واکاوی استلزامات تربیتی در مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی با تأکید بر نقش مربی

۱. فرزاد مکوندی: دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. جهانبخش رحمانی*: گروه علمی برنامه‌ریزی درسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. محمدرضا شمشیری: گروه فلسفه و کلام اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: jahanbakhsh.rahmani@iau.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین و واکاوی استلزامات تربیتی برآمده از مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی با تأکید ویژه بر جایگاه، ویژگی‌ها و نقش مربی در فرایند تربیت عرفانی بود. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی با روش توصیفی–تحلیلی و تحلیل محتوای کیفی نظام‌مند بود. داده‌ها از طریق مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی غزلیات منتخب دیوان شمس مولوی گردآوری شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری موضوعی در سه مرحله باز، محوری و گزینشی بر اساس الگوی مایرینگ انجام گرفت. در مرحله نخست، مفاهیم عرفانی از ابیات استخراج شدند؛ سپس بر اساس شباهت‌ها و پیوندهای معنایی در مقوله‌های محوری سازمان یافتند و در مرحله نهایی، مقوله‌های فراگیر و کد هسته پژوهش شناسایی شدند. تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۰۷۷ کد باز، ۲۴ کد محوری و ۶ کد گزینشی شامل «عشق الهی»، «معرفت و شناخت عرفانی»، «سلوک و تعالی معنوی»، «تحول وجودی و رهایی از تعلقات»، «اخلاق و حیات انسانی» و «توحید و قرب الهی» انجامید و «سیر عاشقانه از خود تا حق» به‌عنوان کد هسته شناسایی شد. عشق الهی با ۲۴۶ کد باز، برجسته‌ترین مقوله محوری بود. همچنین ده استلزام اساسی برای نقش مربی شامل اهل سلوک و مجاهده بودن، عشق به حقیقت، معرفت و بصیرت، تحول و رهایی از تعلقات، فضایل اخلاقی، توکل و تسلیم، صبر و استقامت، هنر و جذبه، رابطه تحول‌آفرین و خدمت‌گزاری استخراج شد. استلزامات تربیتی در حوزه‌های اهداف، محتوا، محیط، روش‌ها، ابزارها و متربی نیز تبیین شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که در اندیشه عرفانی مولانا، مربی صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه راهنمای معنوی، همراه سلوک و الگوی تحول وجودی است و الگوی تربیتی مستخرج از دیوان شمس می‌تواند چارچوبی بومی و معنوی برای بازتعریف نقش مربی و تقویت ابعاد اخلاقی، عرفانی و تحول‌آفرین تعلیم و تربیت فراهم آورد.

کلیدواژگان: *استلزامات تربیتی، دیوان شمس، مولوی، نقش مربی، عرفان اسلامی، تربیت عرفانی*

شیوه استناددهی: مکوندی، فرزاد.، رحمانی، جهانبخش.، و شمشیری، محمدرضا. (۱۴۰۵). واکاوی استلزامات تربیتی در مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی با تأکید بر نقش مربی. *شریعت، فلسفه و اخلاق*، ۴(۵)، ۲۰-۱.



تاریخ ارسال: ۵ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۲۷ مهر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۴ آبان ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۵ آبان ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Exploring the Educational Implications of Mystical Concepts in Rumi's Divan-e Shams with Emphasis on the Role of the Educator

1. Farzad Makvandi: PhD Student, Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Jahanbakhsh Rahmani*: Department of Curriculum Planning, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
3. Mohammad Reza Shamshiri: Department of Philosophy, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email: jahanbakhsh.rahmani@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify and explain the educational implications derived from the mystical concepts of Rumi's Divan-e Shams, with particular emphasis on the position, characteristics, and role of the educator in mystical education. This applied qualitative study adopted a descriptive–analytical approach and systematic qualitative content analysis. Data were collected through library research and close examination of selected ghazals from Rumi's Divan-e Shams. The data were analyzed through thematic coding in three stages—open, axial, and selective coding—based on Mayring's framework. Mystical concepts were first extracted from the verses, subsequently organized into axial categories according to semantic similarities and conceptual relationships, and finally integrated into overarching selective categories and a central core category. The analysis yielded 1,077 open codes, 24 axial codes, and six selective categories: "divine love," "mystical knowledge and cognition," "spiritual journey and transcendence," "existential transformation and liberation from attachments," "ethics and human life," and "monotheism and divine proximity." The core category was identified as "the loving journey from the self to God." Divine love, represented by 246 open codes, emerged as the most prominent axial category. Ten major educational implications concerning the educator were identified: engagement in spiritual striving, love of truth, knowledge and insight, existential transformation and detachment, moral virtues, trust and submission to God, patience and perseverance, artistry and attraction, transformative relationships, and service. Educational implications were also identified regarding objectives, content, learning environment, instructional methods, educational tools, and learners. In Rumi's mystical thought, the educator is not merely a transmitter of knowledge but a spiritual guide, companion in the journey, and model of existential transformation. The educational framework derived from Divan-e Shams can therefore provide an indigenous and spiritually grounded model for redefining the educator's role and strengthening the ethical, mystical, and transformative dimensions of contemporary education.

Keywords: *Educational implications, Divan-e Shams, Rumi, educator's role, Islamic mysticism, mystical education*

How to cite: Makvandi, F., Rahmani, J., & Shamshiri, M. R. (2026). Exploring the Educational Implications of Mystical Concepts in Rumi's Divan-e Shams with Emphasis on the Role of the Educator. *Sharia, Philosophy and Ethics*, *4*(5), 1-20.



Submit Date: 27 July 2026

Revise Date: 19 October 2026

Accept Date: 26 October 2026

Initial Publish Date: 27 October 2026

Final Publish Date: 22 December 2026

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Education is a purposeful and goal-oriented process in which clearly defined objectives provide direction for the development of learners and serve as criteria for evaluating educational achievement. Educational systems, however, may become disproportionately concerned with the transmission of knowledge and the acquisition of economic and social skills while giving insufficient attention to the spiritual and transcendent dimensions of human development. Within the rich tradition of Islamic mysticism, particularly in the thought of Jalal al-Din Muhammad Rumi, education is conceived as a transformative process through which human beings seek to overcome alienation from their original spiritual nature and move toward the ultimate source of existence. Rumi occupies a distinguished position in Persian literature and Islamic mystical thought, and his works constitute an important intellectual and literary resource for understanding the relationship between human development, spirituality, ethics, and education (1). Among his works, *Divan-e Shams* is particularly significant because its mystical language, symbolic imagery, and emphasis on love, transformation, and divine proximity provide a potentially rich foundation for deriving educational principles applicable to contemporary contexts (2).

Among the fundamental components of education, the educator has a decisive role. Educational quality depends substantially on the educator's competencies, personal characteristics, and capacity to guide the learner toward intellectual, ethical, and spiritual development (3). From an Islamic educational perspective, the educator is not merely a transmitter of knowledge but also a practical model, guide, and facilitator of growth. This conception becomes especially prominent in Rumi's mystical worldview, in which the educator can be understood as a spiritual guide, a mirror of truth, and a mediator assisting the learner in the process of inner transformation. Previous studies have examined various dimensions of Rumi's educational thought, including mystical education, moral education, rational education, self-purification, and spiritual development; nevertheless, systematic attention to the specific educational implications of *Divan-e Shams*, particularly with an emphasis on the educator, has remained comparatively limited (4).

Studies of Rumi's thought have demonstrated the centrality of divine love in spiritual and educational transformation. Divine love has been described not merely as an instrument of spiritual development but as both the foundation and ultimate destination of the mystical journey, through which the individual moves beyond egocentric attachments toward intuitive knowledge and closeness to the Divine (5). Similarly, research on rational education in Rumi's thought emphasizes purification, reflective experience, patience, self-examination, consultation, and love as interconnected elements of human development (7). Moral education also constitutes a major dimension of Rumi's intellectual framework, with emphasis on abandoning moral vices, cultivating virtues, and directing individual development toward spiritual perfection (8). Other studies have highlighted inward education, practical learning, gradual development, avoidance of blind imitation, attention to individual differences, and transformation of the learner's inner dispositions (9). Rumi's pedagogical thought has additionally been associated with intrinsic motivation, creativity, inquiry-oriented learning, and the recognition of education as a process capable of transforming human character rather than merely communicating information (10).

The epistemological dimension of Rumi's educational thought further indicates that purification of the self, sensory and rational cognition, intuitive understanding, and movement toward ultimate reality constitute interconnected stages in the educational process (11). His mystical ideas have also been interpreted as having implications for social and political education through their emphasis on awareness, responsibility, and the development of active human beings (6). Moral education in Rumi's thought encompasses self-purification, association with virtuous individuals, patience, trust in God, surrender, and spiritual detachment (13). Taken together, these perspectives indicate that Rumi's educational thought is multidimensional and integrates

knowledge, morality, love, spiritual practice, and existential transformation. Nevertheless, a systematic reconstruction of the educational implications embedded specifically in the mystical concepts of *Divan-e Shams*, with particular attention to the qualifications and responsibilities of the educator, remains necessary. Accordingly, the present study aimed to identify and systematize the educational implications arising from the mystical concepts of *Divan-e Shams* and to explain the role, characteristics, and functions of the educator within this framework.

The study was applied in purpose and qualitative in methodological orientation. A descriptive-analytical approach was adopted, and the research data were obtained through systematic qualitative content analysis of selected ghazals from Rumi's *Divan-e Shams*. Library-based study constituted the principal method of data collection, with the text of *Divan-e Shams* serving as the primary corpus for identifying mystical concepts relevant to educational interpretation.

Data analysis was conducted through thematic coding in three successive stages: open coding, axial coding, and selective coding. During open coding, the selected verses were examined closely and initial concepts representing mystical meanings were extracted. These initial concepts were then compared in terms of semantic similarity, conceptual proximity, and thematic relationships. During axial coding, related open codes were organized into broader categories representing the principal dimensions of Rumi's mystical thought. In the selective coding stage, the axial categories were further integrated into overarching conceptual domains capable of representing the general structure of the findings.

The analytical process ultimately produced a hierarchical structure consisting of open codes, axial categories, selective categories, and a central core category. This structure was subsequently interpreted from an educational perspective. Particular attention was devoted to deriving implications for the educator, while implications concerning educational objectives, educational content, the learning environment, instructional methods, educational tools, and the learner were also identified. The analytical procedure therefore moved from textual concepts to thematic organization and subsequently from thematic organization to educational interpretation.

The qualitative content analysis resulted in the extraction of 1,077 open codes from the selected ghazals. Through axial coding, these initial concepts were organized into 24 axial categories representing major mystical concepts in *Divan-e Shams*. The categories encompassed a broad conceptual spectrum, including divine love, mystical knowledge and cognition, spiritual journey and development, existential transformation, human perfection, purification of the self, liberation from the ego and worldly attachments, trust and surrender to God, patience and perseverance, spiritual hope, moral virtues, mystical bewilderment, remembrance and presence of heart, divine beauty, annihilation and subsistence, and divine proximity.

Among the axial categories, divine love was the most prominent, comprising 246 open codes. Mystical knowledge and cognition constituted another major category with 105 open codes, while moral virtues accounted for 54 open codes. The prominence of divine love indicated that love functioned as the central motivational and transformative force within the conceptual system of *Divan-e Shams*. Knowledge illuminated the path of transformation, while moral virtues represented the behavioral manifestation of inward spiritual development.

Selective coding integrated the 24 axial categories into six overarching conceptual categories: divine love; mystical knowledge and cognition; spiritual journey and transcendence; existential transformation and liberation from attachments; ethics and human life; and monotheism and divine proximity. These categories formed a coherent developmental sequence. Divine love represented the starting force of the journey; mystical knowledge provided insight and orientation; spiritual journey and transcendence represented movement and continuous striving; existential transformation represented purification and liberation from limiting

attachments; ethics and human life reflected the practical manifestation of inner development; and monotheism and divine proximity constituted the ultimate destination.

The core category emerging from the analysis was “the loving journey from the self to God.” This category integrated all selective and axial categories into a single conceptual narrative. It represented a process in which the individual, motivated by divine love, gradually moves beyond the lower self and worldly attachments through knowledge, spiritual practice, endurance, purification, moral development, and surrender, ultimately progressing toward annihilation of egocentricity, subsistence in divine orientation, and proximity to God.

Analysis of the educational implications revealed seven major domains: educational objectives, the educator, educational content, the educational environment, instructional methods, educational tools, and the learner. With respect to the educator, ten principal implications were identified. The educator should be personally engaged in spiritual striving and practice; possess love for truth; demonstrate knowledge and insight; undergo existential transformation and liberation from excessive attachments; embody moral virtues; display trust and surrender to God; demonstrate patience and perseverance; employ artistry and attraction in educational interaction; establish an empathetic and transformative relationship with learners; and understand education as a form of service.

The findings further showed that the educator in Rumi’s mystical framework cannot be reduced to an informational authority. The educator is conceptualized as a spiritual companion and practical embodiment of the path being taught. Educational authority therefore derives less from formal position or coercive power than from authenticity, moral character, love, insight, companionship, and the capacity to inspire transformation.

The findings demonstrate that the educational implications of *Divan-e Shams* form an integrated framework rather than a collection of isolated moral recommendations. The central structure of this framework is developmental and transformative: education begins with awakening desire for truth, proceeds through knowledge and spiritual practice, produces inner transformation and ethical maturation, and ultimately directs the learner toward transcendence and divine proximity. Within this structure, education is not primarily conceived as the accumulation of information but as a change in the learner’s mode of being.

The predominance of divine love is particularly significant. Love functions as the motivating energy of education, giving meaning to knowledge, practice, perseverance, and moral conduct. From this perspective, effective education cannot be based solely on instruction, regulation, or external discipline. It also requires attraction, meaningful relationships, emotional engagement, and an orientation toward values that the learner can internalize. Consequently, the educator’s capacity to inspire and accompany the learner becomes as important as the educator’s possession of knowledge.

The ten implications identified for the educator collectively suggest a model of educator development that integrates personal, ethical, epistemic, relational, and spiritual competencies. The educator must first embody the qualities expected of the learner. Spiritual practice, self-purification, knowledge, patience, ethical conduct, and freedom from excessive attachments therefore become professional as well as personal requirements. Such a conception challenges educational models in which teachers are evaluated primarily according to technical competence or subject-matter expertise.

The study also indicates that the educator–learner relationship should be transformative rather than hierarchical in a purely administrative sense. The educator acts as a companion, guide, model, and facilitator whose influence originates from credibility, compassion, and lived commitment. This orientation can contribute to educational environments characterized by empathy, cooperation, inner motivation, ethical development, and meaningful engagement.

In conclusion, the mystical concepts of Rumi’s *Divan-e Shams* possess considerable potential for constructing a coherent, indigenous, and spiritually grounded educational framework. The core notion of “the loving journey from the self to God” integrates educational objectives, educator characteristics, content, methods,

environment, tools, and learner development within a unified model of human transformation. The resulting conception of the educator as a spiritually mature, knowledgeable, ethical, compassionate, and transformative guide may provide a useful conceptual foundation for reconsidering the role of teachers and educators in contemporary educational systems, particularly where greater attention to moral, spiritual, and existential dimensions of human development is required.

مقدمه

تربیت، فرآیندی هدفمند و غایت‌محور است که بدون ترسیم اهداف مشخص، امکان هدایت صحیح متربی وجود ندارد. در نظام‌های تربیتی، اهداف آموزشی نقشهٔ راه حرکت و معیار سنجش موفقیت به شمار می‌روند و جهت‌گیری تمام فعالیت‌های یادگیری را تعیین می‌کنند. در عصر حاضر، نظام‌های آموزشی غالباً بر انتقال دانش و مهارت‌های اقتصادی و اجتماعی متمرکز شده‌اند و از ابعاد معنوی و الهی انسان غافل مانده‌اند. این در حالی است که در سنّت غنی عرفان اسلامی، به‌ویژه در اندیشهٔ مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، تربیت انسان به‌عنوان موجودی الهی که از اصل خویش دور افتاده و در جست‌وجوی بازگشت به وطن اصلی است، جایگاه محوری دارد. مولوی از جمله نوابغ ادبی و اندیشمندان زبان و ادب فارسی است که نام او در میان چهره‌های ارزشمند هزار سال شعر فارسی، بدون تردید، درخشان‌تر از دیگران است (1). دیوان شمس نه‌تنها یک اثر برجسته در ادبیات فارسی است، بلکه به‌عنوان یک اثر کلیدی در عرفان اسلامی نیز به شمار می‌رود و از دل آن ابیات نغز و دل‌نشین و آن عارفانه‌های بی‌نظیر می‌توان دستورالعمل‌هایی را برای تربیت در عصر حاضر ارایه نمود (2).

در میان ارکان تربیت، «مربی» نقشی بی‌بدیل دارد. مربی، رکن اساسی هر نظام تربیتی است و کیفیت تربیت تا حد زیادی به شایستگی‌ها و توانمندی‌های او وابسته است (3). در دیدگاه‌های اسلامی، مربی نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه الگوی عملی، راهنما و هدایت‌گر در مسیر رشد و کمال به شمار می‌آید. در عرفان مولانا، مربی جایگاهی بس والا دارد؛ او همچون آینه تمام‌نما حقیقت و واسطه‌ای برای رساندن فیض الهی به متربی است. با بررسی پژوهش‌های ارایه‌شده که به حوزه پژوهش حاضر نزدیک باشد، می‌توان به خلأ پژوهشی در این زمینه پی برد. با وجود نقشی که واکاوی مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی می‌تواند در ارایه استلزامات تربیتی ایفا نماید، پژوهش‌های اندکی به تبیین نظام‌مند اندیشه‌های تربیتی مولانا پرداخته‌اند. بیشتر پژوهش‌های رصدشده بر موضوعات کلی‌تری مانند آموزش اسلامی، تربیت اخلاقی یا تحلیل ادبی آثار مولانا تمرکز داشته و به‌صورت خاص به استلزامات تربیتی برآمده از مفاهیم عرفانی در دیوان شمس نپرداخته‌اند (4).

از سوی دیگر، ضرورت کاربردی واکاوی مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی به‌منظور ارایه استلزامات تربیتی، در نیاز معلمان و مربیان کشور برای در اختیار داشتن یک نسخه تربیتی برای ارایه به متربیانی نهفته است که این روزها در معرض عرفان‌های کاذب، مکتب‌های غیراصیل اخلاقی، فرقه‌ها و حلقه‌های دروغین تصوف و سلوک قرار گرفته‌اند (5). ارایه دستورالعمل‌های تربیتی مبتنی بر عرفان پاک و خالص مولانا می‌تواند همه ادعاهای کاذب و پوشالی یادشده را نابود سازد تا نسل جدید در عصر جدید با عرفان ناب و اصیل مولانا آشنا شوند و مربیان نظام تربیتی کشور نیز یک راهنمای عملی خوب و قابل اعتماد را در اختیار داشته باشند تا در راه تربیت متربیان خود به نسخه‌های غیراصیل توسل نجویند.

از این رو، پژوهش حاضر با چنین نگاهی به دنبال واکاوی مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی به‌منظور ارایه استلزامات تربیتی است و در پی پاسخ به این پرسش اساسی است که «استلزامات تربیتی در زمینه نقش مربی با توجه به مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی چیست؟» هدف این مطالعه، استخراج و نظام‌مندسازی ویژگی‌ها و وظایف مربی از منظر عرفان مولانا و ارائه الگویی جامع برای مربیان تربیتی است. بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد تا از سطح توصیف مفاهیم عرفانی فراتر رود و ارتباط آن‌ها را با مؤلفه‌های تربیت در قالب منظومه‌ای منسجم و مبتنی بر یافته‌های تحلیل محتوای دیوان شمس تبیین کند (6).

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است و از نظر روش، در زمره پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. داده‌های پژوهش از طریق تحلیل محتوای غزلیات منتخب دیوان شمس مولوی گردآوری شده‌اند. روش تحلیل داده‌ها، کدگذاری موضوعی در سه مرحله باز، محوری و گزینشی بر اساس الگوی مایرینگ (۲۰۰۷) بوده است.

در مرحله کدگذاری باز، ۱۰۷۷ مفهوم اولیه از ابیات استخراج شد و در مرحلهٔ کدگذاری محوری، این مفاهیم در قالب ۲۴ مقولهٔ اصلی مانند عشق الهی، معرفت عرفانی، سلوک، تحول وجودی و غیره دسته‌بندی شدند. در نهایت، با کدگذاری گزینشی، ۶ هستهٔ مفهومی نهایی شامل: عشق الهی، معرفت و شناخت عرفانی، سلوک و تعالی معنوی، تحول وجودی و رهایی از تعلقات، اخلاق و حیات انسانی و توحید و قرب الهی شکل گرفتند. کد هسته نهایی پژوهش نیز «سیر عاشقانه از خود تا حق» تعیین شد.

پیشینهٔ پژوهش

در حوزه مطالعات مرتبط با اندیشه‌های تربیتی مولانا و به‌ویژه دیوان شمس، پژوهش‌های گوناگونی انجام شده است که هر یک از منظری به این موضوع پرداخته‌اند. بررسی این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به ابعاد عرفانی و تربیتی آثار مولانا اختصاص یافته، اما کمتر پژوهشی به‌طور نظام‌مند و با تمرکز بر نقش «مربی» در دیوان شمس و استخراج استلزامات تربیتی از آن پرداخته است. در ادامه، مهم‌ترین پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه مرور می‌شوند.

ایزدپناهی و همکاران (5) در پژوهشی با عنوان «بررسی و مقایسه ابعاد و مؤلفه‌های تزکیه نفس و تربیت انسان در دیوان غزلیات شمس با آرای امام محمد غزالی» نشان دادند که مولانا برخلاف سایر متفکران مورد مطالعه، عشق الهی را نه‌تنها ابزار، بلکه بنیان و مقصد نهایی سلوک می‌داند و آن را عامل اصلی رهایی از نفس اماره و راهی برای رسیدن به معرفت شهودی و وحدت با حق می‌شمارد. در مقابل، غزالی بر تهذیب اخلاقی، پرهیزگاری و تبعیت از شریعت تأکید دارد و عشق را در چارچوب اخلاق دینی و عبودیت قرار می‌دهد. ابن عربی نیز با تکیه بر نظریه وحدت وجود، تزکیه نفس را فرایندی معرفتی و شهودی می‌داند که از طریق شناخت هستی‌شناسانه و تجربه وحدت با حق تحقق می‌یابد. نراقی نیز با رویکردی نظام‌مند و اخلاق‌محور، به تهذیب نفس در بستر عقل، اراده و آموزه‌های دینی می‌پردازد و عشق را محصول تربیت صحیح معرفی می‌کند. تفاوت بنیادین دیدگاه‌ها در اولویت‌دهی به عشق، عقل، شریعت یا شهود، تصویری چندوجهی از تربیت معنوی در عرفان اسلامی ترسیم می‌کند.

کمانه و همکاران (7) در پژوهشی با عنوان «بررسی و تحلیل تربیت عقلانی از دیدگاه مولانا و جان دیویی» نشان دادند که هدف تربیت عقلانی و اصول تربیتی از نظر جان دیویی شامل یادگیری عمیق، بازسازی، عملی بودن روش، سازماندهی تجربه، انضباط، تفکر، استمرار، تأثیر متقابل، تداوم، کنترل اجتماعی و آزادی است و از نظر مولانا شامل پرورش عقل، حفظ زبان و دوری از تمسخر دیگران، وفای به عهد، برقراری عدالت، تأثیر شرایط بر انسان، سعه صدر، تغییر موقعیت، فضل، بخشش، سخاوت، مشورت، عبرت‌آموزی، وفاداری و عدل است. روش تربیت عقلانی از نظر دیویی شامل مشخص کردن مسئله، ساخت فرضیه، فرضیه‌سازی، آزمایش فرضیه‌ها و ارزشیابی است و از منظر مولانا شامل فرضیه‌سازی، محاسبه نفس، ابتلا، عبرت‌آموزی، الگوپذیری، صبر، محاسبه، همفکری، محبت و عشق‌ورزی، تأثیر و اثربخشی تجربه است. نکته آخر اینکه برای رسیدن به دروازه‌های روشنایی و تربیت عقلانی، مراحل تزکیه و پالایش وجود به‌درستی باید طی شود و بینش و خلوص لازم برای حصول معرفت و عقل مهیا شود.

فرمهینی و همکاران (4) در پژوهشی با عنوان «تربیت عرفانی از دیدگاه مولوی با تکیه بر مثنوی» نشان دادند که مولوی عارف بزرگ و وارسته با تربیت شاگردان بسیار در دورانی که بسیاری از مردم در گرفتاری‌های دنیوی به عرفان روی آورده بودند، خدمت بزرگی به جامعه نموده و از راه تمثیل و حکایت در قالب شعر به تربیت آنها پرداخته است. او با بیان مباحث عرفانی از جمله طرح وحدت وجود و موجود و نفی ذویّت از نظم هستی، سعی در بیرون کردن اختلافات از ذهن شاگردان داشته و آنها را در راه رسیدن به کمال انسانی و مراحل بالای عرفان یاری داده است. در مثنوی، تکیه بر استفاده از عقل کلی و اهمیت دادن به آن در مکتب عشق و همچنین نفی تقلید و عدم پیروی از نقل است. در تربیت عرفانی مولوی، شخص باید با تقویت بنیه عقلی خود و شناخت عقل جزئی از عقل کلی، به حقیقت دست یابد و راه این کار، دست دادن به پیر و مراد و پیروی تعالیم او و دوری از تقلید بدون تحقیق است.

هوتی و نوری (8) در پژوهشی با عنوان «فضیلت اخلاقی از دیدگاه مولوی و اقبال الهوری» نشان دادند که بخش بزرگی از ادب تعلیمی زبان فارسی مشتمل بر آموزه‌های اخلاقی است که با بیان فضائل و رذایل اخلاقی، انسان را به ترک رذیلت و کسب فضیلت به‌منظور خودسازی فرا می‌خواند. بر اساس یافته‌ها، مولوی انسان را موجودی غریب در دنیای مادی می‌داند که از اصل خویش دور مانده است. راه رسیدن به معبود، پایبندی به آموزه‌های شرعی و عرفانی و ترک رذایل و عمل به فضایل اخلاقی است تا به مقام فنا نائل آید. اقبال به‌عنوان مرید مولوی، شاخصه‌های اخلاقی وی را در ذهن دارد، اما مقام فنا را نمی‌پذیرد و اصلاح فرد را مقدمه اصلاح جامعه می‌داند. همچنین مولوی ترک رذایل را مقدم بر عمل به فضایل دانسته و در مالک فضیلت، جانب دین را ترجیح می‌دهد، ولی اقبال بر فضایل تأکید دارد و نسبت به مولانا به عقل بیشتر تکیه دارد.

سلطانی و امیدعلی (9) در پژوهشی با عنوان «بررسی مؤلفه‌های تربیت درونی در مثنوی مولوی» نشان دادند که تربیت درونی یا اکتشافی مبتنی بر فطرت آدمی و یکی از ناب‌ترین شیوه‌های تربیتی است. مولوی در مثنوی معنوی به اصل تربیت توجه ویژه‌ای دارد. تربیت در مثنوی از جمله مفاهیمی است که مولانا برای نهادینه کردن آن در وجود انسان‌ها، در کنار اموری مانند خدا، معرفت، سیر و سلوک و اعمال عبادی، به درونی شدن آن نظر داشته است. بر اساس یافته‌ها، تأکید بر زبان عمل، تدریجی بودن امر تربیت، تقلید نکردن، ثروت محرومیت، حذف کردن به‌جای ارایه کردن، عادت‌ستیزی و توجه به تمایزهای فردی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تربیت درونی در مثنوی است.

شریعت باقری (10) در پژوهشی با عنوان «گذری بر خلاقیت‌های پداگوژیکی و روان‌شناختی مولوی» نشان داد که خلاقیت‌های پداگوژیکی و روان‌شناختی مربوطه عبارت‌اند از خوب بودن سرشت تمامی انسان‌ها و عارضی بودن بدی به علت تعلیم و تربیت و محیط بد، مراقبت از خطاها و لغزش‌ها در راستای ملکه نشدن آن و توجه به انگیزه‌های درونی شاگردان از راه تحریک، اصلاح، تقویت و رشد انگیزه‌های درونی آنان، کارآمدترین روش تعلیم و تربیت همانا تحقیق و توجه به فرآیند پژوهش‌محوری شاگردان و روی‌آوری به تفکر خلاق از طریق شناخت هر صفتی با ضد خودش است.

محمدی و همکاران (11) در پژوهشی با عنوان «تحلیل و مقایسهٔ سبک معرفت‌شناسیِ دینی تعلیم و تربیت از نگاه مولوی و نظریه‌پردازان انتقادی» نشان دادند که در تعلیم و تربیت مولوی، تهذیب نفس بر کسب معرفت اولویت دارد. در این سیر معرفتی از قوای حسی، عقلی، ادراکی و شهودی بهره‌برداری می‌شود تا متربی به وجود مطلق تقرب یابد. در معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت انتقادگرایان برخلاف مولوی که تعلیم و تربیت را فردی می‌داند، معرفت‌شناسی را در بستر اجتماعی جست‌وجو می‌کنند. آنها رهایی از سلطه، انتقاد از وضع موجود و بازآفرینی را به‌عنوان گفتمان معرفت‌شناسی می‌دانند. در اندیشه تربیتی مولوی، اصالت نفس، عشق به ذات ربوبی و قرب الهی حاکم است، در حالی که در اندیشه انتقادگرایان، دگرسازی، تحول اجتماعی، کنش ارتباطی و اصلاح جامعه حاکم است.

قنبری و همکاران (6) در پژوهشی با عنوان «تحلیل و تبیین اندیشه‌های عرفانی مولانا و دلالت‌های آن در تربیت سیاسی» نشان دادند که آثار مولانا از جمله مثنوی معنوی، دیوان شمس و مکتوبات به‌عنوان مواردی از غنی‌ترین منابع در حوزه ادبیات و به‌خصوص معارف سیاسی اسلامی است. بر اساس یافته‌ها، مهم‌ترین هدف تربیت سیاسی استخراج‌شده از اندیشه‌های عرفانی مولانا که از آرا و اصول تربیت سیاسی او به دست می‌آید، سازمان‌دهی جامعه سیاسی و تربیت شهروند فعال و آگاه به مسائل سیاسی و اجتماعی زمانه است.

فرمهینی فراهانی و همکاران (12) در پژوهشی با عنوان «تبیین نابردخورداری‌های معنوی (برگرفته از آموزه‌های تربیت عرفانی اسلامی) در تربیت و مواجهه با نیازمتری از دیدگاه مولانا در راستای تحقق حیات طیبه» نشان دادند که شناخت ابعاد نابردخورداری‌های معنوی برگرفته از آموزه‌های تربیت عرفانی اسلامی، آن چیزی است که سالک و مربی بایستی از آن آگاه شوند، که اهم آن آگاهی از اصالت در ساحت حیات و پاسخ به نیاز هر ساحت فراخور آن و همچنین اصالت مصداق هر ساحت است. وصول به مطلوب در سایه توجه به نابردخورداری‌های معنوی مدنظر مولانا و عزم به تعالی با عناصر مستخرج از آثار وی ممکن و میسر می‌شود.

ابراهیمی و همکاران (13) در پژوهشی با عنوان «معرفت‌شناسی مولانا و دلالت‌های تربیت اخلاقی» نشان دادند که از دیدگاه مولانا، روش‌ها، مراحل و اصول تربیت اخلاقی ساختار ویژه خود را دارد، به‌طوری که روش‌ها عبارت است از تلقین به نفس، تحمیل به نفس، همنشینی با خوبان و نیز تزکیه و دوری از تقلید. مراحل مورد نظر وی دربردارنده توبه، تنبل، صبر، توکل، تسلیم و رضا، فقر و فنا است و اصول شامل کمال، تزکیه، مشورت، دوری از غرض‌ورزی، پرهیز از تعمیم غیرمستدل و تفاوت‌های فردی در انسان است.

بارانی و گل‌افشانی (14) در پژوهشی با عنوان «مثنوی دریای فضایل تربیتی و تعلیمی» نشان دادند که مولانا با تعالیم اخلاقی خود به سالکان می‌آموزد که آزادگی و رهایی از هوای نفس از مهم‌ترین نکته‌های عرفانی و اخلاقی است. مولانا اخلاق و عرفان را دو مقوله مرتبط به هم می‌داند و بر این باور است تا سالک متخلق به اخلاق الله نگردد، نمی‌تواند مراتب سیر و سلوک را طی کند و عارف راستین تا از رذیلت‌ها صافی نشود، به مرتبه کمال نمی‌رسد.

یلمه‌ها (15) در پژوهشی با عنوان «بررسی خاستگاه ادبیات تعلیمیِ منظوم و سیر تطوّر و تحوّل آن در ایران» نشان داد که ادبیات فارسی، به‌ویژه دیوان شمس مولوی، از غنی‌ترین ادبیات جهانی است که لبریز از عواطف و احساسات درونی و قالب‌های گوناگون رایج زمان است. وی معتقد است که دیوان شمس مولوی، بوستان سعدی، حدیقه سنایی و منظومه‌های عطار، همپای جنبه‌های ادبی پرمایه و قوی خود، از عرصه کاربرد ادب تعلیمی و اخلاقی بسیار وسیعی برخوردارند و شعرا با استفاده از صنایع ادبی، کلامی پر از پند و اندرز می‌سرایند و با استفاده از تمثیل‌های مختلف به فهم مسائل خوب و بد زندگی کمک می‌کنند.

نوروزی و همکاران (12) در پژوهشی با عنوان «اهداف تربیت عرفانی در نگاه مولانا با تأکید بر انسان‌شناسی» نشان دادند که تربیت عرفانی یکی از ساحت‌های تربیتی معنوی است که در آموزه‌های عارفان اهل طریقت و سیر و سلوک ریشه دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، هدف نهایی مولانا در تربیت آدمی، فنا و بقای بالله دانسته شده و سایر اهداف که در حکم اهداف واسطه‌ای در تربیت عرفانی است، در راستای تحقق آن وضع گشته است که اهدافی مانند رسیدن به تغییر خویشتن، دریافت بارقه‌های حق، رسیدن به معرفت شهودی، عشق، موت اختیاری و... در زمره این اهداف قرار می‌گیرد.

یوسفی و منصوری (3) در پژوهشی با عنوان «بررسی چند اصل تعلیمی-تربیتی از دیدگاه مولانا» نشان دادند که مولانا در اکثر اشعارش ابتدا ذهن خواننده را برای به نتیجه رساندن یک تمثیل در مسیر معرفتی که مدنظرش است باز می‌کند و سپس به بیان داستان پرداخته و در انتها نتیجه‌گیری را به دست خواننده می‌سپارد، چرا که هم او مرشد به حقی است و هم خوانندگانش مریدان شایسته‌ای و بنابراین بدون گفتن صریح نتیجه نهایی،

خواننده را به مسیر درست حقیقت بدون نگرانی از انحراف او هدایت می‌کند و این بهترین الگوی تربیتی و رشد می‌تواند باشد. از جمله عناصر تعلیمی در نگاه مولانا سه الگوی تعلیمی-تربیتی تنبیه، تشویق و خاموشی است.

مرور پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به ابعاد عرفانی، اخلاقی و تربیتی اندیشه مولانا پرداخته‌اند و هر یک از منظری ارزشمند به این موضوع نگریسته‌اند، اما در هیچ‌یک از آن‌ها به‌طور خاص و نظام‌مند به استلزامات تربیتی برآمده از مفاهیم عرفانی دیوان شمس با تمرکز بر نقش «مربی» پرداخته نشده است. بیشتر پژوهش‌ها بر مثنوی معنوی تمرکز داشته‌اند و دیوان شمس کمتر مورد توجه نظام‌مند قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه حاضر را دوچندان می‌کند؛ پژوهشی که می‌کوشد با تحلیل نظام‌مند مفاهیم عرفانی دیوان شمس، به استلزامات تربیتی مشخصی در زمینه نقش مربی دست یابد و الگویی جامع و بومی برای تربیت ارائه دهد.

یافته‌های پژوهش

تحلیل محتوای کیفی غزلیات دیوان شمس مولوی در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی انجام شد. در مرحله نخست، ۱۰۷۷ کد باز از ابیات منتخب استخراج گردید که هر یک بیانگر یک مفهوم عرفانی مشخص بود. در ادامه، این کدهای باز بر اساس تشابه معنایی و پیوندهای مفهومی در قالب ۲۴ کد محوری (مقوله‌های اصلی) سازماندهی شدند. در نهایت، با کدگذاری گزینشی، ۶ هسته مفهومی نهایی شکل گرفت که تمامی کدهای محوری را در بر می‌گرفت. کد هسته پژوهش نیز «سیر عاشقانه از خود تا حق» تعیین شد که روایتگر خط سیر کلی مفاهیم عرفانی دیوان شمس است. در ادامه، یافته‌ها به تفصیل ارائه می‌شود.

کدهای باز (مفاهیم اولیه)

در مرحله کدگذاری باز، ابیات منتخب دیوان شمس مورد بررسی دقیق قرار گرفتند و مفاهیم عرفانی موجود در هر بیت استخراج شد. به عنوان نمونه، از غزل ۱ مفهوم «تحول ناگهانی»، از غزل ۴ «جلوه بر بام»، از غزل ۷ «چشم‌راه وفا»، از غزل ۱۰ «ضیافت الهی»، از غزل ۱۳ «پیام‌رسانی عشق»، از غزل ۱۶ «فریاد نابینایی»، از غزل ۱۹ «هجرت عارفانه»، از غزل ۲۲ «زدودن زنگار»، از غزل ۲۵ «شکوه آسمانی»، از غزل ۲۸ «شکوفایی درون»، از غزل ۳۱ «تابش غیبی»، از غزل ۳۴ «بی‌نیازی عارف»، از غزل ۳۷ «پناه امن»، از غزل ۴۰ «رهیابی از قفس»، از غزل ۴۳ «محرک غفلت»، از غزل ۴۶ «شفقت نهانی»، از غزل ۴۹ «دوگانه هستی»، از غزل ۵۲ «کانون عشق»، از غزل ۵۵ «فیض شب قدر»، از غزل ۵۸ «طلیعه سلطنت»، از غزل ۶۱ «سرکوب نفسانی»، از غزل ۶۴ «سیری‌ناپذیری»، از غزل ۶۷ «روشن‌بینی مطلق»، از غزل ۷۰ «طلب جاودانگی»، از غزل ۷۳ «فتح میخانه»، از غزل ۷۶ «غفلت از معاد»، از غزل ۷۹ «بیداری مجدد»، از غزل ۸۲ «اتحاد اضداد»، از غزل ۸۵ «طلب نگاه الهی»، از غزل ۸۸ «شادی ازلی»، از غزل ۹۱ «آفرینش نو»، از غزل ۹۴ «حیرت عارفانه»، از غزل ۹۷ «سفر معنوی»، از غزل ۱۰۰ «تولد دوباره»، از غزل ۱۰۳ «تعالی وجود»، از غزل ۱۰۶ «هوس شیرین»، از غزل ۱۰۹ «اشک وداع»، از غزل ۱۱۲ «عید تجلی»، از غزل ۱۱۵ «قوام هستی»، از غزل ۱۱۸ «وفای بی‌نشان»، از غزل ۱۲۱ «رجوع به خود»، از غزل ۱۲۴ «فراسوی مکان»، از غزل ۱۲۷ «جستجوی الهام»، از غزل ۱۳۰ «بیدارداش همگانی»، از غزل ۱۳۳ «توجه به بی‌نیاز»، از غزل ۱۳۶ «یکتاپرستی»، از غزل ۱۳۹ «آسودگی در سختی»، از غزل ۱۴۲ «نزدیکی» و ... استخراج شد.

کدهای محوری (مقوله‌های اصلی)

پس از استخراج ۱۰۷۷ کد باز، گام بعدی دسته‌بندی این کدها در قالب مفاهیم سطح بالاتر بود. در این مرحله، کدهای باز که از نظر معنایی با یکدیگر هم‌پوشانی یا نزدیکی داشتند، در کنار یکدیگر قرار گرفته و در گروه‌های مفهومی بزرگ‌تر سازماندهی شدند. در نهایت، ۲۴ کد محوری به عنوان مفاهیم اصلی عرفانی دیوان شمس شناسایی شدند. این کدها طیف گسترده‌ای از مفاهیم عرفانی استخراج‌شده از غزلیات را در بر می‌گیرند؛

از تحول وجودی، رهایی از تعلقات، توکل، حیرت عرفانی، عشق، معرفت، سلوک و اخلاق تا مفاهیم غایی‌تری مانند فنا و بقا، وصال و قرب الهی. در جدول ۱، کدهای محوری و تعداد کدهای باز زیرمجموعه هر یک ارائه شده است.

جدول ۱: کدهای محوری و تعداد کدهای باز زیرمجموعه

ردیف	کد محوری	تعداد کد باز	ردیف	کد محوری	تعداد کد باز
۱	عشق الهی	۲۴۶	۱۳	امید و اشتیاق معنوی	۳۵
۲	معرفت و شناخت عرفانی	۱۰۵	۱۴	صبر و استقامت	۴۷
۳	سلوک و رشد معنوی	۵۲	۱۵	ابتلا و آزمون الهی	۲۸
۴	تحول و دگرگونی وجود	۴۴	۱۶	تزکیه و خودپالایی	۴۲
۵	تعالی و کمال انسانی	۱۰	۱۷	رهایی از نفس و تعلقات	۲۴
۶	ترکیه و خودپالایی	۴۲	۱۸	فنا و بقا	۴۲
۷	رهایی از نفس و تعلقات	۲۴	۱۹	وصال و قرب الهی	۴۳
۸	فنا و بقا	۴۲	۲۰	هدایت و بیداری معنوی	۳۴
۹	وصال و قرب الهی	۴۳	۲۱	ذکر و حضور قلب	۴۵
۱۰	هدایت و بیداری معنوی	۳۴	۲۲	حیرت عرفانی	۲۹
۱۱	امید و اشتیاق معنوی	۳۵	۲۳	جمال و زیبایی الهی	۲۱
۱۲	صبر و استقامت	۴۷	۲۴	فضایل اخلاقی	۵۴

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، کد محوری «عشق الهی» با ۲۴۶ کد باز، پرشمارترین کد محوری است و در مرکز منظومه مفاهیم عرفانی دیوان شمس قرار دارد. پس از آن، «معرفت و شناخت عرفانی» با ۱۰۵ کد باز و «فضایل اخلاقی» با ۵۴ کد باز قرار دارند. از سوی دیگر، کدهایی مانند «تعالی و کمال انسانی» با ۱۰ کد باز و «جمال و زیبایی الهی» با ۲۱ کد باز، از نظر فراوانی در مرتبه بعدی قرار می‌گیرند. در مواردی که کدهای محوری از نظر مفهومی هم‌پوشانی یا تشابه زیادی داشتند، ادغام شدند. از جمله این موارد، ادغام کدهای «توکل» و «رضا و تسلیم الهی» در یک کد محوری با عنوان «توکل و تسلیم الهی» بود. همچنین کدهای «صدق و اخلاص» در کد محوری «فضایل اخلاقی» ادغام شدند. این اقدام ضمن کاهش تعداد کدهای محوری، از نظر روش‌شناختی نیز موجب شکل‌گیری مجموعه‌های منسجم و قابل دفاع شد.

کدهای گزینشی (هسته‌های مفهومی نهایی)

پس از استخراج ۱۰۷۷ کد باز و دسته‌بندی آن‌ها در ۲۴ کد محوری، گام نهایی در تحلیل داده‌ها، کدگذاری گزینشی است. در این مرحله، کدهای محوری بر اساس پیوندهای مفهومی عمیق‌تر و شباهت‌های بنیادین، در قالب چند کد گزینشی (هسته‌های مفهومی نهایی) سازماندهی شدند. کدهای گزینشی، مفاهیم بسیار انتزاعی و فراگیری هستند که می‌توانند تمام کدهای محوری را در خود جای دهند و ساختار کلی یافته‌های پژوهش را شکل دهند. در این پژوهش، ۲۴ کد محوری در قالب ۶ کد گزینشی دسته‌بندی شدند. این ۶ کد به ترتیب بیانگر «عشق الهی» به عنوان جوهره و موتور محرک تمام مفاهیم، «معرفت و شناخت عرفانی» به عنوان نور و روشنایی مسیر، «سلوک و تعالی معنوی» به عنوان حرکت و پویایی در راه، «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» به عنوان دگرگونی و آزادی درونی، «اخلاق و حیات انسانی» به عنوان نمود بیرونی این تحول در رفتار و روابط، و «توحید و قرب الهی» به عنوان غایت و مقصد نهایی این حرکت هستند. این ساختار، نشان‌دهنده سیر منطقی عرفان مولاناست که از عشق آغاز می‌شود و به قرب الهی ختم می‌گردد؛ مسیری که در آن، معرفت، سلوک، تحول، اخلاق و توحید، همگی در خدمت وصال محبوب قرار می‌گیرند. در جدول ۲، کدهای گزینشی و کدهای محوری زیرمجموعه آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۲: کدهای گزینشی و کدهای محوری زیرمجموعه

ردیف	کد گزینشی	کدهای محوری زیرمجموعه
۱	عشق الهی	عشق الهی، وصال و قرب الهی، جمال و زیبایی الهی، محبت و همدلی، شور و سرمستی معنوی
۲	معرفت و شناخت عرفانی	معرفت و شناخت عرفانی، ذکر و حضور قلب، حیرت عرفانی، وحدت وجود
۳	سلوک و تعالی معنوی	سلوک و رشد معنوی، هدایت و بیداری معنوی، تعالی و کمال انسانی، امید و اشتیاق معنوی، صبر و استقامت، ابتلا و آزمون الهی
۴	تحول وجودی و رهایی از تعلقات	تحول و دگرگونی وجود، تزکیه و خودپالایی، رهایی از نفس و تعلقات، فنا و بقا، آزادی و وارستگی روح، فقر و بی‌نیازی معنوی
۵	اخلاق و حیات انسانی	فضایل اخلاقی، ایثار و ازخودگذشتگی، محبت و همدلی
۶	توحید و قرب الهی	توکل و تسلیم الهی، وصال و قرب الهی

کد هسته (مقوله مرکزی)

پس از تکمیل مراحل کدگذاری باز، محوری و گزینشی، در روش نظریه داده‌بنیاد، گام نهایی، انتخاب «کد هسته» یا «مقوله مرکزی» است. کد هسته، مقوله‌ای است که تمام کدهای محوری و گزینشی را در بر می‌گیرد و در واقع، «داستان اصلی» یا «خط سیر کلی» یافته‌های پژوهش را روایت می‌کند. با بررسی ۲۴ کد محوری و ۶ کد گزینشی، کد هسته‌ای که می‌تواند تمام مفاهیم عرفانی مستخرج از غزلیات دیوان شمس را در خود جای دهد و روایتگر سیر حرکت سالک از آغاز تا فرجام باشد، عبارت است از: «سیر عاشقانه از خود تا حق». این کد، بیانگر فرایندی است که در آن، سالک با محرک عشق الهی، از تعلقات نفسانی و خود پست فاصله می‌گیرد و با کسب معرفت، تحمل رنج‌ها، پالایش درون و پایبندی به فضایل اخلاقی، به مقام فنا و بقا و نهایتاً قرب و وصال الهی دست می‌یابد. این کد، مسیری را ترسیم می‌کند که در آن، تمام ۲۴ کد محوری (عشق، معرفت، سلوک، تحول، اخلاق، توحید و ...) نقش خود را در حرکت تدریجی سالک ایفا می‌کنند و در نهایت، او را به مقصد نهایی‌اش، یعنی «قرب الهی» رهنمون می‌سازند. در جدول ۳، ارتباط کد هسته با کدهای گزینشی در تبیین سیر عاشقانه از خود تا حق نشان داده شده است.

جدول ۳: کد هسته و ارتباط آن با کدهای گزینشی

ردیف	کد هسته	کدهای گزینشی
۱	کد گزینشی	نقش در سیر عاشقانه از خود تا حق
۲	عشق الهی	موتور محرک و آغاز سیر
۳	معرفت و شناخت عرفانی	چراغ راه و روشنایی مسیر
۴	سلوک و تعالی معنوی	حرکت و پویایی در راه
۵	تحول وجودی و رهایی از تعلقات	دگرگونی و آزادی درونی
۶	اخلاق و حیات انسانی	نمود بیرونی تحول در رفتار و روابط
۷	توحید و قرب الهی	غایت و مقصد نهایی

استلزامات تربیتی برآمده از کدهای گزینشی و کدهای محوری دیوان شمس

بر اساس تحلیل کدگذاری انجام‌شده، استلزامات تربیتی در هفت حوزه اصلی قابل استخراج است: اهداف آموزشی، مربی، محتوای آموزشی، محیط آموزشی، روش‌های آموزشی، ابزارهای آموزشی و متربی. در ادامه، استلزامات مربوط به هر حوزه به تفصیل ارائه می‌شود.

۱. استلزامات تربیتی در زمینه اهداف آموزشی: تربیت، فرایندی هدفمند و غایت‌محور است که بدون ترسیم اهداف مشخص، امکان هدایت صحیح متربی وجود ندارد. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «عشق الهی»،

«وصال و قرب الهی» و «جمال و زیبایی الهی»، هدف غایی تربیت را پرورش انسانی می‌داند که عشق به حقیقت مطلق، جوهره وجودی او را تشکیل دهد. کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری «معرفت و شناخت عرفانی»، «ذکر و حضور قلب» و «حیرت عرفانی» بر این دلالت دارد که نظام آموزشی باید اهدافی چون پرورش بصیرت باطنی، تفکر شهودی و درک عمیق حقایق هستی را در کنار آموزش‌های عقلانی و استدلالی مدنظر قرار دهد. کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری «سلوک و رشد معنوی»، «تعالی و کمال انسانی»، «هدایت و بیداری معنوی» و «امید و اشتیاق معنوی» بیانگر آن است که اهداف آموزشی باید شامل پرورش روحیه سلوک، پویایی، امیدواری و تعالی‌جویی باشد. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی» و «رهایی از نفس و تعلقات» نشان می‌دهد که نظام تربیتی باید هدف خود را نه فقط انتقال دانش، بلکه ایجاد دگرگونی بنیادین در نگرش، منش و رفتار متربی قرار دهد. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «فضایل اخلاقی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» بر این تأکید دارد که نظام آموزشی باید تربیت انسان‌هایی را هدف بگیرد که در کنار رشد فردی، به مسئولیت اجتماعی، همدلی و ایثار پایبند باشند. در نهایت، کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» نشان می‌دهد که والاترین هدف تربیتی، رسیدن به مقام قرب الهی و توحید ناب است.

۲. استلزامات تربیتی در زمینه مربی: مربی، رکن اساسی هر نظام تربیتی است و کیفیت تربیت تا حد زیادی به شایستگی‌ها و توانمندی‌های او وابسته است. در عرفان مولانا، مربی جایگاهی بس والا دارد؛ او همچون آینه تمام‌نما حقیقت و واسطه‌ای برای رساندن فیض الهی به متربی است. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «سلوک و رشد معنوی»، «ذکر و حضور قلب»، «صبر و استقامت» و «ابتلا و آزمون الهی» بر این دلالت دارد که مربی باید خود اهل سلوک و مجاهده باشد تا بتواند متربی را در این مسیر هدایت کند؛ مربی باید پیش از دعوت دیگران، خود گام در راه نهاده باشد و گفتار و رفتارش هماهنگ باشد. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «محبت و همدلی»، «فضایل اخلاقی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» بیانگر آن است که مربی باید خودآراسته به فضایل اخلاقی باشد و با فروتنی، مهربانی، صداقت و سخن نیک با متربی مواجه شود. کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری «معرفت و شناخت عرفانی» و «حیرت عرفانی» نشان می‌دهد که مربی باید خود اهل معرفت و بصیرت باشد تا بتواند متربی را به سوی کشف حقیقت هدایت کند. کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری «عشق الهی» و «هدایت و بیداری معنوی» بر این دلالت دارد که مربی پیش از هر چیز باید خود عاشق حقیقت باشد و بتواند پیام عشق را به متربی منتقل کند. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود» و «رهایی از نفس و تعلقات» بر این تأکید دارد که مربی باید خود متحول و رها از تعلقات باشد تا بتواند الگوی عملی تحول برای متربی باشد. در نهایت، کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» بیانگر آن است که مربی باید خود را واسطه‌ای برای رساندن فیض الهی به متربی بداند، نه منبع اصلی؛ و با توکل و تسلیم در برابر اراده الهی، زمینه‌ساز قرب متربی به حق باشد. بر این اساس، ده استلزام اساسی برای نقش مربی استخراج شد که عبارت‌اند از: مربی اهل سلوک و مجاهده، مربی عاشق حقیقت، مربی اهل معرفت و بصیرت، مربی متحول و رها از تعلقات، مربی آراسته به فضایل اخلاقی، مربی متوکل و تسلیم‌شده، مربی صبور و استوار، مربی هنرمند و جذبه‌محور، مربی همراه و همدل (رابطه تحول‌آفرین) و مربی خادم و خدمتگزار.

۳. استلزامات تربیتی در زمینه محتوای آموزشی: محتوا، یکی از ارکان اصلی فرایند تربیت است که پیام‌ها، مفاهیم و ارزش‌های مورد انتقال به متربی را در بر می‌گیرد. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون

«معرفت و شناخت عرفانی»، «حیرت عرفانی» و «وحدت وجود» بیانگر آن است که محتوای آموزشی باید فراتر از اطلاعات سطحی، به لایه‌های عمیق‌تر معرفت بپردازد و متربی را به تفکر، تأمل و درک باطنی حقایق فرا خواند. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «فضایل اخلاقی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» نشان می‌دهد که محتوای آموزشی باید مشتمل بر ارزش‌های اخلاقی مانند عدالت، بخشش، فروتنی، صداقت، همدلی و ایثار باشد و متربی را به سمت «اخلاق الهی» سوق دهد. کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری «عشق الهی»، «جمال و زیبایی الهی» و «شور و سرمستی معنوی» بیانگر آن است که محتوای آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که در متربی شور و اشتیاق ایجاد کند؛ محتوای صرفاً خشک و عقلانی نمی‌تواند زمینه‌ساز تحول عاشقانه باشد. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی»، «رهایی از نفس و تعلقات» و «فقر و بی‌نیازی معنوی» بر این تأکید دارد که محتوای آموزشی باید توانایی ایجاد تحول و رهایی در متربی را داشته باشد و به جای تقویت تعلقات دنیوی، زمینه‌ساز «رهایی از قید دنیا» و «آزادگی روح» باشد. کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کدهای محوری «فنا و بقا»، «وصال و قرب الهی» و «توکل و تسلیم الهی» بیانگر آن است که محتوای آموزشی باید مشتمل بر مفاهیم فنا و بقا، وصال و قرب الهی باشد. کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری «سلوک و رشد معنوی» و «تعالی و کمال انسانی» بر این تأکید دارد که محتوای آموزشی باید مشتمل بر مفاهیم سلوک، تعالی و کمال باشد.

٤. استلزامات تربیتی در زمینه محیط آموزشی: محیط آموزشی، بستر و زمینه‌ساز تحقق اهداف تربیتی است و کیفیت آن تأثیر عمیقی بر رشد و یادگیری متربی دارد. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «محبت و همدلی»، «فضایل اخلاقی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» بیانگر آن است که محیط آموزشی باید فضایی همدلانه و همراه‌محور باشد؛ در چنین محیطی، متربیان به جای رقابت، به همیاری و همدلی می‌پردازند. کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری «سلوک و رشد معنوی»، «شور و سرمستی معنوی» و «ذکر و حضور قلب» نشان می‌دهد که محیط آموزشی باید فضایی پویا و در حال حرکت باشد؛ محیط نباید ساکن و ایستا باشد، بلکه باید زمینه‌ساز رشد و تعالی پیوسته متربی باشد. کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری «عشق الهی» و «محبت و همدلی» بیانگر آن است که محیط آموزشی باید فضایی سرشار از محبت، صمیمیت و پذیرش باشد؛ محیطی که در آن متربی احساس امنیت، ارزشمندی و تعلق کند. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی» و «آزادی و وارستگی روح» بر این تأکید دارد که محیط آموزشی باید زمینه‌ساز تحول و دگرگونی در متربی باشد؛ محیطی که در آن «نوزایی معنوی»، «شکوفایی درون» و «تولد دوباره» امکان‌پذیر باشد. کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» نشان می‌دهد که محیط آموزشی باید فضایی معنوی و توحیدی باشد؛ محیطی که در آن یاد خدا، حضور قلب و توجه به حقیقت مطلق جاری باشد.

٥. استلزامات تربیتی در زمینه روش‌های آموزشی: روش‌های آموزشی، ابزارها و شیوه‌هایی هستند که مربی برای انتقال محتوا و تحقق اهداف تربیتی به کار می‌گیرد. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «سلوک و رشد معنوی»، «تحول و دگرگونی وجود»، «ابتلا و آزمون الهی» و «امید و اشتیاق معنوی» بیانگر آن است که روش آموزشی باید عملی و سلوک‌محور باشد؛ روشی که در آن، متربی با عمل و تجربه، مسیر رشد را طی کند. کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری «معرفت و شناخت عرفانی»، «حیرت عرفانی» و «ذکر و حضور قلب» نشان می‌دهد که روش آموزشی باید شهودی و باطنی باشد؛ روشی که متربی را به تأمل، تفکر و درک عمیق حقایق فرا خواند. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای

محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی» و «رهایی از نفس و تعلقات» بر این تأکید دارد که روش آموزشی باید تحول‌آفرین و رهایی‌بخش باشد؛ روشی که زمینه‌ساز «تولد دوباره»، «نوزایی معنوی» و «دگرگونی وجود» در متربی شود. کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری «عشق الهی» و «شور و سرمستی معنوی» بیانگر آن است که روش آموزشی باید عاشقانه و جذبه‌محور باشد؛ روشی که در آن، مربی با ایجاد کشش و جذبه در متربی، او را به سوی یادگیری و رشد سوق دهد. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «فضایل اخلاقی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» بیانگر آن است که روش آموزشی باید اخلاق‌محور و ارزش‌مدار باشد؛ روشی که در آن، متربی با الگوگیری از مربی و تمرین عملی، فضایل اخلاقی را در خود پرورش دهد. کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» نشان می‌دهد که روش آموزشی باید توحیدی و قرب‌محور باشد؛ روشی که متربی را به سوی توحید و قرب الهی سوق دهد.

۶. استلزامات تربیتی در زمینه ابزارهای آموزشی: ابزارهای آموزشی، وسایل و امکاناتی هستند که مربی برای تسهیل و تسریع فرایند یادگیری و تربیت به کار می‌گیرد. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «سلوک و رشد معنوی»، «شور و سرمستی معنوی» و «ذکر و حضور قلب» بیانگر آن است که ابزارهای آموزشی می‌توانند شامل شعر، موسیقی، سماع و رقص عرفانی باشند؛ این ابزارها می‌توانند در ایجاد شور و وجد در متربی مؤثر باشند. کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری «معرفت و شناخت عرفانی»، «حیرت عرفانی» و «جمال و زیبایی الهی» بیانگر آن است که ابزارهای آموزشی باید معرفتی و بصیرتی باشند؛ ابزارهایی که متربی را به تفکر، تأمل و درک عمیق حقایق فرا خوانند. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «فضایل اخلاقی»، «محبت و همدلی» و «ایثار و ازخودگذشتگی» نشان می‌دهد که ابزارهای آموزشی باید اخلاقی و ارزش‌مدار باشند؛ ابزارهایی که متربی را به سوی فضایل اخلاقی سوق دهند. کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری «عشق الهی»، «جمال و زیبایی الهی» و «شور و سرمستی معنوی» بیانگر آن است که ابزارهای آموزشی باید عاشقانه و جذبه‌محور باشند. کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» نشان می‌دهد که ابزارهای آموزشی باید معنوی و توحیدی باشند. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی» و «آزادی و وارستگی روح» بر این تأکید دارد که ابزارهای آموزشی باید تحول‌آفرین و رهایی‌بخش باشند.

۷. استلزامات تربیتی در زمینه متربی: متربی، محور و مخاطب اصلی فرایند تربیت است و تمامی فعالیت‌های تربیتی برای رشد، تعالی و شکوفایی استعدادهای او طراحی می‌شود. بر اساس تحلیل کدگذاری، کد گزینشی «عشق الهی» با کدهای محوری زیرمجموعه آن همچون «عشق الهی» و «شور و سرمستی معنوی» بیانگر آن است که متربی باید عاشق و مشتاق باشد؛ متربی‌ای که با عشق به دانستنی‌ها و حقیقت، مسیر رشد را طی کند. کد گزینشی «معرفت و شناخت عرفانی» با کدهای محوری «معرفت و شناخت عرفانی»، «حیرت عرفانی» و «ذکر و حضور قلب» بیانگر آن است که متربی باید جستجوگر و معرفت‌جو باشد؛ متربی‌ای که همواره در پی کشف حقایق و درک عمیق‌تر هستی باشد. کد گزینشی «سلوک و تعالی معنوی» با کدهای محوری «سلوک و رشد معنوی»، «صبر و استقامت» و «امید و اشتیاق معنوی» نشان می‌دهد که متربی باید سلوک‌کننده، صبور، امیدوار و پویا باشد؛ متربی‌ای که همواره در حال حرکت و رشد باشد و از ایستایی و رکود بپرهیزد. کد گزینشی «تحول وجودی و رهایی از تعلقات» با کدهای محوری «تحول و دگرگونی وجود»، «تزکیه و خودپالایی» و «رهایی از نفس و تعلقات» بر این تأکید دارد که متربی باید متحول و رها باشد؛ متربی‌ای که از تعلقات دنیوی رها شده و به «تولد دوباره» و «نوزایی معنوی» دست یافته باشد. کد گزینشی «اخلاق و حیات انسانی» با کدهای محوری «فضایل اخلاقی» و «ایثار و

ازخودگذشتگی» بیانگر آن است که متربی باید اخلاقی و مسئولیت‌پذیر باشد؛ متربی‌ای که به فضایل اخلاقی آراسته و نسبت به دیگران و جامعه احساس مسئولیت کند. کد گزینشی «توحید و قرب الهی» با کد محوری «توکل و تسلیم الهی» نشان می‌دهد که متربی باید موحد و قرب‌جو باشد؛ متربی‌ای که در پی توحید و قرب الهی باشد و خود را تسلیم اراده حق کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی مفاهیم عرفانی دیوان شمس مولوی و ارائه استلزامات تربیتی با تأکید بر نقش مربی انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی غزلیات نشان داد که اندیشه عرفانی مولانا در دیوان شمس، نه مجموعه‌ای از اندیشه‌های پراکنده، بلکه سیری منسجم، هدفمند و نظام‌مند است که از عشق آغاز می‌شود، با معرفت و سلوک ادامه می‌یابد، به تحول و رهایی می‌رسد، در اخلاق و حیات انسانی تجلی می‌یابد و در نهایت به توحید و قرب الهی ختم می‌شود. کد هسته «سیر عاشقانه از خود تا حق» که از دل ۱۰۷۷ کد باز، ۲۴ کد محوری و ۶ کد گزینشی استخراج شد، روایتگر همین مسیر است؛ مسیری که در آن، سالک با محرک عشق، از تعلقات نفسانی فاصله می‌گیرد و با پالایش درون، کسب معرفت، تحمل رنج‌ها و پایبندی به فضایل اخلاقی، به مقام فنا و بقا و نهایتاً وصال محبوب دست می‌یابد.

کد هسته «سیر عاشقانه از خود تا حق» بیانگر فرایندی تدریجی، پیوسته و مادام‌العمر است که در آن، انسان از «خود» پست و محدود فاصله می‌گیرد و به سوی «حق» تعالی می‌یابد. این سیر، نه یک حرکت خطی و یک‌باره، بلکه سفری وجودی است که در آن، هر مرحله زمینه‌ساز مرحله بعدی است و همه مراحل در هم تنیده‌اند. در این سیر، عشق به عنوان موتور محرک، انسان را از خواب غفلت بیدار می‌کند؛ معرفت به عنوان چراغ راه، مسیر را برای او روشن می‌سازد؛ سلوک به عنوان حرکت عملی، او را در مسیر رشد و تعالی به پیش می‌برد؛ تحول به عنوان دگرگونی درونی، وجود او را از تعلقات نفسانی پاک می‌کند؛ اخلاق به عنوان نمود بیرونی تحول، در رفتار و روابط او با دیگران تجلی می‌یابد؛ و توحید به عنوان غایت نهایی، او را به وصال محبوب و فنای فی‌الله و بقای بالله می‌رساند (فرمهینی فراهانی و همکاران، ۱۴۰۲: ۱۵).

این سیر عاشقانه، در واقع بازتعریف بنیادین از مفهوم «تربیت» است. در نظام‌های آموزشی متعارف، تربیت غالباً به معنای انتقال دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای سازگاری با جامعه است؛ اما در تربیت عرفانی مبتنی بر دیوان شمس، تربیت نه «سازگاری با جهان»، بلکه «فرارفتن از جهان» و «رسیدن به حقیقت» است. انسان در این نگاه، نه موجودی صرفاً اجتماعی و اقتصادی، بلکه موجودی الهی است که از اصل خویش دور افتاده و باید به آن بازگردد. مولانا در غزل ۱۹۹ می‌فرماید: «ای خان و مان بمانده و از شهر خود جدا»؛ این بیت بیانگر همان غربت وجودی انسان است که تربیت حقیقی باید او را در مسیر بازگشت به وطن اصلی یاری رساند (جعفری، ۱۳۹۲: ۴۵).

در میان هفت حوزه استلزامات تربیتی استخراج‌شده، حوزه «مربی» از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا مربی است که می‌تواند این سیر عاشقانه را برای متربی هموار کند یا او را در میانه راه رها سازد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در اندیشه عرفانی مولانا، مربی نه یک انتقال‌دهنده صرف دانش، بلکه «راهنمای معنوی»، «آینه تمام‌نما»، «واسطه فیض الهی» و «همراه سلوک» متربی است. این تصویر از مربی، با تعریف رایج از «معلم» در نظام‌های آموزشی متعارف تفاوت بنیادین دارد. در نظام‌های آموزشی رایج، معلم غالباً به عنوان کسی تعریف می‌شود که دانش و مهارت‌های مشخصی را به متربی منتقل می‌کند و موفقیت او با میزان یادگیری متربی در آزمون‌های استاندارد سنجیده می‌شود. اما در تربیت عرفانی مبتنی بر دیوان شمس، مربی نه یک «متخصص»، بلکه یک «سالک» است که خود در مسیر سلوک گام نهاده و اکنون متربی را در همان مسیر همراهی می‌کند.

بر اساس تحلیل کدگذاری، ده استلزام اساسی برای نقش مربی استخراج شد که هر یک از کدهای گزینشی و محوری برآمده است. نخستین استلزام آن است که مربی باید خود «اهل سلوک» باشد. مربی‌ای که خود در مسیر سلوک گام ننهاده است، نمی‌تواند متربی را در این مسیر همراهی کند. مربی باید پیش از دعوت دیگران، خود «مجاهد» و «صابر» و «عاشق» باشد. مولانا در غزل ۷۴۵ از «فروتنی» در برابر «یار» سخن می‌گوید؛ این بیت نشان می‌دهد که مربی حقیقی، کسی است که در برابر حقیقت، فروتن و خاکسار است و خود را «بالاتر» از متربی نمی‌داند (ایزدپناهی و همکاران، ۱۴۰۳: ۸). دومین استلزام، «عشق» است. مربی باید پیش از هر چیز، خود عاشق حقیقت باشد. او باید در وجود خود، شور و اشتیاق به دانستن، به خدمت و به تعالی را تجربه کرده باشد تا بتواند این شور را به متربی منتقل کند. سومین استلزام، «معرفت و بصیرت» است. مربی باید خود اهل معرفت و بصیرت باشد تا بتواند متربی را به سوی کشف حقیقت هدایت کند. او باید فراتر از ظواهر را ببیند و به لایه‌های پنهان هستی راه یابد.

چهارمین استلزام، «تحول و رهایی» است. مربی باید خود متحول و رها از تعلقات باشد تا بتواند الگوی عملی تحول برای متربی باشد. مربی‌ای که خود اسیر تعلقات دنیوی، شهرت، قدرت و مال است، نمی‌تواند متربی را به رهایی دعوت کند. پنجمین استلزام، «اخلاق و فضایل» است. مربی باید خودآراسته به فضایل اخلاقی باشد و با فروتنی، مهربانی، صداقت، عدالت و سخن نیک با متربی مواجه شود. ششمین استلزام، «توکل و تسلیم» است. مربی باید خود را «واسطه‌ای» برای رساندن فیض الهی به متربی بداند، نه «منبع» اصلی. هفتمین استلزام، «صبر و استقامت» است. مربی باید در برابر سختی‌ها، ناملایمات، دیرفهمی متربی و حتی «جفای» او، صبور و استوار باشد. هشتمین استلزام، «هنر و جذبه» است. مربی باید بتواند با زبان هنر (شعر، موسیقی، تمثیل، داستان) و با ایجاد «جذبه» و «کشش» در متربی، او را به سوی یادگیری و رشد سوق دهد. نهمین استلزام، «رابطه تحول‌آفرین» با متربی است. رابطه مربی و متربی در عرفان مولانا، نه یک رابطه «اقتدارگرایانه» و «یک‌طرفه»، بلکه یک رابطه «عاشقانه»، «همدلانه» و «دوطرفه» است. دهمین استلزام، «خدمت» است. مربی حقیقی کسی است که «خدمت» به متربی را افتخار خود می‌داند و نه به دنبال «مزد» و «پاداش» است و نه «منت» می‌گذارد.

علاوه بر نقش مربی، یافته‌های پژوهش نشان داد که استلزامات تربیتی در سایر حوزه‌ها نیز باید در راستای «سیر عاشقانه از خود تا حق» بازتعریف شوند. در حوزه «اهداف آموزشی»، هدف غایی تربیت نه موفقیت دنیوی، بلکه «قرب الهی» است. نظام آموزشی باید متربی را از «انسان‌گرایی افراطی» که تنها به نیازهای مادی و اجتماعی او توجه دارد، به «انسان‌شناسی الهی» سوق دهد که در آن، انسان موجودی است با ظرفیت‌های بی‌نهایت برای تعالی و قرب. در حوزه «محتوا»، محتوا باید فراتر از اطلاعات سطحی، به لایه‌های عمیق‌تر معرفت بپردازد و مشتمل بر مفاهیمی چون عشق، معرفت شهودی، فنا و بقا، توحید، اخلاق، ایثار و ازخودگذشتگی باشد. محتوای آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که در متربی شور و اشتیاق ایجاد کند؛ محتوای خشک و عقلانی صرف نمی‌تواند زمینه‌ساز تحول عاشقانه باشد.

در حوزه «محیط آموزشی»، محیط باید فضایی عاشقانه، امن، همدلانه، پویا و معنوی باشد. محیط آموزشی در نگاه مولانا، نه یک فضای رقابتی و سرد، بلکه محفلی از عاشقان و سالکان است که در آن، همدلی، محبت، پذیرش و یاری متقابل جاری است. در حوزه «روش‌های آموزشی»، روش‌ها باید سلوک‌محور، شهودی، عملی، تحول‌آفرین، اخلاقی و توحیدی باشند. روش آموزشی صرفاً انتقال معلومات نیست، بلکه فرایندی تجربی و درونی است که متربی با عمل، مجاهده و تجربه، مسیر رشد را طی می‌کند. در حوزه «ابزارهای آموزشی»، ابزارها باید شامل شعر، موسیقی، سماع، رقص عرفانی، دعا و نیایش باشند. این ابزارها در ایجاد شور، وجد و تحول در متربی نقش‌آفرین‌اند و می‌توانند یادگیری را عمیق‌تر، لذت‌بخش‌تر و تحول‌آفرین‌تر کنند. در حوزه «متربی»، متربی باید عاشق، جستجوگر، صبور، امیدوار، متحول، اخلاقی و موحد باشد. متربی در عرفان مولانا، نه یک موجود منفعل، بلکه عاشقی است که با اختیار و اشتیاق، مسیر سلوک را برمی‌گزیند و با صبر و استقامت تا رسیدن به قرب الهی پیش می‌رود.

یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه نقش مربی با بسیاری از مطالعات پیشین همسو است. فرمهینی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که مولوی با تربیت شاگردان بسیار، در دورانی که بسیاری از مردم در گرفتاری‌های دنیوی به عرفان روی آورده بودند، خدمت بزرگی به جامعه نمود و از راه تمثیل و حکایت در قالب شعر به تربیت آن‌ها پرداخت؛ این یافته با استلزام «مربی به عنوان راهنمای معنوی و الگوی عملی» همخوانی کامل دارد. سلطانی و امیدعلی (۱۴۰۱) بر «تأکید بر زبان عمل» و «تدریجی بودن امر تربیت» در مثنوی تأکید کرده‌اند که با ویژگی «مربی سلوک‌محور و صبور» در پژوهش حاضر همسو است. شریعت باقری (۱۴۰۱) خلاقیت‌های پداگوژیکی مولوی را شامل «خوب بودن سرشت تمامی انسان‌ها» و «مراقبت از خطاها و لغزش‌ها» دانسته که با استلزام «مربی فروتن و مهربان» مطابقت دارد. یوسفی و منصوری (۱۳۹۲) الگوهای تعلیمی-تربیتی مولانا را شامل «تنبیه، تشویق و خاموشی» دانسته‌اند که با «مربی خاموش و الگو» در پژوهش حاضر همخوانی دارد. وجه افتراق اصلی پژوهش حاضر، جامعیت آن در استخراج ویژگی‌های مربی از دیوان شمس (و نه فقط مثنوی) و نظام‌مندسازی آن‌ها در قالب کدهای باز، محوری، گزینشی و هسته است.

نتیجه نهایی پژوهش آن است که عرفان مولانا در دیوان شمس، ظرفیت بالایی برای ارائه الگویی جامع، متعادل و بومی برای تربیت انسان در عصر حاضر دارد. این الگو، نه یک مدل وارداتی و تقلیدی، بلکه برآمده از فرهنگ و عرفان بومی است و با نیازهای معنوی نسل امروز همخوانی دارد. در عصری که انسان معاصر با بحران معنا، گسست نسلی، سرگردانی اخلاقی و عرفان‌های کاذب دست و پنجه نرم می‌کند، بازخوانی دیوان شمس و استخراج استلزامات تربیتی از آن، می‌تواند راهی برای بازیابی تعادل، آرامش و کمال انسانی باشد. الگوی مربی‌گری برگرفته از دیوان شمس، مبتنی بر «اقتدار عاشقانه» و «همراهی» است، نه سلطه‌گری؛ و این الگو می‌تواند به عنوان چارچوبی بومی و معنوی برای بازتعریف نقش معلم در نظام تعلیم و تربیت کشور مورد استفاده قرار گیرد. مربی حقیقی در این نگاه، کسی است که خود «سالک» است، «عاشق» است، «بصیر» است، «متحول» است، «اخلاقی» است، «متوکل» است، «صبور» است، «هنرمند» است، «همراه» است و «خادم» است. چنین مربی‌ای، نه فقط «معلم» متربی، بلکه «مربی» او در تمام ابعاد وجودی‌اش است. او متربی را از «خود» به «حق» می‌رساند و در این مسیر، خود نیز «همراه» او رشد می‌کند و متحول می‌شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

References

1. Zarrinkoub A. A Search in Iranian Sufism. Tehran: Amir Kabir; 2010.
2. Jafari MT. Rumi and Worldviews. Tehran: Institute for Compilation and Publication of the Works of Allameh Jafari; 2000.
3. Yousefi A, Mansouri F. Examining Several Didactic-Educational Principles from Rumi's Perspective. Allegorical Research in Persian Language and Literature. 2013;5(18):127-42.

4. Mashmoul Haji-Agha M, Farmahini Farahani M, Forouzesh S. Mystical Education from Rumi's Perspective with Emphasis on the Masnavi. Philosophical and Theological Thoughts. 2022;2(4):189-206.
5. Izadpanahi A, Parhizkari M, Seyed Sadeghi SM. A Study and Comparison of the Dimensions and Components of Self-Purification and Human Education in the Divan of Shams with the Views of Imam Muhammad al-Ghazali. Treasury of Persian Language and Literature. 2024;2(2):241-56.
6. Ghanbari R, Saffar Heydari H, Ghaffari Charati M. Analysis and Explanation of Rumi's Mystical Thoughts and Their Implications for Political Education. Mystical Studies. 2019;15(2):133-60.
7. Kamaneh R, Yousefi A, Keshti-Aray N. Analysis of Rational Education from the Perspectives of Rumi and John Dewey with Emphasis on a Conceptual Model. Journal of Ethics. 2024;15(2):245-73.
8. Houti H, Nouri E. Moral Virtue from the Perspectives of Rumi and Iqbal Lahori. Subcontinent Studies. 2023;17(49):299-314.
9. Soltani F, Omidali H. Examining the Components of Inner Education in Rumi's Masnavi. Journal of Didactic Literature. 2022;14(55):49-76.
10. Shariat Bagheri MM. A Review of Rumi's Pedagogical and Psychological Creativity in the Masnavi. Quarterly Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences. 2022;3(12):179-218.
11. Mohammadi M, Faghihi A, Rezaei MH, Sarvar Yaghoubi A. Analysis and Comparison of the Religious Epistemological Style of Education from the Perspectives of Rumi and Critical Theorists. Islamic Lifestyle with a Focus on Health. 2021;5(1):244-51.
12. Norouzi RA, Nasr Esfahani M, Davari Dolatabadi F. Goals of Mystical Education in Rumi's View with Emphasis on Anthropology. Research in Islamic Education Issues. 2014;22(23):57-78.
13. Ebrahimi J, Akhlaghi M, Rostami-Nasab A, Yari Dehnavi M. Rumi's Epistemology and Its Implications for Moral Education. Scientific Research Journal of Islamic Azad University. 2021;18(69):187-208.
14. Barani M, Golafshani R. The Masnavi as a Sea of Educational and Didactic Virtues. Journal of Didactic Literature. 2017;4(13):63-86.
15. Yalmeh-Ha A. Examining the Origins of Didactic Verse Literature and Its Historical Development and Transformation in Iran. Journal of Didactic Literature. 2016;8(29):61-90.