آموزش این توانمندی برکاتی گستردۀ در همه ساختهای تربیتی خواهد داشت. البته عدم وجود برنامه تربیتی برای آموزش این موضوع به رغم اهمیت و اولویت آن، هرگونه تصمیم‌گیری در مورد تهیه مواد و منابع آموزشی در این زمینه را به طراحی الگو و راهنمای برنامه درسی در این زمینه موكول کرده است. پژوهش حاضر تلاشی است در راستای ایضاح مفهوم تقوا و آشنازی‌زدایی از آن و همچنین طراحی برنامه‌ای مبتنی بر بازتعریف آن در قالب خویشن‌بانی که به منظور غفلت‌زدایی و پر کردن خلاً موجود در این زمینه است.

۱. ر.ک. مرتضی مطهری داستان راستان، ج ۱. ص ۹۵: داستان زورآزمایی و مسابقه وزنه برداری جوانان مسلمان و داوری پیامبر اکرم (ص)

## منابع

- احمدی، پروین. (۱۳۹۶). طبقه‌بندی جیکوبز، موجود در دانشنامه ایرانی برنامه درسی. قابل دسترس در: <http://www.daneshnamehicsa.ir/default.aspx?pagename=pages&id=85>
- اعتصامی، محمدمهردی؛ دلبری، سید محمد؛ وکیل، مسعود و اشکبوس، عادل. (۱۳۹۴). راهنمای در دست اعتمادیخواهی حوزه تربیت و یادگیری قرآن و معارف اسلامی. تهران: دفتر تالیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طبیه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جانبزرگی، مسعود، نوری، ناهید و آگاه‌هریس، مژگان. (۱۳۹۱). آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان. تهران: نشر ارجمند.
- جوادی آملی، عدالله. (۱۳۸۸). تئییم، محقق: حسن واعظی محمدی، جلد ۷. قم: مرکز بین‌المللی نشر اسراء.
- حسنی، محمد. (۱۳۸۷). نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۹۴). تقدیر کلام حضرت آیت الله خامنه‌ای. قابل دسترس در: <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=27007>
- مکارم ولایت: رهنمودهای اخلاقی تربیتی رهبر معظم انقلاب اسلامی مدلوله‌العالی. گردآوری احسان طریق‌الاسلامی. قم: موسسه فرهنگی هنری طریق معرفت ثقلین.
- خمینی، روح‌الله. (۱۳۸۹). صحیحه امام: مجموعه آثار امام خمینی(بیانات، پیامها، مصاہب‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها). ج ۱۷، ۱۹. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی. قابل دسترس در: <http://farsi.rouhollah.ir/library-index#sahifeh>
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۴۱۲ ق). المفردات فی غریب القرآن. دمشق، بیروت: دارالعلم الدار الشامیة.
- رام، سمیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده، علیرضا و طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). تبیین مفهوم تقوا از منظر انسان‌شناسخی با تأملی در آیات قرآن و دلالت‌های آن در پژوهش تقوا. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، ۷(۱)، ۱۰۳-۱۲۵.
- رفیعی‌هنر، حمید؛ جانبزرگی، مسعود؛ پسندیده، عباس و رسول‌زاده طباطبائی، سید‌کاظم. (۱۳۹۳). تبیین سازه خودمهارگری بر اساس اندیشه اسلامی. روانشناسی و دین، ۷(۳)، ۵-۲۶.
- رهنما، اکبر. (۱۳۸۸). چیستی آموزش ارزشها در گستره تعلیم و تربیت. تهران: نشست تخصصی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. قابل دسترس در: <http://ssmovahed.blogfa.com/1388/09>
- زارعان، محمدجواد و خطیبی، حسین. (۱۳۹۱). رویکردهای رایج در تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه با روش‌های اسلامی. در مجموعه مقالات همایش ملی تعلیم و تربیت ارزشها. قم: مؤسسه آموزشی - پژوهشی امام خمینی.
- شاملی، عباسعلی. (۱۳۹۲). منابع و مرجعیتها در فرایند ارزشگذاریها: چالش‌ها و دشواریهای شکل‌گیری نظام ارزشی آدمیان. بازیابی شده در تاریخ ۵ اسفند ۱۳۹۶ از سایت:

- <http://www.shameli.ir/home/index.php/fa/2015-02-20-03-41-47/2015-03-23-22-18-39/item/116-2015-05-15-11-08-16>
- شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۷). نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). راهنمای برنامه تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. قابل دسترس در: <http://quran-dept.talif.sch.ir>
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). راهنمای برنامه تعلیم و تربیت دینی دوره راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی. تهران: وزارت آموزش و پرورش. قابل دسترس در: <http://quran-dept.talif.sch.ir>
- صادق زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان*، ترجمه سید محمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- علم الهدی، جمیله. (۱۳۸۷). نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، جلد اول. تهران: دانشگاه امام صادق علیه السلام.
- علیزاده، مهدی. (۱۳۸۷). نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- قدیری، محمدحسین. (۱۳۸۹). خودکتری کودک؛ خمیرمایه خویشتن‌داری اخلاقی. راه تربیت، (۱۱)، ۸۷-۱۱۶.
- قرائتی، محسن. (۱۳۸۳). *تفسیر نور*، جلد ۸ و ۱۱. تهران: مرکز فرهنگی درس‌های از قرآن.
- کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو و روی، بی. (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقری. در ادموند سی شورت، روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۹). *مجموعه آثار*، جلد ۲۳ (انسان کامل، عرفان حافظ، آزادی معنوی، پخشی از بیست گفتار، تقدیر، کلیات علوم اسلامی؛ عرفان). تهران: صدرا.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۱). داستان راستان. تهران: صدرا
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). مفهوم شناسی تأثیق در برنامه‌ریزی درسی. موجود در دانشنامه ایرانی برنامه درسی. قابل دسترسی در: <http://www.daneshnamehicsa.ir/default.aspx?pagename=pages&id=85>
- Akker, van den J., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Directorate of Education and Languages.
- Barkley, R. A. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and application* (pp. 551-563). New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K.D. & Tice, D.M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-357.

- Cooper, H., Hedges, L.V., & Valentine, J.C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). New York: Russell Sage Foundation.
- Duckworth, A. L. (2009). (Over and) beyond high-stakes testing. *American Psychologist*, 64(4), 279-280.
- \_\_\_\_\_ (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*; 108(7), 2639-2640. Available at [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1019725108](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1019725108)
- \_\_\_\_\_ (2013). *Is it really self-control: A critical analysis of the ‘Marshmallow Test.’*. Society of Personality and Social Psychology Connections. Retrieved from <https://spsptalks.wordpress.com/2013/11/10/is-it-really-self-control-a-critical-analysis-of-the-marshmallow-test/>.
- Duckworth, A.L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychological and Personality Science*, 1(4), 311-317.
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & Kirby, T. A. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification task. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(7), 843-855.
- Duckworth, A.L., & Gross, J.J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A.L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32-37.
- Duckworth, A. L., Gendler, T.S., & Gross, J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35-55.
- Kross, E., & Mischel, W. (2010). From stimulus control to self-control: Towards an integrative understanding of the processes underlying willpower. In R. Hassin, K. Ochsner, & Y. Trope (Eds.), *Self-control in society, mind, and brain* (pp. 428-446). New York, NY: Oxford University Press.
- Maglio, S. J., Trope, Y., & Liberman, N. (2013). The common currency of psychological distance. *Current Directions in Psychological Science*, 22(4), 278-282.
- Mischel, W. (1966). Theory and research on the antecedents of self-imposed delay of reward. *Progress in Experimental Personality Research*, 3, 85-132.
- Mischel, W., & Liebert, R.M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(1), 45-53.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329-337.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.

- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698.
- Reiner, A. (2013). *Schools add self-control skills to the curriculum*. Special to the Washington Post, Posted April 15, 2013, at 9:38 a.m.
- Taylor, M. (1994). Overview of values education in 26 European countries. In M. Taylor (Ed.), *Values education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* (pp. 1-66). Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Teng Yan Fang, J., Muniady, B., & D' Souza, P. (Eds.) (2014). *The heart of education: Learning to live together*. Selected papers presented at the 16<sup>th</sup> UNESCO-APEID International Conference. UNESCO, Paris & UNESCO Bangkok Office. Available at: <http://www.unescobkk.org/education/apeid/apeid-internationalconference/apeidconf12/papers-and-presentations/>

