

بررسی تطبیقی مفهوم و اهداف تربیت معنوی از دیدگاه علامه جعفری و نل نادینگز

۱. عصمت ارجی: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۲. علی اصغر ماشینی: دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۳. عباس قلناش: دانشیار، گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

چکیده

هدف از تحقیق حاضر بررسی تطبیقی مفهوم، اهداف، اصول و روشهای تربیت معنوی از دیدگاه علامه جعفری و نل نادینگز است. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر شیوه جمع آوری اطلاعات از نوع تحلیل محتوا قیاسی است و برای این منظور ابتدا داده ها براساس فیش و ثبت اطلاعات گردآوری شدند که منجر به شناسایی مولفه های تطبیقی اهداف و روشهای تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو شد. حوزه پژوهش شامل کتب، مقالات و تحقیقاتی که به تربیت تطبیقی اهداف و روشهای تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو پرداخته اند بوده است که تعداد آنها ۸۰ جلد بود و با روش نمونه گیری به صورت هدفمند و ملاک محور و به شرط مرتبط بودن و بروز بودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند انتخاب شد. حوزه مطالعاتی شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف انجام شد. ابزار مورد استفاده به صورت ثبت اطلاعات و فیش برداری از منابع معتبر، مقالات و اسناد می باشد که به شیوه کتابخانه ای یا اسنادی انجام می شود. روش تحلیل داده ها روش کدگذاری به شیوه (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی) بود. یافته ها گویای آن بود که تحقیقات انجام شده قبلی توسط سایر محققان تاحدودی با نتایج بدست آمده در این تحقیق همخوانی داشته است و برخی از شاخصها و مولفه بدست آمده در تحقیق حاضر بوسیله یافته های قبلی تایید می شود. پس از بررسی و مطالعات مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی و مستندات با مقالات و پژوهشگران ۷ بعد، ۲۸ مولفه و ۷۲ شاخص در قالب یافته های بخش شناسایی شد.

کلیدواژگان: اندیشه فلسفی، تربیت مطلوب، اندیشه تربیتی، رفتار اخلاقی، الگو.

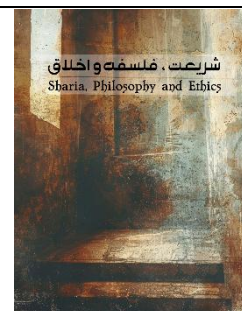
شیوه استناددهی: ارجی، عصمت، اصغر ماشینی، علی، و قلناش، عباس. (۱۴۰۵). مطالعه روش های تبلیغ مذهبی در خلافت عباسیان و امویان آندلس. *شریعت، فلسفه و اخلاق*، ۴(۲)، ۱-۲۰.

تاریخ ارسال: ۲۸ دی ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۹ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵



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



A Comparative Study of Religious Propagation Methods in the Abbasid Caliphate and the Umayyads of al-Andalus

1. Esmat Arji: PhD Student, Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
2. Aliasghar Mashinchi*: Associate Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
3. Abbas Gholash: Associate Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran

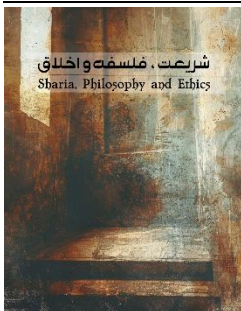
*Corresponding Author's Email: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

Abstract

This study examines the religious propagation methods of the Abbasid Caliphate and the Umayyads of al-Andalus through a comparative perspective and, using a historical-analytical approach, compares the structures, instruments, and functions of religious propagation in these two periods. The Abbasids, through the establishment of centralized governmental structures, the foundation of official religious institutions such as the Bayt al-Hikma and the Nizamiyya schools, extensive support for scholars, and the expansion of scientific centers, implemented propagation in an organized and official manner across a vast territory, resulting in religious consequences (strengthening Sunni legitimacy), scientific outcomes (translation and expansion of knowledge), and economic developments (prosperity in trade and agriculture). In contrast, the Umayyads of al-Andalus adopted a flexible and integrative approach, utilizing cultural instruments such as art, architecture, calligraphy, and congregational mosques (such as the Mosque of Córdoba), while promoting Islam in a gradual and sustainable manner through support for court elites, educational development, and interaction with a multicultural society composed of Muslims, Christians, and Jews. The findings of the study demonstrate that the success of both systems was rooted not in ideological intensity, but rather in the adaptation of propagation methods to geographical, social, and cultural conditions. The Abbasids ensured ideological cohesion across a broad domain, whereas the Umayyads guaranteed the durability of religious identity within a diverse social context. The principal research question was: "What are the structures, characteristics, and success factors of religious propagation methods among the Abbasids and the Umayyads of al-Andalus, and what similarities and differences existed between them?" The findings indicate that both systems operated on the basis of harmonizing religion, culture, and politics with their surrounding environment; however, the Abbasids relied on formal organizational structures, while the Umayyads emphasized cultural soft power, thereby presenting a model that offers lessons for the management of contemporary religious and cultural diversity.

Keywords: *Religious propagation, Abbasid Caliphate, Umayyad Caliphate of Córdoba, legitimacy, cultural soft power*

How to cite: Arji, E., Mashinchi, A., & Gholash, A. (2026). A Comparative Study of Religious Propagation Methods in the Abbasid Caliphate and the Umayyads of al-Andalus. *Sharia, Philosophy and Ethics*, 4(2), 1-20.



Submit Date: 18 January 2026

Revise Date: 22 April 2026

Accept Date: 29 April 2026

Publish Date: 22 June 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

Spiritual education is one of the important and contested concepts in contemporary educational thought, especially because it is located at the intersection of philosophical anthropology, ethics, religious understanding, moral development, and educational practice. In the intellectual tradition related to Allameh Jafari, spiritual education can be understood through his broader reflections on human perfection, moral elevation, rational insight, freedom, responsibility, and the movement of the human being toward a meaningful and transcendent life. Although his political and educational ideas are not always presented under the explicit title of spiritual education, his discussions of human dignity, moral becoming, intellectual growth, and the relationship between the individual and ultimate truth provide a significant basis for reconstructing a theory of spiritual education (1). In this framework, spiritual education is not reduced to ritual instruction or formal religious training; rather, it is linked to the cultivation of the whole person and to the development of a reflective, responsible, and morally oriented self (2). By contrast, Nel Noddings develops her educational and ethical theory around the central concept of care, arguing that ethical life begins not merely from abstract rules but from relational responsiveness, affective receptivity, and concrete attention to the needs of others (4). The comparison between these two thinkers is therefore significant because Jafari's view is grounded in metaphysical, spiritual, and rational accounts of human perfection, whereas Noddings' view is grounded in care ethics, relational morality, and lived educational encounters. The present study was conducted to compare the concept, objectives, principles, methods, and components of spiritual education from the perspectives of Allameh Jafari and Nel Noddings and to identify the common and distinctive elements that can contribute to the development of a conceptual model.

The theoretical importance of this comparison lies in the fact that spiritual education has been interpreted in different and sometimes conflicting ways in modern educational literature. Some scholars regard the term as ambiguous or problematic because it may be confused with doctrinal instruction, religious socialization, or vague emotional development (5). However, other perspectives argue that spiritual education remains necessary because education cannot be confined to cognitive training, instrumental skill acquisition, or social adaptation; rather, it must also address meaning, value, inner transformation, ethical sensibility, and the orientation of human life toward higher purposes (9). In Islamic philosophical thought, education is closely connected with the refinement of the soul, the realization of human potential, and the movement from lower levels of existence and understanding toward higher forms of rational and spiritual awareness (10). In this regard, the philosophical legacy of Islamic thinkers such as Farabi provides an important background for understanding education as a process that integrates knowledge, virtue, social order, and human felicity (11). Allameh Jafari's thought may be interpreted within this intellectual horizon, especially where he emphasizes human dignity, existential elevation, and the ethical responsibilities of human beings in relation to themselves, others, society, and ultimate reality (12). Noddings' position, however, challenges impersonal and excessively rule-centered accounts of morality by placing care, sympathy, receptivity, and mutual relation at the center of education (13). Her view suggests that moral education should not be designed merely around external discipline, competition, or abstract obligation, but around the cultivation of caring relations in which learners experience, practice, and extend ethical concern (14).

Methodologically, the present study was applied in terms of purpose and was conducted through deductive content analysis. The research field consisted of books, articles, and studies dealing with spiritual education, the educational thought of Allameh Jafari, Nel Noddings' ethics of care, comparative education, and the conceptual foundations of moral and spiritual formation. From this domain, 80 sources were identified and examined, and purposive, criterion-based sampling was used to select the most relevant and up-to-date materials. The data collection procedure was based on documentary and library methods, including the

systematic recording of information, note-taking, extraction of conceptual units, and organization of theoretical evidence. This approach was appropriate because the study did not seek to measure educational behavior empirically, but to compare conceptual structures, interpret theoretical meanings, and identify the dimensions, components, and indicators of spiritual education in two different intellectual traditions. The data analysis process was conducted through coding procedures, including open coding, axial coding, and selective coding. In the open coding stage, key concepts related to spiritual education, moral behavior, desirable education, divine attributes, happiness, care, sympathy, relational ethics, and educational methods were extracted from the texts. In the axial coding stage, these concepts were organized into broader categories by identifying conceptual relations among them. In the selective coding stage, the central categories were integrated into a comparative structure that made it possible to propose a model of spiritual education based on the convergences and divergences between the views of Jafari and Noddings. This methodological design reflects the logic of philosophical and documentary inquiry, because it moves from textual evidence to conceptual classification and then to theoretical model-building (15).

The findings indicated that previous studies are partly consistent with the results of the present research, especially in relation to the ethical, relational, and transformative dimensions of spiritual education. In Jafari's perspective, desirable education is connected with the elevation of human existence, the expansion of moral consciousness, and the movement of the person toward truth, perfection, and meaningful life. Happiness is not understood merely as pleasure or external success; rather, it is associated with the realization of the human being's higher capacities and with harmony between reason, morality, and spiritual orientation. This view is compatible with the broader Islamic philosophical understanding that the human being is not merely a biological or social entity, but a being capable of knowledge, self-transcendence, moral choice, and existential growth (8). In Noddings' perspective, moral and spiritual growth is shaped through caring relations, affective responsiveness, and the ability to feel with and for others. Her concept of care includes attentiveness, motivational displacement, and reciprocity, all of which transform education from a process of transmission into a relational encounter (4). The study identified seven dimensions, 28 components, and 72 indicators within the comparative framework. These dimensions included desirable education, unity of attributes, happiness, moral behavior, care-based relation, spiritual development, and educational modeling. The findings suggest that both thinkers reject a purely technical or instrumental account of education, although they justify this rejection differently. Jafari emphasizes metaphysical and spiritual perfection, while Noddings emphasizes care, relation, and moral responsiveness. Nevertheless, both perspectives consider education incomplete if it fails to cultivate the ethical and inner life of the learner.

A central comparative result of the study was that Jafari and Noddings share a concern for the moral formation of the human person, but they differ in their foundations, language, and educational pathways. Jafari's approach gives priority to the human being's movement toward perfection, truth, and spiritual consciousness. In his view, education should guide the individual from superficial existence toward deeper awareness, from self-centeredness toward responsibility, and from fragmented desires toward a more integrated and meaningful life (2). His emphasis on moral elevation and spiritual becoming is linked to a philosophical anthropology in which the human being possesses both rational and transcendent capacities. Noddings, in contrast, criticizes educational systems that overemphasize competition, control, and abstract achievement, and she proposes a model in which caring relations become the basis of ethical education (4). Her perspective is especially important for contemporary schooling because it shifts attention from the mere transfer of knowledge to the quality of human relations within educational environments. This approach also resonates with broader discussions in religious and moral education that seek to reshape education around lived meaning, ethical sensitivity, and relational responsibility rather than around rigid formalism (6). The comparison also shows that Jafari's model has a stronger metaphysical and spiritual structure, while Noddings' model has a stronger

practical and relational structure. Therefore, an integrated model of spiritual education may benefit from both: Jafari's emphasis on transcendence, moral purpose, and human perfection, and Noddings' emphasis on care, empathy, responsiveness, and concrete educational relationships.

In conclusion, the study demonstrates that spiritual education can be developed as a comprehensive educational framework when it is understood as a process of moral, relational, intellectual, and existential formation. The comparison between Allameh Jafari and Nel Noddings shows that spiritual education should not be limited to formal instruction, doctrinal teaching, or abstract moral advice. It should instead be understood as a living process through which the learner gradually develops inner awareness, ethical responsibility, meaningful relation with others, and orientation toward a more complete form of human life. Jafari's thought contributes a deep philosophical and spiritual account of human perfection, while Noddings' thought contributes a practical and relational account of care as the foundation of moral education. The conceptual model derived from this comparison, consisting of seven dimensions, 28 components, and 72 indicators, can provide a useful basis for further theoretical development and educational application. Such a model may help educators design learning environments that cultivate not only knowledge and skills, but also empathy, responsibility, self-transcendence, moral behavior, and meaningful human relationships.

مقدمه

اندیشه سیاسی علامه جعفری بخشی از میراث علمی ایشان است (۱). علامه جعفری در زمینه تربیت معنوی نظرات گوناگونی دارد. اما به آن حد نیست که مجموعه‌ای بدیع، جامع و مهم در باب تربیت معنوی تلقی شود، بحث اوصاف و صفات نبی، طبع مدنی انسان، سعادت محوری و اصناف مردم تفاوت چندانی با فلسفه سیاسی ندارد (۲). فلسفه سیاسی علامه جعفری همانند دیگر فلاسفه کلاسیک اسلامی، اقتدارگرایانه ارزیابی می‌شود. نه تنها وی از «تربیت معنوی» بحثی به میان نیاورده، بلکه بازسازی آن نیز مشکل یا کم‌فایده به نظر می‌رسد. بین اندیشه سیاسی علامه جعفری و ولایت سیاسی فقیهان نسبت مستقیمی نمی‌توان برقرار ساخت (۳). نادینگز مراقبت را در بطن تئوری اخلاق قرار می‌دهد و آن را ذاتاً عملی اخلاقی و مشوق تخلّق به اخلاق می‌پندارد (۴). از دید او، مراقبت لزوماً از مناسبات اجتماعی آموخته و اکتساب نمی‌شود، بلکه در ذات انسانی عجین است و تنها باید آن را تقویت کرد و به منصفه شهود آورد. به باور نادینگز، در جهانی که تمام مناسبات از طریق رقابت، سودجویی و تنازع بقا، تعبیر مردانه، تعریف می‌شود، مراقبت و شفقت، رویکرد زنانه، می‌تواند راهی برای جبران کژکاری‌های اجتماعی و خلأهای روابط انسانی فراهم کند. نادینگز معتقد است: رفتار اخلاقی ناشی از عواطف است. رویکرد نادینگز به تربیت اخلاقی، رویکرد غمخواری است و با توجه به این رویکرد، عاملی که ما را به غمخواری طبیعی سوق می‌دهد، «عاطفه» است (۴). او همچنین معتقد است: در این نوع رویکرد، سعی می‌شود بر اساس این ایده، نسبت به دیگران چنان رفتار کند که دوست دارد با او رفتار کنند عمل شود، اما وی این نوع ایده را رد می‌کند (۵). نادینگز بیشتر بر واژه «همدردی»، یعنی «دیگران را با تمام وجود احساس کردن»، تأکید می‌کند (۴). نادینگز تربیت را یک سیر تحولی می‌داند که این سیر تحولی فرد باید از خودش فراتر برود (۶). بنابراین، تربیت در دیدگاه وی، با توجه به این سه مفهوم بیان شده است: «مجدوبیت»، «جابه‌جایی انگیزی» و «ارتباط متقابل» (۶). علامه جعفری سعادت هر قوه‌ای را در درک ملایم با آن قوه تعریف می‌کند. چنان‌که مدرک در درک حقایق دارای مرتبه هست، مدرک، وجود، نیز دارای مرتبه و اختلافی است و بالاترین آنها وجود حق اول است و پایین‌ترین آنها وجود محسوسات. همچنان‌که وجود هر چیز نزد خودش لذت‌بخش است، وجود علتش لذیذتر است؛ زیرا که علت شیئی تقویت‌کننده ذات و کمال اوست. پس لذیذ حقیقی، وجود است، خصوصاً معشوق حقیقی و کمال مطلق که کامل‌ترین وجود است (۷). بدوی، عبدالرحمن (۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تربیت اخلاقی باعث می‌شود نفس سعه وجودی پیدا کند و حقیقت عقلی می‌شود و حقایق عقلی را شهود می‌کند، نه این‌که با آنها متحد شود. صورت‌های حسی و خیالی و عقلی، جوهرهای مجرد مثالی و عقلی هستند که در عالم مثال و عقل وجود دارند و نفس با مرتبه مثالی و عقلی خود در آن موجود است. صورت علمی تربیت اخلاقی، مجرد از ماده و قوه است و با وجود خارجی خود نزد مدرک حاضر است. لذا با توجه به موارد گفته‌شده، در این پژوهش محقق به دنبال یافتن پاسخ به سؤالات مطرح‌شده ذیل می‌باشد:

مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مؤلفه‌های تربیت مطلوب در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مؤلفه‌های توحید صفاتی در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مؤلفه‌های سعادت در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مؤلفه‌های رفتار اخلاقی در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

چگونه می‌توان با مطالعه تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به یک الگو دست یافت؟

روش تحقیق

این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر شیوه جمع‌آوری اطلاعات از نوع تحلیل محتوا قیاسی است و به عبارت دیگر به منظور گردآوری و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) استفاده گردید. باتوجه به اینکه ابعاد، مؤلفه و مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها استخراج گردیده‌اند. حوزه پژوهش شامل کتب، مقالات و تحقیقاتی که به اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز پرداخته‌اند بوده است که تعداد آنها ۸۰ جلد بود و با روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و ملاک محور و به شرط مرتبط بودن و بروز بودن که بیشترین ارتباط با موضوع را داشتند انتخاب شد. حوزه پژوهش این پژوهش شامل تحلیل محتوای مقالات و پایان‌نامه‌های نوشته شده به شیوه کدگذاری خواهد بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تحلیل محتوای مقالات و پایان‌نامه‌های نوشته شده به شیوه کدگذاری خواهد بود. شامل کلیه کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده بود که توسط پژوهشگران و محققان مختلف و به شیوه کدگذاری انجام شد. ابزار مورد استفاده به صورت ثبت اطلاعات و فیش برداری از منابع معتبر، مقالات و اسناد می‌باشد که به شیوه کتابخانه‌ای یا اسنادی انجام می‌شود. باتوجه به حجم حوزه مطالعاتی یعنی ۸۰ عنوان کتب، مقالات و تحقیقات چاپ شده (کد) به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. در پژوهش حاضر روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت ثبت اطلاعات و فیش برداری از منابع معتبر، مقالات و اسناد می‌باشد که به شیوه کتابخانه‌ای یا اسنادی انجام می‌شود. روش تجزیه تحلیل داده‌ها در این پژوهش در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری باز و محوری، کدگذاری انتخابی انجام خواهد شد.

یافته‌ها

داده‌های پژوهش از طریق فرایند کدگذاری بررسی شدند که در ادامه تشریح شده است.

۱- کدگذاری باز

جدول ۱: مؤلفه‌های اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو بر اساس ادبیات و پیشینه

تحقیق

شاخص / کد باز	پاراگراف مستخرج	نویسنده
۱. تعلیم	«تعلیم مختص آگاهی دادن است که همراه با تکرار باشد تا در جان فراگیرنده مؤثر افتد»	(لاک‌زایی، ۱۳۹۱).
۲. آگاهی دادن		
۳. تکرار		
۴. فراگیرنده		
۵. اثرپذیری		
۶- فطرت	طبیعت و فطرت انسانها با هم متفاوت است در نتیجه عنایت خداوند به ایشان نیز به اندازه تفاوت‌های آنان است ولی همه بسوی هدف مشترکی در حرکتند.	(اردستانی، ۱۳۹۸)
۷- طبیعت		
۸- خداوند	امامت امام و فلسفه فیلسوف بر اثر نبودن ابزاری که به وسیله آن‌ها خواست‌های خود را انجام دهند و یا نبودن افرادی که لازم است تا تحقق ابزاری به کار گیرند، فساد نپذیرد و تباهی نگردد	(شیرازی، ۱۳۹۱)
۹- گروه‌های اجتماعی		
۱۰- هدف		
۱۱- عنایت	۱۲- فلسفه	۱۳- اهداف

۱۴- اندیشه سیاسی	اندیشه سیاسی دارای معنای عام، خاص و خاص الخاص باشد. معنای عام آن، هر گونه تفکر در باب اندیشه‌های (اخلاقی، ۱۴۰۱).
۱۵- اندیشه‌های تربیت	تربیت معنوی را شامل می‌شود، خواه این تفکر توسط متفکر حرفه‌ای انجام شده باشد، خواه توسط متفکری غیر حرفه‌ای.
۱۶- اندیشه سیاسی	معنای خاص اندیشه سیاسی تفکرات تخصصی اندیشمندان سیاسی را در بر می‌گیرد. این تعریف به خودی خود اعم (جوادی آملی، ۱۳۹۸).
۱۷- اندیشه‌های تربیت	از آن است که مجموعه‌ای نظام مند و جامع از مباحث سیاسی را در برداشته باشد یا تنها به برخی از مسائل تخصصی در این زمینه بپردازد.
۱۸- مباحث سیاسی	
۱۹- مسائل تخصصی	
۲۰- اندیشه سیاسی	اندیشه سیاسی، سیستمی جامع را تشکیل نمی‌دهد که زیر سیستم‌های آن به شکل دقیق مشخص شده و با کل نظام (خامنه‌ای، ۱۳۹۸).
۲۱- سیستم جامع	اندیشگی وی در ارتباط باشد. با توجه به آن که علامه جعفری هفت سفر با پای پیاده به مکه مکرمه مشرف شد، در عزلت (و شاید تبعید) به سر می‌برد و مغضوب فقهای زمانه خود شد، پسرمان او در انداختن طرحی نو در فلسفه سیاسی نبود
۲۳- اندیشه سیاسی	اگر در اندیشه سیاسی نوآوری وجود داشته باشد، باید آن را در پیوند با نظریه تربیت معنوی جست‌وجو نمود. انسان (تقوی، ۱۳۹۱).
۲۴- تربیت معنوی	کامل و رئیس مدینه براساس تربیت معنوی به کمالاتی دست می‌یابد و شایستگی رهبری جامعه را پیدا می‌کند.
۲۵- غایت جامعه	بنابراین غایت جامعه نیز براساس تربیت معنوی انسان کامل تعریف می‌شود (تقوی، ۱۳۹۱).
۲۶- تربیت معنوی	می‌توان نظریه‌ای براساس تربیت معنوی به نام «تربیت سیاسی معنوی» بنا نهاد.
۲۷- تربیت سیاسی معنوی	(لک‌زایی، ۱۳۹۱).
۲۸- کمال انسان	یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های آن با دیگر نظریه‌های موجود در بین فلاسفه اسلامی، مبحث کمال انسان (بالاخص (مطهری، ۱۳۹۹).
۲۹- تربیت معنوی	رئیس مدینه) براساس تربیت معنوی خواهد بود، و این مسأله‌ای نیست که بتواند این نظریه را به شکل خاص از دیگر نظریه‌ها متمایز نماید
۳۰- سعادت نفس	سعادت نفس با مشارکت بدن و به معنای صدور افعالی است که او را در میان اخلاق ضد و نقیض بدنی به حد وسط (اصغری، ۱۳۹۱)
۳۱- مشارکت بدن	به خلق اعتدال کشانده و آن خلق را ملکه او گردانیده است.
۳۲- اخلاق متضاده بدنی	
۳۳- خلق اعتدال	
۳۴- شبهه عقلانی	تمام مباحث مربوط به بررسی عقلانی این عقیده به کوشش شمار اندکی از پژوهشگران متأخر شیعه محدود می‌شود (اخلاقی، ۱۴۰۱)
۳۵- امکان عقلی	که در بخشی از کتاب خود و صرفاً به عنوان دفع یک شبهه عقلانی به دفاع از امکان عقلی این پدیده پرداخته اند. او
۳۶- رجعت خاص	عقل را نیز پشتیبان این عقیده می‌خواند اما در هیچ یک از آثارش این عقیده را با نگاه عقلی و فلسفی نمی‌کاود..
۳۷- نگاه عقلی و فلسفی	
۳۸- عقیده	
۳۹- انسان	انسان زنده دانایی تردید آن را در خود می‌یابد و وجودش را تصدیق می‌کند.
۴۰- وجود	(اژدری زاده، ۱۳۹۴).
۴۱- وجود علم	وجود علم نیز امری وجدانی و بدیهی است. علم یک حالت وجدانی نفسانی است بنابراین، اگر تعریفی برای علم (اژدری زاده، ۱۳۹۴)
۴۲- حالت وجدانی	صورت بگیرد، تعریفی لفظی و شرح اللفظ خواهد بود.
۴۳- شرح اللفظ	
۴۴- علم حصولی	علم را به لحاظ هستی‌شناسی به دو قسم تقسیم می‌کند: علم حصولی و حضوری.
۴۵- علم حضوری	(مصباح یزدی، ۱۳۹۹)
۴۶- تربیت دینی	نظریه‌ای ارائه فرموده اند که در واقع تقریر همین مشی عام است. منتهی با کمک گرفتن از پاره‌ای تصورات و (اصغری، ۱۳۹۸)
	تصدیقات فلسفی و کلامی که به تربیت دینی معروف است (اصغری، ۱۳۹۸).

۴۷- افعال بشر	۱۳۹۴ (اعوانی، بشر
۴۸- قضاء ذاتی	۱۳۹۴ (ازدیری زاده، قضاء
۴۹- قضاء فعلی	۱۳۹۴ (ازدیری زاده، قضاء
۵۰- صفات حق تعالی	۱۴۰۲ (امید، صفات حق تعالی
۵۱- احاطه قیومیه	۱۴۰۰ (پورحسن، احاطه قیومیه
۵۲- رشد کمالات	۱۳۹۴ (کمیحانی و فریادرس، رشد کمالات
۵۳- به فعلیت درآوردن استعدادهای درونی‌ای	۱۳۹۴ (کمیحانی و فریادرس، به فعلیت درآوردن
۵۴- تزکیه	۱۳۹۷ (داوودی، تزکیه
۵۵- راه یابی به کمال	۱۳۹۷ (داوودی، راه یابی به کمال
۵۶- نظریه تربیت معنوی	۱۳۹۱ (تقوی، نظریه تربیت معنوی
۵۷- شایستگی رهبری	۱۳۹۱ (تقوی، شایستگی رهبری
۵۹- غایت جامعه	۱۳۹۱ (تقوی، غایت جامعه
۶۰- خدا محوری	۱۳۹۱ (لک زایی، خدا محوری
۶۱- هدایت و راهنمایی	۱۳۹۱ (لک زایی، هدایت و راهنمایی
بشر	۱۳۹۱ (لک زایی، بشر
۶۲- محوریت قانون الهی	۱۳۹۱ (لک زایی، محوریت قانون الهی

۲- کدگذاری محوری

در این مرحله پژوهشگر بر اساس شباهتهای محتوایی اقدام به دسته بندی مفهوم و اهداف بدست آمده در مرحله کدگذاری باز کرده است. در این مرحله یکی از کدها که از لحاظ محتوا غنی تر است انتخاب می شود و سایر کدهای مشابه زیر آن قرار می گیرند. همچنین می توان پس از دسته بندی محتوایی آنها، بر اساس مبانی نظری و تجربی یک اسم برای آن انتخاب کرد. دسته بندی صورت گرفته تحت عنوان کد محوری یا مولفه قلمداد می شود. بر این اساس و با توجه به بررسی ها انجام شده توسط پژوهشگر برای هر بعد، ۷ کد محوری بدست آمده که هر کدام تعدادی از کدهای باز را شامل شده است.

جدول ۲. کدگذاری محوری مولفه های تطبیقی اهداف و روش های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگوی تربیت اخلاقی

ردیف	شاخص / کد باز	مولفه / کد محوری	ابعاد
۱	۳۲. تربیت معنوی	معرفت شناسی	اندیشه فلسفی
۲	۲۸. اندیشه		
۳	۳۰. تربیت معنوی		
۴	۸۱. قرب الی الله		
۵	۳۱. غایت جامعه		
۶	۴۹. امر شریعت	انسان شناسی	
۷	۵۴. سعادت دنیوی		
۸	۵۲. ذات و کمال		
۹	۵۵. سعادت اخروی		
۱۰	۴۱. اندیشه های تربیت معنوی	عبودیت	
۱۱	۴۴. عبودیت پروردگار		
۱۲	۴۷. غایت		
۱۳	۴۸. فعل و انفعال		
۱۴	۷. احساسات انسان	هستی شناسی	
۱۵	۱۳. طبیعت		
۱۶	۶۱. خلق اعتدال		
۱۷	۲۵. مسائل تخصصی		
۱۸	۱۳۰. به فعلیت درآوردن استعداد های درونی	تعلیم	اندیشه تربیتی
۱۹	۶۰. اخلاق متضاده بدنی		
۲۰	۲۱. اندیشه های تربیت معنوی		
۲۱	۵۹. مشارکت بدن		
۲۲	۶۶. عقیده	نگرش	
۲۳	۶۳. امکان عقلی		
۲۴	۶۴. رجعت خاص		
۲۵	۶۵. نگاه عقلی و فلسفی		
۲۶	۶۲. شبهه عقلانی		
۲۷	۶۷. عدالت	وظیفه شناسی	
۲۸	۷۰. حقوق		
۲۹	۷۲. اجرای قوانین عادلانه		
۳۰	۷۱. اخلاق		
۳۱	۶۸. ارتباط		
۳۲	۷۵. ادراک و معرفت	تعهدات	
۳۳	۷۴. عقل نظری		
۳۴	۷۶. شر و شقاوت	دانش الهی	اندیشه سیاسی
۳۵	۷۷. وجود باری تعالی		
۳۶	۷۸. مجردات عقلیه		

		۷۳. لزوم وجود قانون	۳۷
دانش سیاسی		۷۹. نفوس انسانی	۳۸
		۲۶. اندیشه سیاسی	۳۹
		۸۰. کمال حقیقی و نهایی	۴۰
		۶۹. آزادی	۴۱
تنوع فرهنگی		۸۳. اتحاد علم و عالم و معلوم	۴۲
		۸۲. وجود ذهن	۴۳
		۸۴. ادراک و معرفت	۴۴
		۵۷. سعادت عملی	۴۵
انتخاب		۸۶. معرفت شناسی	۴۶
		۸۵. هستی شناسی	۴۷
تربیت مطلوب	شناخت	۹۲. شرح اللفظ	۴۸
		۹۱. حالت وجدانی نفسانی	۴۹
		۹۰. وجود علم	۵۰
		۸۸. وجود علم	۵۱
	گرایش	۹۴. علم حضوری	۵۲
		۹۳. علم حصولی	۵۳
		۹۷. نظریه اعتباریات	۵۴
		۸۹. حالت وجدانی نفسانی	۵۵
		۸۷. ماهیت علم	۵۶
	نیاز	۹۵. قائم به وجود عینی	۵۷
		۹۸. افعال بشر	۵۸
		۹۶. ماهیت نفس	۵۹
		۵۶. سعادت علمی	۶۰
		۵۳. کمال مطلق	۶۱
	فرصت	۹۹. انسان و افعال اختیاری او	۶۲
		۱۰۱. رابطه ضروری	۶۳
		۱۰۰. رابطه امکانی	۶۴
		۵۰. اندیشه‌های تربیت معنوی عرضی	۶۵
توحید صفاتی	صفات	۵۱. اندیشه‌های تربیت معنوی شخصی	۶۶
		۱۰۶. صفات اعتباری	۶۷
		۱۰۴. ذات الهی	۶۸
		۱۰۲. نیازهای واقعی	۶۹
		۱۰۳. صفات کمالی	۷۰
		۱۰۵. صفات لطمه ای	۷۱
	مسئولیت پذیری	۱۱۱. وجود صفات با ذات الهی	۷۲
		۱۱۲. وجود صفات با یکدیگر	۷۳
		۱۱۳. کثرت ذات الهی	۷۴
		۱۰۷. خدای متعال	۷۵
		۱۰۸. ذات خدا	۷۶

برنامه ریزی	۱۱۴. سلسله وجودات	۷۷
	۱۱۵. وجودی مستقل	۷۸
	۱۱۶. وجود علت تامه	۷۹
	۱۱۷. وجود رابط قائم و وابسته	۸۰
مهارت	۱۱۹. علت مؤثر	۸۱
	۱۲۱. وجود معلول	۸۲
	۱۲۲. صرف الوجود	۸۳
	۱۲۰. علت هستی بخش	۸۴
	۱۰۹. علم	۸۵
سعدت	۱۲۳. اجزای بالفعل	۸۶
افعال	۱۲۶. قضاء فعلی	۸۷
	۱۲۷. صفات حق تعالی	۸۸
	۱۲۴. اجزای بالقوه	۸۹
کمال	۱۲۹. رشد کمالات انسانی	۹۰
	۵۸. سعادت نفس	۹۱
	۱۲۸. احاطه قیومیه	۹۲
	۱۲۵. قضاء ذاتی	۹۳
	۱۱۰. قدرت	۹۴
عدالت	۱۳۱. تزکیه	۹۵
	۱۳۳. مظاهر قهر و سلطان	۹۶
	۱۳۲. راه یابی به کمال	۹۷
	۴۶. مبدأ	۹۸
دانش تخصصی	۱۳۴. فطرت	۹۹
	۱۳۵. طبیعت	۱۰۰
	۱۳۹. نظریه تربیت معنوی	۱۰۱
رفتار اخلاقی	۱۴۱. غایت جامعه	۱۰۲
تربیت	۱۳۸. اندیشه‌های تربیت معنوی	۱۰۳
	۱۳۶. امامت امام	۱۰۴
	۱۳۷. اندیشه سیاسی	۱۰۵
هدایت	۱۴۳. هدایت و راهنمایی بشر	۱۰۶
	۱۴۲. خدا محوری	۱۰۷
	۱۴۴. محوریت قانون الهی	۱۰۸
	۱۴۰. شایستگی رهبری جامعه	۱۰۹
رهبری	۱۴۸. تهذیب نفس	۱۱۰
	۴۳. علوم نظری	۱۱۱
	۱۴۶. طرز تلقی از جهان هستی	۱۱۲
	۱۴۵. علامه جعفری	۱۱۳
تربیت معنوی	۱۵۰. علوم عملی	۱۱۴
	۱۴۹. علوم نظری	۱۱۵
	۱۴۷. وحی	۱۱۶

۳- کدگذاری انتخابی

پس از کدگذاری محوری، مولفه‌های بدست آمده در یک مفهوم بزرگتر دسته بندی می‌شوند که از آن تحت عنوان ابعاد یاد می‌شود و این فرایند به کدگذاری انتخابی مشهور است.

جدول ۳. کدگذاری انتخابی مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگوی

تربیت اخلاقی

ردیف	شاخص	مولفه	ابعاد
۱	۳۰. تربیت معنوی ۸۱. قرب الی الله ۳۱. غایت جامعه	معرفت شناسی	اندیشه فلسفی
۲	۴۹. امر شریعت ۵۴. سعادت دنیوی ۵۲. ذات و کمال	انسان شناسی	
۳	۴۱. اندیشه‌های تربیت معنوی ۴۴. عبودیت پروردگار ۴۷. غایت	عبودیت	
۴	۷. احساسات انسان ۱۳. طبیعت ۶۱. خلق اعتدال	هستی شناسی	
۵	۶۰. اخلاق متضاده بدنیه ۲۱. اندیشه‌های تربیت معنوی ۵۹. مشارکت بدن	تعلیم	اندیشه تربیتی
۶	۶۳. امکان عقلی ۶۴. رجعت خاص ۶۵. نگاه عقلی و فلسفی	نگرش	
۷	۶۷. عدالت ۷۰. حقوق	وظیفه شناسی	
۸	۷۵. ادراک و معرفت ۷۴. عقل نظری	تعهدات	
۹	۷۶. شر و شقاوت ۷۷. وجود باری تعالی ۷۸. مجردات عقلیه	دانش الهی	اندیشه سیاسی
۱۰	۷۹. نفوس انسانی ۲۶. اندیشه سیاسی ۸۰. کمال حقیقی و نهایی	دانش سیاسی	
۱۱	۸۳. اتحاد علم و عالم و معلوم ۸۴. ادراک و معرفت	تنوع فرهنگی	
۱۲	۸۵. هستی شناسی	انتخاب	
۱۳	۹۲. شرح اللفظ ۹۱. حالت وجدانی نفسانی	شناخت	تربیت مطلوب

		۹۰. وجود علم	
گرایش	۱۴	۹۴. علم حضوری	
		۹۳. علم حصولی	
		۹۷. نظریه اعتباریات	
نیاز	۱۵	۹۵. قائم به وجود عینی	
		۹۸. افعال بشر	
		۹۶. ماهیت نفس	
فرصت	۱۶	۱۰۱. رابطه ضروری	
		۱۰۰. رابطه امکانی	
توحید صفاتی	۱۷	۱۰۶. صفات اعتباری	
صفات		۱۰۳. صفات کمالی	
		۱۰۵. صفات لطمه ای	
مسئولیت پذیری	۱۸	۱۱۱. وجود صفات با ذات الهی	
		۱۱۲. وجود صفات با یکدیگر	
		۱۱۳. کثرت ذات الهی	
برنامه ریزی	۱۹	۱۱۵. وجودی مستقل	
مهارت	۲۰	۱۱۹. علت مؤثر	
		۱۲۰. علت هستی بخش	
سعادت	۲۱	۱۲۳. اجزای بالفعل	
افعال		۱۲۶. قضاء فعلی	
		۱۲۷. صفات حق تعالی	
کمال	۲۲	۱۲۸. احاطه قیومیه	
		۱۲۵. قضاء ذاتی	
		۱۱۰. قدرت	
عدالت	۲۳	۱۳۳. مظاهر قهر و سلطان	
		۱۳۲. راه یابی به کمال	
		۴۶. مبدأ	
دانش تخصصی	۲۴	۱۳۴. فطرت	
		۱۳۹. نظریه تربیت معنوی	
رفتار اخلاقی	۲۵	۱۴۱. غایت جامعه	
تربیت		۱۳۸. اندیشه های تربیت معنوی	
		۱۳۶. امامت امام	
هدایت	۲۶	۱۴۲. خدا محوری	
		۱۴۰. شایستگی رهبری جامعه	
رهبری	۲۷	۱۴۸. تهذیب نفس	
		۱۴۶. طرز تلقی از جهان هستی	
		۱۴۵. تربیت معنوی	
تربیت معنوی	۲۸	۱۵۰. علوم عملی	
		۱۴۹. علوم نظری	

پاسخ سوال فرعی اول: مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های تربیت مطلوب در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

با توجه به جداول فوق و بر اساس یافته‌های بخش پژوهش که در همین فصل به تفصیل بحث شد و پس از بررسی مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های تربیت مطلوب در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های تربیت مطلوب ۴ مولفه و ۱۱ شاخص به شرح جدول ۴-۹ شناسایی شد. مولفه شناخت دارای ۳ شاخص، گرایش دارای ۳ شاخص و نیاز دارای ۳ شاخص و فرصت دارای ۲ شاخص می‌باشد.

پاسخ سوال فرعی دوم: مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های توحید صفاتی در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

با توجه به جداول فوق و بر اساس یافته‌های بخش پژوهش که در همین فصل به تفصیل بحث شد و پس از بررسی مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های توحید صفاتی در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های توحید صفاتی ۴ مولفه و ۹ شاخص به شرح جدول ۴-۹ شناسایی شد. مولفه صفات دارای ۳ شاخص، مسئولیت‌پذیری دارای ۳ شاخص و برنامه‌ریزی دارای ۱ شاخص و مهارت دارای ۲ شاخص می‌باشد.

پاسخ سوال فرعی سوم: مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های سعادت در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

با توجه به جداول فوق و بر اساس یافته‌های بخش پژوهش که در همین فصل به تفصیل بحث شد و پس از بررسی مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های سعادت در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های سعادت ۴ مولفه و ۱۱ شاخص به شرح جدول ۴-۹ شناسایی شد. افعال دارای ۳ شاخص، کمال دارای ۳ شاخص و عدالت دارای ۳ شاخص و دانش تخصصی دارای ۲ شاخص می‌باشد.

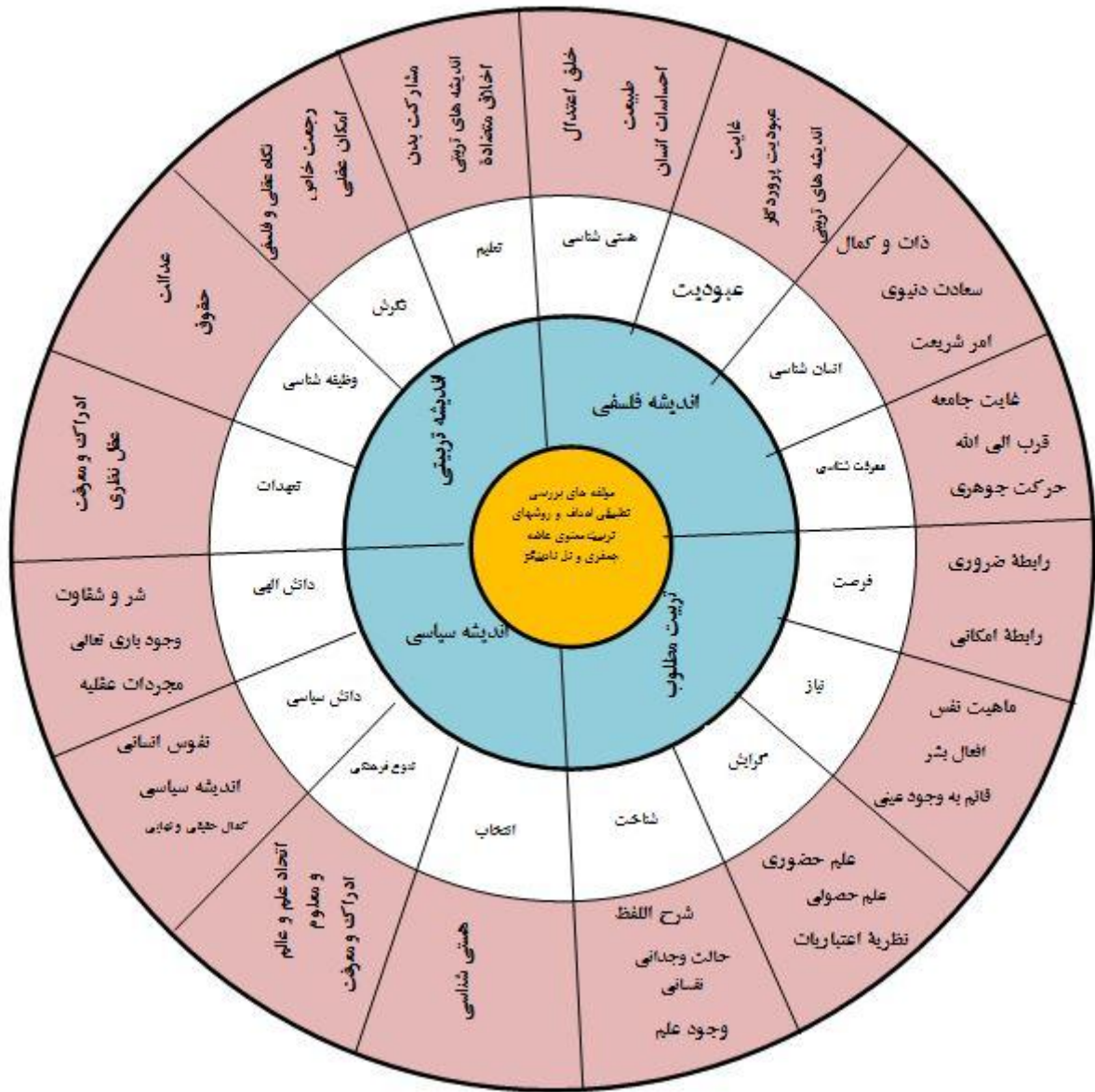
پاسخ سوال فرعی چهارم: مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های رفتار اخلاقی در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی کدامند؟

با توجه به جداول فوق و بر اساس یافته‌های بخش پژوهش که در همین فصل به تفصیل بحث شد و پس از بررسی مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های علامه جعفری در اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز در تربیت اخلاقی، ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های تطبیقی در مفهوم، اهداف، اصول و روش‌ها و مولفه‌های رفتار اخلاقی ۴ مولفه و ۱۰ شاخص به شرح جدول ۴-۹ شناسایی شد. تربیت دارای ۳ شاخص، هدایت دارای ۲ شاخص و رهبری دارای ۳ شاخص و تربیت معنوی دارای ۲ شاخص می‌باشد.

پاسخ سوال اصلی: الگوی نظری تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو چگونه است؟

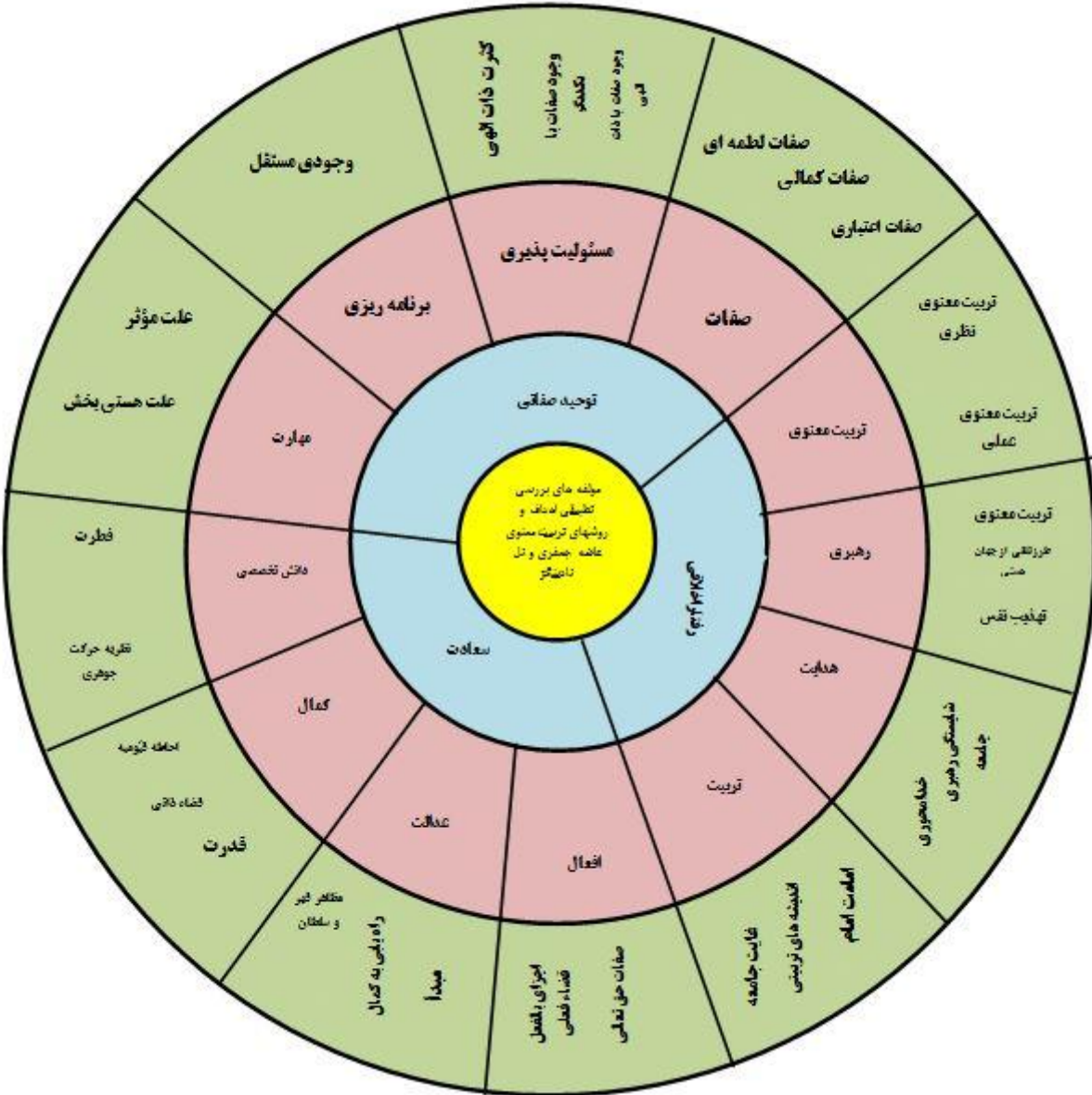
پس از بررسی و مطالعات مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی موضوع الگوی مفهومی مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو و مستندات با مقالات و پژوهشگران ۷ بعد، ۲۸ مولفه و ۷۲ شاخص در قالب یافته‌های بخش شناسایی شد که ۷ الگو را شکل دادند. این ۷ الگو در قالب اشکال ۱ و ۲ و ۳ ترسیم شده‌اند که با هم الگوی مفهومی محقق ساخته مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو را شکل داده‌اند.

الگوی مفهومی محقق ساخته مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو شامل ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌ها به شکل ۱ می‌باشد.



شکل ۱: الگوی مفهومی محقق ساخته مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگوی تربیت اخلاقی

الگوی مفهومی محقق ساخته مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو شامل ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌ها به شکل ۲ می‌باشد.



شکل ۲: الگوی مفهومی محقق ساخته مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگوی تربیت اخلاقی

پس از ترسیم الگوهای مفهومی مجزا برای هر یک از ابعاد الگو، الگوی مفهومی مولفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو شکل ۳ ترسیم شده است که مشتمل بر ۷ بعد، ۲۸ مولفه و ۷۲ شاخص است.



شکل ۳: الگوی مفهومی نهایی مؤلفه های تطبیقی اهداف و روش های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگوی تربیت اخلاقی

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به دنبال بررسی اهداف و روش های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو بودیم و در راستای دستیابی به این الگو، مؤلفه ها و شاخص های بررسی اهداف و روش های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو شناسایی شد. در اینجا، مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده در خصوص الگوی مؤلفه های تطبیقی اهداف و روش های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو، از فرایند مطالعه اسناد و مدارک شامل مبانی نظری و پیشینه پژوهش فیش برداری و بر اساس مبانی علمی و نظری از نظر مفهومی مطابقت داده شدند. همچنین سعی شد، با توجه به نتایج حاصل از بررسی ادبیات و یافته های حاصل از بررسی مستندات و فرم مستندسازی ها و محدودیت های پژوهش پیشنهاداتی مطرح و ارائه گردد تا از یک طرف استفاده کنندگان در ارتباط با موضوع بررسی مؤلفه های تطبیقی اهداف و

روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو از این پیشنهادات، استفاده نمایند و از طرف دیگر برای پژوهشگرانی که قصد دارند در این زمینه به پژوهش بپردازند، راهنمایی باشد و مواردی که در این پژوهش به آن پرداخته نشده است را مورد بررسی قرار دهند. اهم این پیشنهادات عبارتند از:

۱. بکارگیری بهینه معلم و نیروی انسانی مورد نیاز مؤلفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو آموزش و پرورش.
۲. افزایش انگیزه معلمان برای بررسی مؤلفه‌های تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز به منظور ارائه الگو.
۳. تحول تغییر باورهای سنتی دبیران برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش مؤلفه‌های اندیشه تربیت معنوی دانش آموزان.
۴. توانا کردن معلمان در مؤلفه‌های اهداف و روش‌های تربیت معنوی علامه جعفری و نل نادینگز.
۵. - به منظور تقویت الگوی مزبور و بدست آوردن مقیاس استاندارد و جامع تر که مورد استفاده گسترده باشد، بهتر است پژوهش در سطح وسیع تر اجرا شود تا قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج نیز افزایش یابد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

References

1. Lakzaei N. The Political Thought of Allameh Jafari. Qom: Boostan-e Ketab; 2012.
2. Avani G. The Meaning of Spiritual Education According to Allameh Jafari. Kheradnameh Sadra. 2015(43):65-88.
3. Adib Y. The Effect of Discipline-Based Education on Students' Learning Domains. Iranian Curriculum Studies Quarterly. 2020;5(19):65-88.
4. Noddings N. The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. New York: Teachers College Press; 2022.
5. Marples R. Against the Use of the Term Spiritual Education. International Journal of Children's Spirituality. 2023;11(2):293-306.
6. Harris M, Moran G. Reshaping Religious Education. Kentucky: Westminster John Knox Press; 2022.
7. Ajdarizadeh H. A Sociological Reflection on the Epistemological Issues of Spiritual Education. Knowledge and Society Quarterly. 2015;4(18):55-78.
8. Badawi Aa-R. Philosophy of Education. Nameh Farhang. 2020(33).
9. Nasr SH. Spiritual Education. Collected Articles. Qom: Office for Professors and Islamic Studies Courses; 2020. p. 352-4.

10. Ebrahimi Dinani G. The Story of Philosophical Thought in the Islamic World. Tehran: Tarh-e Now; 2022.
11. Farabi ANM. Ihsa al-Ulum. 2nd ed. Tehran: Scientific and Cultural Publications; 2020.
12. Mesbah Yazdi MT. The Role of Allameh Jafari in Islamic Teachings. Tehran: Institute for Cultural Studies and Research; 2020.
13. Asghari M. The Priority of Ethics over Philosophy in Nel Noddings' Thought. Philosophical Research Quarterly. 2012;6(10):23-41.
14. Zimaran M. A Brief Examination of the Themes of Nel Noddings' Teachings and Works. Book of the Month: Philosophy. 2018;2(3):63-9.
15. Bazargan Deylmaghani F. Introduction to the Philosophy of Education. Tehran: Tazkiyeh Publications; 2021.