منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن‌بانی

دکتر سمیه رام *
دکتر محمود مهرمحمدی **
دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری ***
دکتر ابراهیم طلایی ****

چکیده

نظر به اهمیت چرخش از کنترل بیرونی به خویشتن‌بانی، به منزلهٔ یک ارزش محوری در ساحت تربیت دینی- اعتقادی- اخلاقی، پژوهش حاضر بر تعیین منطق و محتوای برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن‌بانی متمرکز است. بر این اساس و به منظور ایضاح مفهوم خویشتن‌بانی نخست تلاش شد تا با روش تحلیل مفهومی از یک سو و مطالعه سنتزپژوهانه مبانی نظری از سوی دیگر دیدگاه دو حوزه دین و روانشناسی در این زمینه روشن شود. پس ازآن 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 چرایی آموزش خویشتن‌بانی صرفاً درون‌دینی نبوده و در اقتضائات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است. محتوای برنامه نیز با توجه به استلزامات خویشتن‌بانی، در دو محور اصلی خودشناسی و مراقبت از خویشتن 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 خویشتن‌بانی(به عنوان یک موضوع درسی مجزا و به صورت یک درس مستقل) و ب) تلفیق موضوعات و مضامین برآمده از مفهوم خویشتن‌بانی برای برقراری ارتباط با دروس دیگر ارائه شده است.

کلید واژگان: خویشتن‌بانی، 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
** استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mehrm_ma@modares.ac.ir
*** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران ali_sadeq@modares.ac.ir
**** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران e.talae@modares.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

مقدمه

ارزشها مفاهیمی اعتباری هستند که انسانها در مقام عمل به آنها ملتزم و پایبند 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 گونه ای شکل دهند که راهنمای نگرش و رفتار آنان شود(تیلور،[1] ۱۹۹۴). 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 به‌رغم 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، مربیان، والدین و عموم مردم اهمیت جنبه‌های غیرشناختی یادگیری مانند ارزشها و اخلاق را بیش از پیش دریافته‌اند و همان‌گونه که آزمونهای استانداردی چون پیزا، تیمز و پرلز مطرح هستند، علاقه ای فزاینده در راستای یافتن ابزارهایی برای سنجش جنبه‌های غیرشناختی یادگیری مانند ارزشها و اخلاق در حال ظهور است(تنگ‌یان‌فنگ[2] 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 به‌عهده‌گیری آموزش ارزشها از سوی این نهاد شده(حسنی، ۱۳۸۷) و از سویی هم به‌زعم پستمن[3]، 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 مدرسه در آموزش ارزشها؛ موضع‌گیری بدبینانه افراطی و در نظر نگرفتن هیچ نقشی برای مدرسه و نهایتاً موضع‌گیری واقع‌بینانه که در آن می‌توان با توجه به وفاقهای کلان در برنامه‌ریزیهای اجتماعی که مستلزم هماهنگی رسانه، خانواده و مدرسه اند، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

همچنین با وجود آنکه از تعبیر آموزش ارزشها، معمولاً آموزش ارزشهای اخلاقی برداشت می‌شود(زارعان و خطیبی،۱۳۹۱)، اما شمول مفهومی ارزش، گستردگی مصادیق آن را در پی دارد. از این‌رو، آموزش ارزشها شامل آموزش همهٔ 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 نظیر امام‌خمینی(ره)، مکتب اسلام را مکتب تهذیب(خمینی، ۱۳۸۹، ج ۶ : ۲۷۸) و انسانیت انسان را به علم و تقوا می‌دانند(خمینی، ۱۳۸۹، ج ۶ : ۴۶۴). از این رو به زعم ایشان، بزرگترین چیزی که قرآن و حدیث بسیار بر آن پافشاری کرده‌اند تقوا و مواظبت از خویشتن است(خمینی،۱۳۸۹، ج ۱۹: ۳۷۷). لذا باید در کنار آموزش حوزه‌های مختلف علوم، آموزش تقوا، هم برای کودکان متناسب با فهم‌شان و هم برای بزرگسالان مدنظر باشد(خمینی،۱۳۸۹،ج ۱۸۸:۱۷).

افزون بر آموزه‌های دینی، مکاتب فلسفی- تربیتی و روان‌شناسی نیز خویشتن‌داری و خودکنترلی 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 خودکنترلی در روان‌شناسی غرب از اوایل دهه ۱۹۶۰ با پژوهش طولی معروف به مطالعه مارشملو[1] در دانشگاه استنفورد آغاز شد(میشل[2]، ۱۹۶۶؛ میشل و لیبرت[3]، ۱۹۶۶؛ میشل و ابسن[4]، ۱۹۷۰؛ میشل، ابسن، زایس[5]، ۱۹۷۲). بررسی بلندمدت کودکان شرکت‌کننده در این آزمایش نشان داد گروهی که توانایی تأخیر ارضا و کنترل میل به خوردن مارشملو (نوعی شیرینی) را در این سن داشتند در بزرگسالی موفق‌تر و سالم‌تر بودند و به‌طور کلی شرایط بهتری را در زندگی تجربه می‌کردند؛ مثلاً نمرات آزمون ورود به دانشگاه بهتری داشتند و با افزایش سن، کمتر در معرض ابتلا به اعتیاد به مواد مخدر، چاقی و نیز طلاق بودند. موج دیگری از مطالعات پیرامون خودکنترلی در سالهای اخیر ظاهر شده است؛ به ویژه مطالعه دانیدِن[6] به سرپرستی موفیت[7] و کسپی[8] که در آن هزار

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

نیوزلندی طی ۳۲ سال از شروع تولد مورد بررسی قرارگرفتند. 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[1] کمتری نشان داده بودند به احتمال بیشتری در آینده با معضلاتی مانند کلسترول و فشار خون بالا، بیماریهای لثه، حسابهای پس‌انداز خالی، بدهی و تک والدگری دست به گریبان بودند. در افراد با خویشتنداری کمتر، اعتیاد به مواد مخدر و الکل بسیار بیشتر بود و در مقایسه با کودکانی که تنها ۱۳٪ وظیفه شناس تر بودند،۴۳ درصد از کودکان کمترخودنظم‌ده، 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[2] و یادگیری عاطفی اجتماعی[3] نیز در راستای آموختن ضروریات خودکنترلی به دانش‌آموزان در دستور کار مدارس قرار گرفته اند(راینر[4]، 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 کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویشتن‌بانی(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 راهنماهای مصوب موجود برنامه درسی دینی تا سال ۱۳۹۳، یعنی راهنمای برنامهٔ 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 اعتباربخشی به سر می‌برد، هم چنین طرح کرامت که یکی از

1. Self-restraint
2. Mindfulness
3. Social-emotional learning (SEL)
4. Reiner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 به‌گونه‌ای که اهداف، رویکرد، روشها و محتوای تربیت دینی و اخلاقی بر اساس آن تنظیم گردد. نتیجه آنکه با نظر به اهمیت بنیادین خویشتن‌بانی از یک سو و فقدان برنامه درسی مدون در راستای آموزش این موضوع از سوی دیگر، طراحی یک برنامه درسی برای آموزش ارزش خویشتن‌بانی ضروری است. به این ترتیب سؤالات پژوهش حاضر بدین شرح است:

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

روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که این پژوهش بر آموزش ارزش خویشتن‌بانی متمرکز است، لذا ایضاح مفهوم خویشتن‌بانی 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 خویشتن‌بانی 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 خویشتن‌بانی به کار گرفته شده است "تقوا" و تعبیر به کارگرفته شده در متون تخصصی روان‌شناسی "خودکنترلی" 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 واسطهٔ 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 دهندهٔ یک مفهوم، ارتباط این عناصر با یکدیگر یا ارتباط آن مفهوم با سایر مفاهیم شود(باقری، سجادیه، توسلی،۱۳۸۹).

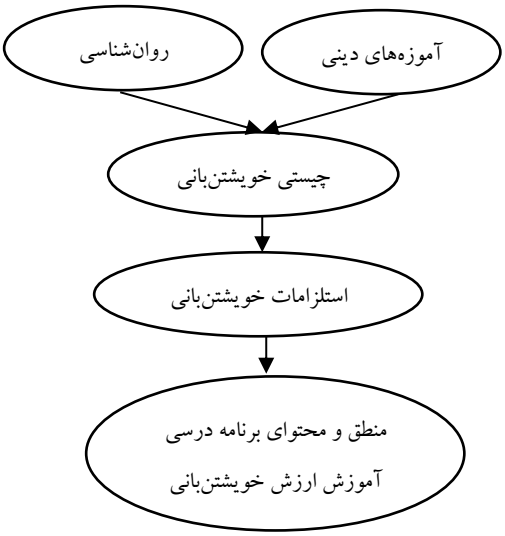
بدین منظور ابتدا همهٔ ۲۵۸ آیه‌ای که ریشه "وقی" در آنها به کار رفته بود استخراج و با توجه به میزان حاصلخیزی آنها در ایضاح مفهوم تقوا، گزینش آیات انجام شد. برای بررسی تفسیر آیات، دیدگاههای علامه طباطبایی در تفسیر المیزان و نیز دیدگاههای آیت الله جوادی‌آملی و البته با تأکید بر مجلدات تفسیر تسنیم که در حال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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 روانشناختی تلاش بر این بود که با بهره‌گیری از روش سنتزپژوهی، عمل سیستماتیک عصاره‌گیری و یکپارچه‌سازی داده‌ها از منابع گوناگون به منظور نتیجه‌گیری قابل اعتماد بیشتر در مورد موضوع خودکنترلی(کوپر و همکاران، ۲۰۰۹) انجام گیرد. برای تلفیق روشمند و فارغ از التقاط 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 استلزامات آن، در پاسخ به سؤال دوم منطق و محتوای برنامه استنتاج شده است. نمودار زیر نشان دهندهٔ 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، انسان‌شناختی 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 شأن 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

نگهداری شیء از چیزی است که به آن ضرر می‌رساند[۱](راغب اصفهانی،۱۴۱۲ :۸۸۱). 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 دلیل و انگیزه‌ای؛ اینکه انسان از چه 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 بحثی 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[۲] 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، ج۱: ۶۹-۷۰). آیات ۱۰۶ تا ۱۰۸ سوره شعرا[۳] نیز نشان می‌دهد پذیرفتن دعوت انبیا و اطاعت از آنان، روحیهٔ تقوا لازم دارد[۴](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 وگزینش‌گری 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 گرایشها 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 منزلهٔ 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 منزلهٔ گرایشهای طبیعی

---

۱. الوِقَایَةُ: حفظُ الشیءِ ممّا یؤذیه و یضرّه

۲. ذَلِکَ الْکِتَابُ لارَیْبَ فِیهِ هُدًی لِلْمُتَّقِینَ

۳. کَذَّبَتْ قَوْمُ نُوحِ الْمُرْسَلِینَ(۱۰۵) إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ نُوحٌ أَ لَا تَتَّقُونَ(۱۰۶) إِنِیَ لَکُمْ رَسُولٌ أَمِینٌ(۱۰۷)فَاتَّقُواْ اللَّهَ وَ أَطِیعُونِ(۱۰۸)

۴. همچنین است آیات ۱۲۴ تا ۱۲۶ و نیز آیات ۱۴۲ تا ۱۴۴، ۱۶۱ تا ۱۶۳، ۱۷۷ تا ۱۷۹ سوره شعرا،۱۲۳ تا ۱۲۶ سوره صافات

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 انتخابِ لذتِ در دسترس هرچند سطحی می‌کشاند. اینجاست که اگر ارضای این گونه گرایشها بیش از ضرورت، فلسفه وجودی و کارکردشان اتفاق بیفتد خللی در حیات در خور شأن انسانی انسان رخ خواهد داد. در کشاکش انتخاب میان این دو دسته گرایش است که مفهوم تقوا به معنای مراقبت از خویشتن انسانی(فطری- عقلی و الهی) خود در مقابل غوطه خوردن بی‌حدومرز و فارغ از ضرورت در گرایشهای طبیعی(هوسرانی و شهوترانی)، به مثابه عامل مدیریت‌کننده، 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 مبتنی 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 روشن شدند، می‌توان به طور منطقی استلزامات 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 نهراسد، از آن نمی‌پرهیزد و از خطر نجات نمی‌یابد(جوادی‌آملی، ۱۳۸۹ : ۸۹). لذا در خویشتن‌بانی، مراقبت از خود در مقابل تهدیدات محوریت دارد و آگاهی از خطرات و تهدیدها و ضرورت عدم غفلت از آنها از مقدمات اِعمال خویشتن‌بانی است.

۲. هوشیاری و توان ملاحظه امکانهای مختلف پیش رو: از آنجا که تقوا در انتخابگری معنا می‌یابد لذا پایه‌ای‌ترین توانمندی در اِعمال تقوا عبارت است از اینکه فرد بتواند بدیلهای مختلف پیش رویش را آگاهانه برشمارد.

۳. توان هزینه /فایده کردن(ارزشگذاری) هر یک از بدیلها و تشخیص بهترین گزینه.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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

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

خویشتن‌بانی از منظر روان‌شناختی

مروری بر تاریخچه بحث از خودکنترلی 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 خودکنترلی 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،[1] 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 خودکنترلی لازم است(ماگلیو، تروپ و لیبرمن،[2] ۲۰۱۳).

منظر روان‌شناسی با تأکید بر تقابل تکانه‌ها و اهداف بلندمدت در انسان سعی در تبیین مفهوم خودکنترلی 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،[3] 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 پاداشهای اینجایی و اکنونی اغلب در تضاد با فرآیندهای متقابل و معطوف به هدف هستند(داکورث، سوکایاما[4] و کربی[5]، ۲۰۱۳). لذا رفتار خودکنترل‌شده به اقدامات داوطلبانه‌ای اشاره دارد که در آن فرد باوجود امیال و انگیزه‌هایی که در حال حاضر قوی‌ترند درگیر پیشبرد اهداف بلندمدت و ارزشمند شخصی‌اش می‌شود(داک ورث، ۲۰۱۳). خودکنترلی 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 خودکنترلی است(داکورث، جندلر[1] و گراس، ۲۰۱۶).

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

داکورث(۲۰۱۱)، معتقد است که اسامی متعدد برای نامگذاری خودکنترلی مورد استفاده قرار گرفته است که شامل تاخیرارضا، کنترل تلاشمندانه، اراده، کنترل 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 خودکنترلی است. به عنوان مثال روانشناسان رشد از تعابیری مانند کنترل تلاشمندانه یا قدرت اراده بهره می‌گیرند، حال‌آنکه روانشناسان اجتماعی و شخصیت تعابیری چون خودکنترلی را ترجیح می‌دهند(داکورث و استاینبرگ، ۲۰۱۵).

از آنجا که خودکنترلی عبارت است از مدیریت خود از طریق کنترل تکانه‌ها به نفع اهداف بلندمدت، لذا استلزامات آن در دو گروه اساسی یادداری هدف بلندمدت و بازداری از تکانه‌ها قرار می‌گیرند. داکورث و استاینبرگ(۲۰۱۵) نیز معتقدند که فرآیندهای روانشناختی دخیل در یک رفتار مبتنی بر خودکنترلی در دو طبقه عملکردی متمایز قابل گروهبندی هستند: تسهیل‌کننده‌های رفتار خودکنترلانه، تضعیف‌کننده‌های رفتار خودکنترلانه. گروه اول، فرآیندهایی ارادی هستند که رفتار خودکنترل‌شده را تسهیل می‌کنند. گروه دوم، فرآیندهایی با منشأ تکانشی اند که تضعیف کننده رفتار خودکنترل‌شده 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. Gendler

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

دید لاکاتوش نظریه‌های علمی، سخت‌هسته‌ای متشکل از دیدگاههایی بنیادی در مورد انسان و جهان دارند که از مفروضات و امور مسلم نظریه تلقی می‌شوند و در باهم‌نگری نظریه‌ها، این سخت‌هسته می‌تواند به مثابه یک فرازبان عمل نماید(باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). بر این اساس در نظریه‌های تقوا و خودکنترلی، 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.

داکورث(۲۰۱۱)، نیزمعتقد است که عدم عقلانیت نمایانِ 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 می شود[۱].

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

منطق برنامه: چرا دانش‌آموزان باید خویشتن‌بانی را یاد بگیرند؟[۲]

خویشتن‌بانی ضرورتی برآمده از طبیعت انسان و اقتضائات وجودی اوست. خویشتن‌بانی عبارت است از مراقبت از خود به واسطه کنترل تمایلات آنی دانی به نفع گرایشهای عالی باقی از

---

۱. از منظر آموزه‌های دینی خویشتن‌بانی 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، خودکنترلی یک ویژگی 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 :۴۲۸). از منظر روانشناختی، هدف از خودکنترلی یک هدف اجتماعی است؛ انسانها برای بقا درگیر مبادلات 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 خودکنترلی ندارند(بارکلی، ۲۰۱۱). خودکنترلی 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. خودکنترلی ظرفیت تغییر پاسخ، به ویژه با معیار قرار دادن استانداردهایی مانند آرمانها، ارزشها، اخلاق و انتظارات اجتماعی و به منظور پیگیری 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 سنخ این ملاکها می‌شود؛ از منظر آموزه‌های دینی آنچه ملاک ترجیح گزینه‌ای از گزینه‌های پیش رو می‌گردد غایتی 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؛ البته 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 دلالتهایی از تعابیر "کنترل حیوان انسانی" و نیز "ارتباط وجدان و خودکنترلی" 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 خودکنترلی تضادی میان دو نظریه وجود ندارد بلکه همپوشانی فقط در یک سطح دیده می‌شود.

۲. منطق یا چرایی یادگیری، 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

طریق ارزشگذاری بدیلهای پیش رو در هر موقعیت و بر اساس ملاک ترجیح برآمده از هدف غایی. به بیانی دیگر چرایی یادگیری خویشتن‌بانی در اقتضائات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است و مأموریت برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی نیز آموزش در این زمینه است. این برنامه، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد بتوانند تمایلات خود را مدیریت کنند. دانش‌آموزان ضمن یادگیری خویشتن‌بانی 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 موفقیتهای دنیوی و اخروی انسان را تضمین می‌کند و مخصوص گروه خاصی از انسانها یعنی انسانهای متدین 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– به‌دست آورده است(خامنه ای،۱۳۹۴).

از منظر روان‌شناسی نیز شواهد از نقش علّی و مستقیم خودکنترلی– بدون واسطه ضریب هوشی، جنسیت، قومیت، یا درآمد– بر موفقیتها و دستاوردها حمایت می‌کند(داکورث، سوکایاما و می[1]، ۲۰۱۰). موفیت و همکاران(۲۰۱۱)، در یک مطالعه طولی نشان دادند که کودکانی که از نظر بهبود خودکنترلی تقویت می‌شوند نسبت به همتایان همسن خود وضعیت بهتری در بزرگسالی دارند. از دید داک‌ورث و سلیگمن[2](۲۰۰۵)، دلیل عدم کفایت دانش آموزان در بهره‌مندی از ظرفیت فکریشان چیزی نیست جز نقص و کوتاهی آنان در تمرین و اِعمال خودکنترلی. تأکید جامعه بر ارضای فوری می‌تواند سبب شود که دانش‌آموزان به اندازه کافی قادر به تأخیر ارضا برای دستیابی به شایستگیهای علمی نباشند.

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

برنامه درسی آموزش خویشتن‌بانی بر آموزش پنج گروه شایستگی پایه در این زمینه متمرکز می‌شود که بر استلزامات پنج‌گانه‌ای که در بخشهای قبل بدان اشاره کردیم مبتنی است.

1. May
2. Seligman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

محتوا: دانش‌آموزان چه چیزی را یاد می‌گیرند؟

با توجه به استلزامات خویشتن‌بانی، محتوا را در دو محور عمده یا واحد آموزشی می‌توان درنظر گرفت؛ خودشناسی، مراقبت از خویشتن.

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 خویشتن‌بانی مطرح است. به بیانی دیگر از آنجا که خویشتن‌بانی 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 خویشتن‌بانی است. از آنجا که در خویشتن‌بانی خطر و تهدید در درون خود انسان نهفته است و نه بیرون از او، انسان باید بر اساس خودشناسی، بنا را بر مراقبت از خودش بگذارد. لذا آشنا کردن یادگیرنده با خود و ابعاد وجودی‌اش، انگیزه لازم را برای خویشتن‌بانی به وجود می‌آورد و یادگیری او را در این زمینه معنادار می‌کند، زیرا ضمن اینکه در یادگیرنده نیاز به خویشتن‌بانی 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 خویشتن

واحد مراقبت از خویشتن، هسته مرکزی اِعمال خویشتن‌بانی است، لذا آموزش کلیه استلزامات برآمده از فرآیند خویشتن‌بانی 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 یادگیرندگان در این خرده‌مهارت 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 یادگیرندگان 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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، زیرنظامهای اقتصادی و فرهنگی را در برگیرد. عناصر ماورای طبیعی(شیطان، فرشته، جن و ...) که در القائات 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 بیرنگ باشند(علم الهدی، ۱۳۸۸ :۴۴۳).

۲.آموزش توانمندی هزینه /فایده کردن(ارزشگذاری) هر یک از بدیلها و 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 زیباست، 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 وجدانی 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 غیرقابل‌انکار دارد. نسبتی که فرد با «غایت» برقرار می‌کند بسیار حائز اهمیت است. شوق نسبت به غایت و پیامدهای آن و نیز خوف از دست دادن 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 پای‌فشردن بر موضع درست و استقامت در راه آن، توانمندی تحمل دشواری و مقاومت، توانمندی پالایش فعال محیطی، مهارتهای یادداری و تقویت حیا به منزلهٔ نیروی بازدارنده فطری.

۴. التزام عملی به گزینه مرجح و پایداری در آن

در این گام، قدرت و توانایی عملیاتی کردن گزینه مرجح مدنظر است. برای ایجاد زمینه‌های تحقق خارجی گزینه مرجح، 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 مرجح را در دنیای خارج محقق سازد.

سازماندهی محتوا

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

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

سازماندهی موضوع-محور یا آموزش به منزلهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

احمدی،۱۳۹۶). با توجه به آنچه دانش‌آموزان باید ذیل موضوع خویشتن‌بانی یاد بگیرند، می‌توان گفت آموزش خویشتن‌بانی به منزلهٔ 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 خویشتن‌بانی به منزلهٔ یک موضوع مجزا باید گفت ماهیت موضوع خویشتن‌بانی 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 خویشتن‌بانی به منزلهٔ یک موضوع مجزا نیز می‌توان از طریق تلفیق با مسائل مبتلابه یادگیرندگان جنبه کاربردی‌تری 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 خویشتن‌بانی برای برقراری ارتباط با دروس دیگر

همچنین می‌توان از فرصتهای موجود در ساحتهای مختلف تربیت و دروس مطرح ذیل آنها اعم از فارسی، دینی، تاریخ، جغرافیا، علوم، تربیت بدنی و مطالعات اجتماعی برای تمرین توانمندیهای لازم جهت اِعمال خویشتن‌بانی 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 خویشتن‌بانی که می‌توان در مواد درسی گوناگون گنجاند از این قرارند:

مضمون۱: 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 ساحتهای گوناگون یا در ارتباط با خود، خدا، خلق، طبیعت).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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

مضمون ۴: چگونه می‌توانم قوی‌ترین باشم[۱]؟(پرهیز و بازداری، صبر، یادداری، 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 خویشتن‌بانی محرز است. به بیانی دیگر چرایی یادگیری خویشتن‌بانی در اقتضائات وجودی انسان و لزوم برخورد آگاهانه وی با آنها نهفته است و مأموریت برنامه درسی آموزش ارزش خویشتن‌بانی نیز آموزش در این زمینه است.

خویشتن‌بانی 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 دربارهٔ اخلاق، تقریباً همهٔ 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 گسترده در همهٔ ساحتهای تربیتی خواهد داشت. البته عدم وجود برنامه تربیتی برای آموزش این موضوع به‌رغم 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 موکول کرده است. پژوهش حاضر تلاشی است در راستای ایضاح مفهوم تقوا و آشنایی‌زدایی از آن و همچنین طراحی برنامه ای مبتنی بر بازتعریف آن در قالب خویشتن‌بانی که به منظور غفلت‌زدایی و پر کردن خلأ موجود در این زمینه است.

۱. ر.ک. مرتضی مطهری داستان راستان، ج۱.ص ۹۵؛ داستان زورآزمایی و مسابقه وزنه‌برداری جوانان مسلمان و داوری پیامبر اکرم(ص)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

منابع

احمدی، پروین. (۱۳۹۶). *طبقه‌بندی جیکویز*، موجود در دانشنامه ایرانی برنامه درسی. قابل دسترس در:
http://www.daneshnamehicsa.ir/default.aspx?pagename=pages&id=85

اعتصامی، محمدمهدی؛ دلبری، سید محمد؛ وکیل، مسعود و اشکبوس، عادل. (۱۳۹۴). *راهنمای در دست اعتباربخشی 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، طیبه. (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، عبدالله. (۱۳۸۸). *تسنیم*، محقق: حسن واعظی محمدی، جلد ۷. قم: مرکز بین المللی نشر اسراء.

_____ (۱۳۸۹). *تسنیم*، محقق: احمد قدسی، جلد ۴. قم: مرکز بین المللی نشر اسراء.

حسنی، محمد. (۱۳۸۷). *نشست تخصصی تربیت اخلاقی در مدرسه*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۹۴). *تقوا در کلام حضرت آیت الله خامنه‌ای*. قابل دسترس در:
http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=27007

_____ (۱۳۹۵). *مکارم ولایت: رهنمودهای اخلاقی تربیتی رهبر معظم انقلاب اسلامی مدظله العالی*. گردآوری احسان طریق الاسلامی. قم: موسسه فرهنگی هنری طریق معرفت ثقلین.

خمینی، روح‌الله. (۱۳۸۹). *صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی(بیانات، پیامها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها)*. ج ۶،۱۷،۱۹. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی. قابل‌دسترس 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 انسان‌شناختی با تأملی در آیات قرآن و دلالت‌های آن در پرورش تقوا. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۷(۱)، ۱۰۳-۱۲۵.

رفیعی‌هنر، حمید؛ جان‌بزرگی، مسعود؛ پسندیده، عباس و رسول‌زاده طباطبایی، 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. قابل‌دسترس 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:

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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

صادق‌زاده، 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 سیدمحمدباقر موسوی‌همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.

علم‌الهدی، 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). خودکنترلی کودک؛ خمیرمایه خویشتن‌داری اخلاقی. *راه تربیت*، (۱۱)، ۸۷– ۱۱۶.

قرائتی، محسن. (۱۳۸۳). *تفسیر نور*، جلد ۸ و ۱۱. تهران: مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن.

کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو و روی، بی. (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقری. در ادموند سی شورت، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.

مطهری، مرتضی. (۱۳۸۹). *مجموعه آثار، جلد ۲۳ (انسان کامل، عرفان حافظ، آزادی معنوی، بخشی از بیست گفتار، تقوا، کلیات علوم اسلامی: عرفان)*. تهران: صدرا.

_____ (۱۳۹۱). *داستان راستان*. تهران: صدرا

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). *مفهوم‌شناسی تلفیق 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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

_____ (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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

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 16th UNESCO-APEID International Conference. UNESCO, Paris & UNESCO Bangkok Office. Available at: http://www.unescobkk.org/education/apeid/apeid-internationalconference/apeidconf12/papers-and-presentations/

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.1.1]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-09]