

## مؤلفه‌های ارشادگری، براساس تحلیل مضامین متون اسلامی

حسین تقوی\*

مرتضی خاقانی زاده\*\*

عباس عبادی\*\*\*

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۵/۰۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۷

### چکیده

تحقق اهداف فردی، سازمانی - نهادی و اجتماعی تعریف شده برای هر نظام آموزشی و درعین حال غلبه بر چالش‌های آن نهایتاً به توسعه شناختی، مهارتی و نگرشی فراگیران، وابسته است. ارشادگری به‌عنوان یکی از راهبردهای رویکرد تعاملی در یادگیری، با هدف کمک به فراگیر و حمایت او، درجهت دستیابی به اهداف آموزشی نقش مهمی ایفا می‌کند. هدف تحقیق حاضر، استخراج مؤلفه‌های ارشادگری در متون اسلامی است. با استفاده از روش تحلیل مضمون، نمونه‌ای از آیات، اقوال، سیره‌های عملی و دستورالعمل‌های انعکاس‌یافته در قرآن و نیز احادیث نقل شده از ائمه معصومین(ع) در کتب معتبر تعلیم و تربیت اسلامی و گزارش‌های تحقیقاتی به شیوه نظری انتخاب، تحلیل و مفاهیم شکل‌دهنده ارشادگری استخراج شدند. تحلیل داده‌ها در طی سه مرحله و با کاربرد روش تحلیلی اشتراوس و کوربین انجام شد. در مرحله اول؛ تعاریف، مفاهیم و ویژگی‌ها بررسی و بیش از ۳۰۰ کد اولیه شناسایی و در مرحله دوم این کدها، در قالب دسته‌های بزرگ‌تر مفهومی، ذیل ۲۵ مقوله اصلی طبقه‌بندی شدند. با هم‌سنجی و یکپارچه‌سازی این مقوله‌ها، نه مضمون محوری به‌عنوان مؤلفه‌های ارشادگری اسلامی ظهور یافت که شامل سوگی، چالش‌انگیزی، مربی‌گری، مشاوره، حمایت‌گری، تشویق و تنبیه، تکریم و توجه، حسن خلق و تسهیل‌گری و شبکه‌سازی علمی - حرفه‌ای بود. این نه مضمون محوری ارتباط تنگاتنگی با هم داشته و در متون اسلامی توأمان ظهور می‌یابند که سازگار با جامعیت و یکپارچگی ذاتی دستورالعمل‌ها، احکام اسلامی و قضایای مطرح شده در متون وابسته است و کاربست این نتایج در عمل به پیوستگی، همخوانی و یکپارچگی جامعه، نظام آموزشی، عواملان آموزشی و فراگیران یاری می‌رساند.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل مضمون؛ ارشادگری؛ تعلیم و تربیت اسلامی

\* نویسنده مسئول: استادیار مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران  
husen324@gmail.com

\*\* دانشیار مرکز تحقیقات علوم رفتاری، پژوهشکده سبک زندگی، دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله (عج)، تهران، ایران  
2014morteza@gmail.com

\*\*\* استاد آموزش پرستاری، مرکز تحقیقات علوم رفتاری، پژوهشکده سبک زندگی، دانشگاه علوم پزشکی بقیه‌الله (عج)، تهران، ایران  
ebadi1347@yahoo.com

## مقدمه و بیان مسئله

تحقق اهداف مفروض دوره‌های آموزشی به تناسب دانش و مهارت تعریف شده برای فراگیران و کاربرد آنها از طرف فراگیران وابسته است. برگزاری دوره‌های آموزشی، با هر هدفی انجام شود، اساساً برای توسعه و کسب دانش و مهارت‌های لازم برای انجام کار از طرف فراگیران، طراحی شده است. چنین صلاحیت‌هایی عموماً مشتمل بر توانایی برخورد مناسب با موقعیت‌ها و مقتضیات پیچیده از طریق توسل به منابع روانی و انتقال دانش و مهارت‌های آموخته شده در یک موقعیت ویژه است که پلگرینو و هیلتون<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) آن را در سه حیطه شناختی، درون فردی و بین فردی تقسیم‌بندی می‌کنند.

یادگیری فراگیران نیز با وجود آنکه دارای بسیاری از ویژگی‌های یادگیری رسمی است، آنها بسیاری از چیزها را از طریق تعاملات غیررسمی با معلمان، راهنمایان، مشاوران و سایر فراگیران و ضمن بازخوردهایی که دریافت می‌کنند، یاد می‌گیرند (مرجائی، ۱۳۸۸: ۱۷۱ و دی لات<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). بنابراین، تبیین مناسب مهارت‌یابی، نیازمند رویکردی است که بتواند با مدنظر قراردادن تعاملات اجتماعی، به ورای چارچوب‌های نظام‌مند حرکت کند.

تمرکز بر تعاملات اجتماعی به ظهور رویکردهایی تعامل محور برای تبیین توسعه فراگیران منجر شده است (دی لات، ۲۰۱۲). این رویکردها به جای توجه بلاواسطه به توسعه، بر «توسعه هویت<sup>۳</sup>» تمرکز دارند و به واسطه سازه‌هایی نظیر «ارشادگری<sup>۴</sup>» شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و مهارت‌یابی فراگیران را توضیح می‌دهند. ارشادگری به عنوان روابط بین افراد با تجربه با افراد کم تجربه که به توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای کمک می‌کند، تعریف شده است (کرام<sup>۵</sup>، ۱۹۸۳) و به واسطه حمایت روان‌شناختی و حمایت از توسعه مهارت و دانش، نتایج مثبتی را به‌ارمغان می‌آورد (کوینلان<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

از زمان اولین مطالعات انجام گرفته در خارج از کشور از دهه ۸۰ تاکنون، اثرات ارشادگری بر

1. Pellegrino & Hilton

2. de Laat

3. Pprofessional identity development

۴. در تحقیق حاضر از کلمات منتورینگ و ارشادگری (mentoring)، متور و ارشادگر (mentor)، متی و شاگرد (mentee) به جای هم و در یک معنی استفاده می‌شود.

5. Kram

6. Quinlan

برون‌دادهای حرفه‌ای و آموزشی مورد تأیید قرار گرفته است. اندرهیل<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) در فراتحلیل خود اثرات ارشادگری بر توسعه و پیشرفت در مسیر حرفه‌ای را مورد تأیید قرار داده است. برون‌دادهای مثبت ارشادگری بر فراگیران نیز در تحقیقات مختلف تأیید شده است. نقش ارشادگری در کاهش احساس انزوا، افزایش اطمینان و عزت‌نفس، ارتقای خود اندیشی<sup>۲</sup> و شایستگی‌های حل مسئله (هابسن، اشبی، مالدرز و تاملسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)، بهبود تفکر و توانمندی تحقیقاتی (مسترز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)، کاهش استرس، شکل‌گیری نگرش‌های مثبت (کیم و هوانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵)، عملکرد تحصیلی بهتر (سندر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵) رشد علمی و شخصی (سامبونیاک و اشتراوس و مارسیک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱) کاهش اضطراب (باقریه، مسلک پاک و خلخالی، ۱۳۹۱) در حوزه‌های مختلف آموزشی تأیید شده است. به‌طور کلی، ارشادگری اثربخش یک شایستگی کلیدی برای موفقیت حرفه‌ای بوده و علاوه بر آن نقش بسیار مهمی در سلامت روحی و روانی شاگردان نیز دارد (هاند<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

درمورد نتایج تحقیقات مذکور باید مسئله «عوامل زمینه‌ای» مانند ارزش‌های حاکم بر جامعه و نظام اداری حاکم را در نظر داشت. به‌دست‌دادن دیدگاه معتبر در تربیت فراگیران و اساساً در همه تصمیمات آموزشی، نیازمند تجارب و اطلاعاتی است که باتوجه‌به شرایط و عوامل زمینه‌ای و فرهنگی جمع‌آوری شده باشد؛ تا اولاً ما را از فضای صرفاً ذهنی به سمت عینیت پیش ببرد؛ ثانیاً بتواند منعکس‌کننده ارزش‌ها و هنجارهای موقعیتی باشد؛ ثالثاً از انحرافات و گمراهی‌هایی که می‌تواند در رجوع به داده‌های سایر کشورها با پس‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت وجود داشته باشد، جلوگیری کند.

ازمنظر جامعه‌شناسان، علم به‌خصوص در حوزه علوم انسانی، یک محصول اجتماعی است و از کنش متقابل بین دانشمندان و جامعه پدید می‌آید و آن عینیت و جهان‌شمولی که قبلاً برای علوم انسانی و اجتماعی ادعا می‌شد، رد شده است (دولت‌دوست، نوروزی و دامیار، ۱۳۹۴). گذشته‌ازاین، در حیطه تعلیم و تربیت، فهم و تفسیر عواملان تربیتی، عوامل اجتماعی و تأثیرشان بر

1. Underhill
2. Self-reflection
3. Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson
4. Masters
5. Kim & Hwang
6. Sandner
7. Sambunjak, Straus & Marusic
8. Hund

یادگیری، پویایی عوامل تربیتی و غیرقابل کنترل بودن آن از عواملی است که توجه به زمینه فرهنگی در تحقیقات تربیتی را ضروری می‌سازد (بازرگان، ۱۳۹۶: ۲۱).

تحقیقات انجام شده در مورد ارشادگری با وجود تنوع بالایی که به لحاظ موضوعی و روش‌شناختی داشته‌اند، قابل تقسیم‌بندی به دو طبقه کلی‌اند. تحقیقات خارجی و داخلی که ارشادگری را در معنای غربی آن بررسی کرده‌اند و تحقیقات داخلی که به تعلیم و تربیت و در لابلای آن به روابط استاد شاگردی در آموزه‌های اسلامی پرداخته‌اند. دسته نخست از ناحیه عدم توجه به مفهوم ارشادگری اسلامی و دسته دیگر از ناحیه عدم تبیین مفهوم ارشادگری به عنوان یک راهبرد مشخص در آماده‌سازی فراگیران دچار ضعف بوده‌اند.

در تحقیقات تربیتی باید به این نکته توجه داشت که هدف اصلی نظام‌های آموزشی، یادگیری و پرورش انسان «فرهیخته» است. این امر با ارزش‌های جامعه سروکار دارد (بازرگان، ۱۳۹۶). بخش عمده‌ای از ارزش‌های جامعه ما نشئت گرفته از اسلام و مبتنی بر فرهنگ اسلامی هستند و تدوین تصمیمات علمی و آموزشی با توجه به مبانی فرهنگی اسلامی و ارزش‌های جاری در آن به عنوان یک جامعه اسلامی، اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. چنانکه رهبر انقلاب اسلامی، به عنوان بالاترین مرجع سیاست‌گذاری در کشور در این زمینه عنوان می‌نماید که: «ما می‌بینیم که در زمینه‌های مختلف، تحقیق و پژوهش و رسیدن به نظریه در دنیای مادی و دنیای غرب، مبنای قابل قبول و مورد اعتمادی نبوده؛ به خصوص در زمینه علوم انسانی...». یکی از دلایل تأکید آیت‌الله خامنه‌ای بر لزوم تحول بنیادین در علوم انسانی این است که مبنای علوم انسانی غربی، مبنای مادی و غیرتوحیدی است و این با مبانی اسلامی ما سازگاری ندارد و علوم انسانی «... آن وقتی صحیح و مفید و تربیت‌کننده صحیح انسان خواهد بود و به فرد و جامعه نفع خواهد رساند که براساس تفکر الهی و جهان‌بینی الهی باشد» (رهبر انقلاب اسلامی، ۱۱ تیرماه ۱۳۹۳). بنابراین، در حوزه تعلیم و تربیت نیز تعریف اهداف در همه سطوح و روش تحقق آنها بدون توجه به این مهم، ممکن نخواهد بود. تعلیم و تربیت که مهم‌ترین رسالت نظام اسلامی است، هم در بعد نظری باید به ارائه الگوها و متدهای فکری اقدام کند و هم قواعد عملی را برای نایل شدن به اهداف مورد نظر طراحی کند (ملکی، ۱۳۹۴).

از منظر برخی محققان اسلامی با وجود افتخارات و عظمت تمدن اسلامی در گذشته، رکود موجود در سطح علم در تمدن اسلامی موجب شده است که اسلام و آموزه‌های اسلامی هم‌جهت با دنیای کنونی جلوه ندهد (اشعری و همکاران، ۲۰۱۲). بر اثر شکاف عمیقی که در حوزه نظریه و

عمل اسلامی به وجود آمده است، این حوزه مسحور استلزامات و آموزه‌های اجتماعی جامعه صنعتی غرب شده و قادر نیست گامی محکم و مطمئن فراسوی راه‌حل‌های کلیشه‌ای و ازپیش‌تدبیرشده، بردارد (عباس‌پور، ۱۳۸۵)؛ رهبر انقلاب اسلامی (۹ اسفند، ۱۳۷۹) در این زمینه بیان می‌کند: «یکی از عیوب بزرگ این است که ده‌ها سال است که ما متون فرنگی و خارجی را تکرار می‌کنیم، می‌خوانیم، حفظ می‌کنیم و براساس آنها تعلیم و تعلم می‌کنیم». بررسی تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد، مطالعات مرتبط با ارشادگری و تأثیر آن بر برون‌دادهای آموزشی، فارغ از عوامل زمینه‌ای موجود در جامعه انجام شده و محدود به ارزیابی مؤلفه‌هایی است که در مطالعات خارجی، با زمینه و فرهنگ متفاوت، مورد تأکید قرار گرفته‌اند (برای مثال مطالعات محمدی، امینی، مؤدب، جعفری و فرج‌پور، ۱۳۹۴؛ حسین‌آبادی، غلامی، بیرانوند، تاروردیان و عنبری، ۱۳۹۴).

این در حالی است که در اسلام به موضوع مهم تعلیم و تربیت توجه بسیار و قواعد مناسبی برای رشد انسان تعیین شده است. بدیهی است یک مکتب که هدف‌های مشخص و مقررات همه‌جانبه‌ای دارد و نظام حقوقی، اقتصادی و سیاسی دارد، نمی‌تواند یک نظام خاص آموزشی نداشته باشد (مطهری، ۱۳۷۴: ۱۶). مطهری (۱۳۸۲: ۴۲۱) در این زمینه اشاره کرده‌اند «در علم فقه با سابقه هزار و صدساله، استادان، شاگردانی تربیت کرده‌اند و آن شاگردان به‌نوبه‌خود شاگردان دیگری تربیت کرده‌اند تا عصر حاضر و این رابطه استاد و شاگردی قطع نشده است».

ارشادگری به مانند غالب مفاهیمی که در حوزه‌های مختلف علوم انسانی در سطح بین‌المللی مطرح شده‌اند، مابه‌ازایی در متون اسلامی دارد؛ با وجود تفاوت‌هایی که بین این مفهوم در رویکرد حاکم بر آموزش در سطح با مفهوم بین‌المللی و اسلامی استاد - شاگردی وجود دارد، جنبه‌های مشترکی نیز بر آنها مترتب است. در ادبیات اسلامی عناوینی نظیر خصوصیات اساتید و شاگردان (معلم و متعلم - مربی و متربی) و حقوق و وظایف آنها نسبت به همدیگر تبیین‌ها و تفاسیری از راهبرد ارشادگری هستند. چنین اشاراتی ما را به سمت طرح این ادعا هدایت می‌کند که، می‌توان مقوله‌هایی در تبیین مفهوم ارشادگری شناسایی کرد که در تعریف آن از منظر اسلامی به‌عنوان یک راهبرد اثربخش آموزشی کارگر باشند.

با در نظر گرفتن این مهم و با وجود تأکیدی که بر نقش فراگیران به‌خصوص در آموزش‌های سطوح عالی در توسعه علمی و به‌ویژه در کسب مرجعیت علمی اسلامی می‌شود (حسن‌زاده، ۱۳۹۲)، این سؤال مطرح می‌شود که با توجه به متون دست اول و دست دوم اسلامی چنین فرایندی

چگونه معرفی می‌شود و چه مؤلفه‌هایی را دربر می‌گیرد؟ اینها مسائل اصلی هستند که پژوهش حاضر دنبال پاسخگویی به آن است.

### روش پژوهش

از آنجا که تحقیق حاضر دنبال شناسایی مؤلفه‌های ارشادگری براساس فرهنگ اسلامی است، از روش تحلیل محتوای متون اسلامی استفاده شد. این روش از رویکرد فرآینبات‌گرایی پیروی می‌کند (بازرگان، ۱۳۹۶: ۲۰ و ۲۱). این‌گونه روش‌ها برای کشف عرصه‌هایی به کار می‌روند که می‌خواهیم به فهمی تازه از آن دست یابیم (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۰: ۳۳).

ادبیات قابل‌بررسی در تحقیقات مشتمل بر متون نظری، تحقیقات انجام‌شده، فعالیت‌ها و سیره‌های عملی و دستورالعمل‌ها و خط‌مشی‌ها و طرح‌های توسعه‌داده‌شده می‌شود (آویارد، ۲۰۱۰: ۴۴). در تحقیق حاضر نیز برای استخراج مؤلفه‌های ارشادگری اسلامی به قرآن و نیز احادیث نقل‌شده از ائمه معصومین (ع) در کتب اصول کافی، وسائل‌الشیعه و نهج‌البلاغه مراجعه شد و متون معتبر اسلامی و گزارشات تحقیقاتی (کتب و مقالات) که با مطالعه منابع دست اول در زمینه سیره‌های تربیتی پیامبران، امامان و ائمه معصومین حاصل شده‌اند، بررسی شد. منابع دیگر مشتمل بر روش‌ها و دستورالعمل‌های تربیتی ارائه‌شده توسط عالمان و دانش‌پژوهان برجسته اسلامی (مانند شهید ثانی، ملاصدرا، علامه طباطبائی، راغب اصفهانی، امام خمینی و...) هستند که یا در عمل و در تربیت شاگردانشان استفاده می‌شده است و یا مشتمل بر توصیه‌هایی هستند که ایشان برای تعامل با طلاب و فراگیران ارائه داده‌اند. متون موردنظر با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری انتخاب و بررسی شد. روند تحلیل محتوای دستورالعمل‌ها و متون اشاره‌شده در طی مراحل زیر انجام شد.

- مشخص کردن توصیف‌گرهای مرتبط با ارشادگری و تعیین کلمات کلیدی؛

- مشخص کردن منابع، جایابی منابع و طبقه‌بندی آنها؛

- رتبه‌بندی متون اسلامی، مواد کتابخانه‌ای و مطالعات انجام‌شده براساس اهمیت و ارتباط آنها؛

- بررسی تحلیلی متون اسلامی، تهیه خلاصه و نکات اصلی (مشتمل بر بررسی تعاریف

انجام‌شده در مورد ارشادگری در ادبیات تحقیق)؛

- مقایسه نکات و تعاریف ارائه‌شده و شناسایی تفاوت‌ها و تشابهات، خصوصیات اصلی و

جزئیات مربوط به هر کدام از آنها؛

- استخراج کدها و طبقه‌بندی آنها و شناسایی مقوله‌های اصلی (تا زمان اشباع مقوله‌ها)؛
- توسعه مضامین و تم‌ها با یکپارچه‌سازی و تقابل و برقراری ارتباط بین مقوله‌های شناسایی شده.

### یافته‌ها

با استفاده از فن تحلیلی اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰)، بعد از استخراج عبارات مرتبط با ارشادگری، کدهای اولیه استخراج (بیش از ۳۰۰ کد) و در مرحله دوم در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی و ۲۵ مقوله اصلی شکل داده شد. در جدول زیر شاخص‌های ۲۵ گانه ارشادگری اسلامی، همراه منابع کدهای اولیه مربوط به هر کدام ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های ارشادگری در متون اسلامی

مقوله‌ها	منابع نمونه
الگو دهی	احزاب، ۲۱؛ بقره، ۱۲۴؛ نهج البلاغه، خطبه ۹۷؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۷۰، ۱۷۳ و ۱۸۰ - ۱۹۱، ۱۵؛ احمدی، ۱۳۸۴؛ قائمی مقدم، ۱۳۸۲؛ فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰؛ خوشدل روحانی، ۱۳۹۱؛ اردستانی و کلاتری، ۱۳۸۹؛ رشیدپور، ۱۳۸۶
عدالت (جزئی از مقوله اعتبار)	نحل، ۹۰؛ نساء، ۱۳۵؛ مدنی، ۱۳۸۵؛ وسائل‌الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰؛ احادیث ۳۱۴ - ۳۲۴ و ۳۴۰ - ۳۴۴؛ شهید ثانی نقل از حجتی، ۱۳۹۱.
اعتبار/ وثاقت	آل عمران، ۶۶؛ بقره، ۲۴۷؛ وسائل‌الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰؛ احادیث ۳۴۵ - ۳۴۹؛ امام سجاده(ع)، اصول کافی، جلد ۱: ۵۶؛ روایه: ۴؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲؛ ۱۸۷؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۳۸۸؛ فضل‌الله، ترجمه مرادی، ۱۳۸۷؛ کرملیان، ۱۳۸۳؛ ربانی، ۱۳۷۷؛ بحری نجفی، ۱۳۸۹: ۱۵۰؛ بیدی ۱۳۸۹: ۱۶۷
چالش‌انگیزی	ممتحنه، ۱۰؛ حجرات، ۳؛ نهج‌البلاغه، خطبه ۱۹۲؛ امام صادق ع نقل از اصول کافی، جلد ۱: ۲۱۰؛ روایه: ۱ و ۲؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۰۵ و ۱۱۶؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۴۱۲، ۴۲۳، ۴۴۷، ۲۶۸؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳: ۳۲۰ - ۳۲۱؛ کلاتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ راه چمنی، ۱۳۶۲؛ فراستخواه، ۱۳۷۰؛ بحری نجفی، ۱۳۸۹: ۱۵۰؛ موسوی نسب، ۱۳۸۵: ۳۰
بصیرت‌بخشی	غاشیه، ۱۷ - ۲۰؛ روم و انعام، ۵۰؛ نهج‌البلاغه، خطبه ۱۵۲؛ امام صادق ع نقل از اصول کافی، جلد ۱: ۵۴؛ روایه: ۱؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ فصل ۵ روش ۱؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ ربانی، ۱۳۷۷؛ موحدی، ۱۳۹۳؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۰۵.
هدایت‌گری و راهنمایی	حضرت علی(ع)، ترجمه فیض الاسلام، ۱۳۶۴؛ نامه ۳۱: ۹۰۷؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۳۸ و ۳۹؛ بنی‌هاشمی، ۱۳۸۹؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ شهید ثانی، ترجمه ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۱۷.

## ادامه جدول ۱. شاخص‌های ارشادگری در متون اسلامی

مقوله‌ها	منابع نمونه
استقامت	مکارم شیرازی، ۱۳۸۵ ج ۲: ۱۱۰؛ امیدوار، ۱۳۹۰: ۳۶؛ مکارم شیرازی و همکاران، تفسیرنمونه، ج ۱۰: ۱۹۳؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛
نظم	ترجمه تفسیرالمیزان (ج ۱۲، موسوی، ۱۳۷۴: ۳)، ذیل آیه ۲۱ حجر؛ نهج‌البلاغه، ترجمه انصاریان، ۱۳۸۸: ۶۶۸؛ زاهدت، ۱۳۸۶؛ شهید ثانی نقل از حجتی، ۱۳۹۱؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛
بازخوردهی	نوح، ۱۴؛ روم، ۵۴؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۲۲۸ - ۲۳۱؛ و ۲۲۹؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛
اخلاق محوری	اسراء، ۵۳؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۲۹۵ و ۲۹۶ و ۳۵۵ - ۳۶۵؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۶۳، ۶۴ و ۱۰۵؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۳۵۵؛ آقابابائیان و موسوی، ۱۳۸۹: ۱۱؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛
سخاوت علمی	شیخ مفید، ترجمه رسولی محلاتی، ۱۳۷۸: ۱۶۹؛ در نهج‌البلاغه موضوعی و در حدیث ۲۱۵۲، نقل از عزیزی، ۱۳۸۰: ۲۴؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۹۹؛
تشویق و تنبیه	بقره ۱۱۹؛ فاطر ۲۴؛ رسول اکرم (ص) نقل از اصول کافی ج: ۱ ص: ۳۵؛ روایه: ۱؛ رسول خدا(ص) نقل از اصول کافی، جلد ۱: ۳۶؛ روایه: ۵؛ نهج‌البلاغه، حکمت ۳۳۹؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۴۳۹ - ۴۴۹؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ آقابابائیان و موسوی، ۱۳۹۳: ۱۰ - ۲۰؛ بیدی، ۱۳۸۹، بحری نجفی، ۱۳۸۹؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۲۰۹؛ اصلی پور، ۱۳۹۱: ۱۶۸؛ فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰: ۱۱.
جلب اعتماد	توبه، ۱۲۸؛ معراج‌السعاده، نراقی، ۱۳۷۷: ۵۴۳؛ منیه‌المرید، ۱۳۸۷، باب اول، نوع دوم، بخش سوم، موارد ۸ و ۲۰ و شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۱۹۳.
همدلی	فرهادیان، ۱۳۸۰، فصل ۲ اصل ۱۱، ۱۳ و اصل ۲۴؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ بنی هاشمی، ۱۳۸۹: ۱۷۷؛ شهید ثانی، نقل از حجتی، ۱۳۹۱؛
خیرخواهی	نهج‌البلاغه، خطبه ۱۷۶ نقل از عزیزی، ۱۳۸۸؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۳۲۷ - ۳۲۸؛ میزان‌الحکمه ری شهری، ۱۳۸۹: ج ۱۲: ۲۱۶؛ شهید ثانی نقل از حجتی، ۱۳۹۱.
دسترس پذیری و همیاری	اعراف، ۶۲؛ رسول اکرم(ص) نقل از اصول کافی ج: ۳ ص: ۲۳۸؛ امام صادق(ع) نقل از اصول کافی، ج ۳: ۲۱۶؛ روایه ۱۳؛ میزان‌الحکمه ری شهری، ۱۳۸۹: ۳۷۴ و ۵۵۶؛ منیه‌المرید، ۱۳۸۷، باب اول، نوع دوم، بخش دوم مورد ۴؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۱۴؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۱۹۳؛
مشورت و رایزنی	شوری، ۳۸؛ مؤمنون، ۱۴؛ اسراء، ۷۰؛ امام صادق(ع) نقل از اصول کافی، جلد ۱: ۵۰؛ روایه: ۶؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۰۹ و ۹۳؛ مطهری، ۱۳۶۷: ۱۴؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲: ۱۶۰؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳: ۲۹۲ و ۲۹۳؛ کلانتری و اسماعیلیان، ۱۳۸۹؛ و آقابابائیان و موسوی، ۱۳۸۹: ۱۰؛
ملاحظه‌گری فردی	نوح، ۱۴؛ حجر ۲۱؛ امام صادق(ع)، اصول کافی ج ۳: ۷۴؛ روایه ۲؛ فرهادیان، ۱۳۸۷: ۱۷ و ۱۹؛ همت بناری، ۱۳۸۲؛ حسینی زاده و داوودی، ۱۳۹۵؛ فراستخواه، ۱۳۷۰؛ منیه‌المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۲۰ و ۱۳۱؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۲۲۸؛ موحدی، ۱۳۹۳؛



## ادامه جدول ۱. شاخص‌های ارشادگری در متون اسلامی

مقوله‌ها	منابع نمونه
دوستی و صمیمیت	شوری، ۳۸؛ آل عمران، ۱۵۹؛ علی(ع) نقل از اصول کافی ج ۳: ۱۶۱ روایه: ۱۷؛ منیه المرید، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۱۱؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۶. آقابابائیان و موسوی، ۱۳۹۳: ۱۰؛ بنی هاشمی، ۱۳۸۹: ۳۰۵ و ۳۱۳.
تساهل و عدم منکوب‌گری	قمر، ۱۷؛ بقره، ۱۸۵؛ رسول اکرم(ص) نقل از اصول کافی ج ۳: ۱۷۹ روایه: ۴؛ امام صادق(ع) وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، ج ۸: ۵۴۰؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۲۲؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۷: ۲۳۶ و ۲۴۲؛ فراستخواه، ۱۳۷۰؛ اسماعیلیان و کلانتری، ۱۳۸۹.
حسن خلق	اعراف، ۱۵۶؛ انعام، ۱۲؛ رسول اکرم(ص)، اصول کافی ج ۳: ۱۵۶ روایه: ۲؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۶۰ - ۶۷؛ امام خمینی، ۱۴۱۶: ۴۳؛ نقل از دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ آیت‌الله مظاهری، ۱۳۹۳: ۲؛ امام سجاده(ع) نقل از شرفی، ۱۳۸۶؛ شهید ثانی نقل از حجتی، ۱۳۹۱.
سعه صدر (از مقوله‌های تساهل)	طه، ۲۵؛ زمر، ۲۲؛ انشراح، ۱؛ قاموس قرآن، ج ۴: ۱۳؛ مجمع البیان، نقل از فرهادیان، ۱۳۸۷؛ فضل الله، ترجمه مرادی، ۱۳۹۳؛ شهید ثانی، ساعدی خراسانی، ۱۳۷۱: ۱۱۰.
شایستگی کلام	بقره، ۸۳؛ اسراء، ۵۳؛ وسائل الشیعه، ترجمه افراسیابی، ۱۳۷۰، احادیث ۶۷۶ - ۶۸۶؛ امام باقر(ع)، نقل از فرهادیان، ۱۳۸۷؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۶؛ شرفی، ۱۳۹۳ و زاهدت، ۱۳۸۷؛ موجد، ۱۳۹۳.
حسن جدال	نحل، ۱۲۵؛ آفاسیدمحمد قاری، ۱۳۸۹؛ بیگی و بنیسی، ۱۳۸۹؛ زاهدت، ۱۳۸۶؛ شرفی، ۱۳۸۶؛ شیخ مفید، ترجمه رسولی محلاتی، ۱۳۷۸: ۲۶۱؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛ بنی‌هاشمی، ۱۳۸۹: ۱۷۷.
تعاون	مانده، ۲؛ رسول خدا(ص)، اصول کافی جلد ۱: ۵۰؛ روایه: ۸؛ حضرت علی(ع)، اصول کافی جلد ۱: ۵۰؛ روایه: ۷؛ شهید ثانی نقل از حجتی، ۱۳۹۱.
معاشرت حرفه‌ای	امام علی(ع)، اصول کافی جلد ۱: ۴۸؛ روایه: ۱؛ ابوجارود به نقل از امام باقر(ع) نقل از اصول کافی جلد ۱: ۵۰؛ روایه: ۷؛ منیه‌المرید، ۱۳۸۷، باب سوم، فصل اول، مورد ۸؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛ شفیع، ۱۳۸۷؛ بنی‌هاشمی، ۱۳۸۹: ۳۰۸.

مقوله‌های ۲۵ گانه طبقه‌بندی‌شده، در مرحله نهایی با دسته‌بندی در قالب نه مضمون به‌عنوان مؤلفه‌های ارشادگری اسلامی، جای گرفتند. برای حصول اطمینان از اعتبار یافته‌های حاصل‌شده، از راهبردهای نشان‌دادن نحوه طبقه‌بندی داده‌ها و ظهور معانی، تطابق با ادبیات تحقیق و اشباع مقوله‌ها بهره گرفته شد. لازم به ذکر است که این مراحل در فرایند تحقیق مجزا نبوده و به تکمیل یکدیگر یاری می‌رسانند. با تقابل چندباره یافته‌ها و بررسی همپوشانی آنها، کدها در قالب مقوله‌ها طبقه‌بندی و با بررسی ارتباط بین مقوله‌ها و تقابل مجدد آنها، نهایتاً این مقوله‌ها در چارچوب مضامین اصلی شکل گرفتند. در جدول شماره ۲ مفاهیم و خصوصیات زیربنایی مقوله‌ها و نیز مضامین پدیدار شده، معرفی شده است.

## جدول ۲. کدها، مقوله‌ها و مضامین ظهور یافته

مضامین	مقوله	کدها
اسوگی	الگو دهی	احترام به استاد و تقدیر او، موافقت با ارزش‌ها و نظریات استاد، پذیرش مرجعیت علمی، احترام و قدردانی از معلم
	اعتبار و وثاقت	تسلط علمی، تطابق عمل با قول‌ها، عمل طبق موازین علم، عدالت و انصاف (عدالت در ارزشیابی، عدالت در راهنمایی و هدایت، عدالت در محبت و دوستی)
چالش‌انگیزی	ابتلا و امتحان	طرح سؤال و تحریص تفکر، ارائه تکالیف سطح بالا، آزمایش هوش و استعداد، ایجاد فرصت برای شاگردان برای درک نکات دقیق و پیچیده، ارائه تکالیف لازم برای درک پیچیدگی‌ها
	بصیرت‌بخشی	جلب دقت به موقعیت‌های حساس، آگاهی‌بخشی از مسائل و فرصت‌ها، دوراندیشی و گذر از روزمرگی‌ها، تصویرسازی از موقعیت‌های آینده، تشخیص و استفاده از فرصت‌ها، کمک به درک کنه مسائل و پیچیدگی‌ها
مربی‌گری	هدایت و راهنمایی	تذکر، موعظه، مثال‌آوری، هدایت عملی، عبرت‌آموزی و تجربه‌اندوزی، تکرار و تمرین
	بازخورد دهی	تسهیم دیدگاه خود در باره شاگرد با آنها، بازخوردی شفاهی و کتبی، کنترل و هدایت در صورت خروج از هدف، پاسخ مفصل و کامل، اجتناب از پراکنده‌گویی، سادگی، اختصار و روانی در پاسخ، رعایت قواعد درست نویسی، اصلاح مستمر پاسخ‌ها
	نظم و انضباط	زمان‌بندی، هدف‌مداری، رعایت تسلسل و اولویت‌بندی دانش و مهارت‌های مورد نیاز شاگردان، رعایت اصل الهم فی الهم، رعایت تقدم و تأخر در ارائه آنها، رعایت رابطه اصل و فرعی موضوعات
	سختاوت علمی	بذل و انفاق علم، تعهد به آموزش، اجتناب از بخل‌ورزی
تشویق و تنبیه	تشویق	استمرار و پیگیری در امور، جدیت، تعهد پایدار به هدایتگری
	تنبیه	تواضع، اجتناب از تکبر و خودستایی، حق‌مداری، حفظ حیثیات و شئون علم و دانش، شهادت در اظهار حق، جلوگیری از تخلف و ایجاد انضباط و حس مسئولیت اخلاقی
مشاوره	تشویق	قدردانی از زحمات شاگردان، تشویق به پیشرفت، تفاوت قائل شدن بین افراد با تلاش متفاوت، تشویق کلامی و عملی، تشویق در حضور دیگران، تشویق در زمان و مکان مناسب، تناسب تشویق با رفتارها، تشویق مدلل
	جلب اعتماد	تنبیه کم‌کاری با تشویق فعالان، رعایت مراحل نهی از منکر در تنبیه شاگردان
حمایت‌گری	همدلی	رازداری، مسئولیت‌پذیری و حساسیت درقبال شاگرد، مشارکت‌دادن شاگردان در امور مهم، عیب‌پوشی
	خیرخواهی	تحییب، تحریک و انگیزش عواطف و احساسات، دلسوزی، هم‌صحبتی درمورد مسائل شخصی شاگردان، گوش‌دادن فعال
حمایت‌گری	خیرخواهی	حق‌دادن به شاگردان، پسندیدن آنچه برای خود می‌پسندد، خلوص نیت، حقم‌داری، کمک به حل مسائل شخصی فراگیران
	دسترس‌پذیری و همیاری	در دسترس بودن برای شاگردان از طرق مختلف، اختصاص زمان به شاگردان در زمان‌های بحرانی و مورد نیاز

## ادامه جدول ۲. کدها، مقوله‌ها و مضامین ظهوریافته

مضامین	مقوله	کدها
تکریم و توجه	ملاحظه‌گری فردی	استفاده از روش متناسب با روحیات و خصوصیات شاگردان، توجه به توانایی‌های شاگردان، در نظر گرفتن سطح رشد و جایگاه شاگردان، رعایت تمکن و تدرج، نزدیک کردن زبان با طرز تفکر شاگردان
	دوستی و صمیمیت	جستجو و توسعه فصول مشترک با شاگردان، ملازمت و همبستگی با تک‌تک شاگردان، حفظ پیوستگی ارتباط، داشتن ارتباطات غیررسمی و غیر درسی، اختصاص زمان به شناخت شاگردان و اطلاع از مشخصات آنان، انس با شاگردان، احساس رضایت از برقراری روابط
حسن خلق و تسهیل‌گری	مشورت و رایزنی	نظرخواهی از شاگردان، احترام به نظرات آنان، استفاده از نظرات شاگردان در عمل، اجازه دادن به شاگردان برای اجرای ایده‌ها، تقویت حس استقلال‌طلبی شاگردان
	حسن خلق	خوش‌رویی و گشاده رویی، ملاحظه‌گری در رفتارها، نزاکت و متانت، محبت و مهرورزی
	تساهل و مدارا	سعه صدر (حلم و بردباری، آرامش و وقار، پایداری نفس، عفو و گذشت از خطاها، عدم تشویش در سختیها و مصیبتها) رفق و مدارا، عدم منکوب‌گری، تیسر
کمک به شبکه‌سازی	شایستگی کلام	صحبت به زبان مخاطبان، جاذبه کلام، عفاف در کلام، پرهیز از زیاده‌گویی، ملائمت زبانی، خوش‌صحبتی
	جدال احسن	ایجاد فرصت برای بحث در مورد موارد قابل مذاکره، عدم خدشه‌دار کردن احساسات شاگرد در بحث، فرصت بروز نظرات مخالف، پذیرش باورهای طرف مقابل، دوری از مجادله لفظی و لجاجت، صداقت در ندانستن
کمک به شبکه‌سازی	تعاون	تشویق فعالیت گروهی و همکاری با دیگران، گروه‌سازی و تعاون، آموزش کمک به دیگران
	معاشرت علمی	جولوگیری از انزوا و ایزوله شدن شاگرد، جلب حمایت و حسن نظر دیگر حرفه‌ای‌ها، معرفی شاگرد به دیگر اساتید، به‌وجود آوردن شرایط برای تعامل با دیگر اساتید

از جمله مضامین مورد تأکید در متون اسلامی در برقراری روابط استاد شاگردی، «اسوه‌بودن» اساتید برای شاگردان است که با تعابیر مختلفی نظیر اسوگی، اقتدا، تربیت به شیوه الگویی، اسوه‌پردازی و مفاهیم مشابه آمده است. دلیل تأکید در ارشاد‌گری اسلامی به اسوگی در این امر نهفته است که اولاً انسان به فطرت خود که عشق به کمال مطلق است، الگوطلب و الگوپذیر است؛ ثانیاً نظام تربیتی اسلام به‌منظور تشویق افراد برای دستیابی به آرمان‌ها و ارزش‌های الهی، شیوه الگو شدن و چگونگی احراز شرایط لازم را به آنها ارائه می‌کند (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۳؛ شرفی، ۱۳۸۶).

یکی از دیگر از مؤلفه‌هایی که به‌طور کلی در تعلیم و تربیت اسلامی و مشخصاً در ارشاد‌گری

اسلامی مورد تأکید بوده است، «چالش‌انگیزی» است که در آیات قرآن و روایات اسلامی و نیز احادیث ائمه اطهار با مفاهیمی نظیر ابتلا و امتحان و بصیرت‌بخشی مطرح شده است. تحریص تفکر، ارائه تکالیف سطح بالا، آزمایش، جلب توجه به موقعیت‌های حساس، آگاهی‌بخشی از مسائل و فرصت‌ها، دوراندیشی و گذر از روزمرگی‌ها، شرایط لازم برای شاگردان در جهت درک نکات دقیق و پیچیده را فراهم آورده و از موقعیت‌های آینده تصویرسازی می‌کند و به درک کنه مسائل و پیچیدگی‌ها یاری می‌رساند.

«مربی‌گری» نیز در متون اسلامی به معنای ارائه راه و روش و نشان دادن آن، برای رسانیدن فرد یا افرادی به مقصد و هدف به کار رفته است. در این زمینه زاهدات (۱۳۸۶) از تعلیم و تربیت به عنوان میثاقی الهی یاد می‌کند. بنابراین، مربی‌گری و به تعبیری کلی‌تر هدایت‌گری از اهم اهداف تربیت و به تبع آن تعامل با شاگردان است. در رابطه با مربی‌گری به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های ارشادگری اسلامی می‌توان گفت، این امر در تعلیم و تربیت اسلامی با روش‌هایی مثل تذکر، موعظه، مثال‌آوری، هدایت عملی، عبرت‌آموزی و تجربه‌اندوزی، تکرار و تمرین شکل عملی گرفته و از طریق رعایت شاخص‌هایی چون استمرار، جدیت و استقامت، نظم (و مشخصاً هدف‌مندی، زمان‌بندی، رعایت تسلسل و اولویت‌بندی دانش و مهارت‌های موردنیاز، رعایت تقدم و تأخر در ارائه آنها)، تعهد، سخاوت علمی و بازخورددهی متناسب با شرایط و موقعیت به یادگیری جهت می‌دهد.

«تشویق و تنبیه» مضمون ظهوریافته دیگری در متون اسلامی است که به شاخص‌ها و شرایط آن در این متون به وضوح اشاراتی شده است. مطابق نظر اندیشمندان تعلیم و تربیت اسلامی تشویق و تنبیه در عمل، نیازمند شناخت، محبت، ظرافت و دقتی ریزبینانه است. همان‌گونه که پالمر<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) یادآور می‌شود، تشویق نه به عنوان رشوه و یا جایزه‌ای معامله‌گرانه، بلکه باید توأم با ارزشیابی عملکرد و توجه و تناسب با نتایج عملکردی شاگرد باشد. با بررسی دیدگاه ائمه اطهار و فلاسفه اسلامی (برای مثال، نگاه کنید به فرمehنی فراهانی، ۱۳۹۰؛ شرفی، ۱۳۸۶، اصلی پور، ۱۳۹۱؛ شریعتمداری، ۱۳۸۲) تناسب تشویق و تنبیه با میزان و نوع عمل، به موقع بودن، تناسب شکل و محتوای آن (یعنی تشویق زبانی، رفتاری، مالی، معنوی) با روحیه شخص، ارزش‌محوری و فعل‌محوری، اجتناب از زیاده‌روی و تبعیض در تشویق و تنبیه، آگاهی تشویق یا تنبیه‌شونده از علت

جزا، از جمله این موارد است.

موفقیت در امر تربیت بر جلب اعتماد و تحیب، برانگیختن احساسات و عواطف متری استوار است (زهادت، ۱۳۸۶). تحریک عواطف، محبت و دل بستگی، همدلی و هم‌زبانی، جلب اعتماد، رازداری، تشویق به بیان راحت احساسات و ترس‌ها از جمله ابعاد است که در متون اسلامی بسیار سفارش شده است و در مطالعه حاضر ذیل مضمون «مشاوره‌گری» طبقه‌بندی شد. از نظر بنی‌هاشمی (۱۳۸۹: ۱۷۷) خصوصیات فوق‌الذکر، نکات اساسی در ایجاد رابطه مشاوره‌ای و توأم با همدلی است که اساساً برای جلب اعتماد صورت می‌پذیرد. «حمایت‌گری» نیز به‌عنوان مضمونی نزدیک به مشاوره‌گری، با خیرخواهی برای شاگرد، پذیرش اشتباهات و دسترس‌پذیری برای شاگردان شکل می‌گیرد و مصداقی واضح از کلام حضرت علی (ع) مبنی بر «آنچه برای خود نمی‌پسندی، برای دیگران هم مپسند (نامه ۳۱ نهج البلاغه)» می‌باشد.

«حسن خلق» از دیگر مضامین ظهور یافته در بررسی ادبیات و متون اسلامی است. همان‌گونه که موحدی (۱۳۹۳) بیان می‌کند یکی از عوامل گسترش اسلام، شخصیت پرجاذبه، خلق و خوی نیک، طرز رفتار شایسته، دعوت مسالمت‌آمیز و تعلیم با نشاط پیامبر اسلام (ص) بوده است. چنین پدیده‌ای در تعلیم و تربیت اسلامی و به‌تبع آن ارشادگری اسلامی نیز نمود پیدا می‌کند. خوشرویی، محبت و مهرورزی، سعه‌صدر، رفق و مدارا، عدم منکوب‌گری، شایستگی کلام و جدال حسنه به‌عنوان تظاهرات حسن خلق و تسهیل‌گری در متون و ادبیات اسلامی شناسایی شد.

اساس هر تعلیم و تربیتی بر تعامل و ارتباط بین عاملان یاددهی و یادگیری استوار است و این امر محدود به رابطه استاد و شاگرد نیست. به‌طور کلی، شاگردان نیازهایی دارند که ورای اکتساب صرف از محیط آموزشی و اساتیدشان است. شاگردان در جستجوی حمایت روانی و اجتماعی افراد و گروه‌های گوناگونی هستند که به نظر (سویتزر، ۲۰۰۹) بعضی مواقع حتی مهم‌تر از برقراری رابطه با اساتیدشان است. البته باید توجه داشت ارشادگری محدود به روابط اساتید با شاگردان نیست. این‌گونه روابط به شکل افقی بین شاگردان نیز رخ می‌دهد.

در تعلیم و تربیت اسلامی، معاشرت و مجالست با عالمان و تشویق شاگردان به آن یکی از راه‌های یادگیری دانش و تکامل است. علاوه بر آن به هویت‌یابی شاگردان از طریق جامعه‌پذیری در اجتماعات علمی و نیز به‌دست‌دادن الگوی مناسب به شاگردان کمک می‌کند.

احترام به شاگردان و توجه و برقراری ارتباط فردی با تک‌تک شاگردان، لازمه تناسب هر

فعالیت آموزشی با فراگیران و تحقق امر فراگیرمحوری است. در تحقیق حاضر «تکریم و توجه» مضمون پوشش دهنده این گونه عوامل است. آیه «و لقد کرّمنا بنی آدم» (اسراء / ۷۰) تظاهر بارز کرامت ذاتی انسان در مکتب اسلام است. در این مکتب، انسان فطرتاً، از اصالت برخوردار است و از نظر محققان تعلیم و تربیت اسلامی (برای مثال، شرفی، ۱۳۸۶) هر آنچه به حفظ و صیانت شخصیت شاگردان مربوط باشد، از اصالت برخوردار است. پالمر (۲۰۱۹) در این زمینه عنوان می‌کند که یک ارشادگر خوب، موقعیت خود را به رخ شاگرد نمی‌کشد و به تعبیر او خود را منتور<sup>۱</sup> معرفی نمی‌کند؛ دیگران او را منتور می‌بینند. طبیعی بودن ارتباط علاوه بر اصالت به این امر نیاز دارد که شاگرد را به عنوان کسی دید که برای انجام کاری با او همکاری دارد. این امر می‌تواند علاوه بر صمیمیت بیشتر، فرصت استقلال را برای شاگردان فراهم آورد. در ارشادگری اسلامی با ملاحظه‌گری فردی، دوستی و صمیمیت و مشارکت دادن شاگردان، اصالت و کرامت ذاتی شاگردان به رسمیت شناخته می‌شود. توجه به روحیات و خصوصیات شاگردان، انس با شاگردان و توجه به نظرات آنان، به احساس امنیت و ثبات شاگردان، اعتماد متقابل و توسعه عمق و غنای ارتباطات منجر می‌شود و همانندسازی شاگردان با الگوها و اسوه‌های حسنه و متعالی را در پی دارد. در جدول شماره ۳ تعاریف مؤلفه‌های مستخرج ارائه شده است.

### جدول ۳. مؤلفه‌های استخراج شده و تعاریف آنها

مؤلفه‌ها	تعاریف
اسوگی	فرایند مشاهده، تأثیرپذیری و تقلید از فردی توسعه یافته، معتبر، باصلاحیت و مورد اعتماد است. الگو نقش فردی است که باید بدان تأسی جسته شود و مانند آن عمل شود.
چالش‌انگیزی	میزان طرح مسائل و ارائه تکالیف سطح بالا و سخت اما قابل انجام با هدف کشف استعدادها و توانمندی‌های شاگرد از یک طرف و کمک به شناسایی جایگاه هر مسئله در قالب یک کل و درک پیچیدگی‌ها، نکات ظریف و عمق رخدادهای از طرف دیگر می‌باشد.
مربی‌گری	در متون اسلامی به معنای ارائه راه و روش و نشان دادن آن است. این مؤلفه عبارت از مجموعه فعالیت‌های منظم، مستمر و متعهدانه‌ای است که از طریق ارائه اطلاعات و دستورالعمل‌های مشخص انجام می‌شود. ارائه راه و روش انجام فعالیت‌ها، راهنمایی عملی، سخاوت‌مندی علمی، ارائه تمرین مستمر، نظم‌بخشی و بازخورددهی مناسب برای رساندن شاگرد به سطح مورد نیاز دانش و مهارت، نشان‌دهنده مربی‌گری است.

#### 1. Mentor

## ادامه جدول ۳. مؤلفه‌های استخراج شده و تعاریف آنها

مؤلفه‌ها	تعاریف
تشویق	اقدامات عملی و زبانی برای برانگیختن و تحریک دانشجویان به رشد و پیشرفت از طریق تحسین و قدردانی، تفاوت قائل شدن بین شاگردان دارای عملکرد متفاوت و پاداش‌دهی متناسب است.
مشاوره‌گری	عبارت از میزان برقراری تعاملات مبتنی بر اعتماد و همدلانه با شاگرد و پذیرش اوست. چنین تعاملاتی جهت کمک به شاگرد برای شناخت احساسات و ویژگی‌های خود و موقعیت‌شناسی و نهایتاً کمک به او جهت اخذ تصمیمات اثربخش صورت می‌پذیرد.
حمایت‌گری	عبارت از میزان محافظت از فرد در برابر مسائل و خطرات از طریق نشان دادن خیرخواهی، کمک به حل مسائل شخصی، اداری و حرفه‌ای و دسترس‌پذیری برای شاگرد به‌ویژه در زمان‌های بحرانی است که موفقیت کنونی شاگرد و آینده حرفه‌ای او را تهدید می‌کند. به عبارت دیگر احساس دانشجو نسبت به اینکه آیا استاد در برابر مسائلی که از طرف محیط، دیگران و اقدامات دیگران به وجود می‌آید، پناهگاه و تکیه‌گاه امنی فراهم می‌کند یا خیر؟
تکریم و توجه	عبارت از میزان به رسمیت شناختن ادراکات، نظرات، خصوصیات و سطح رشد فردی دانشجو هنگام برقراری تعاملات شخصی و علمی و آموزش دانشجو است. شناخت دقیق دانشجویان از طریق برقراری تعاملات نزدیک، حفظ پیوستگی تعاملات و انسبت با شاگرد، ایجاد شرایط برای ارائه و پیاده‌سازی نظرات و ایده‌ها و تقویت حس فردیت و استقلال مکمل رفتارهای ملاحظه‌گرانه است.
حسن‌خلق و تسهیل‌گری	حسن خلق عبارت است از نشان دادن خوشرویی و گشاده‌رویی، ملاحظه‌گری، نزاکت و متانت در رفتار و گفتار در تعاملات و دوری از مجادلاتی است که احساسات دانشجویان را خدشه‌دار می‌کند. جزء دیگر این مؤلفه یعنی تساهل و مدارا عبارت است از رفتار توأم با سعه‌صدر، تحت فشار قرار ندادن شاگردان، عدم انتقال استرس و اضطراب و ایجاد شرایطی است که دانشجویان در تعاملات خود با استاد احساس راحتی و آرامش بکنند.
شبکه‌سازی	عبارت از ایجاد شرایط برای همکاری با دیگران و گسترش ارتباطات با حرفه‌ای‌هاست که با هدف دسترسی فرد به الگوهای نقش دیگر، درگیر شدن دانشجو در جامعه حرفه‌ای و توسعه مسیر حرفه‌ای صورت می‌گیرد.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

تحقق اهداف فردی، سازمانی - نهادی و اجتماعی تعریف شده برای هر نظام آموزشی و درعین حال غلبه بر چالش‌های آن نهایتاً به توسعه شناختی، مهارتی و نگرشی فراگیران، وابسته است. رویکرد یادگیری اجتماعی باتأکید بر این مفروضه که یادگیری انسان در تعامل با دیگران و با مشاهده دیگران و الگوگیری از آنها، صورت می‌پذیرد (شانک، ۱۳۹۳) توسعه فراگیران را تبیین می‌کند. ارشادگری از جمله راهبردهای اجتماعی برای توسعه صلاحیت‌هاست (ننو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰ و ۱۹۸۸؛ کرام، ۱۹۸۳؛ گاش، ۲۰۱۴) و به‌عنوان تعاملاتی یاری‌دهنده، بین شاگرد و استادی که باتجربه‌تر بوده و موفق‌تر و اثرگذارتر است، با هدف کمک به شاگرد و حمایت او، درجهت دستیابی به اهداف آموزشی و حرفه‌ای تعریف شده است (کرام، ۱۹۸۳؛ هابسن و همکاران، ۲۰۰۹؛ پالم، ۲۰۱۹).

تلاش‌های زیادی در سطح بین‌المللی برای آشکارسازی مؤلفه‌های ارشادگری و اثربخشی آن در توسعه حرفه‌ای حوزه‌های مختلف تخصصی صورت گرفته است (فلمنگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳؛ گاش، ۲۰۱۴)، اما در شناسایی مؤلفه‌های ارشادگری به‌عنوان یک پدیده ارزش‌محور، مثل سایر پدیده‌های تربیتی، باید عوامل زمینه‌ای و فرهنگی را در نظر داشت. علی‌رغم وجود شباهت بین نظام‌های آموزشی، برای درک عمق و پیچیدگی‌های فرایندها و نیز ارائه راهبردهای عملیاتی مناسب، نیازمند رجوع به داده‌ها و اطلاعاتی سازگار با پس‌زمینه‌های فرهنگی جوامع اسلامی هستیم. در این راستا، با استفاده از روش تحلیل مضامین متون اسلامی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارشادگری در ادبیات و سنت تربیتی اسلامی بررسی شد. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که ارشادگری اسلامی توسط نه مضمون محوری اسوگی، چالش‌انگیزی، هدایت‌گری، مشاوره، حمایت‌گری، تشویق و تنبیه، تکریم و توجه، حسن‌خلق و تسهیل‌گری و شبکه‌سازی علمی - حرفه‌ای ظهور می‌یابد.

این نه مضمون محوری، ارتباط تنگاتنگی با هم داشته و در متون اسلامی توأمان ظهور می‌یابند که سازگار با جامعیت و یکپارچگی ذاتی دستورالعمل‌ها، احکام اسلامی و قضایای مطرح‌شده در

1. Neo  
2. Fleming



متون وابسته است. همچنان‌که اشاره شد، لازمه ایفای نقش مربی‌گری توسط اساتید، به‌کارگیری روش‌هایی مثل تذکر، مثال‌آوری، هدایت عملی و تمرین و... بوده و با لحاظ کردن شاخص‌های استمرار، جدیت و استقامت، نظم، تعهد علمی و بازخورددهی متناسب تحقق می‌پذیرد. ازطرف دیگر، نکته اساسی در مربی‌گری اعتماد فراگیر است که خود اولاً به‌واسطه صمیمیت و احساس امنیت شکل می‌گیرد؛ ثانیاً در کنار شاخص‌هایی چون اعتبار، وثاقت و عدالت‌جویی موجبات الگوپذیری شاگردان را فراهم می‌آورد.

همچنان‌که دلشاد تهرانی (۱۳۹۳) بیان می‌کند، هر آموزشی متضمن ارائه الگوهای مطمئن و شایسته برای شاگردان است که در تحقیق حاضر ذیل مضمون اسوگی، آشکار شده است. در مطالعات بین‌المللی نیز چنین مؤلفه‌هایی ظهور یافته است. برای مثال، در یکی از مطالعات اولیه درمورد ارشادگری، کرام (۱۹۸۳) مدل‌سازی نقش را به‌عنوان یکی از زیرمؤلفه‌های بعد حمایت روان‌شناختی مطرح می‌کند؛ از نظر هزلت و گیسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) نیز مدل‌سازی نقش به ارتقای حس شایستگی افراد، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و اثربخشی در انجام فعالیت‌های تخصصی و حرفه‌ای منجر می‌شود. در مطالعه کیرسما<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۲) و دوغان و بیکماز<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) مقوله‌هایی تحت عنوان جامعیت دانش و مهارت در زمینه حوزه تخصصی و هوشمندی مفهوم‌سازی شده‌اند که در تحقیق حاضر این مقوله‌ها ذیل اعتبار و وثاقت و مضمون اسوگی آشکار شد. کرام (۱۹۸۳ و ۱۹۸۵) مؤلفه مربی‌گری را در زمره کارکردهای حرفه‌ای ارشادگری مورد بحث قرار می‌دهد که می‌توان آن را متناظر با بعد مربی‌گری در متون اسلامی در نظر گرفت. از نظر نئو (۲۰۱۰) مربی‌گری با تسهیم تجارب و پیشینه، تشویق به پیشرفت، بازخورد دادن، ارائه پیشنهاد و راهکار برای کامل کردن تکالیف، ارائه پیشنهادات برای رسیدن به هدف و تسهیم ایده‌ها، عقاید و دادن نظر صورت می‌پذیرد. در مطالعات گاش (۲۰۱۴)، فلمینگ و همکاران (۲۰۱۳) و اندرسون، سیلنت و فلمینگ (۲۰۱۲) نیز اشاراتی به این مضمون شده است.

چالش‌انگیزی و بصیرت‌بخشی، مضمون محوری دیگری است که با بررسی ادبیات و سنت اسلامی ظهور یافت. در مطالعات بین‌المللی مانند، گاش (۲۰۱۴) و پالمر (۲۰۱۹) نیز این مقوله ظهور یافته است. ارتباط این مضمون نیز با سایر مضامین آشکار شده، در ادبیات اسلامی تأیید شده است.

1. Hezlett & Gibson
2. Kiersma
3. Doğan & Bıkmaz

ایجاد چالش در جهت تحقق اهداف عملکردی سطح بالا و نیز خودشناسی هر چه بیشتر آنان (شهید ثانی، نقل از حجتی، ۱۳۹۱؛ فرهادیان، ۱۳۸۷؛ شرفی، ۱۳۸۶)، و بهره‌مندی از نتایج صیانتی آن (بنی‌هاشمی، ۱۳۸۹) توسط ایفای نقش اسوگی و مشاوره‌گری و حمایت‌گری تسهیل می‌شود. اعتبار دو مقوله مشاوره و حمایت‌گری نیز در مطالعات بین‌المللی تأیید شده است (ننو، ۲۰۱۰؛ دوغان و بیگماز، ۲۰۱۵؛ کونیلان و همکاران ۲۰۱۹).

یکی دیگر از مضامین ظهور یافته که با جوانب شناسایی شده قبلی دارای پیوستگی است، کمک به «شبکه‌سازی علمی - حرفه‌ای» است. از نظر هگینز و کرام (۲۰۰۱) ارتباطات ارشادگرانه باید به ورای رابطه بین دو نفر گسترش یافته و افراد بتواند راهنمایی و حمایت حرفه‌ای و تخصصی را از شبکه‌ای از ارشادگران دریافت کند. در این گونه ارتباطات مدل‌های هویتی بیشتری از محققان، شاگردان و استادان در درون جهان علمی (هال و برنز، ۲۰۰۹) و اجتماعات وابسته در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد. در متون اسلامی این مقوله با مفاهیمی چون تعاون، معاشرت علمی و ملازمت شاگردان با عالمان معرفی شده است. نتایج ایجاد شرایط برای برقراری چنین ارتباطاتی نهایتاً به توسعه هویت حرفه‌ای و علمی و استحکام شخصیت علمی (بنی‌هاشمی، ۱۳۸۹: ۳۰۸؛ شهید ثانی، ترجمه خراسانی، ۱۳۷۱) و از طرف دیگر، بروز فرصت برای درگیری در حوزه‌های جدید حرفه‌ای برای فراگیران منجر خواهد شد.

سه مضمون تشویق و تنبیه، تکریم و توجه، و حسن خلق و تسهیل‌گری، مقوله‌هایی هستند که زمینه تحقق جوانب دیگر ارشادگری را که در سطور پیشین مورد بحث قرار دادیم، فراهم می‌آورند. به تعبیر اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰) این گونه مقوله‌ها، مجموعه خاصی از شرایط در یک زمان و مکان خاص فراهم می‌آورند که عمل و تعاملات در آن بستر شکل می‌گیرند. در واقع مربی‌گری، اسوگی، چالش‌انگیزی، حمایت‌گری و مشاوره متأثر از بستری هستند که توسط تشویق، تکریم و توجه به خصوصیات تک‌تک شاگردان، حسن خلق و تسهیل‌گری تعیین می‌شود.

کرام (۱۹۸۳) در مطالعه خود مفاهیمی متناظر با مضامین زمینه‌ای مذکور استخراج و از آنها تحت عنوان کارکردهای روان‌شناختی یاد می‌کند که نقش آن آشکارسازی هویت افراد درگیر در تعاملات حرفه‌ای و ارتقای احساس شایستگی آنان است. در مدل ننو (۲۰۱۰) نیز بر نظرخواهی از شاگرد در مورد مسائل کاری و آموزشی و احترام به شاگرد به عنوان یک فرد تأکید شده است که در تحقیق حاضر تحت مقوله تکریم شاگردان، و توجه به خصوصیات فردی شاگردان ظهور یافت.

از نظر هاند<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۸) نیز ارشادگری زمانی اثربخش خواهد بود که با ارتباطات اثربخش، اعتماد و انعطاف‌پذیری همراه باشد. در پیمایش نظرات پاسخگویان صبر، امانتداری، پاسخگویی، همدلی، احترام و توجه و گوش‌دادن، به‌عنوان مهم‌ترین رفتارهای ارشادگران اثربخش عنوان شده است. اعتماد و صبر فرصت لازم را برای شکل‌گیری همکاری، مولد بودن و روابط بهره‌ورانه برای دو طرف فراهم می‌آورد و امانتداری، پاسخگویی و احترام آن را تقویت می‌کند. صبر و بردباری، ایجاد ارتباطات پیوسته و بلندمدت، مهارت‌های ارتباطی بالا، عدم ایجاد فشار بر شاگردان در مطالعات آکیلی (۲۰۱۳) نیز به‌ترتیب مرتبط با مضمون حسن خلق - تسهیلگری و تکریم - توجه در مطالعه حاضر می‌باشد. به‌طور کلی اگر معلمان ارتباطات گرم حمایتی را بین خود و دانش‌آموزان نادیده بگیرند، بابت آن هزینه پرداخته و اگر ارتباط مثبتی را با شاگردان شکل دهند، احتمال درگیری شاگردان در فعالیتهای مرتبط با یادگیری را بیشتر می‌کنند (صمدی، ۱۳۹۲) و از این ناحیه موجبات یادگیری هرچه‌بهر آنان را فراهم می‌آورند. درگیری فراگیران با برنامه آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های یادگیری است (کالفیلد<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰) و به‌طور مستقیم تحت تأثیر مشارکت در فعالیتهای کلاسی و نیز قرارگرفتن آنان در جریان رخدادهای آموزشی است.

باید توجه داشت که یافته‌های فوق‌الذکر حاصل یک مطالعه کیفی در یک موقعیت اسلامی و مستخرج از متون مرتبط است و این‌گونه تحقیقات اساساً وابسته به زمینه و محتوای بررسی‌شده، محقق و محدودیت‌ها و امکانات او هستند. همان‌گونه که اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰: ۲۸۲) نیز یادآور شده‌اند، با توجه به مشکل بودن بازتولید پدیده‌های اجتماعی و تکرار شرایط اصلی که داده‌ها در آن جمع‌آوری شده‌اند، نمی‌توان آن‌گونه که در تحقیقات پوزیتیویستی معمول است، اعتبار یافته‌ها را ارزیابی کرد. با این وجود، با استفاده از راهبردهای ارائه‌شده توسط میلز و هابرم (۱۹۹۴؛ نقل از طاهری، ۱۳۹۱) و اشتراوس و کوربین (۱۳۹۰: ۲۸۶، ۲۸۳، ۷۳) اعتبار یافته‌ها بررسی و نتایج ارائه شد. همان‌گونه که میلز و هابرم<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) پیشنهاد کرده‌اند با ارائه فرایندهای کاهش و طبقه‌بندی داده‌ها و نشان‌دادن نحوه ظهور معانی از داده‌ها می‌توان باورپذیر بودن و قابلیت تأیید

- 
1. Hund
  2. Caulfield
  3. Miles & Huberman

نتایج را ارتقا داد. همچنان که در جداول ۱ و ۲ مشاهده می‌شود، مراحل ظهور مضامین و منابع کدهای اولیه در مراحل کدگذاری تلخیص شده است. همچنین اعتبار مؤلفه‌های حاصل شده از طریق هم‌سنجی با مطالعات بین‌المللی بررسی شد. باین وجود، بی‌نیاز از سایر روش‌های اعتباریابی نظیر ارزیابی کمی نیستند. بنابراین، انجام تحقیقاتی که بتواند مضامین حاصل شده را با داده‌های کمی آزمون کند، پیشنهاد می‌شود. مطالعه حاضر می‌تواند به‌عنوان درون‌دادی برای چنین مطالعاتی باشد.

تفاوت ماهوی پارادایم اسلامی و پارادایم حاکم بر آموزش در سطح بین‌المللی، به‌لحاظ پاسخ به سؤالات اساسی درباره ماهیت انسان و شناخت او، با وجود تشابهات شکلی، به‌ترتیبی که در تأیید مؤلفه‌های اسلامی ارشادگری بر مبنای مطالعات قبلی ملاحظه شد، تفاوت‌هایی ماهوی بین این دو پدید می‌آورد. فطرت‌گرایی، عاملیت‌محوری و مسئولیت‌پذیری، کرامت ذاتی و کمال‌گرایی در مقابل نگاه مادی‌گرایانه، فردگرایانه، اومانیسیم ابزارگرایانه، و لیبرالیستی (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۲) در تعلیم و تربیت اسلامی و غربی، جوانبی از تفاوت در ماهیت، هدف و اصول تربیتی در این دو پارادایم را آشکار می‌سازد.

در پارادایم اسلامی به‌جای توجه صرف به غلبه بر نیروی‌های طبیعت، رشد مادی، صیانت ذات، شهروندی، تربیت برای بالقوه‌سازی استعدادها در جهت زندگی در دنیا و سعادت در آن، هدف غایی هر امر تربیتی همچنانکه کاویانی (۱۳۸۸) عنوان نموده است، آرامش‌خواهی، سعادت دنیوی و اخروی، کمال‌طلبی، قیام به قسط، حیات طیبه، طاعت و بندگی الله، تقوی و قرب الی‌الله را دربر می‌گیرد.

باتوجه به تأکید بالاترین مقام‌ها و نهادهای سیاست‌گذار بر اسلامی‌سازی مؤسسات آموزشی و اینکه فراگیران به‌عنوان عاملان و درعین حال، ذی‌نفعان اصلی در این فرایند، متأثر از طرح‌ها و اقدامات ارائه شده توسط نهادهای مذکور هستند، کاربست مضامین استخراج شده در تحقیق حاضر به پیوستگی، همخوانی و یکپارچگی جامعه، بخش آموزش، عاملان آموزشی و فراگیران یاری می‌رساند.

فراهم‌آوری شرایط لازم برای برقراری ارتباطات و تعاملات علمی فراگیران و شاگردان با هم، با اساتید و دیگر عاملان حرفه‌ای و تدوین دستورالعمل‌های حرفه‌ای در این زمینه - مانند دستورالعمل راهنمایی و مشاوره شاگردان - باتوجه به مؤلفه‌های ارشادگری اسلامی توصیه می‌شود.

همچنین تدوین ابزارهایی باتوجه به مؤلفه‌های شناسایی شده در تحقیق حاضر برای اساتید و طبقه‌بندی آنها باتوجه به چنین ویژگی‌هایی می‌تواند به انتخاب استادان و معلمان مناسب برای استفاده در برنامه‌های رسمی ارشادگری کمک کند. باتوجه به محدودیت‌های مترتب بر برنامه‌های رسمی و قالب‌بندی شده، ارشادگری اسلامی می‌تواند با تقلیل رسمیت و شکل‌دهی به روابط غیررسمی، نزدیک، صمیمانه و توأم با اعتماد، راهنمایی فراگیران را مثمرتر سازد. بنابراین، می‌توان با سوق دادن اساتید و معلمان به سمت و سوی برقراری چنین روابطی احتمال اتمام موفقیت‌آمیز آموزش‌ها را بالا برد. این امر متضمن ترتیب‌دادن دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و بلندمدت برای ارتقای توانمندی‌های ارشادگری آنان است که خود مستلزم به‌کارگیری اساتید مجرب و پیشکسوتی است که مسلط به مبانی و اصول روابط استاد شاگردی از یک طرف و اصول تربیتی اسلامی از طرف دیگر باشند. نهایتاً باید متذکر شد، اجرای توصیه‌های ارائه شده مثل هر راهبرد آموزشی و تربیتی در همه سطوح باید با ارکان تربیتی اسلام یعنی: خدامحوری، تعبدمداری، مربی‌محوری، زندگی‌محوری، فردمحوری، عمل‌گرایی، اخلاق‌مداری، سعی‌محوری، اعتدال‌گرایی، محبت‌محوری، نظارت‌مداری، خوف و رجا، مرگ‌اندیشی، آخرت‌اندیشی و آرمان‌گرایی (مشایخی، ۱۳۸۱) سازگار باشد.

### منابع

- آقابابائیان، پریناز و موسوی، سمیه (۱۳۸۹)، *تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق(ع)*، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق(ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۸ - ۱۷.
- آفاسیدمحمدقاری، فاطمه‌سادات (۱۳۸۹)، *سیاست از منظر امام صادق(ع)*، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق(ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۳۱ - ۷۹.
- احمدی، احمد (۱۳۸۴)، *اصول و روش‌های تربیت در اسلام*، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- اشتراوس، انسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰)، *مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشر نی.
- اصلی‌پور، محمد (۱۳۹۱)، *مدیریت و رهبری با سیری در نهج‌البلاغه*، ج ۲، تهران: شورا.
- امیدوار، احمد (۱۳۹۰)، *اخلاق تدریس*، قم: دفتر نشر معارف.

بازرگان، عباس (۱۳۹۶)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: دیدار.

باقریه، فرزانه؛ همتی مسلک‌پاک، معصومه و خلخال، حمیدرضا (۱۳۹۱)، تاثیر آموزش براساس شیوه ارشادگری بر عملکرد بالینی دانشجویان پرستاری، ماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، شماره ۶: ۶۴۸ - ۶۵۴.  
بحری نجفی، فاطمه (۱۳۸۹)، تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق(ع)، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق(ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۱۵۰ - ۱۶۶.

بنی‌هاشمی، سیدمحمد (۱۳۸۹)، تربیت آرمانی گذری بر اهداف، راهبردها و شیوه‌های تربیتی با الهام از سیره استاد علامه کرباسیچیان و استاد روزبه (رحمه‌الله)، تهران: منیر.

خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۹)، بیانات در جمع دانشجویان و اساتید دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ۹ اسفند ۱۳۷۹، بازیابی در ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵ از: <http://farsi.khamenei.ir/speech>

خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۹)، بیانات در دیدار اساتید دانشگاه‌ها، ۱۱ تیر ۱۳۹۳، بازیابی در ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵ از: <http://farsi.khamenei.ir/speech>  
بیدی، سمانه (۱۳۸۹)، تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق(ع)، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق(ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۱۶۷ - ۱۸۲.

بیگی، مریم و بنیسی، وحید (۱۳۸۹)، فنون مباحثه از منظر امام صادق(ع)، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق(ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۱۹۱ - ۲۱۰.

حجتی، محمد (۱۳۹۱)، آداب تعلیم و تعلم در اسلام، ترجمه گزارش‌گونه کتاب منیه‌المرید فی آداب‌المفید و المستفید از شهید ثانی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ ۳۵.

حسن‌زاده، غلامرضا (۱۳۹۲)، نقش فراگیران در آموزش پزشکی و مرجعیت علمی، هفتمین نشست انجمن آموزش علوم پزشکی جمهوری اسلامی ایران با موضوع آموزش پزشکی و مرجعیت علمی، ۸ اسفند ۱۳۹۲.  
حسین آبادی، رضا؛ غلامی، محمد؛ بیرانوند، شورانگیز؛ تاروردیان، اکرم و عنبری، خاطره (۱۳۹۴)، تأثیر روش آموزشی مولتی‌متورینگ بر صلاحیت بالینی دانشجویان پرستاری، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، سال دهم، شماره ۲: ۱۱۹ - ۱۲۸.

حسینی‌زاده، علی و داوودی، محمد (۱۳۹۵)، سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت(ع)، جلد دوم: تربیت دینی، تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

خادمی، عین‌الله (۱۳۸۹)، حرمت استاد در آیات و روایات: به مناسبت هفته بزرگداشت مقام معلم، مجله رشد (آموزش قرآن)، شماره ۲۸: ۵۰ - ۵۸.

- خوشدل روحانی، محمد (۱۳۹۱)، آسیب‌شناسی نظریات علامه مجلسی اول درباب تعلیم و تعلم، سومین همایش ملی بزرگداشت سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی، دانشگاه زنجان.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۷)، ماه مهرپرور تربیت در نهج‌البلاغه، تهران: خانه‌اندیشه جوان.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۹۳)، سیری در تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: دریا، چاپ هشتم.
- دولت‌دوست، حسین؛ نوروزی، رضاعلی و دامیار، محمود (۱۳۹۴)، تبیین و بررسی دیدگاه‌های امام خمینی (ره) در مورد علوم انسانی اسلامی، اولین همایش ملی علوم انسانی اسلامی، به صورت الکترونیکی، مؤسسه آموزشی مس‌رایان پیشرو، شهرور.
- راه چمنی، محمدرضا (۱۳۶۲)، سیمای تعلیم و تربیت اسلامی در آینه تفکرات امام خمینی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی.
- ربانی، محمد (۱۳۷۷)، دانشگاه اسلامی و استاد، خلاصه مقالات همایش دانشگاه اسلامی - میثاق با ولایت، ۱۳۷۷.
- رشیدپور مجید (۱۳۸۶)، آشنایی با تعلیم و تربیت اسلامی، چاپ نهم، تهران: نشر انجمن اولیا و مربیان.
- زهدات، عبدالمجید (۱۳۸۶)، تعلیم و تربیت در نهج‌البلاغه، قم: حوزه علمیه قم، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ احمدآبادی، نجمه؛ اشرفی، فاطمه و محمدی، آزاد (۱۳۸۱)، تبیین ماهیت انسان از دیدگاه اسلام و غرب، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۱، شماره ۲۰: ۴۳ - ۲۷.
- سید رضی (۱۳۸۸)، نهج‌البلاغه، ترجمه حسین انصاریان، قم: دارالعرفان.
- سید رضی (۱۳۹۶)، نهج‌البلاغه (متن، ترجمه و طرح)، ترجمه محمد دشتی، بازیابی از: <http://ahlolbait.com/media/18215>
- شانک، دیل، اچ (۲۰۰۸)، نظریه‌های یادگیری (چشم‌انداز تعلیم و تربیتی)، ترجمه یوسف کریمی (۱۳۹۲)، تهران: ویرایش.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۶)، تربیت اسلامی با تأکید بر دیدگاه‌های امام خمینی (ره)، تهران: پنجره.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۲)، تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
- شفیع، سیدمحمد (۱۳۸۷)، مبانی تربیتی - عرفانی، اصفهان: مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه.
- شهید ثانی زین‌الدین علی‌بن‌احمد العاملی الجبعی (۱۳۷۱)، منیه‌المريد فی آداب‌المفيد والمستفيد، اقتباس‌ها، محمدباقر ساعدی خراسانی، تهران: المکتبه العلمیه الاسلامیه.
- شیخ حر عاملی، محمدبن‌حسن (۱۳۸۰)، جهاد با نفس: ترجمه جهاد النفس، وسائل الشیعه، ترجمه علی افراسیابی، قم: مؤسسه تحقیقات و نشر معارف اهل‌البيت(ع).
- صمدی، معصومه (۱۳۹۲)، بررسی نقش دانش حرفه‌ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش‌آموزان، مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، دوره ۱۰، شماره ۱۷: ۱۰۵ - ۱۲۶.

- طاهری، مرتضی (۱۳۹۱)، مدل توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۴)، تفسیرالمیزان، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم دفتر انتشارات اسلامی، ج ۱۲.
- عباس‌پور، عباس (۱۳۸۵)، در جستجوی مدلی انطباقی بر مبنای سیره نبوی (ص) برای تحول راهبردی در نظام آموزش و پرورش ایران، همایش پیامبر اعظم و تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- عزیزی، عباس (۱۳۸۰)، نهج البلاغه موضوعی، فصول فضائل اخلاقی و عمل به علم، قم: انتشارات صلاه.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۷۰)، عناصر مساعد و نامساعد برای توسعه در فرهنگ اسلامی ایرانیان، مجموعه مقاله‌های سمینار جامعه‌شناسی و توسعه، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها، ج ۱.
- فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۹۰)، تربیت در نهج البلاغه، تهران: آبیژ.
- فراهیدیان، رضا (۱۳۸۰)، آنچه معلمان و مربیان باید بدانند، قم: بوستان کتاب.
- فراهیدیان، رضا (۱۳۸۷)، مبانی تعلیم و تربیت در قرآن و احادیث، قم: بوستان کتاب.
- فضل‌الله سیدمحمدحسین (۱۳۸۷)، دنیای جوان، ترجمه مجید مرادی، تهران: مؤسسه بوستان کتاب.
- قائمی مقدم، محمدرضا (۱۳۸۲)، روش الگویی در تربیت اسلامی، مجله معرفت، شماره ۶۹: ۲۵ - ۳۷.
- کاویانی، محمد (۱۳۸۸)، تربیت اسلامی (گذر از اهداف کلی به اهداف رفتاری)، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآن کریم، دوره ۱، شماره ۳: ۹۱ - ۷۹.
- کرمعلیان، حسن (۱۳۸۳)، عناصر تربیتی انسان طبیعی و آرمانی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- کلانتری، مهرداد و اسماعیلیان اردستانی، زهره (۱۳۸۹)، روش‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه امام صادق (ع)، مجموعه مقالات همایش سبک زندگی حضرت امام جعفر صادق (ع)، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان، خوراسگان، جلد اول: ۹۶ - ۱۰۸.
- کلینی الرازی، ابی جعفر محمدابن یعقوب ابن اسحاق (۱۳۷۵)، اصول کافی ثقه الاسلام کلینی، ترجمه و شرح جواد مصطفوی (۱۳۷۵)، تهران: ولی عصر.
- مجتبیوی، سیدجلال‌الدین (۱۳۷۷)، ترجمه کتاب جامع السعادات مهدی نراقی، تهران: انتشارات حکمت، جلد اول.
- محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۹)، میزان الحکمه (با ترجمه فارسی)، ترجمه حمیدرضا شیخی (۱۳۸۹)، قم: مؤسسه علمی فرهنگی دارالحدیث.
- محمدی، الهه؛ امینی، میترا؛ مودب، ندا؛ جعفری، محمدمراد و فرج‌پور، آرزو (۱۳۹۴)، ویژگی‌های یک منتور ایدئال از دیدگاه اساتید بالینی دانشگاه علوم پزشکی شیراز، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)، شماره ۲۱: ۲۰ - ۲۵.



- مدنی بجزستانی، محمود (۱۳۸۵)، فاطمه (س)، بر کرسی تربیت، نشریه زائر، شماره ۱۳۷: ۸ - ۹.
- مرجانی، هادی (۱۳۸۸)، عوامل مؤثر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان در ایران، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- مشایخی راد، شهاب‌الدین (۱۳۸۱)، اصول تربیت از دیدگاه اسلام، روش‌شناسی علوم انسانی، دوره ۸، شماره ۳۲: ۵۰ - ۶۸.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۴)، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران: انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۲)، *خدمات متقابل اسلام و ایران*، تهران: انتشارات صدرا، چاپ هفتم.
- مظاهری، حسین (۱۳۹۳)، *ویژگی‌های معلم خوب*، تهران: نشر اخلاق.
- مفید، محمدبن محمد (۱۳۷۸)، *الإرشاد فی معرفة حجج الله، ترجمه سید هاشم رسولی محلاتی (۱۳۷۸)*، تهران: انتشارات مؤسسه نشر اسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر، با همکاری جمعی از نویسندگان (۱۳۸۰)، *تفسیر نمونه*، تهران: دارالکتب الاسلامیه. ج ۱۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۶)، اصول تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری (ره)، *نشریه مصباح*، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۶.
- موحدی، محمدجواد (۱۳۹۳)، *تعلیم و تربیت در سیره پیامبر اکرم (ص)*، ویژه‌نامه تبیان، شماره ۹۸ و ۹۷.
- موسوی‌نسب، سیدجعفر (۱۳۸۵)، *ابتلا و آزمایش انسان در قرآن*، تهران: ارزشمند.
- همت‌بناری، علی (۱۳۸۲)، امام رضا علیه السلام و تربیت فرزند، *نشریه زائر*، شماره ۱۰۹: ۴۰ - ۴۱.
- Akili, W. (2013, October). On mentoring relationships: How to become a good mentor. In *Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE* (pp. 710-716). IEEE.
- Anderson, L., Silet, K., & Fleming, M. (2012). Evaluating and giving feedback to mentors: new evidence-based approaches. *Clinical and translational science*, 5(1), 71-77.
- Ashaari, M. F., Ismail, Z., Puteh, A., Samsudin, M. A., Ismail, M., Kawangit, R., .. & Ramzi, M. I. (2012). An assessment of teaching and learning methodology in Islamic studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 618-626.
- Caulfield, J. (2010). Applying Graduate Student Perceptions of Task Engagement to Enhance Learning Conditions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (1).
- de Laat, M. (2012). Enabling professional development networks: How connected are you?. Open Universteit.
- Doğan, N., & Bıkmaz, Ö. (2015). Expectation of students from their thesis supervisor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3730-3737.
- Fleming, M., House, M. S., Shewakramani, M. V., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., .. & Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 88(7), 1002.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384.
- Hall, L. A., & Burns, L. D. (2009). Identity development and mentoring in doctoral education. *Harvard Educational Review*, 79(1): 49-70.

- Hezlett, S. A., & Gibson, S. K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(3): 384-411.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2): 264-288.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1): 207-216.
- Hund, A. K., Churchill, A. C., Faist, A. M., Havrilla, C. A., Stowell, S. M. L., McCreery, H. F., ... & Scordato, E. S. (2018). Transforming mentorship in STEM by training scientists to be better leaders. *Ecology and evolution*, 8(20), 9962-9974.
- Kiersma, M. E., Hagemeyer, N., Chen, A. M., Melton, B., Noureldin, M., & Plake, K. S. (2012). A graduate student mentoring program to develop interest in research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(6), 104.
- Kim, S. S., Im, J., & Hwang, J. (2015). The effects of mentoring on role stress, job attitude, and turnover intention in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 48, 68-82.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625.
- Masters, K. (2015). The Use of Expert Mentoring as an Adjunct to Healthcare Quality Improvement Training. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, 15(2), 61-63.
- National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Edited by Pellegrino, J. W., Hilton, M.L. National Academies Press.
- Noe, R. A. (2010). *Employee training and development*. McGraw-Hill/Irwin.
- Palmer, c (2019). *Becoming a great mentor*. American Psychological Association. Retrieved april 23, 2019, from: <https://www.apa.org/monitor/2019/01/cover-mentor>
- Pellegrino, J. W. and Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academies Press.
- Quinlan, E., Crowe, T., Deane, F. P., & Whittington, M. (2019). Functions of peer mentoring, satisfaction and the "real" relationship in postgraduate psychology education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 52-68.
- Sambunjak, D., Straus, S. E., & Marusic, A. (2011). A systematic review of qualitative research on the meaning and characteristics of mentoring in academic medicine. *Journal of general internal medicine*, 25(1), 72-78.
- Sandner, M. (2015). The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, 136, 227-232.
- Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1): 1-33
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 292-307.

