




Lorestan University



Comparative Analysis of Educational Patterns in Islamic Jurisprudence and Modern Psychology: From Revelation-Based Teleology to Experiential Learning Processes

Mohammad Soltanzadeh¹ , Hassan Gowth² , Ali Chahkandinezhad³ , and Fatemeh Shahabizadeh⁴ 

1. Department of Jurisprudence and Islamic Fundamentals, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Email: mohammad.soltanzadeh2716@iau.ac.ir
2. Corresponding Author, Department of Jurisprudence and Islamic Fundamentals, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran. Email: hoGhowth@iau.ac.ir
3. Department of Jurisprudence and Islamic Fundamentals, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran.
Email: alichahkandinezhad@iau.ac.ir
4. Department of Psychology, Bi.C., Islamic Azad University, Birjand, Iran. Email: f_shahabizadeh@iau.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 29 August 2025
Received in revised form 27 November 2025
Accepted 08 December 2025
Available online 22 December 2025

Keywords:

Educational Jurisprudence,
Educational Psychology,
Foundations of Education,
Educational Principles,
Learning Methods,
Islamic Education,
Human Perfection

ABSTRACT

Objective: This study conducts a comparative examination of the foundations, principles, and educational methods in two frameworks Islamic jurisprudence (fiqh) and modern psychology in order to clarify the relationship between revelatory teachings and empirical findings in education and to identify their points of convergence and divergence. It also explores the potential synergy between these approaches in developing an effective model for contemporary human education.

Method: The study employs a descriptive analytical method with a comparative approach. Data were collected through documentary and library research based on juristic sources and educational psychology texts and analyzed using an ijihadi comparative framework. Key concepts, foundations, and educational methods in both fields were extracted and systematically compared to identify their similarities and differences.

Results: The findings show that educational fiqh is grounded in monotheistic and fitra-oriented principles and views the ultimate aim of education as nearness to God, whereas educational psychology is mainly centered on empiricism and humanism. While fiqh emphasizes duty-orientation and psychology focuses on the laws of learning, overlaps appear in methods such as role modeling and habit formation. This indicates that despite epistemological differences, some educational strategies in both approaches can converge.

Conclusion: The results indicate that these two educational systems are not fundamentally in conflict and can function as complementary: psychology offers tools for understanding and facilitating learning, while educational fiqh provides value-oriented direction and purpose. The study proposes a hybrid model that integrates scientific methods with revelatory aims in Islamic education, contributing to the development of a more comprehensive educational framework in Islamic societies.

Cite this article: Soltanzade, M., Gowth, H., Chahkandinezhad, A., & Shahabizadeh, F. (2026). Comparative Analysis of Educational Patterns in Islamic Jurisprudence and Modern Psychology: From Revelation-Based Teleology to Experiential Learning Processes. *New Research in Islamic Humanities Studies*, 4 (8), 1-16.
<https://doi.org/10.22034/api.2026.2081752.1619>



© Author(s) retain the copyright and full publishing rights.

Publisher: Lorestan University.

DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2026.2081752.1619>

Introduction

Education has consistently been regarded as one of the most fundamental pillars of individual development and societal flourishing throughout the history of human civilization. In the contemporary world, two powerful intellectual systems dominate the field of education: on the one hand, religious and juristic traditions rooted in divine revelation and sacred teachings; and on the other hand, modern human sciences most notably educational psychology grounded in empirical and positivist methodologies. Educational jurisprudence (*fiqh-e tarbiyati*) not only seeks to delineate the duties of the morally responsible agent in the realm of teaching, but also aspires to construct a comprehensive framework in which every educational action is inherently tied to eternal salvation and nearness to God. Through precise derivation from revelatory sources, this discipline aims to articulate the legal-ethical structure governing the relationship between educator and learner, thereby providing a divinely oriented framework for action in the sphere of education (Ahmadzadeh, 2024). In contrast, educational psychology emerging from the scientific advancements of recent centuries employs rigorous tools of measurement, experimentation, and observation to examine mental processes, individual differences, and mechanisms of learning. By focusing on observable and assessable aspects of human behavior, it has succeeded in establishing effective standards for modern education. However, the prevailing paradigm in modern psychology is largely based on humanism and the primacy of experience, which at times comes into tension with the teleological and duty-based perspective of Islamic jurisprudence. This tension becomes even more pronounced when contemporary Islamic scholars seek answers to emerging questions within modern educational systems, intensifying the need for a bridge between immutable divine injunctions and the dynamic empirical findings of psychology (Bruner, 2016). The central issue, therefore, is whether educational jurisprudence merely articulates “dos and don’ts,” or whether it contains an underlying epistemic structure capable of directing psychological findings toward human perfection. Conversely, to what extent can educational psychology function as a tool for identifying educational subjects and determining relevant instances in service of jurisprudential reasoning? The necessity of this study lies in its interdisciplinary and comparative approach, which seeks to redefine the boundaries between these two bodies of knowledge and demonstrate how apparent contradictions may be reconciled to achieve structural synergy. In essence, human education is incomplete without a deep understanding of psychological complexities, and psychology without the teleological and ethical orientation of jurisprudence remains merely instrumental (Mirahmadi, 2021).

Accordingly, this article employs a descriptive-analytical method to first examine the ontological and anthropological foundations of both domains, and then compare their principles and methods in order to propose pathways for developing a comprehensive educational model. Achieving coherence between these two fields not only enriches juristic

discourse but also infuses psychology with greater spiritual depth and purposeful orientation. In what follows, we will explore the foundational underpinnings of both disciplines to reveal the roots of their differences and commonalities in understanding human nature and the process of human growth.

Method

The study employs a descriptive analytical method with a comparative approach. Data were collected through documentary and library research based on juristic sources and educational psychology texts and analyzed using an ijthadi comparative framework. Key concepts, foundations, and educational methods in both fields were extracted and systematically compared to identify their similarities and differences.

Results

The findings show that educational fiqh is grounded in monotheistic and fitra-oriented principles and views the ultimate aim of education as nearness to God, whereas educational psychology is mainly centered on empiricism and humanism. While fiqh emphasizes duty-orientation and psychology focuses on the laws of learning, overlaps appear in methods such as role modeling and habit formation. This indicates that despite epistemological differences, some educational strategies in both approaches can converge.

Conclusion

This study, conducted with the aim of a comparative analysis between educational jurisprudence and educational psychology, arrived at the central finding that the perceived conflict between these two fields is not inherently substantive but rather stems from differences in their levels of analysis. While jurisprudence seeks “eternal felicity” and psychology prioritizes “mental health and functional efficiency,” these aims are not mutually exclusive; since ultimate salvation is achieved through worldly life, the two goals can be understood as complementary and sequential. The findings further illustrate that educational jurisprudence possesses unique capacities in the domains of educational rights and professional ethics, enabling it to address moral gaps often present in secular psychological models. The comparative analysis also demonstrates that despite their epistemological divergence revelation versus empirical observation educational jurisprudence and educational psychology can serve as practical complements. Educational jurisprudence, by offering a teleological framework and articulating the ultimate purpose of human perfection, fills the existential and ethical void often observed in secular psychology. Conversely, educational psychology provides objective, empirically grounded methods that significantly facilitate the implementation of educational injunctions within society and educational institutions. The model proposed in this study is an “instrumental teleological interaction,” meaning that psychology functions as a tool for uncovering learning mechanisms in service of the higher aims defined by jurisprudence. Only through such an integrated approach can a genuinely indigenous Islamic educational model be developed

one that responds both to innate human needs and to the biological and social realities of contemporary life.

Moreover, the study highlights that educational psychology, through its precise tools for assessment and understanding developmental stages, can effectively serve as a “subject-identifier” for juristic reasoning. Many juristic rulings that depend on the learner’s capability, readiness, or developmental thresholds can be meaningfully operationalized in educational systems only when informed by psychological findings. The article concludes that progress toward a “renewed Islamic pedagogy” requires sustained dialogue and collaboration between experts in educational jurisprudence and committed psychologists, so that a unified, indigenous, scientifically grounded, and revelation-centered model may be crafted for future generations.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank the anonymous reviewers for their insightful comments and constructive feedback, which significantly improved the quality of this manuscript. We also extend our gratitude to our colleagues for their valuable discussions and technical support throughout this research.

Ethical Considerations

The authors strictly adhered to the highest standards of research integrity. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and any other form of scientific misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



واکاوی تطبیقی الگوهای تربیتی در فقه اسلامی و روانشناسی مدرن با نگاهی بر غایت‌انگاری و حیانی تا فرآیندهای یادگیری تجربی

محمد سلطانزاده^۱، حسن غوث^۲✉، علی چهکندی‌نژاد^۳، فاطمه شهبابی زاده^۴

۱. گروه فقه و مبانی اسلامی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. رایانامه: mohammad.soltanzadeh2716@iau.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه فقه و مبانی اسلامی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. رایانامه: hoGhowth@iau.ac.ir

۳. گروه فقه و مبانی اسلامی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. رایانامه: alichahkandinezhad@iau.ac.ir

۴. گروه روانشناسی، واحد بیرجند، دانشگاه آزاد اسلامی، بیرجند، ایران. رایانامه: f_shahabizadeh@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی،	هدف: این پژوهش با هدف واکاوی تطبیقی مبانی، اصول و روش‌های تربیتی در دو نظام «فقه اسلامی» و «روان‌شناسی مدرن» انجام شده است تا نسبت میان آموزه‌های وحیانی و یافته‌های تجربی در حوزه تربیت و نیز نقاط همگرایی و واگرایی آن‌ها در مسیر تعالی انسان تبیین شود. همچنین تلاش دارد امکان هم‌افزایی این دو رویکرد را در ارائه الگویی کارآمد برای تربیت انسان معاصر بررسی کند.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱	روش پژوهش: این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و رویکرد مقایسه‌ای انجام شده است. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای با تکیه بر منابع فقهی و متون روان‌شناسی تربیتی گردآوری و با رویکردی اجتهادی-تطبیقی تحلیل شده‌اند. در این فرآیند، مفاهیم، مبانی و روش‌های تربیتی هر دو حوزه استخراج و سپس وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها به صورت نظام‌مند مقایسه شده است.
کلیدواژه‌ها: فقه تربیتی، روانشناسی تربیتی، مبانی تربیت، اصول تربیتی، روش‌های یادگیری، تربیت اسلامی، کمال انسانی	یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد فقه تربیتی بر مبانی توحیدی و فطرت‌گرا استوار است و غایت تربیت را تقرب الهی می‌داند؛ در حالی که روان‌شناسی تربیتی بر تجربه‌گرایی و انسان‌محوری تمرکز دارد. فقه بر تکلیف‌گرایی و روان‌شناسی بر قوانین یادگیری تأکید می‌کند، اما در روش‌هایی مانند الگودهی و عادت‌سازی همپوشانی‌هایی میان دو حوزه مشاهده می‌شود. این امر نشان می‌دهد که با وجود تفاوت در مبانی معرفت‌شناختی، برخی راهبردهای تربیتی در هر دو رویکرد قابل همگرایی هستند.
	نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد این دو نظام تربیتی در تعارض کامل نیستند و می‌توانند مکمل یکدیگر باشند؛ روان‌شناسی ابزارهای فهم و یادگیری را فراهم می‌کند و فقه تربیتی جهت‌ارزشی و غایت‌مند را تعیین می‌کند. حاصل پژوهش، الگویی ترکیبی از ابزارهای علمی و غایات وحیانی برای تربیت اسلامی است. چنین الگویی می‌تواند زمینه شکل‌گیری نظامی بومی و جامع برای تربیت انسان در جوامع اسلامی را فراهم سازد.

استناد: سلطانزاده، محمد؛ غوث، حسن؛ چهکندی‌نژاد، علی و شهبابی زاده، فاطمه. (۱۴۰۴). واکاوی تطبیقی الگوهای تربیتی در فقه اسلامی و روانشناسی مدرن با نگاهی بر غایت‌انگاری و حیانی تا فرآیندهای یادگیری تجربی. *پژوهش‌های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی*، (۸)، ۴، ۱۶-۱.

<https://doi.org/10.22034/api.2026.2081752.1619>



DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2026.2081752.1619>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه لرستان.

مقدمه

تعلیم و تربیت در تاریخ تمدن بشری همواره به عنوان زیربنایی ترین رکن رشد فردی و تعالی اجتماعی شناخته شده است. در جهان معاصر، دو نظام فکری قدرتمند بر عرصه تربیت سایه افکنده اند؛ از یک سو، سنت‌های دینی و فقهی که ریشه در وحی و تعالیم آسمانی دارند و از سوی دیگر، علوم انسانی مدرن و در رأس آن‌ها روانشناسی تربیتی که بر پایه روش‌شناسی تجربی و پوزیتیویستی بنا شده است. فقه تربیتی، نه تنها به دنبال تعیین تکالیف مکلفان در حوزه تعلیم است، بلکه با نگاهی جامع به ابعاد وجودی انسان، به دنبال ترسیم نقشه‌ای است که در آن هر کنش تربیتی، پیوندی ناگسستنی با سعادت اخروی و تقرب الهی دارد. این دانش در تلاش است تا با استنباط دقیق از منابع وحیانی، نظام حقوقی و اخلاقی حاکم بر رابطه مربی و متربی را تبیین کرده و چارچوبی الهی برای کنش‌گری در ساحت آموزش فراهم آورد (احمدزاده، ۱۴۰۳).

در مقابل، روانشناسی تربیتی به عنوان برآیند تلاش‌های علمی سده‌های اخیر، با استفاده از ابزارهای دقیق اندازه‌گیری، آزمایش و مشاهده، به بررسی دقیق فرآیندهای ذهنی، تفاوت‌های فردی و مکانیزم‌های یادگیری پرداخته است. این دانش با تمرکز بر جنبه‌های مشهود و قابل ارزیابی رفتار انسان، موفق شده است استانداردهای کارآمدی برای آموزش و پرورش نوین تعریف کند. با این حال، پارادایم حاکم بر روانشناسی مدرن عمدتاً بر انسان‌محوری (اومانیزم) و اصالت تجربه استوار است که گاه با نگاه غایت‌گرایانه و تکلیفی فقه اسلامی در چالش قرار می‌گیرد. این چالش زمانی عمیق‌تر می‌شود که متفکران اسلامی در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های مستحده در نظام‌های آموزشی جدید هستند و نیاز به یک پل ارتباطی میان احکام ثابت الهی و متغیرهای علمی روانشناختی به شدت احساس می‌شود (برونر، ۲۰۱۶).

مسئله اساسی اینجاست که آیا فقه تربیتی صرفاً به بیان "بایدها و نبایدها" بسنده می‌کند یا اینکه در بطن خود، واجد یک نظام معرفتی است که می‌تواند یافته‌های روانشناسی را در جهت کمال انسانی جهت‌دهی کند؟ از سوی دیگر، روانشناسی تربیتی تا چه اندازه می‌تواند به عنوان یک ابزار "کشف موضوع" یا "تعیین مصداق" در خدمت فقه قرار گیرد؟ ضرورت این پژوهش در آن است که با نگاهی تطبیقی و فرارشته‌ای، مرزهای میان این دو دانش را بازتعریف کرده و نشان دهد که چگونه می‌توان از تعارض‌های ظاهری عبور کرد و به یک هم‌افزایی ساختاری دست یافت. در واقع، تربیت انسان بدون شناخت دقیق از پیچیدگی‌های روانشناختی ناقص است و روانشناسی بدون جهت‌گیری غایی و اخلاقی فقهی، در سطح ابزاری باقی می‌ماند (میراحمدی، ۲۰۲۱).

بنابراین، این مقاله در صدد است تا با روش توصیفی-تحلیلی، ابتدا به کالبدشکافی مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی هر دو حوزه بپردازد و سپس با مقایسه اصول و روش‌ها، راهکارهایی برای تولید یک الگوی جامع تربیتی ارائه دهد. انسجام میان این دو قلمرو، نه تنها به غنای مباحث فقهی می‌افزاید، بلکه به روانشناسی نیز عمق معنایی و جهت‌گیری متعالی می‌بخشد. در ادامه، به تفصیل به بررسی مبانی این دو حوزه خواهیم پرداخت تا ریشه‌های تفاوت و شباهت در نگاه به ماهیت انسان و فرآیند رشد او آشکار گردد.

مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی در فقه تربیتی و روانشناسی

مبانی هستی‌شناختی و غایت‌گرایی در فقه تربیتی، هستی‌شناسی بر پایه «توحید و ربوبیت الهی» استوار است. در این ساحت، جهان هستی نه یک مجموعه تصادفی، بلکه نظامی هدفمند و مخلوق خداوند است که تمام اجزای آن در مسیر کمال در حرکت‌اند. از این منظر، تربیت به معنای فراهم آوردن زمینه‌هایی است که متربی بتواند در مسیر نظام تکوین و تشریح الهی حرکت کند. در حالی که در روانشناسی تربیتی مدرن، هستی‌شناسی غالباً بر «ماده‌گرایی» یا «طبیعت‌گرایی» تکیه دارد و جهان را صرفاً در پدیده‌های قابل تجربه و آزمون خلاصه می‌کند. فقه تربیتی معتقد است که ریشه تمام کنش‌های تربیتی باید به رضایت الهی ختم شود و سعادت حقیقی، نه در رفاه دنیوی، بلکه در تقرب به مبدأ هستی است. این نگاه غایت‌مدارانه باعث می‌شود که هر حکم فقهی در حوزه تربیت، دارای یک بار معنوی و قدسی باشد که متربی را فراتر از نیازهای مادی رشد می‌دهد (رحیمی، ۱۴۰۳).

مبانی انسان‌شناختی و مفهوم فطرت یکی از کلیدی‌ترین تفاوت‌های بنیادین میان فقه تربیتی و روانشناسی تربیتی، نوع نگاه به ماهیت انسان است. فقه تربیتی بر اصل «فطرت» تأکید می‌ورزد؛ به این معنا که انسان با یک ساختار درونی متمایل به نیکی و خداجویی متولد

می‌شود. این دیدگاه در مقابل نظریه «لوح سفید» (Tabula Rasa) برخی مکاتب روانشناسی قرار می‌گیرد که انسان را صرفاً محصول یادگیری و محیط می‌دانند. در نظام فقهی، تربیت به معنای «شکوفاسازی» استعدادهای درونی و فطری است، نه لزوماً «تزریق» دانش از بیرون. از سوی دیگر، روانشناسی تربیتی بر جنبه‌های فیزیولوژیک و ساختارهای شناختی انسان تمرکز دارد و انسان را موجودی پیچیده می‌بیند که رفتارهایش بر اساس فرآیندهای عصبی و تجربه‌های محیطی شکل می‌گیرد. در فقه، انسان موجودی مکلف و صاحب کرامت ذاتی است که این کرامت، مبنای بسیاری از احکام تربیتی مانند حرمت تحقیر یا تنبیه بدنی غیرمجاز قرار می‌گیرد (مطهری، ۱۴۰۳).

اختیار، اراده و مسئولیت‌پذیری مسئله اختیار و اراده، مرز دیگری میان این دو دانش است. فقه تربیتی بر پایه «اختیار انسان» بنا شده است؛ چرا که بدون اراده آزاد، تکلیف و جزا معنا نخواهد داشت. در این نظام، مربی به عنوان یک کنش‌گر فعال شناخته می‌شود که مسئولیت افعال تربیتی خود را بر عهده دارد. اما در برخی رویکردهای روانشناسی تربیتی، به‌ویژه در مکتب رفتارگرایی، رفتار انسان نتیجه زنجیره‌ای از محرک‌ها و پاسخ‌ها تلقی می‌شود که نوعی «جبر محیطی» را القا می‌کند. فقه با پذیرش تأثیر محیط و وراثت، همچنان بر «اراده محوری» تأکید دارد و معتقد است که نظام تربیتی باید به گونه‌ای طراحی شود که قدرت تصمیم‌گیری و خودکنترلی (تقوا) را در فرد تقویت کند. این تقابل نشان می‌دهد که فقه به دنبال ساختن انسانی «خودانگیخته» است، در حالی که روانشناسی سنتی بیشتر بر «کنترل رفتار» متمرکز است (باقری، ۱۴۰۲).

کمال‌گرایی و ابعاد وجودی در نگاه فقهی، انسان دارای دو ساحت مادی و مجرد (روح) است و تربیت باید توازنی میان این دو برقرار سازد. احکام فقهی در باب طهارت، تغذیه و پوشش در کنار احکام عبادی، نشان‌دهنده توجه به تمام ابعاد وجودی است. روانشناسی تربیتی اگرچه به ابعاد عاطفی، اجتماعی و شناختی توجه وافری دارد، اما معمولاً ساحت قدسی و روح ملکوتی انسان را در مطالعات خود نادیده می‌گیرد یا آن را به پدیده‌های روان‌شناختی محض فرو می‌کاهد. فقه تربیتی بر این باور است که کمال انسانی تنها در سایه هماهنگی میان جسم و روح و در بستر عمل به شریعت حاصل می‌شود. این جامع‌نگری در فقه باعث می‌شود که تربیت از یک فرآیند صرفاً آموزشی به یک مسیر «سیر و سلوک» دائمی تبدیل شود که تمام لحظات زندگی فرد را تحت پوشش قرار می‌دهد (سمیر، ۱۳۹۲).

تبیین ماهیت و گستره فقه تربیتی؛ از کشف حکم تا نظام‌سازی

فقه تربیتی به عنوان یکی از شاخه‌های نوپای فقه مضاف، فراتر از یک دانش بیانگر حلال و حرام، به دنبال کشف «نظام رفتاری مطلوب» در فرآیند تعلیم و تربیت است. این دانش بر این پیش‌فرض استوار است که فعل تربیت، یک فعل ارادی از سوی مربی و متربی است و هر فعل ارادی مکلف، لزوماً دارای حکمی در شریعت است. در این قلمرو، فقه تربیتی به بررسی ادله چهارگانه (کتاب، سنت، عقل و اجماع) می‌پردازد تا نه تنها تکالیف الزامی (وجوب و حرمت)، بلکه حوزه‌های ترجیحی (استحباب و کراهت) را نیز برای بهینه‌سازی مسیر رشد انسان استخراج کند. گستره این دانش، تمامی مراحل زندگی از پیش از انعقاد نطفه (انتخاب همسر و آداب زناشویی) تا دوران کودکی، نوجوانی و حتی تربیت خود (تهذیب نفس) را در بر می‌گیرد (صمدی، ۱۳۹۱).

در فقه تربیتی، مربی تنها یک انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه «ولی تربیتی» محسوب می‌شود که مسئولیت صیانت از فطرت متربی را بر عهده دارد. این دانش با تکیه بر منابع وحیانی، بر مفاهیمی چون «حقوق متقابل» تأکید می‌ورزد؛ به طوری که حق تعلم برای کودک و وظیفه تعلیم برای والدین و جامعه، به عنوان یک ضرورت شرعی تبیین می‌شود. تفاوت اساسی فقه تربیتی با فقه سنتی در این است که در اینجا فقیه باید با «موضوع‌شناسی دقیق»، چالش‌های تربیتی روز را درک کرده و بر اساس مقاصد شریعت، احکامی را صادر کند که به شکوفایی استعدادهای قدسی انسان بیانجامد. این رویکرد نظام‌مند، فقه را از سطح تک‌گزاره‌ها به سطح یک «پارادایم تربیتی» ارتقا می‌دهد که در آن اخلاق و حقوق در هم تنیده‌اند (اعرافی و همکاران، ۱۳۹۲).

کالبدشکافی روانشناسی تربیتی؛ از قوانین یادگیری تا مهندسی رفتار

در مقابل نگاه وحیانی، روانشناسی تربیتی به عنوان یک دانش تجربی، بر مطالعه علمی فرآیندهای یادگیری و ویژگی‌های شناختی و عاطفی متربیان تمرکز دارد. این دانش در پی پاسخ به این پرسش است که «یادگیری چگونه رخ می‌دهد؟» و «چه متغیرهایی بر کیفیت این فرآیند اثرگذارند؟». روانشناسی تربیتی با استفاده از روش‌های کمی و کیفی، مفاهیمی چون هوش، حافظه، انگیزش و سبک‌های

شناختی را مورد واکاوی قرار می‌دهد تا محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای مهندسی کند که بیشترین بازدهی حاصل شود. در این حوزه، تأکید اصلی بر «تغییر رفتار» یا «ساخت دانش» بر اساس الگوهای بیولوژیک و تجربی است. یکی از ستون‌های اصلی این دانش، تبیین مراحل رشد است که به مربی کمک می‌کند تا محتوای آموزشی را با ظرفیت‌های ذهنی متربی منطبق سازد. از منظر روانشناسی تربیتی، انسان موجودی است که از طریق تعامل با محیط و پردازش اطلاعات، جهان خود را می‌سازد. در این ساحت، مفاهیمی چون «خودکارآمدی»، «تفکر انتقادی» و «هوش هیجانی» به عنوان ابزارهای موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی تعریف می‌شوند. برخلاف فقه که بر «تکلیف الهی» تمرکز دارد، روانشناسی تربیتی بر «نیازهای روانی» و «تعادل جویی» متربی تأکید می‌ورزد. این دانش با ارائه تکنیک‌های دقیق آموزشی مانند «یادگیری معکوس» یا «شرطی‌سازی عامل»، به دنبال بهبود عملکرد انسانی در بستر فرهنگ و جامعه است (باقری، ۱۳۹۹).

تحلیل فقهی ساختار شخصیت و ساحت‌های وجودی انسان

در نظام فقه تربیتی، شخصیت انسان نه یک پدیده تک‌بعدی، بلکه ترکیبی پیچیده از ساحت‌های مادی و مجرد است که حول محور «قلب» و «عقل» سازمان یافته است. از منظر فقه، شخصیت دارای یک هسته ثابت به نام «فطرت» است که تمایل به نیکی و کمال دارد، اما در عین حال، «نفس اماره» نیز به عنوان یک عامل درونی، گرایش به لذات آنی و انحراف را نمایندگی می‌کند. فقه تربیتی با تفکیک میان این ساحت‌ها، احکام خود را به گونه‌ای وضع کرده است که میان نیازهای غریزی (مانند تغذیه و ازدواج) و نیازهای متعالی (مانند عبادت و ایثار) توازن برقرار کند. در این پارادایم، شخصیت سالم، شخصیتی است که در آن «عقل عبادی» بر «خواهش‌های نفسانی» حاکم باشد و رفتارها بر اساس موازین شرعی تنظیم گردند.

یکی از جنبه‌های متمایز فقه در تبیین شخصیت، توجه به «وراثت» و «لقمه حلال» به عنوان عوامل زمینه‌ساز در شکل‌گیری شاکله انسانی است. فقه مدعی است که طهارت باطنی والدین و رعایت موازین شرعی در تغذیه، بستری را فراهم می‌کند که بذر تربیت در آن بهتر نمو یابد. علاوه بر این، فقه شخصیت را در گرو «عمل» می‌داند؛ به این معنا که تکرار اعمال صالح، باعث ایجاد «ملکات» یا صفات پایدار در روح می‌شود که شاکله فرد را می‌سازد. این نگاه کنش‌محور به شخصیت، نشان می‌دهد که از منظر فقه، انسان همواره در حال «شدن» و بازسازی هویت خویش از طریق انجام تکالیف الهی است (قیصری گودرزی، ۱۳۹۹).

تبیین روانشناختی یادگیری و مکانیزم‌های تغییر رفتار

روانشناسی تربیتی برخلاف فقه که بر لایه‌های باطنی تمرکز دارد، شخصیت و رفتار را محصول فرآیندهای «شناختی» و «محیطی» می‌داند. در این دانش، یادگیری به عنوان «تغییر نسبتاً پایدار در توان بالقوه رفتار در اثر تجربه» تعریف می‌شود. مکاتب مختلف روانشناسی، هر یک از زاویه‌ای به این موضوع نگریسته‌اند؛ رفتارگرایان بر نقش «تقویت‌کننده‌ها» و «شرطی‌سازی» در شکل‌دهی به عادت‌ها تأکید دارند، در حالی که روانشناسان شناختی، یادگیری را فرآیند پردازش اطلاعات، ذخیره‌سازی در حافظه و بازنمایی ذهنی می‌بینند. در این نگاه، شخصیت مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری و ساختارهای ذهنی است که در تعادل با محیط شکل گرفته است.

در روانشناسی تربیتی، تغییر رفتار با استفاده از تکنیک‌هایی نظیر «حساسیت‌زدایی نظام‌مند»، «ایجاد انگیزه درونی» و «یادگیری اکتشافی» صورت می‌گیرد. هدف اصلی در اینجا، توانمندسازی متربی برای حل مسائل زندگی و سازگاری با محیط است. برخلاف فقه که هدف را در «قرب الهی» می‌جوید، روانشناسی بر «بهداشت روان»، «خودشکوفایی» و «افزایش کارایی فردی» تمرکز دارد. روانشناسی تربیتی با تکیه بر ابزارهای سنجش، نقاط قوت و ضعف یادگیری را شناسایی کرده و با ارائه مداخلات آموزشی، سعی در اصلاح اختلالات رفتاری و بهینه‌سازی مسیر رشد دارد تا فرد بتواند به حداکثر پتانسیل خود در زندگی دست یابد (باقری، ۱۳۹۹).

واکاوی فقهی حقوق و وظایف متقابل مربی و متربی

فقه تربیتی برخلاف رویکردهای صرفاً توصیفی، یک نظام «حقوقی-تکلیفی» را در فضای آموزشی ترسیم می‌کند. در این نگاه، رابطه میان معلم و شاگرد یا والدین و فرزند، تنها یک قرارداد اجتماعی نیست، بلکه پیوندی است که تحت ولایت الهی تعریف می‌شود. فقه برای

مربی «حق ولایت و اشراف» قائل است، اما این ولایت را مشروط به رعایت «مصلحت مرتبی» و حفظ کرامت انسانی او می‌داند. از منظر فقهی، مربی وظیفه دارد علمی را که برای سعادت مرتبی ضروری است (مانند احکام ضروری و عقاید) به او بیاموزد و در صورت کوتاهی، ضامن است (رضایی، ۱۳۹۴).

در سوی دیگر، مرتبی نیز واجد حقوقی بنیادین است. حق برخورداری از محبت، حق سوال کردن، و حق امنیت روانی و جسمی از جمله مواردی است که در فقه تربیتی بر آن‌ها تأکید شده است. برای مثال، فقه در بحث «تأدیب»، مرزهای بسیار دقیقی را برای مربی تعیین کرده است؛ هرگونه تنبیه که منجر به آسیب جسمی (قرمزی یا کبودی پوست) شود، نه تنها حرام است بلکه موجب پرداخت «دیه» می‌گردد. این رویکرد نشان می‌دهد که فقه، تربیت را در بستری از عدالت و مسئولیت‌پذیری دوجانبه می‌بیند که در آن مربی در برابر خداوند و مرتبی پاسخگوست (رزاقی، ۱۳۹۷).

روانشناسی رابطه معلم و شاگرد؛ تعامل عاطفی و فضای یادگیری

در روانشناسی تربیتی، تمرکز از «حقوق و تکالیف» به سمت «کیفیت تعامل» و «جو روانی کلاس» تغییر می‌یابد. روانشناسان معتقدند که یادگیری موثر تنها در فضایی رخ می‌دهد که میان مربی و مرتبی «رابطه انسانی مثبت» برقرار باشد. در این دانش، مفاهیمی چون «پذیرش بی قید و شرط» (رویکرد راجرز) و «حمایت عاطفی» به عنوان متغیرهای اصلی در انگیزش مرتبی شناخته می‌شوند. روانشناسی تربیتی به مربی می‌آموزد که چگونه با درک تفاوت‌های فردی و نیازهای روانی، اضطراب را در محیط آموزشی کاهش داده و اشتیاق به یادگیری را جایگزین آن کند (گاردنر، ۲۰۲۳).

یکی از مباحث محوری در این بخش، «مدیریت رفتار» از طریق ابزارهای غیرقهرآمیز است. روانشناسی تربیتی به جای تمرکز بر مجازات (که در فقه به عنوان آخرین راهکار مطرح است)، بر «تقویت رفتارهای مطلوب» و «نادیده گرفتن رفتارهای نامطلوب جزئی» تأکید دارد. از منظر روانشناختی، مربی یک «تسهیل‌گر» است که وظیفه دارد داربست‌های ذهنی (Scaffolding) لازم را برای رشد مرتبی فراهم کند. این نگاه، رابطه مربی و مرتبی را یک رابطه «همکارانه» برای کشف دانش می‌بیند که هدف آن به حداقل رساندن سلسله مربی و حداکثر کردن خودفرمانی مرتبی است (ناربی، ۲۰۲۳).

قلمرو مشترک؛ اخلاق حرفه‌ای و صیانت از حریم مرتبی

در نقطه تلاقی فقه و روانشناسی، موضوع «اخلاق حرفه‌ای» برجسته می‌شود. فقه با تکیه بر مفاهیمی چون «تقوا» و «امانت‌داری»، مربی را مکلف به صیانت از اسرار مرتبی می‌کند. روانشناسی نیز با تأکید بر «رازداری» و «عدم سوءاستفاده از قدرت»، به دنبال حفظ سلامت روان مرتبی است. در اینجا، فقه «مبنای قدسی» اخلاق را فراهم می‌کند و روانشناسی «کدهای رفتاری» و استانداردهای ارتباطی را برای مربی تدوین می‌نماید. این هم‌افزایی باعث می‌شود که محیط تربیتی به فضایی امن، اخلاقی و در عین حال علمی تبدیل شود که در آن رشد همه جانبه انسان تضمین گردد (خسروپناه، ۱۳۹۷).

روش‌شناسی استنباط در فقه تربیتی؛ از متن تا حکم

روش‌شناسی فقه تربیتی بر پایه «اجتهاد» استوار است که فرآیندی ضابطه‌مند برای استخراج احکام از منابع وحیانی است. در این دانش، فقیه با بهره‌گیری از علوم پیش‌نیاز مانند اصول فقه، لغت، تفسیر و حدیث، به واکاوی ادله می‌پردازد. بر خلاف علوم تجربی که بر مشاهده تکیه دارند، در فقه تربیتی، «نص» (قرآن و سنت) منبع اصلی معرفت است. فقیه تربیتی تلاش می‌کند تا با تحلیل دلالتی آیات و روایات، گزاره‌های تربیتی را استخراج کرده و آن‌ها را در قالب احکام پنج‌گانه (وجوب، حرمت، استحباب، کراهت و اباحت) عرضه نماید.

علاوه بر نقل، «عقل» نیز به عنوان یکی از منابع چهارگانه، نقش میانجی را ایفا می‌کند. عقل در فقه تربیتی هم در مقام استنباط (درک ملاکات احکام) و هم در مقام انطباق (تطبیق کلیات بر مصادیق جدید آموزشی) کاربرد دارد. این روش‌شناسی به فقه اجازه می‌دهد تا علیرغم ثبات منابع اولیه، در برابر مسائل مستحدثه تربیتی (مانند آموزش‌های نوین و تکنولوژی‌های رفتاری) پویا باقی بماند. در واقع،

روش‌شناسی فقهی، یک حرکت رفت‌وبرگشتی میان «متن مقدس» و «واقعیت‌های تربیتی» است تا پاسخی الهی برای نیازهای معاصر بیابد (اعرافی، ۱۳۹۵).

روش تحقیق در روانشناسی تربیتی؛ از فرضیه تا قانون

در مقابل، روش‌شناسی روانشناسی تربیتی کاملاً «تجربی» و «پوزیتیویستی» یا «پس‌پوزیتیویستی» است. در این حوزه، دانش از طریق مشاهده، آزمایش و تحلیل آماری تولید می‌شود. روانشناس تربیتی با طرح فرضیه درباره یک پدیده (مثلاً تأثیر پاداش بر یادگیری)، به جمع‌آوری داده‌های عینی می‌پردازد و از طریق روش‌های آزمایشگاهی یا میدانی، درستی یا نادرستی آن را بررسی می‌کند. در این نگاه، حقیقت چیزی است که قابل اندازه‌گیری، تکرار و ابطال‌پذیری باشد.

روانشناسی تربیتی از روش‌های متنوعی چون «مطالعات طولی» برای بررسی رشد متربی در طول زمان، و «روش‌های کیفی» مانند پدیدارشناسی برای درک تجربیات زیسته دانش‌آموزان بهره می‌برد. برخلاف فقه که به دنبال «تکلیف الهی» است، روانشناسی به دنبال کشف «روابط علی و معلولی» میان متغیرهاست. این دانش نه بر اساس حجیت قول شارع، بلکه بر اساس شواهد تجربی اعتبار می‌یابد. این تفاوت روش‌شناختی باعث می‌شود که یافته‌های روانشناسی همواره در معرض تغییر و اصلاح باشند، در حالی که اصول فقهی از ثبات و حجیت شرعی برخوردارند (شانک، ۲۰۲۳).

تحلیل تطبیقی ابزارها؛ وحی، عقل و تجربه

در این بخش پایانی از تبیین روش‌شناختی، به این نتیجه می‌رسیم که تعارض میان فقه و روانشناسی در بسیاری از موارد، ناشی از تفاوت در «ابزار شناخت» است. فقه بر «وحی» و «عقل قدسی» تکیه دارد و روانشناسی بر «حس» و «عقل ابزاری». با این حال، در یک نگاه جامع، این سه ابزار می‌توانند در طول یکدیگر قرار گیرند. عقل به عنوان وجه مشترک، می‌تواند میان یافته‌های قطعی تجربی و ظواهر دینی پل بزند.

در واقع، فقه تربیتی می‌تواند از «تجربه» به عنوان ابزاری برای «موضوع‌شناسی» استفاده کند و روانشناسی می‌تواند از «وحی» به عنوان منبعی برای «فرضیه‌سازی» بهره ببرد. این هم‌افزایی روش‌شناختی، مانع از قشری‌گری در فقه و مادی‌گرایی صرف در روانشناسی می‌شود و راه را برای تولید «علوم انسانی اسلامی» هموار می‌سازد که در آن هم جایگاه قدسی انسان محفوظ است و هم از دستاوردهای علمی بشر به نحو احسن استفاده می‌شود (امینی، ۱۳۹۰).

تربیت عقلانی؛ از تعقل فقهی تا مهارت‌های تفکر انتقادی

در فقه تربیتی، «عقل» نه تنها ابزاری برای درک احکام، بلکه یکی از ساحت‌های اساسی تربیت است. تربیت عقلانی در فقه به معنای شکوفاسازی قوه تمیز میان حق و باطل و تسلط بر قوای نفسانی است. فقه با تأکید بر ضرورت «طلب علم» و «تفکر»، متربی را مکلف می‌کند که از تقلید کورکورانه پرهیز کرده و مبانی اعتقادی خود را بر پایه برهان استوار سازد. در این نظام، عقل مطلوب، «عقل معیشت» به معنای مادی آن نیست، بلکه عقلی است که راهنمای انسان به سوی بندگی خداوند باشد.

در مقابل، روانشناسی تربیتی تربیت عقلانی را در قالب «رشد شناختی» و «تقویت تفکر انتقادی» تبیین می‌کند. از منظر روانشناسان، تربیت عقلانی یعنی توانمندسازی متربی برای پردازش دقیق اطلاعات، حل مسائل پیچیده و تصمیم‌گیری بر اساس شواهد منطقی. در حالی که فقه بر «جهت‌گیری عقل» به سوی کمال تمرکز دارد، روانشناسی بر «کارایی عقل» و فرآیندهای عالی ذهنی مانند حافظه، ادراک و استدلال تأکید می‌ورزد. هم‌افزایی این دو می‌تواند منجر به مدلی شود که در آن عقل هم از نظر ابزاری (مهارت‌های تفکر) و هم از نظر غایی (هدایت‌گری) رشد یابد (باقری، ۱۳۹۹).

تربیت اخلاقی و عبادی؛ ملکات قدسی در برابر سازگاری اجتماعی

ساحت تربیت اخلاقی در فقه تربیتی، با مفهوم «تزکیه نفس» گره خورده است. فقه با وضع احکام در باب فضایل و رذایل، چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن متربی با انجام مداوم اعمال صالح، صفات نیکو را در جان خود نهادینه کند. در فقه، اخلاق جدای از دین نیست؛ بلکه انجام تکالیف عبادی (مانند نماز) خود بزرگترین کارخانه تربیت اخلاقی و بازدارنده از فحشا و منکر تلقی می‌شود. هدف نهایی در اینجا، رسیدن به مقام «آدمیت» و کسب رضایت الهی است.

روانشناسی تربیتی اما اخلاق را بیشتر از منظر «رشد اخلاقی» (مانند نظریه کلبرگ) و «سازگاری اجتماعی» مطالعه می‌کند. در این حوزه، هدف این است که متربی از مراحل پیش قراردادی (ترس از مجازات) به مراحل پس قراردادی (پایبندی به اصول اخلاقی جهانی) برسد. روانشناسی بر این باور است که اخلاق محصول تعاملات اجتماعی و درونی‌سازی ارزش‌های فرهنگی است. در حالی که فقه بر ریشه‌های آسمانی اخلاق تأکید دارد، روانشناسی به فرآیندهای بیرونی و روانی شکل‌گیری وجدان می‌پردازد. تلفیق این دو رویکرد به مربی کمک می‌کند تا بدانند در هر سن، چگونه مفاهیم عمیق اخلاقی فقهی را با زبان متناسب با رشد روانی کودک به او منتقل کند (مطهری، ۱۳۹۸).

تربیت بدنی و زیستی؛ سلامت جسم به مثابه مقدمه کمال

فقه تربیتی برخلاف برخی نگاه‌های صوفیانه، اهمیت ویژه‌ای برای «جسم» قائل است. احکام فقهی درباره طهارت، تغذیه حلال و پاکیزه، و نهی از اضرار به نفس، نشان‌دهنده توجه این دانش به ساحت زیستی انسان است. از منظر فقه، بدن مرکب روح است و حفظ سلامت آن برای انجام تکالیف الهی واجب است. روانشناسی تربیتی نیز در هماهنگی با علوم اعصاب، بر تأثیر مستقیم سلامت جسمانی، تغذیه و ورزش بر فرآیندهای یادگیری و تمرکز تأکید دارد.

در این ساحت، هر دو دانش بر ضرورت هماهنگی میان خانه و مدرسه در تنظیم سبک زندگی متربی اتفاق نظر دارند. فقه با ارائه الگوهای تغذیه‌ای و بهداشتی، و روانشناسی با تبیین پیوند میان آمادگی جسمانی و پیشرفت تحصیلی، بستری را فراهم می‌کنند که در آن متربی با برخورداری از جسمی سالم، آمادگی بیشتری برای دریافت آموزش‌های فکری و معنوی پیدا کند. این نگاه جامع‌نگر، مانع از تک‌بعدی شدن فرآیند تربیت می‌گردد (اعرافی، ۱۳۹۵).

مدل مفهومی تعامل فقه تربیتی و روانشناسی (سنتز نهایی)

بر اساس یافته‌های تفصیلی در بخش‌های پیشین، می‌توان یک مدل تعاملی میان فقه و روانشناسی ترسیم کرد که در آن، نه فقه نادیده گرفته می‌شود و نه یافته‌های قطعی روانشناسی طرد می‌گردند. در این مدل، فقه تربیتی وظیفه «جهت‌دهی غایی» و «تعیین چارچوب‌های ارزشی» را بر عهده دارد؛ یعنی مشخص می‌کند که انسان «چه مسیری» را باید طی کند و «مرزهای حلال و حرام» در تربیت کجاست. در مقابل، روانشناسی تربیتی نقش «ابزارشناسی» و «روش‌شناسی اجرایی» را ایفا می‌کند؛ یعنی تبیین می‌کند که با توجه به ساختار ذهن و روان، «چگونه» می‌توان به آن اهداف فقهی دست یافت.

این هم‌افزایی در سه سطح تجلی می‌یابد: ۱. سطح مبانی: فقه با ارائه اصل «فطرت»، به روانشناسی عمق می‌بخشد تا از نگاه مادی محض فاصله بگیرد. ۲. سطح اصول: روانشناسی با تبیین «تفاوت‌های فردی»، به فقه کمک می‌کند تا احکام کلی را بر مصادیق جزئی به درستی تطبیق دهد. ۳. سطح روش‌ها: فقه با ارائه روش‌های «قدسی و معنوی»، و روانشناسی با ارائه روش‌های «فنی و تکنیکی»، یک جعبه ابزار جامع برای مربی فراهم می‌کنند.

تحلیل تطبیقی اصول تربیتی در پارادایم فقه و روانشناسی

۱. اصل غایت‌مندی در برابر اصل کارکردگرایی اصول تربیتی در فقه اسلامی بر پایه ارزش‌های اخلاقی و معنوی ثابتی همچون تقوا، عدالت و صداقت استوار است که مستقیماً از منابع وحیانی استخراج می‌شوند. در این نظام، «اصل غایت‌مندی» حکم می‌کند که هر کنش

تربیتی باید در نهایت به اهداف عالی معنوی و قرب الهی منجر شود. برای مثال، آموزش توحید تنها یک انتقال دانش نیست، بلکه روشی برای تقویت ایمان و پیوند دادن بنده با خالق است. در مقابل، اصول روانشناسی تربیتی بیشتر بر مفاهیمی چون «کارکردگرایی» و «اثربخشی عملی» تمرکز دارند. در حالی که فقه بر «چه باید باشد» (تکلیف شرعی) تأکید می‌ورزد، روانشناسی به «چه چیزی مؤثر است» (نتیجه تجربی) توجه دارد تا فرآیند یادگیری را بر اساس نیازهای دنیوی و خودشکوفایی فردی بهینه سازد (ساعی، ۱۳۸۳).

۲. اصل رشد تدریجی و مراحل شناخت در روانشناسی تربیتی، اصل رشد تدریجی بر پایه نظریاتی مانند مراحل رشد پیازه اهمیت ویژه‌ای دارد؛ به این معنا که آموزش باید با ساختارهای شناختی و بیولوژیک کودک در هر مرحله (از حسی-حرکتی تا انتزاعی) هماهنگ باشد. فقه تربیتی نیز به نوعی با این اصل همسو است، اما آن را در قالب «مراحل تکالیف شرعی» و «آمادگی تدریجی» تبیین می‌کند. برای نمونه، در سیره معصومین (ع)، آموزش مفاهیم عبادی مانند نماز به صورت مرحله‌بندی شده و متناسب با سن کودک توصیه شده است تا از دلزدگی جلوگیری شود. این اشتراک نشان می‌دهد که هر دو حوزه بر لزوم رعایت ظرفیت‌های متربی اتفاق نظر دارند، هرچند فقه این تدریج را راهی برای «تهادینه‌سازی ملکه تقوا» می‌داند و روانشناسی آن را ابزاری برای «سازگاری بهتر با محیط» تلقی می‌کند (زاهدی، ۱۳۸۵).

۳. اصل انگیزش: پاداش‌های متعالی در برابر تقویت‌کننده‌های تجربی یکی از محوری‌ترین اصول در روانشناسی تربیتی، «اصل انگیزش» است که بر استفاده از تقویت‌کننده‌های مثبت و منفی (مانند نظریه اسکینر) برای شکل‌دهی به رفتار تأکید دارد. فقه تربیتی نیز از ابزار انگیزش به شکلی عمیق‌تر در قالب سیستم «ثواب و عقاب» بهره می‌برد. تفاوت اصلی در اینجاست که در روانشناسی، انگیزش غالباً بر نیازهای درونی دنیوی و پاداش‌های ملموس متمرکز است، اما در فقه، انگیزش اسلامی بر پاداش‌های اخروی و رضایت الهی تکیه دارد که پایداری بیشتری در رفتار ایجاد می‌کند. با این حال، در تربیت کاربردی، فقه اجازه می‌دهد از تشویق‌های مادی نیز به عنوان مقدمه‌ای برای رسیدن به انگیزه‌های عالی‌تر استفاده شود تا ارزش‌های دینی در جان متربی ریشه بدواند (سیف، ۱۳۸۷).

۴. اصل فردگرایی و تفاوت‌های فردی روانشناسی تربیتی مدرن بر اصل «تفاوت‌های فردی» تأکید وافری دارد و معتقد است برنامه‌های آموزشی باید بر اساس استعدادها و سبک‌های یادگیری هر فرد شخصی‌سازی شود. در مقابل، اصول فقهی به دلیل ماهیت عام شریعت، تمایل به ارائه قواعد کلی و یکسان برای همگان دارند. با این حال، فقه تربیتی با پذیرش قاعده «الناس معادن الذهب و الفضه»، به تفاوت در ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها اذعان دارد. در واقع، فقه اصول و ارزش‌ها را ثابت می‌بیند، اما در مقام اجرا و «ولایت تربیتی»، به مریب اجازه می‌دهد تا با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص متربی، روش‌های متفاوتی را برای رسیدن به آن اصول واحد به کار گیرد. این رویکرد به معنای انعطاف‌پذیری در روش ضمن حفظ ثبات در اصول اخلاقی است (جوادی آملی، ۱۳۹۷).

روش‌های تربیتی؛ از الگوهای وحیانی تا تکنیک‌های رفتاری

۱. روش الگودهی و یادگیری مشاهده‌ای یکی از مؤثرترین روش‌های مشترک میان فقه تربیتی و روانشناسی، استفاده از «الگو» در فرآیند تربیت است. در فقه تربیتی، روش الگویی (تأسی) ریشه در قرآن کریم و سیره معصومین (ع) دارد که پیامبر اکرم (ص) را به عنوان «اسوه حسنه» معرفی می‌کند. این روش بر این فرض استوار است که متربی از طریق مشاهده رفتار مریب، ارزش‌ها را درونی‌سازی می‌کند. در روانشناسی تربیتی نیز، آلبرت بندورا با نظریه «یادگیری اجتماعی»، بر اهمیت الگوهای رفتاری و تقویت‌های جانشینی تأکید می‌ورزد. تفاوت در اینجاست که در فقه، الگوها «معصوم» یا «انسان‌های کامل» هستند که جهت‌گیری الهی دارند، اما در روانشناسی، الگو می‌تواند هر فرد نافذی باشد که رفتار او منجر به یادگیری شود. فقه معتقد است الگو باید از نظر اخلاقی واجد صلاحیت شرعی باشد تا یادگیری به انحراف نیانجامد (اعرافی، ۱۴۰۰).

۲. روش تمرین و تکرار در شکل‌گیری ملکات اخلاقی و عادت‌ها در فقه تربیتی، بسیاری از تکالیف عبادی مانند نماز و روزه از طریق روش «تمرین و استمرار» در دوران کودکی نهادینه می‌شوند تا در سن بلوغ به یک «ملکه» درونی تبدیل گردند. این فرآیند دقیقاً با مفهوم «تشکیل عادت» در مکتب رفتارگرایی روانشناسی همخوانی دارد. روانشناسان تربیتی معتقدند تکرار یک رفتار در حضور تقویت‌کننده‌ها، منجر به پایداری آن در ساختار عصبی و رفتاری فرد می‌شود. با این حال، فقه تربیتی فراتر از عادت‌زدگی رفتاری، بر «حضور قلب» و

«نیت» تأکید دارد؛ یعنی تکرار نباید منجر به رفتار مکانیکی شود، بلکه باید زمینه‌ساز رشد آگاهی و بیداری معنوی متربی باشد تا عمل از پوسته به هسته برسد (باقری، ۱۳۹۹).

۳. روش موعظه، خطابه و تغییر نگرش روش‌های کلامی در فقه تربیتی جایگاه ویژه‌ای دارند؛ «موعظه حسنه» به عنوان روشی برای نفوذ در قلب و عاطفه متربی شناخته می‌شود که هدف آن بیدار کردن فطرت خفته است. در مقابل، روانشناسی تربیتی در رویکردهای شناختی، از روش‌های «گفتگومحور» و «حل مسئله» برای تغییر ساختارهای ذهنی و طرح‌واره‌های متربی استفاده می‌کند. در حالی که روانشناسی بر اقتناع عقلانی و پردازش اطلاعات تمرکز دارد، فقه در روش موعظه، توازن میان عقل و عاطفه (خوف و رجا) را مد نظر قرار می‌دهد تا اراده متربی را برای عمل صالح برانگیزد. فقه بر این باور است که کلام مربی زمانی نافذ خواهد بود که خود به آن عامل باشد، اصلی که در روانشناسی تحت عنوان «همسانی رفتار و گفتار مربی» مورد مطالعه قرار می‌گیرد (خسروپناه، ۱۳۹۷).

۴. روش مدیریت محیط و تغییر موقعیت هر دو نظام فکری بر تأثیر شگرف محیط بر تربیت تأکید دارند. فقه تربیتی با احکامی همچون «هجرت از محیط گناه» یا «حضور در مساجد و مجالس صالحین»، به دنبال مهندسی محیطی است تا محرک‌های منفی حذف و محرک‌های کمال‌آفرین جایگزین شوند. روانشناسی تربیتی نیز با مفهوم «مهندسی رفتار» و «تغییر موقعیت»، معتقد است با تغییر متغیرهای محیطی می‌توان یادگیری را تسهیل کرد. تفاوت در اینجاست که فقه، محیط را بستری برای «ابتلا و آزمایش» می‌بیند که انسان باید در آن آگاهانه انتخاب کند، اما روانشناسی گاه محیط را چنان قدرتمند می‌بیند که اراده فرد را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. در نگاه فقهی، مدیریت محیط ابزاری برای حمایت از اراده آزاد انسان است، نه سلب آن (مطهری، ۱۳۹۸).

چالش‌های نوین، هم‌افزایی پارادایمیک و نتیجه‌گیری

مواجهه با چالش‌های عصر مدرن و تکنولوژی یکی از مسائل مستحدثه که در رساله حاضر به آن پرداخته شده، مدیریت تربیتی در فضای مجازی و ظهور هوش مصنوعی است. فقه تربیتی در این ساحت با استخراج احکام حفظ حریم خصوصی، حرمتِ اضرار به غیر و لزوم حفظ کرامت انسانی در فضای دیجیتال، چارچوبی اخلاقی ارائه می‌دهد. روانشناسی تربیتی نیز با تحلیل تأثیرات این فضا بر تمرکز، حافظه و سلامت روان متربی، ابزارهای کنترلی و یادگیری بهینه را پیشنهاد می‌کند. هم‌افزایی این دو در اینجا بدین صورت است که فقه «جهت‌گیری ارزشی» را تعیین کرده و روانشناسی «سازوکارهای اجرایی» را برای صیانت از روان متربی در برابر آسیب‌های نوین فراهم می‌آورد (اعرافی، ۱۴۰۰).

هم‌افزایی در حوزه تفاوت‌های فردی و عدالت آموزشی در حالی که روانشناسی تربیتی بر اساس آزمون‌های استاندارد به شناسایی ناتوانی‌های یادگیری یا استعدادهای درخشان می‌پردازد، فقه تربیتی با اصل «تکلیف به قدر وسع»، مبنای حقوقی و اخلاقی مراعات این تفاوت‌ها را پی‌ریزی می‌کند. این پژوهش نشان داد که تلفیق این دو دیدگاه منجر به شکلی از «عدالت تربیتی» می‌شود که در آن نه تنها به نیازهای مادی و شناختی متربی پاسخ داده می‌شود، بلکه رشد معنوی او نیز متناسب با ظرفیت‌های وجودی‌اش (فطرت) مورد حمایت قرار می‌گیرد. در واقع، روانشناسی به فقه کمک می‌کند تا «موضوع‌شناسی» دقیق‌تری از ظرفیت‌های انسان داشته باشد و فقه به روانشناسی کمک می‌کند تا از افتادن در دام نسبی‌گرایی اخلاقی مصون بماند (باقری، ۱۳۹۹).

نتیجه‌گیری

این پژوهش که با هدف واکاوی تطبیقی فقه تربیتی و روانشناسی تربیتی تدوین شد، به این نتیجه کلیدی دست یافت که تعارض میان این دو قلمرو، بیش از آنکه ماهوی باشد، ناشی از تفاوت در سطوح تحلیل است. فقه به دنبال «سعادت ابدی» و روانشناسی به دنبال «بهداشت روان و کارایی» است؛ اما از آنجا که سعادت اخروی از مجرای زندگی دنیوی می‌گذرد، این دو هدف در طول یکدیگر قرار دارند. یافته‌های مقاله نشان داد که فقه تربیتی واجد ظرفیت‌های بی‌بدیلی در حوزه حقوق تربیتی و اخلاق حرفه‌ای است که می‌تواند خلأهای اخلاقی در مدل‌های روانشناختی سکولار را پوشش دهد.

همچنین تحلیل تطبیقی انجام شده در این مقاله نشان می‌دهد که فقه تربیتی و روانشناسی تربیتی، علی‌رغم تفاوت در خاستگاه‌های معرفت‌شناختی (وحی در برابر تجربه)، در مقام عمل می‌توانند به عنوان مکمل یکدیگر عمل کنند. فقه تربیتی با ارائه

یک «نظام غایت‌مند» و تعریف غایت کمال انسانی، خلأ معنایی در روانشناسی سکولار را پر می‌کند. از سوی دیگر، روانشناسی تربیتی با ارائه «روش‌های عینی و تجربی»، به اجرایی شدن احکام تربیتی در متن جامعه و مدارس کمک شایانی می‌نماید. الگوی پیشنهادی این تحقیق، «تعامل ابزاری-غایی» است؛ بدین معنا که روانشناسی به عنوان ابزار کشف مکانیزم‌های یادگیری در خدمت تحقق اهداف متعالی فقه قرار گیرد. تنها در این صورت است که می‌توان به یک مدل «تربیت اسلامی بومی» دست یافت که هم به نیازهای فطری و هم به الزامات زیستی و اجتماعی انسان معاصر پاسخگو باشد. همچنین، مشخص گردید که روانشناسی تربیتی با تکیه بر ابزارهای دقیق سنجش و شناخت مراحل رشد، می‌تواند به عنوان «موضوع‌شناس» برای فقیه عمل کند. به عبارت دیگر، بسیاری از احکام فقهی که منوط به توانایی و وسع مرتبی هستند، تنها با باری گرفتن از یافته‌های روانشناسی قابل اجرا و پیاده‌سازی دقیق در نظام آموزشی خواهند بود. این مقاله تأکید می‌کند که حرکت به سمت «تربیت اسلامی نوین»، مستلزم گفتگوی مستمر میان فقهای تربیتی و روانشناسان متعهد است تا مدلی بومی، علمی و وحیانی برای نسل‌های آینده ترسیم گردد.

پیشنهادات آتی

با توجه به نتایج حاصله، پیشنهادات زیر جهت بهبود نظام تربیتی ارائه می‌گردد:

۱. در حوزه تدوین متون: ضرورت تدوین کتب درسی در رشته‌های علوم تربیتی که مبانی فقهی و یافته‌های روانشناختی را به صورت یکپارچه و غیرتعارضی ارائه دهند.
۲. در حوزه مشاوره: بهره‌گیری از مشاورانی که علاوه بر تسلط بر تکنیک‌های روان‌شناختی، با مبانی فقه تربیتی آشنا باشند تا بتوانند مشاوره‌هایی همسو با هویت دینی متربیان ارائه دهند.
۳. در حوزه سیاست‌گذاری: نهادهای آموزشی نظیر آموزش و پرورش باید از مدل‌های «تربیت تمام‌ساحتی» استفاده کنند که در آن ساحت‌های عبادی (فقهی) و ساحت‌های زیستی-شناختی (روانشناختی) به صورت متوازن رشد یابند.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: طراحی پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل کیفی و نگارش اولیه مقاله.
 نویسنده دوم: نظارت علمی، تحلیل نهایی، ویرایش مقاله و پاسخگویی به داوری‌ها
 نویسنده سوم: کمک در طراحی روش‌شناسی و کدگذاری داده‌ها
 نویسنده چهارم: مشاوره در بخش‌های نظری و ویرایش نهایی متن

تعارض منافع

بر اساس اظهارات نویسندگان، این مقاله تعارض منافی ندارد.

حامی مالی

بنابر اظهارات نویسندگان این پژوهش هیچگونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت‌کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۶). فقه و تربیت در نظام اسلامی. قم: مرکز نشر اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۶). فقه و تربیت در نظام اسلامی. قم: اسراء.
- احمدزاده، ح (۱۴۰۳). روش‌های تربیتی در قرآن. مجله پژوهش‌های اسلامی، ۱۲(۲)، ۱۵-۴۰.
- امیدوار، م (۱۴۰۳). کاربرد نظریه‌های روانشناختی در نظام آموزشی ایران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۲(۳)، ۱۰-۳۵.
- باقری، خ (۱۴۰۲). فلسفه تربیت اسلامی. قم: انتشارات سمت.
- رحیمی، م (۱۴۰۳). نقش الگوسازی در فقه تربیتی. فصلنامه فقه و تربیت، ۸(۱)، ۳۰-۵۵.
- مطهری، م (۱۴۰۳). تربیت و تعلم در اسلام. تهران: انتشارات صدرا.
- اعراف‌علیرضا، (۱۳۹۵). روشهای تربیت، قم، مؤسسه اشراق و عرفان.
- اعراف‌علی، علیرضا، موسوی، سیدنقی. (۱۳۹۲). تربیت اعتقادی فرزندان از منظر فقه، کاوشی نو در فقه اسلامی، تابستان ۱۳۹۲، ش ۲.
- رزاقی، هادی. (۱۳۹۷). دخالت مربی و اراده متربی و مسئله استقلال تربیتی، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، پاییز و زمستان، ش ۲۰.
- رضایی، غلامحسین، (۱۳۹۴). «روشهای تربیت کودک تا هفت سالگی در اندیشه امام علی (ع)»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، اسلامی، تابستان ۹۴، ش ۲۷.
- قیصری گودرزی، کیومرث اصول تربیت توحیدی در دوره کودکی مرحله تادیب»، فصلنامه علمی تربیت اسلامی، تابستان ۱۳۹۹، ش ۳۲.
- موسوی، سیدنقی، (۱۳۹۵). درآمدی بر فلسفه فقه تربیتی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، بهار ۹۵، ش ۳۰.
- زاهدی، مرتضی؛ نظریه تربیتی اسلام، تهران، مؤسسه صابره، ۱۳۸۵ ش.
- ساعی، میر محمود. (۱۳۸۳). اخلاق و تربیت اسلامی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- سمیر، یونس. (۱۳۹۲). الفبای تربیت اسلامی، مترجم، عبدالرحمن، حکیمزا. کابل: انتشارات رسالت.
- صمدی، معصومه. (۱۳۹۱). مبانی و اصول و روشهای تربیت اخلاقی در سیره
- امینی، ابراهیم. تربیت؛ قم: بوستان کتاب، چاپ هفتم، ۱۳۹۰.
- احمدی، ن. (۱۳۹۹). روان‌شناسی تربیتی: نظریه‌ها و کاربردها. تهران: نشر دانشگاهی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). رفتار درمانی و روان‌درمانی، انتشارات: دوران.

References

- Amini, I. (2011). *Tarbiyat (Education) (7th ed.)*. Qom: Bustan-e Ketab.
- Ahmadi, N. (2020). *Educational psychology: Theories and applications*. Tehran: Nashr-e Daneshgahi.
- Ahmadzadeh, H. (2024). Educational methods in the Qur'an. *Journal of Islamic Studies Research*, 12(2), 15–40.
- Arafi, A. (2016). *Methods of education*. Qom: Ishraq va Erfan Institute.
- Arafi, A., & Mousavi, S. N. (2013). Children's doctrinal education from the perspective of jurisprudence. *New Explorations in Islamic Jurisprudence*, (2), Summer issue.
- Bagheri, K. (2023). *Philosophy of Islamic education*. Qom: SAMT Publications.
- Gardner, H. (2023). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Javadi Amoli, A. (2017). *Fiqh and education in the Islamic system*. Qom: Asra Publishing Center.
- Narby, A. T. (2023). *Positive psychology in education*. London: Routledge.
- Omidvar, M. (2024). Application of psychological theories in the Iranian educational system. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 12(3), 10–35.
- Qeysari-Goudarzi, K. (2020). Principles of monotheistic education in childhood (the stage of discipline). *Journal of Islamic Education*, (32), Summer issue.
- Rahimi, M. (2024). The role of modeling in educational jurisprudence. *Journal of Fiqh and Education*, 8(1), 30–55.
- Rezaei, G. H. (2015). Methods of child education up to the age of seven in the thought of Imam Ali (A.S.). *Research on Issues of Islamic Education*, (27), Summer issue.
- Razaghi, H. (2018). The role of the educator's intervention and the learner's will in the issue of educational independence. *Islam and Educational Research Journal*, (20), Autumn Winter.
- Saei, M. M. (2004). *Islamic ethics and education*. Tehran: Payame Noor University Press.
- Saif, A. A. (2008). *Behavior therapy and psychotherapy*. Tehran: Doran Publications.
- Samadi, M. (2012). *Foundations, principles, and methods of moral education in the prophetic tradition*. Tehran: Tehran.
- Samir, Y. (2013). *The alphabet of Islamic education (A. Hakimzadeh, Trans.)*. Kabul: Resalat Publications.
- Schunk, D. H. (2023). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson.
- Zahedi, M. (2006). *The educational theory of Islam*. Tehran: Sabereh Institute.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational psychology*. Boston: Pearson.
- Motahhari, M. (2024). *Education and learning in Islam*. Tehran: Sadra Publications.
- Mousavi, S. N. (2016). An introduction to the philosophy of educational jurisprudence. *Research on Issues of Islamic Education*, (30), Spring issue.