

Comparing and Analyzing the Duality of the Islamic Goals of Education in Selected Countries and Teachers' Coping Strategies

Gholamreza Zakersalehi ^{1*} 

1. Corresponding author, Professor at Institute for research & planning in higher education, Iran. E-mail: Gh.zakersalehi@irphe.ac.ir

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Received: 2025/05/23

Reviewed: 2025/05/31

Accepted: 2025/06/05

Published Online:

2025/06/10

Pages: 137-160

Keywords:

Islamic education,
Secular education,
Comparative study,
Ecosystem

Background and Objectives: Education unfolds within the context of society and culture. The conflict between Islamic and secular environments can create tension and stress in educational settings. Functional interference among institutions—such as politics, religion, family, and mass media—often arises as each seeks to impart its own principles and values. In such interactions, conflicts emerge, and typically, the more dominant entity prevails. Islamic education is not exempt from this dynamic. This article aims to analyze and compare the objectives of Islamic education in Malaysia, Turkey, Saudi Arabia, and Iran. **Methods:** This study was conducted using George Bereday's comparative education methodology. **Findings:** The results revealed that, despite numerous similarities, the pursuit of such objectives has taken on distinct characteristics in each country. A key commonality is that the dual education system represents an attempt to accommodate religious families within the margins of a secular social mainstream. The countries studied have predominantly adopted an educational policy of tolerance and compromise, rather than one of social reform. The findings identified nine (9) similarities and five differences among the countries examined. **Conclusion:** The author suggests that an ecosystem approach, if realized in the long term, could offer a way for local educational systems to overcome isolation and marginalization. Today, drawing on insights from education specialists, it must be acknowledged that the role and influence of the environment on the educational process in schools and universities is more significant than ever. Educational policy cannot overlook the continuity and interconnectedness of the educational institution with other neighboring ecosystems. This article concludes by proposing strategies to help administrators and teachers navigate the existing dualities.

Cite this Article: Zakersalehi, Gh. (2025). Comparing and Analyzing the Duality of the Islamic Goals of Education in Selected Countries and Teachers' Coping Strategies. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 137 -160. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.18329.1070>



© the authors

Publisher: Farhangian University



مقایسه و تحلیل دوگانگی اهداف اسلامی آموزش در کشورهای منتخب و راهکارهای مواجهه معلمان

غلامرضا ذاکر صالحی^{۱*}

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ایران. رایانامه:

Gh.zakersalehi@irphe.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

شماره صفحات: ۱۶۰-۱۳۷

پیشینه و اهداف: تعلیم و تربیت در ظرف جامعه و فرهنگ تحقق پیدا می‌کند. تعارض بین محیط اسلامی و محیط سکولار می‌تواند محیط آموزشی را نیز دست‌خوش تنش و استرس کند. گاهی نیز بین نهادها تداخل کارکردی رخ می‌دهد. نهادهایی همچون سیاست، دین، خانواده و رسانه‌های جمعی هریک می‌خواهند اصول و ارزشهایی را آموزش دهند و در تعامل با نهاد آموزشی، تعارض خود را نشان می‌دهند. آموزش اسلامی از این روند مستثنی نیست. هدف این نوشتار، تحلیل و مقایسه اهداف آموزش اسلامی در مالزی، ترکیه، عربستان و ایران است. **روش‌ها:** این مطالعه با روش مطالعه تطبیقی جورج بردی صورت گرفته است. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد علی‌رغم وجود شباهتهای متعدد، پیگیری چنین اهدافی در این کشورها جنبه‌های متفاوتی نیز به خود گرفته است. یافته‌ها تعداد نه (۹) شباهت و پنج تفاوت را در کشورهای مورد مطالعه نشان داد. وجه شباهت اصلی همه آنها این است که نظام آموزش دوگانه تلاشی برای راضی نگه داشتن خانواده‌های دین‌دار در حاشیه جریان اجتماعی سکولار است. کشورهای مورد مطالعه از بین سیاست آموزشی مدارا و سازش یا اصلاحگری اجتماعی راه نخست را برگزیده‌اند. **نتیجه‌گیری:** به‌زعم نگارنده رویکرد بوم نظام در صورت تحقق در درازمدت می‌تواند راهی برای برون‌رفت نظام آموزشی بومی از انزوا و حاشیه‌نشینی فراهم کند. امروز با الهام از آموزه‌های متخصصان تعلیم و تربیت باید اذعان کرد نقش و تأثیر محیط بر فرایند تربیت در مدرسه و دانشگاه بیش از هر زمان دیگری است و سیاست آموزشی نمی‌تواند از پیوستگی و درهم‌تنیدگی محیط نهاد آموزشی با دیگر اکوسیستم‌های هم‌جوار غفلت کند. در پایان این مقاله راهکارهایی برای مدیران و معلمان ارائه شده است تا بتوانند دوگانگی موجود را راهبری کنند.

واژه‌های کلیدی:

آموزش اسلامی،

آموزش سکولار،

مطالعه تطبیقی،

بوم نظام

Homepage: <https://itt.cfu.ac.ir/>

استناد به این مقاله: ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۴۰۴). مقایسه و تحلیل دوگانگی اهداف اسلامی آموزش در کشورهای منتخب و

راهکارهای مواجهه معلمان. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۱(۱۹)، ۱۶۰-۱۳۷.

<https://doi.org/10.48310/itt.2025.18329.1070>



© نویسندگان

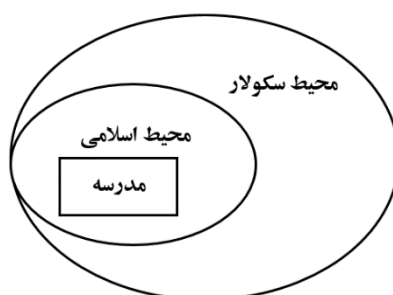
ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

آموزش و پرورش یک نهاد اجتماعی است. این نهاد تلاش دارد دانش آموزان را درباره یک سری ارزش ها و هنجارها جامعه پذیر کند. این ارزش ها و هنجارها از اصول اجتماعی حاکم بر جامعه بزرگ تر (محیط اجتماعی) اخذ و اقتباس می شوند. حال اگر بین اهداف و ارزش های مدرسه و اجتماع بزرگ تر فاصله یا تضاد باشد، دانش آموز باید کدام یک را بپذیرد. اگر نوجوان و جوان پذیرای ارزش های یک جامعه کوچک همچون خانواده و همسالان باشد یک محیط ایزوله و کوچک برای او پدید می آید درحالی که ارزش های این محیط کوچک در تعارض با ارزش های محیط بزرگ تر (محل کار - خیابان و غیره)، او را دچار سردرگمی و تعارض می کند.

شکل ۱. تداخل محیط ها (نگارنده)



تعارض بین محیط اسلامی مدرسه و دانشگاه و محیط سکولار بیرون می تواند محیط آموزشی را نیز دستخوش تنش و استرس کند (Sahin, 2018)؛ گاهی نیز بین نهادها تداخل کارکردی رخ می دهد. نهاد سیاست، نهاد دین، نهاد خانواده و رسانه های جمعی هر یک می خواهند اصول و ارزش های خود را آموزش دهند. در اینجا تعارض بین آنها، خود را نشان می دهد و نهاد قوی تر معمولاً مسلط می شود. نهاد مدرسه/ دانشگاه تا حدی می تواند ثبات و پایداری خود را حفظ کند؛ اما تغییرات محیطی چون سیلی بنیان کن آنها را فرامی گیرد و قواعد آموزش و فضای جدیدی خلق می شود. بخش دیگری از نظام آموزشی در کشورهای مسلمان مدارس اسلامی هستند که علوم رایج را تدریس می کنند و در کنار آن آموزش های دینی نیز دارند. سنخ دیگر، مدارس دینی است که طلاب علوم دینی در آنجا تحصیل می کنند و مورد بحث این مقاله نیست. آنچه که دانش آموزان در مدارس اسلامی فرامی گیرند مبتنی بر متن خوانی است و کمتر مهارت های اجتماعی دین - پایه فراگرفته می شود. این مسئله عدم آمادگی آنها را در مواجهه با چالش های سبک زندگی در محیط سکولار تشدید می کند.

برای مواجهه با مشکل دو رویکرد مشهود است. نخست تفرق و تقابل و دیگری مدارا و همزیستی در قالب نظام آموزشی دوگانه (دوئال). در اینجا به دلیل محدودیت ساختار مقاله فقط چند مورد کوتاه را بیان می کنیم: واحدی در مقاله خود به بررسی موردی جریان سکولارزدایی در مدارس ایران، ترکیه، پاکستان و مصر پرداخته است و سعی کرده به این پرسش ها پاسخ داده شود که: تأثیرات جریان تفکر سکولاریسم و نیز مقابله با این جریان در مدارس کشورهای فوق به چه صورت بوده و در چه سطوحی انجام گرفته است؟ فرضیه مقاله وی بر این است که باتوجه به فضای اسلامی حاکم بر کشورهای نام برده، جریان های اسلامی در این کشورها مقابله چشمگیری با جریان سکولار به ویژه در مدارس داشته اند؛ هرچند، در برخی کشورها باتوجه به نظام حاکمیتی آنها، چنین تصور می شود که جریان های سکولار زدایی در مدارس اسلامی، مغلوب تفکر سکولاریسم و مدرنیته شده اند (واحدی، ۱۴۰۳). مورد دوم از رویکرد تقابل و تضاد مربوط به کشور مغرب است. در پایان نامه ای که در دانشگاه ماساچوست آهمرست دفاع شده می خوانیم:

بسیاری از کارهایی که به بررسی دگربردگی و دورگه بودن در مغرب می پردازند، بازنمایی های آموزش را که با تجربیات شکل دهنده بنیادین مواجه می شوند، نادیده می گیرند. آموزش استعماری فرانسه مشکل ساز بود؛ زیرا دسترسی به فرهنگ

استعمارگر را فراهم می‌کرد و باعث ایجاد رؤیایی فرهنگی و گسست در هویت شخصی دانش‌آموزان مغربی شد. در این پایان‌نامه، من بازنمایی‌های ادبی مکان‌ها و منابع آموزش را با تجزیه و تحلیل چگونگی بحث این بازنمایی‌ها در مورد تنش بین آموزش رسمی فرانسه و آموزش غیررسمی مغربی، بررسی می‌کنم (Bevill, 2011).

این مطالعه در مرحله بعد، مکان‌های رسمی و غیررسمی آموزش - مدرسه، خانه و جامعه - را که منابع دگربودگی تجربه‌شده در دوران کودکی استعماری را بیان می‌کنند، مقایسه می‌کند. نویسندگان محیط‌های رسمی، از جمله مدرسه، کلاس‌های درس، معلمان و امتحانات را بررسی می‌کند و به فضای هنجاری و فرهنگ غالب که با فضای خانه در تضاد است، توجه می‌کند. محقق نتیجه می‌گیرد محیط‌های غیررسمی منابع آموزشی براندازنده‌ای را فراهم می‌کنند که در برابر ساختارهای قدرت فرانسه استعماری مقاومت می‌کنند. این فضاها و مکان‌ها، از جمله والدین، خانه و جامعه، آموزشی مخالف و وسیله‌ای برای مقاومت در برابر سیستم‌های قدرتِ طرد شده فراهم می‌کنند (Bevill, 2011).

در رویکرد دوم (عدم تقابل - هم زیستی) برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت تأکید دارند که برای احیای آموزش اسلامی در بافتار عصر VUCA^۱ (نوسان، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام) باید به تقویت تجربیات آموزشی تعاملی و انعطاف‌پذیر پرداخت. به گونه‌ای که علاوه بر تربیت افرادی اخلاق‌مدار و تحصیل کرده، آنها قادر به تعامل در یک محیط پویای جهانی باشند (Abdul Razak, 2025). در رویکرد دوم که بر تعامل و انعطاف‌پذیری نظام آموزشی تأکید دارد و مورد بحث این مقاله است امر سکولار نیز بر مبنای ناباور بودن به اعتقادات دینی تعریف نمی‌شود. تیلور در کتاب عصر سکولار، نظریه سنتی سکولاریزاسیون را به این معنا که ظهور مدرنیته و امر سکولار به سان جدایی و بیرون‌انداختن اعتقاد دینی است به کناری می‌نهد. روایت او از سکولاریسم مبتنی بر درک پیش داستان و عقبه و تاریخ امر سکولار است. به اعتقاد او شرایط باور و ایمان تغییر کرده است. محل بحث او در گذار پیش‌آمده در شرایط ایمان و باور است و نام آن را سکولار^۳ (سوم) گذاشته است (Smith, 2014).

در این مطالعه در جستجوی این نکته هستیم که در کشورهای منتخب بیشتر کدام یک از این دو رویکرد در اذهان متخصصان شکل گرفته یا اجرا شده است؟ مسئله تحقیق این است که در یک جامعه مسلمان که با رویکرد نئولیبرال و سرمایه‌داری غربی اداره می‌شود وظیفه نهاد آموزش اسلامی مدارا با شرایط موجود است یا اتخاذ رویکرد انتقادی مبتنی بر اصلاح اجتماعی؟ در چهار کشور بزرگ جهان اسلام این تضاد چگونه رهبری می‌شود؟ نگارنده مدرسه و دانشگاه را یک سیستم باز می‌داند نه یک سیستم بسته. سازمان را می‌توان در بروکراسی محدود کرد؛ اما سیستم باز در تعامل بی‌وقفه و مستمر با محیط و سایر سیستم‌هاست؛ لذا، از سیستم‌های هم‌جوار تأثیر می‌پذیرد، بر آنها تأثیر می‌گذارد و با آنها رشد می‌کند. پرسش و مسئله تحقیق اینجاست که به عنوان یک راه‌حل، راهکار دو نظام (دوئال) که ریشه در نگاه تعاملی و عدم تقابل دارد چگونه است و چه وضعیتی دارد؟ در بین کشورهای مورد مطالعه وجوه تشابه و تفاوت در برخورد با دوگانگی آموزش سکولار - اسلامی چیست؟

پیشینه

یکی از مباحث مهم امروز، تأثیرات متقابل مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و سکولار بر یکدیگر است که باعث می‌شود ایزوله‌سازی و تفکیک آنها از یکدیگر، پروژه‌ای ناموفق و ناتمام باشد. مک‌این‌تایر فیلسوف اسکاتلندی در کتاب «خدا، فلسفه، دانشگاه» می‌نویسد: «معتبرترین دانشگاه‌های کاتولیک، اغلب از ساختارها و اهداف معتبرترین دانشگاه‌های سکولار تقلید می‌کنند و این کار چندان اشتباه یا نادرست تلقی نمی‌شود» (مک‌این‌تایر، ۱۴۰۰).

جان هنری نیومن نیز معتقد است: «یک وظیفه مهم فلسفه، فهم این است که در هر علم خاصی چه نوع ادعاهایی می‌تواند توجیه شود و این ادعاها چگونه با یکدیگر مرتبط‌اند. هر علمی به خودی خود ناقص و ناتمام است. هر یک باز نمودی از برخی جنبه‌های واقعیت است» (مک‌این‌تایر، ۱۴۰۰). شاید از این روست که نیومن یونیورسیتی را به معنای

جهان یکپارچه (یونیورس) می‌داند، بر همین اساس دانشگاه کاتولیک نمی‌تواند از دانشگاه سکولار تفکیک شود. بر اساس آموزه مک اینتایر هرچند دو سازمان متفاوت وجود دارد؛ اما دانشگاه‌های مسیحی وابسته به کلیسا با آموزش‌های خاص، خودبه‌خود از دانشگاه سکولار که الگوی مسلط است تأثیر می‌پذیرد. این اتفاق می‌تواند در جهان اسلام نیز رخ دهد.

هابرماس نیز تنبه می‌دهد که تا زمانی که دانشگاه با زیست جهان خود پیوند دارد، ایده دانشگاه زنده است. این ایده امری جهان‌شمول است. کارکردهای دانشگاه برای جامعه باید از درون با هدف‌ها، انگیزه‌ها و کنش‌های اعضای آن در پیوند باشد به نظر این فیلسوف آلمانی حتی باروری علمی به فرم و شکل دانشگاه وابسته است. به‌ویژه به برهم کنشی که میان پژوهش و تعلیم دانشجویان آینده، آماده‌سازی برای حرفه‌های دانشگاهی، مشارکت در آموزش همگانی، خودفهمی فرهنگی و شکل‌گیری افکار عمومی برقرار است (Habermas, J, 1987) البته دانشگاه‌های اسلامی طبیعتاً پیوند اندکی با زیست جهان خود دارند؛ لذا باروری علمی آنها در مخاطره است.

به اعتقاد یک پژوهشگر مسلمان، در تاریخ اسلام، شیوه اسلامی تحصیلات عالی در دوران پیش از پیدایش مدرسه از بسیاری جهت‌ها برجسته است. نخست اینکه، سازمان‌یافته نبود. دوم، نهایت آزادی به استادان و دانشجویان می‌بخشید. سوم، بیرون از آداب و رسوم عرب رشد یافت و به یاری ملت‌های بیگانه‌ای که کم‌کم اسلام آوردند در قالب یک روش و نظام درآمد. چهارم اینکه، هدف و آرمان اصلی آن درک بهتر اسلام بود (Monir al-Din Ahmad, 1989).

بسیاری از این آموزه‌ها قابل اقتباس است. البته مشروط به اینکه شکاف بین متن‌ها و نصوص^۱ و بافتار اجتماعی و فرهنگی^۲ به حداقل برسد. مسئله نگارنده در این مقاله تعارض بین اهداف آموزشی و شرایط زندگی در محیط بیرون است. موضوعی که اولاً ما را به دیدگاه بوم نظام (اکوسیستم) نزدیک می‌کند. ثانیاً ما را برای تکاپو در جهت پوشش همه‌جانبه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی که آموزش تنها بخشی از آن است ترغیب می‌کند. ثالثاً علل عدم موفقیت متولیان نهادهای آموزشی اسلامی را در دهه‌های گذشته بازنمایی می‌کند. یعنی دیدن آموزش به‌عنوان یک جزیره مجزا و ایزوله از کل اکوسیستم.

در مالزی تلاش‌های مداوم شخصیت‌هایی چون نقیب العطاس نویسنده کتاب آموزش اسلامی و حسین العطاس جامعه‌شناس بومی‌گرا نتیجه نداده است. در ترکیه شعارهای اسلامی حزب عدالت و توسعه در سایه آرمان‌های نوع‌مانی‌گری و آرزوی پیوستن به اتحادیه اروپا و توسعه نظامی‌گری در منطقه رنگ باخته است. در عربستان فعالیت‌های دینی آکادمیک محدود به دو یا سه دانشگاه اسلامی است. در سال‌های اخیر اسلام زدایی از متون درسی نیز با سرعت دنبال شده است. در ایران قبل از انقلاب اسلامی چند مدرسه اسلامی مانند رفاه و علوی وجود داشت و پس از ۵۰ سال نیز تعدادی محدود از این مدارس وجود دارد. علاوه بر آن تعدادی عبارات و شعارها و متون درسی خلق و تولید شده است. اما اینها به یک نظام (سیستم) تبدیل نشده‌اند. متن‌ها به سویی می‌روند و جامعه به سویی دیگر.

دیدگاه و تحلیل یک پژوهشگر پاکستانی که برخاسته از یک مطالعه وسیع میدانی است بر صحت این نگرانی‌ها و جدایی‌ها تأکید دارد. روند جهانی‌سازی از بالا و جنبش سبک زندگی موجب شده این روند در سایر کشورهای اسلامی نیز رایج و مشهود باشد. در چنین شرایطی هدف‌گذاری آموزش اسلامی، بدون توجه به کل اکوسیستم فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی امری عقیم است.

یافته‌های پژوهش او حاکی از این است که به‌طور کلی جامعه پاکستان و به طور خاص جوانان پاکستان در حال رفتار کردن طبق اصول سرمایه‌داری جهانی در قالب انسان تک‌بعدی هستند. عقلانیت ابزاری که پیامد فرعی جهانی‌شدن محسوب می‌شود، تبدیل به شکل غالب عقلانیت شده است. فردیت نیز توسط کنترل اجتماعی سرکوب شده است و از آن مهم‌تر، مؤسسات آموزشی در حال تربیت افرادی هستند که وضعیت موجود را دوباره ایجاد و مورد حمایت قرار

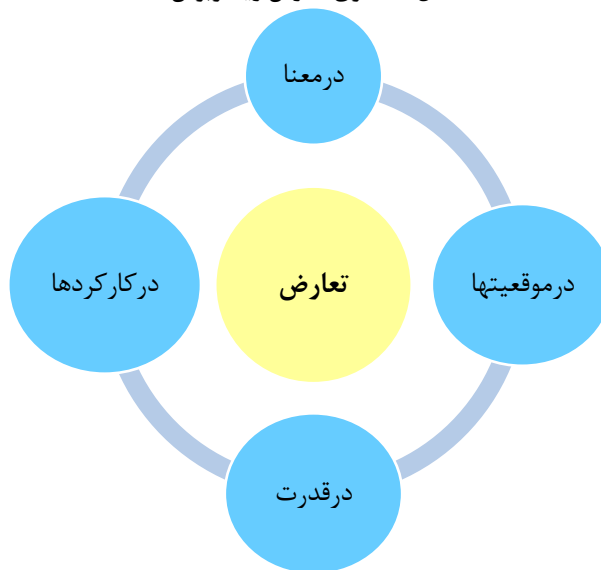
1. Text

2. Context

می‌دهند. در نتیجه انسان‌ها به ربات‌های مطیع و جانورانی تبدیل شده‌اند. آنها تنها از تمایلات غیرمعمول مادی‌گرایانه پیروی می‌کنند و در نهایت از چارچوب انسانیت که خودآگاهی، نیت و جایگاه انسانی است رها می‌شوند (Rizavi, 2012).

ویلالوبوس در مقاله «تعارضات اجتماعی در حوزه آموزش» معتقد است این تعارضات در چهار سنخ خودنمایی می‌کند: معنا (در حوزه فرهنگی)؛ کارکردها (عمدتاً در حوزه رفتار) موقعیت‌ها^۱ (عمدتاً در حوزه اجتماعی) و قدرت^۲ (در حوزه سیاسی). به نظر او فهم این جنبه‌ها خود راهی برای ارتباط حوزه آموزشی با ساختار جامعه و عاملیت کنشگران است (Villalobos, 2015).

شکل ۲. الگوی تعارض ویلالوبوس ۲۰۱۵



- روگر^۳ برخی از چالش‌ها و تضادهای بین مدرسه و جامعه را چنین برشمرده است:
- گسست فزاینده بین طبقه اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی مریان و دانش‌آموزان
 - حاکمیت برنامه درسی گزینشی و ارزش‌های همراه (برنامه درسی پنهان) که کمتر با تجربیات زندگی بسیاری از دانش‌آموزان تناسب دارد.
 - فرایندها و مفروضات ضمنی آموزش‌ها که به موجب آن دانش‌آموزان یا با استعداد یا ناتوان در یادگیری تلقی می‌شوند.
 - تأکید روزافزون بر دانش خاص و کسب مدارک به عنوان مسیری برای جوانانی که به دنبال هر گونه امیدی برای دستیابی به مشاغل سودمند مالی و حرکت در ساختار اجتماعی موجود هستند.
 - مزایای آموزشی و اجتماعی ناشی از حضور در مدارس خاص، نه لزوماً به دلیل محتوای درسی، بلکه به دلیل شهرت آنها.
 - تقویت ایدئولوژی پیشرفت‌گرا (شایسته‌سالاری) درحالی‌که با متضاد آن مواجه هستیم. لذا نیاز است که مریان از سطح روزمره کلاس‌ها و مدارس فراتر رفته و مؤسسات آموزشی را در بافت اجتماعی خود ببینند - تصویر بزرگ - که توجه ما را به خود فرامی‌خواند (Roger, 2011).

1. positions
2. power
3. Roger

سلیمی و همکارانش معتقدند در سال‌های اخیر تلاش‌های بسیاری برای اصلاح نظام آموزشی سنتی در رویارویی با تحولات ناگزیر فرهنگی را شاهد بوده‌ایم (سلیمی و همکاران، ۱۴۰۳).

یافته‌های مطالعه‌ای دیگر برای سازگار نمودن تربیت دینی با نیازهای نسل جدید این راهکارها را نشان داد: اتخاذ رویکرد تربیت دینی به صورت فرا برنامه درسی، ترکیبی (ضمنی - مستقیم)، لذت بخش، داوطلبانه و متکی بر ارزش‌های مشترک (وجدانی، ۱۴۰۳).

یافته‌های یکی از محققان (Palange, 2022) نشان می‌دهد اسلام هنجاری^۱ (اسلام ایدئولوژیک که خواهان مداخله در حیات اجتماعی و خواهان تغییر است). در نقطه مقابل اسلام شناختی^۲ و معرفتی قرار گرفته است که جنبه فکری و فردی دارد. پالانگه هم چنین مسئله معاصریت (مطابق شرایط زمانه بودن) را مطرح کرده و معتقد است با معارف اسلامی پیشامردن مسلمان معاصر تربیت نمی‌شود. منظور وی این است که آموزش‌های بیشتری باید دریافت کنند. مطالعه دیگر با هدف بررسی عملکرد رهبری آموزش اسلامی در مناطق درگیری، در پاتانی جنوبی تایلند انجام شد. منطقه‌ای که در آن درگیری تا دهه‌ها بین اقلیت مسلمان مالایی با دولت بودایی تایلند جریان داشت. اینجا یک تعارض کامل فرهنگی مشهود است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش مطالعه موردی بر روی مدرسه پاتانی با حضور رئیس مدرسه، یک معلم و سه دانش‌آموخته به عنوان مخبر انجام شد. مصاحبه‌هایی با روش بحث و گفتگوی گروه‌های کانونی (FGD)^۳ انجام شد تا میزان رهبری در مدارس پاتانی در طول درگیری مشخص شود. نتایج نشان داد که در شرایط سخت، مدرسه می‌تواند با اتخاذ یک برنامه درسی مدرن، بینش آموزشی و مدرسه‌ای قوی ایجاد کند و آن را با برنامه درسی اسلامی ادغام کند (Lailiyatul et al., 2021).

به نظر یکی از صاحب‌نظران راه‌حلی سازنده، برای ساماندهی مجدد همه مؤلفه‌های تربیت اسلامی لازم است. به نظر این محقق، تنظیم مجدد نظام تعلیم و تربیت اسلامی صرفاً از طریق اصلاح یا وصله دوزی میسر نیست. بلکه نیازمند بازسازی، آشتی و جهت‌گیری مجدد است تا فرهنگ اسلامی بتواند سهم بسزایی در دستیابی به مرحله جهش داشته باشد. وی در این مقاله سعی بر آن دارد تا با ارائه چندین دلیل و راه‌حل، به طرحی برای تربیت اسلامی نائل شود. ابعاد طرح او چنین است:

نخست، نیازمند بازنگری در نظام تعلیم و تربیت اسلامی هستیم که در حال حاضر در حال اجراست و در عین حال روح تعلیم اسلامی را ترویج می‌کند. چشم‌انداز تجلی آن در قالب تلاشی برای گفتگوی مجدد متون دینی در برابر هر واقعیتی است که رخ می‌دهد.

دوم، آماده‌سازی منابع انسانی بالغ‌تر و باکیفیت‌تر و مجهز به قابلیت‌های همه‌جانبه.

سوم، تأکید مجدد بر نقش همه عناصر در آموزش، یعنی افراد، خانواده‌ها، جوامع، مؤسسات آموزشی و دولت.

چهارم، اتحاد معنویت اسلامی با علم و فناوری به عنوان مبنایی قوی برای رویارویی با چالش‌های فزاینده است، زیرا در سنت فکری اسلامی، سلسله‌مراتب و پیوند متقابلی بین رشته‌های مختلف علمی وجود دارد که امکان تحقق وحدت در تنوع را فراهم می‌کند. نه فقط در حوزه ایمان و تجربه دینی، بلکه در عالم معرفت نیز. یافتن سطح و رابطه مناسب بین رشته‌های مختلف، وسواس روشنفکران برجسته اسلامی از متکلمان گرفته تا فیلسوفان، از صوفیان تا مورخان است که بسیاری از آنها نیروی فکری خود را صرف مسئله طبقه‌بندی علوم می‌کنند.

پنجم، ایجاد شبکه‌های آموزشی در مقیاس محلی، ملی و جهانی به عنوان شکلی از ارتباط فعال و به اشتراک گذاری اطلاعات بین کشورها در مورد توسعه تعلیم و تربیت اسلامی در اقصی نقاط جهان.

ششم، حفظ پتانسیل فرهنگی محلی جامعه و همچنین پل ارتباطی فرهنگی با حفظ روح اسلامی (DodiIlham,)

1. normative Islam

2. cognitive Islam

3. focus group discussions

(2020).

یک استاد دانشگاه پنجاب معتقد است که تعلیم و تربیت مدرسه‌ای که ریشه در قرن‌ها سنت دارد، با بررسی‌های فزاینده و فراخوان‌هایی برای اصلاحات در شرایط مدرن مواجه شده است. او متذکر می‌شود که مدافعان اصلاحات چارچوبی برای نوسازی برنامه درسی، نوآوری آموزشی و ادغام با سیستم‌های آموزشی اصلی پیشنهاد می‌کنند. علاوه بر این، آنها بر اهمیت پرورش انتقادی، مهارت‌های تفکر، سواد دینی و انسجام اجتماعی در تنظیمات مدرسه با ترکیب بینش‌هایی از رشته‌های مختلف، تأکید می‌کنند. به نظر وی پروژه بازگشت به سنت اصیل اسلامی در مدارس مناقشه‌برانگیز است. باید اسلام را در پرتو دانش مدرن درک و تفسیر کرد. زیرا واژه اصیل یک سازه اجتماعی است که خود دائماً متحول می‌شود (Khoja, 2024).

راه‌حل دیگر که از سوی پژوهشگران اندونزیایی ارائه شده است پیاده‌سازی آموزش چندفرهنگی است. محققان اندونزیایی در مقاله خود با عنوان ضرورت آموزش چندفرهنگی اسلامی، دموکراسی و حقوق بشر در اندونزی معتقدند آموزش و پرورش اسلامی معاصر نمی‌تواند از پدیده روابط متقابل بین انسان‌ها در سیستم‌های فزاینده فشرده و کثرت‌گرایانه فناوری، اطلاعات و ارتباطات اجتناب کند. این عصر نیازمند اجرای تعلیم و تربیت اسلامی با دیدگاه چندفرهنگی، دموکراسی و حقوق بشر است. راه‌حل‌ها به دلیل تضادها و چالش‌های سنگین فرهنگی و ساختاری در جهان اسلام هیچ‌یک در عمل به صورت گسترده اجرایی نشده است (Abdollah et al, 2022).

نظریه تضاد کارکردهای آموزش را مورد مناقشه قرار نمی‌دهد، اما آموزش را به عنوان حافظ وضعیت موجود از طریق حفظ بی‌عدالتی اجتماعی، نگه‌داشتن طبقات پایین به عنوان کارگران مطیع و حفظ قدرت برای یک جامعه مسلط تلقی می‌کند (بنگرید به آثار پائولو فریره، ایوان ایلچ، هنری ژیرو و اپل و دیگران) آنها توضیح می‌دهند که آموزش تفاوت‌های اجتماعی را با استفاده از سیستم ردیابی و آزمون‌های استاندارد و تأثیر «برنامه درسی پنهان» افزایش می‌دهد. پس در جامعه‌ای که مسلمانان در اقلیت‌اند یا نظام حاکم سکولار است، این نابرابری و حاشیه‌نشینی از طریق آموزش تشدید می‌شود (Abdollah et al, 2022).

در مجموع با توجه به نظرات متفکرین و پژوهشگران یاد شده باید گفت که این دیدگاه‌ها وجود شکاف در میان اهداف کاغذی و واقعیت ملموس را نشان می‌دهد. اما نظام آموزشی دوگانه (دوئال) میراثی محافظه‌کارانه است که به تدریج شکل گرفته است. هدف مقاله حاضر بررسی و مقایسه اهداف اسلامی آموزش در چند کشور مسلمان منطقه و تأمل در برخی راه‌حل‌ها و رویکردها در جهان اسلام برای استمرار حیات نظام آموزشی است.

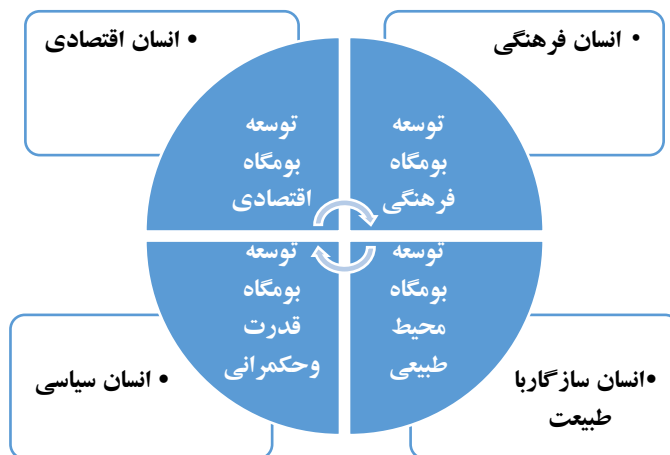
مسئله پژوهشگر این است که در اسناد بالادستی مرتبط با سیاست‌های آموزشی چهار کشور مسلمان مورد مطالعه عباراتی درج شده که حاکی از تسلط اهداف و ارزش‌های اسلامی است. در وبگاه وزارت آموزش یا آموزش عالی این کشورها در بخش اهداف کیفی یا بخش چشم‌انداز، عباراتی ملهم از اسلام وجود دارد. این موضوع کاملاً با اهداف مدارس علوم دینی و حوزه‌های علمیه سنتی متفاوت است. در لابه‌لای اسناد نظام آموزشی عرفی این اهداف و عبارات خودنمایی می‌کند. سرنوشت این گزاره‌ها در کشاکش بین محیط سکولار و اهداف اسلامی مندرج در اسناد و قوانین رسمی چگونه رقم خورده است؟ متخصصین تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی چه درکی از این تقابل دارند؟ چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی بین این کشورها مشهود است؟

رویکرد نظری

رویکرد محقق در این مطالعه رویکرد بوم نظام (اکوسیستم) به مقوله آموزش است. آموزش به عنوان یک خرده سیستم در درون کل سیستم و محیط اجتماعی عمل می‌کند. اکوسیستم عبارت از مجموعه موجودات زنده و محیط زندگی آنهاست (روشنی، ۱۳۸۵). این بخش‌ها از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند و با همدیگر تعامل پویا و مستمر دارند. مانند یک درخت که برای رشد خود به محیط مساعد (رطوبت، نور، خاک مناسب و...) نیازمند است. اگر توسعه یک پویا چندبعدی است، توسعه با رویکرد اکوسیستمی حاصل تعامل حداقل چهار اکوسیستم فرعی است (شکل ۳). مجموعه

آنهاست که اکوسیستم جامع تعلیم و تربیت را شکل می‌دهد و یک انسان چندبعدی (نه تک ساحتی) را پرورش می‌دهد.

شکل ۳. رویکرد نظری تحقیق: اکوسیستم جامع تعلیم و تربیت



منبع: نگارنده با الهام از تئوری سیستمی

این رویکرد در بین متخصصان روان‌شناسی تربیتی به‌عنوان نظریه سیستم‌های اکولوژیکی^۱ شناخته می‌شود. طبق تعریف انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) نظریه سیستم‌های اکولوژیکی مجموعه‌ای از نظریه‌ها و تحقیقات در حال تحول است که به فرایندها و شرایط حاکم بر روند توسعه انسان در محیط‌های واقعی که انسان‌ها در آن زندگی می‌کنند مربوط می‌شود. این نظریه که در ابتدا بر محیط به‌عنوان زمینه رشد کودک متمرکز بود، امروزه به‌عنوان مدل زیست‌شناختی شناخته می‌شود که نمای وسیع‌تری از توسعه انسان را به‌عنوان یک فرایند تحت‌تأثیر در طول زندگی و از طریق آن نشان می‌دهد (Esanj Encyclopedia, 2024).

نظریه سیستم‌های اکولوژیکی (EST) برای اولین بار توسط اوری برونفن برنر^۲ روان‌شناس رشد، در دهه ۱۹۷۰ توسعه یافت و نحوه تعامل افراد با محیط خود را توضیح می‌دهد. به گفته برونفنبرنر، محیط در شکل‌دادن به رشد انسان نقش اساسی دارد این نظریه بیان می‌کند که عوامل محیطی مختلفی مانند خانواده، مدرسه، جامعه و فرهنگ بر رشد فرد تأثیر می‌گذارد (Ephraim, 2024).

برونفن برنر پیشنهاد کرد که محیط را می‌توان به سطوح مختلفی تقسیم کرد که هر کدام تأثیر منحصر به فردی بر رشد فرد دارند.

اولین سطح از مدل سیستم‌های اکولوژیکی، میکروسیستم است که به محیط بی‌واسطه یک فرد اشاره دارد.

سطح دوم میانه^۳ است که به روابط متقابل بین میکروسیستم‌های مختلف اشاره دارد.

سطح سوم^۴ سیستم‌های خارجی است که به طور غیرمستقیم بر رشد فرد تأثیر می‌گذارد.

سطح چهارم کلان (ماکرو) سیستم است که به بافت فرهنگی گسترده‌تری اشاره دارد که یک فرد در آن زندگی می‌کند. این می‌تواند شامل ارزش‌ها، باورها و آداب و رسوم اجتماعی باشد. اگر سطح اول را خانواده و نهاد آموزش بدانیم تحت‌تأثیر سه سطح دیگر کارکردهای خود را ایفا می‌کند. تأکید ما در این مطالعه بر سطح چهارم یعنی اکوسیستم کلان فرهنگی-اجتماعی است.

1. Ecological system theory

2. Urie Bronfenbrenner

3. Mesosystem

4. Exosystem

در نهایت، کرونوسیستم^۱ به تغییرات در محیط یک فرد در طول زمان اشاره دارد. اینها می‌تواند شامل رویدادهای تاریخی یا تغییرات در شرایط زندگی یک فرد باشد.

روش مطالعه

این پژوهش از نظر هدف در زمره تحقیقات کاربردی، از نظر ماهیت یک پژوهش کیفی، از نظر میزان کنترل متغیرها از نوع غیرآزمایشی، و از نظر روش یک مطالعه تطبیقی کیفی^۲ است. روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی و رویکرد تحلیل داده‌ها رویکرد سیستم‌های بوم‌شناختی است. کشورهای منتخب برای مطالعه باتوجه به محدودیت‌های این مطالعه چهار کشور مهم جهان اسلام یعنی ایران، مالزی، ترکیه و عربستان به صورت هدفمند تعیین شدند. دلیل انتخاب این چهار کشور این بود که از نظر فرهنگی و آموزشی و نفوذ و تأثیرگذاری در صدر کشورهای جهان اسلام قرار دارند. جستجو برای منابع بر اساس واژگان کلیدی این مطالعه در بانک‌های اطلاعاتی تخصصی برای سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ صورت گرفت.

مراحل مطالعه

مراحل تطبیق مطابق الگوی جورج بردی^۳ به شرح زیر است:

مرحله توصیف^۴: آماده‌سازی عناصر مؤثر بر اساس شواهد و اطلاعات، یادداشت‌برداری و تدارک یافته‌های کافی در خصوص موضوع موردبررسی؛

مرحله تفسیر^۵: واری و تحلیل اطلاعات توصیف شده در مرحله اول؛ در این مطالعه برای مراعات اختصار، مرحله اول و دوم به صورت یکجا ارائه می‌شود

مرحله هم‌جواری^۶: آماده‌سازی اطلاعات مرحله قبل در مورد موضوع موردبررسی جهت تحلیل تطبیقی، به‌منظور ایجاد چهارچوبی برای مقایسه و در کنار هم قرارگرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها؛

مرحله مقایسه^۷: مسئله تحقیق با توجه جزئیات در زمینه شباهت و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به سؤالات تحقیق بررسی و مقایسه می‌شوند (Brady, 1969). در این مطالعه از روش جورج بردی استفاده شد.

با الهام از توصیه‌های یکی از روش‌شناسان (MC Leod, 2024) برای افزایش روایی مطالعه این اقدامات انجام شد: استفاده از منابع داده‌ای مختلف، پژوهشگران متعدد و توصیف غنی و دقیق و ارائه توضیحات جامع و جزیی از زمینه پژوهش برای افزایش شفافیت.

هم چنین به‌منظور حفظ پایایی تحقیق نیز این اقدامات صورت گرفت: ارائه جزئیات، ثبت دقیق مراحل پژوهش و استفاده از اسناد و مدارک پژوهش برای نشان‌دادن اینکه یافته‌ها مبتنی بر داده‌ها هستند نه سوگیری‌های پژوهشگر.

یافته‌ها

با طی مراحل چهارگانه جورج بردی یافته‌های این مطالعه ارائه می‌شوند. گام اول و دوم در همدیگر ادغام شده‌اند.

گام اول و دوم - توصیف و تفسیر وضعیت در کشورهای منتخب

وضعیت جهت‌گیری‌های اسلامی در مدارس و دانشگاه‌ها در این کشورها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت به صورت موجز چنین است:

1. Chronosystem
2. Comparative study
3. George.z.F.Beredy
4. Description
5. Interpretation
6. Juxtaposition
7. Comparison

۱- عربستان سعودی

یکی از استادان دانشگاه ملک عبدالعزيز در مقاله خود با عنوان آموزش مذهبی در جهان عرب: عربستان سعودی، سودان و مصر می‌نویسد: اولین مدرسه حفظ قرآن که در سال ۱۳۶۷ قمری در مدینه تأسیس شد، مدرسه قرائت (روش‌های تلاوت) نام داشت. امروزه هنوز تحت نام مدرسه عبای ابن کعب برای حفظ قرآن کریم کار می‌کند همانطور که قبلاً ذکر شد، مدارس حفظ قرآن دارای برنامه‌های درسی مرتبط با قرآن کریم و علوم آن و همچنین برنامه‌های درسی آموزش عمومی است. علاوه بر علوم قرآن، فارغ التحصیلان این مدارس می‌توانند تحصیلات تکمیلی خود را در دانشگاه‌هایی که فارغ التحصیلان آموزش عمومی به آنها ملحق شده‌اند، ادامه دهند. با این حال، آنها راه دیگری دارند که مطالعه قرآن مقدس و علوم آن را در دانشگاه دنبال کنند (Mohamad Omar, 2020).

مطالعه قرآن کریم در مدارس حفظ قرآن در تمام مراحل آموزشی ادامه دارد. این روش شامل حفظ قرآن، قرائت آن و روش‌های تلاوت است. موضوعاتی که در برنامه‌های درسی گنجانده شده‌اند اهداف شناختی، عاطفی و مهارتی را برآورده می‌کنند. اهداف شناختی با حفظ و تفسیر قرآن کریم با همه سطوح پایین (حفظ، یادآوری و درک) و سطوح بالاتر شناخت (تجزیه و تحلیل، کاربرد و ارزیابی) محقق می‌شود. دانش‌آموزان همچنین مهارت‌هایی را از تقلید تا خلاقیت در تلاوت با استفاده از روش‌های مختلف کسب می‌کنند. تفسیر قرآن کریم باعث ایجاد نگرش‌ها، ارزش‌ها و احساسات مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر کلاس‌های مذهبی، دانش‌آموزان در مدارس دینی موضوعات معمول در آموزش عمومی را مطالعه می‌کنند: زبان عربی، زبان انگلیسی، علوم، مطالعات اجتماعی، آموزش خانواده و هنر. فارغ التحصیلان مدارس دینی، مانند فارغ التحصیلان آموزش عمومی، علاوه بر برنامه‌های درسی دینی که از فارغ التحصیلان آموزش عمومی متمایز می‌شوند، از مسائل موضوعی سکولار نیز آگاهی دارند. (Mohamad Omar, 2020).

مدارس قرآن عربستان مزایای متعددی برای دانش‌آموزان، جامعه و والدین دارد:

الف- دانش‌آموزان: یادگیری دین نوعی عبادت محسوب می‌شود - دانش‌آموزان شکل صحیح دین را از منابع معتبر (معلمان واجد شرایط) یاد می‌گیرند. یادگیری مذهبی با تعدد مدل‌ها و روش‌های آموزشی تنوعی را ایجاد می‌کند. از این رو خانواده‌های محافظه‌کار را راضی می‌کند. با گسترش درک درست از دین، افراط‌گرایی را از بین برده و روح عدالت را به مسیحیان نشان می‌دهد.

ب- جامعه: تنوع مدارس عدالت را برای افراد از مذاهب مختلف تأمین می‌کند. - تضاد مذهبی ناشی از درک اشتباه ادیان را کاهش می‌دهد. - باعث پذیرش دیگران می‌شود. - آزادی انتخاب بین انواع آموزش را تضمین می‌کند. - باعث تبادل بین فرهنگی دانش‌آموزان از مذاهب مختلف می‌شود.

ج- والدین: والدین را از تحصیلات فرزندان خود راضی می‌کند. - این امر فرزندان آنها را به مراحل بالاتر سوق می‌دهد به‌استثنای مدارس مذهبی سنتی (Mohamad Omar, 2020).

باید اضافه کنیم که سکولاریسم در عربستان سعودی بر نظام آموزشی بی‌تأثیر نبوده است. وهابیون عربستان سعودی مخالف استفاده از روش‌های غربی موردعلاقه سکولاریسم در اداره مراکز تربیتی و آموزشی است؛ یکی از نمودهای این مخالفت ممانعت از اختلاط جنسیتی در دانشگاه‌ها است. تقابل دیگر سکولارها با جریان‌های دینی سعودی در استفاده از شیوه‌ها و مبانی سکولاریسم در فرهنگ و ادب عربی در دانشگاه‌های سعودی است. در مراکز رسمی سعودی نه تنها با سکولارها مخالفت می‌شود، بلکه بیشتر آثار ادبی و هنری آنان ممنوع اعلام شده است (موسوی اصفهانی، ۲۰۱۸).

گسترش سکولاریسم که با برنامه بن سلمان همسوست به تضادهای فرهنگی در جامعه عربستان دامن زده است. در میانه این سیاست‌های متعارض، مدارس و دانشگاه‌های اسلامی چه می‌کنند؟ آیا روخوانی و حفظ قرآن کریم که در جای خود ثمربخش است تا چه اندازه نسل جوان عربستان را برای رویارویی با مشکلات جهان مدرن آماده می‌کند؟ حال با روند اسلام زدایی بن سلمان چگونه اهداف اسلامی این مدارس و دانشگاه‌های خاص را می‌توان حفظ کرد؟

در اسناد آموزشی عربستان سعودی، پرورش ایمان اسلامی صحیح در کودکان و ارائه آموزش اسلامی کامل به آنان

به عنوان یک هدف ذکر شده است. در عین حال وزارت آموزش و پرورش سعودی در پی لغو برنامه های اسلامی مانند درس بینش اسلامی قرار است که همه فعالیت ها را در قالب برنامه ای به نام «آگاهی فکری» به اجرا درآورد و این برنامه را اخیراً آغاز کرده است (موسوی اصفهانی، ۲۰۱۸).

گزارش العطیبه تحولات جاری در عربستان برای حل تعارض نظام آموزش سنتی و مدرن را گوشزد می کند. این گزارش به بررسی رویکرد دوگانه فعلی عربستان سعودی برای اصلاح نظام آموزشی می پردازد. از یک سو، ریاض در تلاش است تا با تشویق نهادهای مذهبی به اتخاذ و ترویج تفسیری معتدل از متون اسلامی، مستقیماً روایات افراطی را از بین ببرد (Alotaibi, 2020). رویکرد ولیعهد محمد بن سلمان برای اصلاح آموزش با رویکردهای پیشینینانش متفاوت است، زیرا رویکردهای آنها کاملاً بر نظام آموزشی متمرکز استوار بود. در حالی که او آماده همکاری با مؤسسات فراتر از نظام آموزشی رسمی، مانند مؤسسات مذهبی است. پرداختن به موضوع گسترده تر نهادهای مذهبی و نقشی که آنها در آموزش و جامعه ایفا کرده اند، رویکرد جدید بن سلمان را بیشتر از تلاش های گذشته موفق جلوه می دهد (Alotaibi, 2020).

۲- ترکیه

سیستم دوگانه آموزشی در ترکیه نیز مشهود است. در سطح متوسطه علاوه بر مدارس علمی، مدارس علوم اجتماعی، مدارس آناتولی، و مدارس بین المللی، نوع دیگری از دبیرستان ها بنام دبیرستان دینی حرفه ای امام خطیب^۱ فعالیت دارند. دبیرستان های امام خطیب به اختصار (IHL) یک مؤسسه رسمی در ترکیه است و به مدارس فنی و حرفه ای در سطح آموزش متوسطه گفته می شود که هدف آن تربیت مبلغان و امامان جماعت است. این دبیرستان ها از کلاس پنجم به بعد دانش آموز می پذیرد و زیر نظر اداره کل تعلیمات دینی وزارت آموزش ملی فعالیت می کند. علاوه بر برنامه درسی معمولی دوره راهنمایی و دبیرستان، دروس فنی و حرفه ای مرتبط با اسلام در دبیرستان های امام خطیب تدریس می شود و آموزش های دینی بر اساس اصول اهل سنت ارائه می شود. مدارس امام خطیب یک آموزش اسلامی مهم و بحث برانگیز در ترکیه سکولار معاصر بوده است. اکثر دانش آموزان مدرسه امام خطیب از خانواده هایی هستند که با موازین اسلامی زندگی و روابط خود را انجام می دهند. بسیاری از والدین محافظه کار و مذهبی در شهرهای کوچک و روستایی (در مرکز و شرق ترکیه) فرزندان خود را پس از مدرسه ابتدایی به این دبیرستان می فرستند؛ زیرا این تنها مدرسه ای است که در آن کودکان می توانند دروس اسلامی را علاوه بر برنامه درسی عمومی مطالعه کنند و اعتقاد بر این است که معلمان این مدارس ارزش های اخلاقی سنتی را منتقل می کنند. با این حال، بسیاری از این والدین آرزو می کنند که فرزندان شان به دنبال مشاغل مدرن باشند و شغل های معتبرتر و با درآمد بهتری نسبت به یک واعظ متواضع پیدا کنند (Mahfud Junaedi, 2016).

از سویی مدارس دینی واکیف و تعداد ۶۷ دانشگاه واکیف نیز ماهیت خیریه و دینی دارند. با روی کار آمدن حزب عدالت و توسعه تلاش فراگیری برای ورود آموزش های اسلامی به مدارس صورت گرفت. این تلاش ها پس از کودتای نافرجام سال ۲۰۱۶ شدت بیشتری یافت. در گزارش تحلیلی سایت دویچه وله آلمان آمده است که دانش آموزان مدارس ترکیه سال ۲۰۱۸ با یک برنامه درسی جدید مواجه شدند؛ برنامه ای بحث برانگیز و نگران کننده که مخالفان دولت هدف آن را «اسلامی کردن محتوای آموزشی» می دانند (Deutsche Welle 2017).

دو پژوهشگر ایرانی در مطالعه خود گزارش کرده اند که وزارت آموزش و پرورش ترکیه در حال کار روی مبحث «جهاد» است تا آن را به کتاب های درسی کلاس هفتم اضافه کند. همچنین از موضوعاتی همچون سکولاریسم (جدایی دین از سیاست)، تولد دوباره مسیح و آتئیسم (خداناباوری) در کتاب های درسی به عنوان «باورهای مشکل ساز» و «بیماری» یاد شده است. اردوغان در جریان یک سخنرانی در سال ۲۰۱۲ اعلام کرد که دولت او قصد دارد «نسلی وارسته» تربیت کند. از آن زمان تا کنون شمار زیادی مدرسه آموزش طلاب و واعظ موسوم به امام حاطب در این کشور افتتاح شده اند. در سال ۲۰۰۲، زمانی که حزب عدالت و توسعه سکان هدایت کشور را در دست گرفت، حدود ۶۵ هزار دانش آموز در این

مدارس مذهبی تحصیل می‌کردند. این در حالی است که در سال ۲۰۱۶ شمار محصلان این مدارس به بیش از یک و نیم میلیون نفر رسید؛ رقمی بی‌سابقه که به نظر می‌رسد باتوجه به تحولات کنونی در ترکیه نه روبه کاهش بلکه روبه افزایش بگذارد (مجیدی و پیروزفر، ۱۳۹۵).

فتح‌الله گولن قدرتمندترین رهبر مذهبی در ترکیه امروز به شمار می‌رود که از دهه ۱۹۷۰، شبکه‌ای از نهادهای آموزشی، سازمان‌های غیردولتی و تجاری را ایجاد نمود. یکی از بزرگترین شبکه‌های مدارس گولن در آمریکا و با نزدیک به ۱۰۰ مدرسه است و در ترکیه نیز نزدیک به ۳۰۰ مدرسه با بهترین امکانات تأسیس کرده است. نفوذ رسانه‌ای این جنبش در داخل ترکیه نیز بسیار قوی است و پرفروش‌ترین روزنامه این کشور -تودی زمان^۱ متعلق به هواداران اوست. هم چنین ۶۷ دانشگاه و موسسه آموزش عالی زیر نفوذ فکری وی فعالیت دارند. به نظر می‌رسد که او با استفاده از مبانی اسلامی تلاش کرده تا سکولاریسم و یا به تعبیری دیگر جدایی دین و دولت را تئوریزه کرده و در مقابل جنبش‌های اسلام‌گرای سیاسی قرار دهد (مجیدی و پیروزفر، ۱۳۹۵).

مدارس این جنبش با راه‌اندازی ۱۴۰۰ مدرسه در بیش از ۱۷۰ کشور به ویژه ایالات متحده آمریکا سهم بزرگ خود را ایفا می‌کنند. این مدارس با پیروی از یک سری ارزش‌های دموکراتیک و معنوی که در آن آموزش چیزی کمتر از یک خدمت بی‌پایان^۲ به دانش‌آموزان و به‌طور کلی بشریت تلقی نمی‌شود، به شدت با خشونت مخالفت می‌کنند. (Suleyman Celik, 2017).

از یک سو دولت سکولار است که دانش دینی را در سطوح مختلف ترویج می‌کند. از سوی دیگر، جنبش اسلامی فتح‌الله گولن وجود دارد که به‌شدت درگیر آموزش خصوصی سکولار است. (Bekir S Gur, 2016). نهایتاً سیاست آموزشی حزب عدالت و توسعه تحت رهبری رجب طیب اردوغان در ترکیه به طور فزاینده‌ای موضوع بحث در میان ناظران بین‌المللی بوده است (Bekim, 2007)، علاقه اخیر به دلیل افزایش تعداد مدارس امام خطیب (مذهبی) پس از تصویب قانون جدید آموزش و پرورش (معروف به ۴۴۴) توسط مجلس در سال ۲۰۱۲ است. افزایش مدارس امام خطیب به‌عنوان اسلامی‌سازی سیستم آموزشی سکولار ترکیه تلقی می‌شود. این گزارش استدلال می‌کند که افزایش تعداد این مدارس تجلی ساده‌ای از کثرت‌سازی سیستم آموزشی ترکیه است - که مدت‌ها به‌عنوان تک‌فرهنگی تلقی می‌شد. (Bekir S Gur, 2016) در مقابل توسعه این مدارس اردوغان هزار مدرسه متعلق به جریان گولن را تعطیل کرد.

در این سطور ملاحظه شد که در ترکیه اهداف اسلامی آموزش زیر سیطره تضادهای حزبی و به‌صورت مشخص حزب عدالت و توسعه و جنبش اسلام اعتدالی و غرب‌گرا و صوفی‌زده گولن دچار افت‌وخیز است. هر دو جریان از نظر کمیت در حال رشدند اما از نظر کیفیت، ارزیابی روشنی از تأثیرات تربیتی عمیق‌تر و بلندمدت بر جامعه ترک در دسترس نیست. این اسلامی‌شدن چگونه با سودای پیوستن به اتحادیه اروپا قابل جمع است؟ ترکیه دارای محیط فرهنگی بغایت پیچیده‌ای است و راه دشواری در پیش دارد.

۳- مالزی

نخستین گام حرکت به سمت پیشرفت توسط «تون عبدالرزاق» دومین نخست‌وزیر مالزی برداشته شد. وی طرحی را برای پیشرفت مالزی ارائه کرد که نقطه کانونی آن را تمرکز بر آموزش تشکیل می‌داد. آموزش در نگاه عبدالرزاق، ابزاری برای رسیدن به وحدت و توسعه اقتصادی در نظر گرفته می‌شد. سیاست توسعه عبدالرزاق بر اساس مفاهیم اسلامی پایه‌گذاری شده بود؛ لذا رشد اسلام‌گرایی در این دوره از شدت بیشتری برخوردار شد.

این برنامه توسط رهبران بعدی مالزی پیگیری شد. «ماهاتیر محمد» نخست‌وزیر بعدی، چشم‌انداز ۲۰۲۰ را در استمرار طرح عبدالرزاق ارائه کرد. پس از ماهاتیر نیز «عبدالله احمد بداوی»، با پیروی از برنامه نخست‌وزیران پیشین،

به‌منظور ایجاد «جامعه مالزیایی متمدن و باشکوه»، طرحی جامع با عنوان «اسلام حضاری»^۱ (اسلام تمدنی) را تدوین کرد که در بیانیه جبهه ملی برای دهمین انتخابات عمومی در ماه مارس ۲۰۰۴م ایراد شد. این طرح اگرچه از سوی جبهه ملی (آمنو) ارائه می‌شد؛ اما مشابه شعاری بود که حزب اسلام‌گرای PAS (توسعه سازگار با اسلام) از دهه ۱۹۹۰م به بعد سرلوحه کار خود قرار داد. (UMNO General Assembly, 2004) در حقیقت اسلام حضاری را می‌توان تقریب دو حزب رقیب در مالزی دانست. اسلام حضاری مبتنی بر عناصری از اسلام است که می‌تواند افراد را متمدن و قوی سازد و منجر به موفقیت شود و از ۱۰ اصل زیر برخوردار است: ۱. ایمان و تقوای الهی، ۲. حکومت عادل و قابل‌اعتماد، ۳. قابلیت دفاع از مالزی، ۴. حمایت از حقوق اقلیت‌ها و زنان، ۵. همبستگی فرهنگی و اخلاقی، ۶. مردمی آزاد و مستقل، ۷. ارجحیت دانش ۸. توسعه متوازن و فراگیر اقتصادی ۹. حفظ محیط زیست، ۱۰. کیفیت خوب زندگی. اسلام حضاری نشان می‌دهد که مالزیایی‌ها در صدد دستیابی به تمدن اسلامی بومی هستند که برآمده از گفتمان مالایو باشد و همین امر وجه تمایز آن با تمدن غربی است، یعنی تمدنی ترکیب‌یافته از فرهنگ مالایو و دین اسلام. این رویکرد از این‌رو اقتباس شده که مالایی‌ها بتوانند با حفظ هویت ملی خود، در هویت غرب جذب نشده و بتوانند از آن استفاده لازم را ببرند و می‌توان به طور نسبی گفت که در چند دهه گذشته در دست‌یابی به اهداف خود کامیاب بوده‌اند، (UMNO General Assembly, 2000).

اسکاتمن معتقد است درحالی‌که تعامل ماهاتیر با اسلام مملو از تناقضات بود و تعدادی پیامدهای منفی را به همراه داشت که بر جامعه مالزی به‌عنوان یک کل تأثیر می‌گذارد، گفتار او حاوی موادی بود که بلا و هاموند (۱۹۸۰) آن را به مذهب مدنی توصیف کردند. بازنمایی‌های عمومی ماهاتیر از اسلام - به‌ویژه، حمایت او از مؤمنان مسئول و تفسیر پیام حضرت محمد به‌عنوان یک «الهیات پیشرفت» که از سوی او مطرح شده می‌تواند اعتبار دینی جهان‌وطن‌گرایی را فراهم کند. مسیری که به ایجاد صلح اجتماعی در مالزی چندمذهبی کمک کرده است.

این محقق در مقاله دیگری می‌نویسد اگرچه فرایندهای موسوم به «اسلامی‌سازی» در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ پیامدهای نسبتاً مشکل‌آفرینی برای کل جامعه مالزی داشته است، بیان ماهاتیر از بنیادی‌ترین روح اسلام به‌عنوان «الهیات پیشرفت» در بسیاری از جنبه‌ها رویکردی لیبرال و همسوبا فرآیندهای دموکراتیک سازی و ساخت جامعه مدنی بود. تأکید او بر کثرت‌گرایی و تساهل تمدن اسلامی، و همچنین بر اسلام به‌عنوان یک ایمان عملی که پیروان آن را به رفاه و همسایگی خوب تشویق می‌کند، کمک کرد تا روایات رسمی مالزی به‌عنوان یک کشور چندفرهنگی در دسترس قرار گیرد (Schottmann, 2011).

یافته‌های دیگر نشان می‌دهد که اسلام مدنی در اندونزی و مالزی نقش مهمی در تقویت دموکراسی از طریق مشارکت فعال در سیاست‌های هویتی ایفا می‌کند (Mikail et al, 2023).

تعلیم و تربیت اسلامی در مالزی یک ساختار آموزشی با برنامه درسی سیستماتیک است و توسط کارکنان آموزشی توانمند تحت آموزش معلمان پشتیبانی می‌شود. به‌طور کلی، این سیستم آموزشی آرزو دارد که سرمایه انسانی جامع، شایسته و عالی در همه جنبه‌ها تولید کند. باین‌حال، اخیراً اخباری در روزنامه ملی منتشر شده است که نشان می‌دهد شخصیت اخلاقی نوجوانان روبه‌زوال است، علی‌رغم اینکه این سیستم آموزشی را گذرانده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که آموزش اسلامی در مالزی تأثیر خوبی بر شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان دارد و سطح خوبی از دانش اسلامی و درونی‌سازی شخصیت دانش‌آموزان را افزایش داده است. باین‌حال، تأثیر منفی محیط اجتماعی نقش قابل‌توجهی بر سطح درونی‌سازی شخصیت دانش‌آموزان دارد (Jawiah Dakir et al, 2015).

کشور مالزی هنوز هم پس از استقلالش در سال ۱۹۵۷ از نظر سکولار بودن یا مذهبی‌بودن سیستم سر در گم است. رییس پارلمان این کشور به یک پرونده در سال ۱۹۸۸ اشاره کرد که در آن قاضی اعلام کرده بود اسلام مذهب رسمی مالزی است، اگر چه کشور بر اساس قوانین سکولار رهبری می‌شود. درحالی‌که مدافعان شرایط موجود در مالزی این

کشور را سکولار می‌دانند و معتقدند قوانین اسلامی فقط تزئین کننده این کشور است، اما این مدافعان در مقابل موج گسترده اسلامی کردن مالزی شکست خورده‌اند (ایرنا، دفتر کوآلالمپور، ۱۳۹۳).

این چالش و سردرگمی از آنجا جدی می‌شود که ۶۵ درصد جمعیت مالزی مسلمان و بقیه نیز بودایی و هند و مسیحی‌اند. چندگانگی مذهبی و قدرت اقتصادی بالای چینی تبارها دو سیاست تاسیس دانشگاه‌های اسلامی و سیاست سهمیه ورود برای مالایی‌ها را بدنبال داشته است. این سهمیه‌ها به دلیل فشارهای سیاسی در حال حذف شدن است. دو پژوهشگر مالزیایی در پژوهش خود که با عنوان «چالش‌های آموزش اسلامی در عصر جهانی شدن، یک راه حل جامع پیشنهادی» منتشر شده است نتیجه گرفته‌اند که تعلیم و تربیت اسلامی به گونه‌ای سازنده شکل نگرفته است به گونه‌ای که در منطق منافع بین‌المللی و حوزه فراملی مطرح باشد. به نظر آنها نظام تعلیم و تربیت اسلامی به طور فزاینده‌ای کیفیت، و کارایی خود را در بسیاری از جوامع از دست می‌دهد، زیرا، برنامه درسی آن به مسائل کمتر معاصر می‌پردازد.

این پژوهشگران معتقدند که بر اساس تجربه مالزی، برنامه درسی اسلامی تا حد زیادی دانشمندان خود را برای فعالیت‌های مذهبی صرف آماده می‌کند که به نوبه خود به جای مشارکت‌کنندگان رسمی و غیررسمی فعال در جامعه، علمای اسلامی را فقط به مشارکت‌کنندگان غیررسمی تنزل می‌دهد. برنامه درسی اسلامی، علمای خود را در محیط غیرمذهبی بی‌اهمیت جلوه می‌دهد. یافته این پژوهشگران موید نوعی انزوای کنشگران آموزش اسلامی است (El-Mubarak & Hassan, 2021).

همسو با دیگر محققان، گراهام براون متذکر شده که برنامه‌های درسی مدارس القای کثرت‌گرایی فرهنگی و مذهبی و مدارا را با یک برنامه سیاسی ترکیب می‌کند که بر وفاداری و اطاعت از دولت فعلی تأکید می‌کند.

در چنین فضایی در اهداف آموزشی مقطع ابتدایی در مالزی این جملات به چشم می‌خورد. این موارد مربوط به مدارس معمولی است. اما ارزیابی مشخصی از میزان حصول آنها منتشر نشده است:

- تقویت مهارت دانش‌آموزان در خواندن و تفسیر قرآن مجید
- تقویت اعتقاد و ایمان به خدا و انجام مراسم مذهبی در دانش‌آموزان
- تقویت و گسترش رفتار شایسته و عمل به ارزش‌های والا (MOHE, 2024).

۴-ایران

مهم‌ترین سند مکتوب در این زمینه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش است. در این سند موارد بسیاری در مورد انتقال ارزش‌های اسلامی به دانش‌آموزان وجود دارد. (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) به این نکته اشاره می‌کنیم که درصد اندکی از اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تحقق یافته است. تحقق اهداف کیفی این سند در گرو همیاری بخشهای اقتصادی و سیاسی است.

اکوسیستم‌های هم‌جوار آموزش و پرورش باید مفاد این سند را فهم کنند و در تعامل پویا و هدفمند و مستمر و همیارانه در اجرایی شدن مفاد آن بکوشند. گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس بر وجود این شکاف بین متن سند و بافتار اجرا صحنه گذاشته است. نگارندگان این گزارش می‌نویسند:

لازمه این سطح از همکاری سایر دستگاه‌ها و نهادها در اجرایی شدن سند تحول بنیادین، تهیه نقشه اقدام و همکاری ملی است به نحوی که وظایف و نقش‌های سایر نهادها و دستگاه‌ها به طور صریح و جزئی مشخص شده باشد. در خصوص تحقق این گام مهم از اجرایی شدن سند تحول بنیادین باید گفت نقشه راهبری همکاری سایر نهادها و دستگاه‌ها به لحاظ تقسیم وظایف عملیاتی تهیه نشده و این خلأ سبب شده تا دستگاه‌ها و نهادها همکاری لازم را با وزارت آموزش و پرورش نداشته باشند و بالاتر از این، برخی دستگاه‌ها اقداماتی ضد سند تحول و مغایر با اهداف آن انجام دهند (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۹۹).

در نقشه جامع علمی کشور در بخش اهداف آموزش عالی (بند هفتم بخش اهداف نظام علم و فناوری) این عبارت به

چشم می‌خورد «کمک به ارتقای علم و فناوری در جهان اسلام و احیای موقعیت محوری و تاریخی ایران در فرهنگ و تمدن اسلامی» (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) در نقشه جامع علمی کشور تاکنون گزارش عملکرد روشن و مکتوبی در خصوص میزان دستیابی به این هدف در دسترس همگان قرار نگرفته است.

گام سوم-هم‌جواری

در ادامه چگونگی تحقق اهداف اسلامی آموزش و جهت‌گیری اصلی کشورهای منتخب را به صورت هم‌جوار در جدول زیر ملاحظه می‌کنید:

جدول شماره ۱. چگونگی تحقق اهداف اسلامی آموزش در کشورهای منتخب (هم‌جواری جهت‌گیری‌ها)			
ردیف	کشور	جهت‌گیری‌ها و تأکیدات نظام آموزشی	
۱	عربستان	وجود سیستم دوگانه (دوئال) - اهمیت تلاوت و تفسیر قرآن - راهبرد یک بام و دو هوا و تضاد سیاست عملی با سیاست اعلامی - پرهیز از اختلاط جنسیتی در مدارس پاک‌سازی معلمان رادیکال - حذف دروس بینش دینی - اضافه کردن محتوای مدرن به برنامه درسی.	
۲	ترکیه	وجود سیستم دوگانه (دوئال) - اسلامی‌سازی محتوای آموزشی - تربیت نسلی وارسته - تأسیس شبکه مدارس و دانشگاه‌های اسلام‌گرای غیرسیاسی و اعتدالی توسط پیروان گولن	
۳	مالزی	وجود سیستم دوگانه (دوئال) - پیگیری طرح اسلام تمدنی - تلفیق فرهنگ مالایو و دین اسلام - انفعال در قبال تعارضات هویتی نسل جوان - انزوای کنشگران آموزش اسلامی - حذف سهمیه ورود مالایی‌های مسلمان به دانشگاه‌ها به دلیل فشارهای سیاسی	
۴	ایران	وجود سیستم دوگانه (دوئال) - انتقال ارزش‌های اسلامی به دانش‌آموزان - ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش - ارتقای علم و فناوری در جهان اسلام و احیای موقعیت محوری و تاریخی ایران در جهان اسلام.	

گام چهارم - مقایسه

گام دوم و سوم در روش جورج بردی مقایسه یافته‌هاست. این دو گام را اکنون به صورت یکجا ارائه می‌کنیم. همان‌طور که مشاهده شد معمولاً کشورهای مسلمان برای مراعات حال مردم در اسناد ملی خود اهداف و شعارهای سکولار و اسلامی را در کنار هم می‌گنجانند. همچنان که در مطالعات تطبیقی مر سوم است بررسی و احصاء وجوه تشابه و وجوه تفاوت در نمونه‌های مورد بررسی صورت می‌پذیرد.

شباهت‌ها:

- همه کشورهای مورد مطالعه در مورد آموزش اسلامی و ارزش‌های دینی اسناد و بیانیه‌های مدون و مکتوب دارند و اهداف اسلامی در لابه‌لای اسناد آنها تصریح شده است.
- در هر چهار کشور مدارس اسلامی در کنار مدارس عرفی و سکولار فعالیت دارند. (سیستم دوگانه) ایضاً دانشگاه‌های اسلامی (جامعه‌المدینه در عربستان، دانشگاه بین‌الملل اسلامی مالزی، دانشگاه‌های واکفی ترکیه، دانشگاه امام صادق (ع) ایران و...).
- در مقاطعی تاریخی در این کشورها احزاب و اندیشمندان داعیه اسلامی سازی آموزش را داشته‌اند که به تدریج کم‌رنگ شده است (نقیب العطاس در مالزی، حزب عدالت و توسعه در ترکیه، و...).
- هر چهار کشور در حال پیشرفت و توسعه اقتصادی هستند و در زمینه آموزش شاخص‌های توسعه انسانی و حق دسترسی و امکانات مادی آنها در حال بهبود است.
- هر چهار کشور نگاه کمی‌گرا و رقابتی به علم و آموزش دارند و قصد دارند در مسابقه دو مارا تن مقام نخست باشند (در رتبه‌بندی علم و...).
- در همه کشورهای مورد مطالعه، اسلامی شدن دانش و آموزش به صورت سرمشق (پارادایمیک) و فراگیر و تحولی دنبال نمی‌شود و تلاشی حاشیه‌ای است.

- در همه کشورهای مورد مطالعه، اسلامی شدن وارد مرحله فنی و تکنیکی (برای مثال تحول واقعی برنامه درسی) نشده است.
- در هر چهار کشور، ساختار و بدنه اصلی آموزش دولتی است.
- نوعی انفعال و حاشیه‌نشینی آموزش اسلامی در تمام کشورها مشهود است.

تفاوت‌ها

- در سه کشور ترکیه، مالزی و عربستان هرچه از آموزش ابتدایی به سمت متوسطه و آموزش عالی پیش می‌رویم میزان تأکید بر اهداف اسلامی و معنوی کاهش می‌یابد؛ اما این روند در ایران مشهود نیست و در همه مقاطع این ایده پررنگ است.
- در ایران درج اهداف اسلامی به صورت فراگیر هم برای مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و هم مراکز عرفی شمول و فراگیری دارد. این شمول و فراگیری در سه کشور دیگر مشهود نیست.
- در آموزش عالی ایران سه سنخ مرکز بازشناسی می‌شود: الف. دانشگاه‌های رایج و معمولی با محتوای آموزشی عرفی ب. دانشگاه‌های اسلامی با محتوای دروس دینی ج. دانشگاه‌های دو زیست با محتوای عرفی و اسلامی
- به جز ایران و مالزی در دو کشور دیگر شکل و پدیده سوم مشهود نبود.
- در مالزی سیاست سهمیه پذیرش مسلمانان مالایی در دانشگاه‌ها تا چند سال پیش نوعی موازنه و قدرت‌بخشی را برای آنها به ارمغان آورده بود. اما به دلیل منافع آن با اصول دموکراتیک این سیاست کم‌کم به حاشیه می‌رود.
- در ایران هیچ‌گونه ارزیابی و گزارش عملکرد شفافی در مورد اثربخشی و پیامدهای فرهنگی فعالیت‌های موجود در راستای اهداف اسلامی در دسترس نیست (دسترسی همگانی) در سه کشور دیگر نیز سند رسمی در حوزه ارزیابی عملکرد و تأثیرات یافت نشد.^۱

بحث و نتیجه‌گیری

به تبع قانون اساسی کشورها عباراتی محدود در جهت تحقق ارزش‌های اسلامی در لیست اهداف آموزشی کشورهای منتخب وجود دارد. هرچند در کشورهای مسلمان خانواده‌ها عموماً خواهان آموزش‌های معنوی و اخلاقی‌اند اما سایه شوم اسلام‌هراسی از سوی رسانه‌های وابسته اجازه رشد چندانی به این تمایل نداده است. ساختار آموزش اسلامی هنوز به حد جرم بحرانی نرسیده است که مبدأ یک تحول همه‌جانبه باشد؛ لذا در سطح خرد (خانواده‌ها) متوقف شده است. حاشیه‌نشینی اهداف اسلامی در نظام آموزشی کشورهای مورد مطالعه می‌تواند علل مختلفی داشته باشد از جمله:

- غلبه جهانی‌شدن در شمایل نئولیبرالیسم
- نسخه‌های یکسان مجامع جهانی؛ چون یونسکو و بانک جهانی. از دیدگاه یونسکو یا فرهنگ‌ها باید یکدست متناسب با ارزش‌های غربی ترمیم شود یا تنوع، مشروط به عدم تعارض جدی با این ارزش‌ها باشد.
- هراس دولت‌ها از تحول جدی آموزشی با نتایجی که اکنون برای آنها نامشخص است.
- ظهور القاعده و طالبان با خاستگاه مدارس اسلامی پاکستان.

برای مواجهه با مشکل دو رویکرد مشهود است. نخست تفرق و تقابل و دیگری مدارا و هم‌زیستی در قالب نظام آموزشی دوگانه (دوئال). همان‌گونه که در بخش‌های قبلی بیان شد تیلور در ابتکار خود در خلق مفهوم سکولار ۳ تقابل را به کناری نهاده و بنیان هم‌زیستی را با ایده تغییر شرایط باور ترسیم کرد. در اینجا به جای دگرسازی تصنعی، انعطاف‌پذیری و تنوع ظهور می‌یابد. از درون پذیرش تنوع نیز نظام آموزشی دوگانه به‌عنوان یک راه‌حل ظهور پیدا می‌کند. اینجا نه برای یکسان‌سازی تلاش می‌شود نه تقابل و تضاد و تفرق اصالت دارد.

باتوجه‌به یافته‌ها در کشورهای منتخب و شواهد در دسترس، بر مبنای یک توافق نانوشته، سیستم دوئال و دوگانه یعنی یک سیستم قوی و فراگیر سکولار و در حاشیه آن یک سیستم آموزش مذهبی برای اقشار خاص، بهداشتی

۱. در سطح خرد مطالعاتی در کشورهایی به جز کشورهای منتخب این مطالعه یافت می‌شود. مثلاً تأثیر آموزش‌های اسلامی روی دانش‌آموزان یک روستا در جاده اندونزی یا مطالعه‌ای در پاکستان. البته این مطالعات پژوهش‌ها و مقالات فردی است نه یک سند رسمی و ملی که از سوی وزارت آموزش منتشر شده باشد.

تشخیص داده شده است. در این شرایط هرچند رضایت نسبی وجود دارد؛ اما تعالی و تغییر رادیکال در نظام اجتماعی رخ نمی‌دهد. در بانکداری هم همین‌گونه است. در مالزی یک سیستم بانکی ربوی و غربی هست و یک سیستم بانکداری اسلامی برای اقلیت علاقه‌مند. در ایران و ترکیه نیز مدارس غیردولتی اسلامی برای خانواده‌های علاقه‌مند دایر است. آیا ایزوله کردن دانش‌آموزان در یک محیط خاص برای چند ساعت در روز مشکلی راحل می‌کند یا مشکلات جدیدی چون تضاد متن و زمینه اجتماعی را ایجاد می‌کند؟ ارزیابی دقیق‌تر پیامدها نیازمند پژوهش‌های میدانی گسترده‌تری است.

در برخی موارد دولت‌های حزبی (مالزی-ترکیه) که با شعارهایی بر سرکار آمده‌اند دنبال حفظ وضع موجود و رعایت حداقل‌ها و ظواهر هستند نه تعالی و تحول. این وضعیت اتفاقاً با اسناد حقوق بین‌الملل سازگار است. در مفاد این اسناد اولیای دانش‌آموزان باید در انتخاب نوع آموزشگاه (سکولاریا مذهبی) برای فرزندان خود آزاد و مختار باشند. (میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ذیل ماده ۱۳) مطابق بند ۳ این ماده دولت‌ها متعهد می‌شوند که حق آزادی و اختیار والدین و سرپرستان قانونی را برای انتخاب مدارس کودکانشان تضمین کنند (کریون، ۱۳۸۷). به شرط تطبیق دادن با حداقل موازین آموزشی که دولت تنظیم و تصویب کرده است. هیچ‌یک از اجزای این ماده نباید به نحوی تفسیر شود که از آزادی افراد برای تأسیس و اداره نهادهای آموزشی ممانعت کند (ذاکر صالحی، ۱۳۹۶).

نکته مهم دیگر این است که در جدال بین ارزش‌های قدیم و جدید فناوری‌های نوین نیز به مدد روند جهانی شدن آمده است. شکاف فناوری بین کشورهای مسلمان و کشورهای صنعتی باعث تحمیل شرایط نابرابر فرهنگی شده است. در چنین شرایطی متولیان سیاسی-اجتماعی باید تلاش کنند از هم‌افزایی چهار تعارضی که توسط ویلاوبوس مطرح شد پیشگیری کنند. معناها و کارکردها و موقعیت‌ها و منافع را به هم نزدیک کنند و از عمیق شدن شکاف نظام آموزشی با جامعه سکولار و دولت سکولار بکاهند.

در شرایط حاضر متن‌ها در برابر سبک‌های زندگی رنگ باخته‌اند. برنامه درسی پنهان در خارج از کلاس قوی‌تر از برنامه درسی آشکار ظاهر شده است. یک بخش کوچک در درون یک اکوسیستم بزرگ توان مقابله با تغییرات پیش‌رونده را ندارد. در چنین شرایطی جامعه‌پذیری دینی، مغشوش، ناقص و چندگانه می‌شود. ارزش‌های هدف‌گذاری نشده سوار بر بال دیجیتالی، اهداف آموزش اسلامی را در حاشیه نگه می‌دارد. جامعه‌پذیری رخ می‌دهد و منتظر مدرسه نمی‌ماند. گویی سیاست‌گذاران آموزشی برای محیطی ایزوله و مجزا از جریان اجتماعی هدف‌گذاری کرده‌اند.

اکنون ما راهی جز تلفیق و پیوند هوشمندانه تجارب عینی خانواده‌ها و جوانان با آموزه‌ها و اهداف اسلامی نداریم. بخش عمده‌ای از این اقتضائات در تعارض با آموزه‌های دینی نیستند. برای این پیوند (سنت و مدرن) باید مستمر ظرفیت‌سازی کرد. برای تحول در اکوسیستم باید از پایین شروع کرد و آن را تحت تأثیر قرارداد. توسعه یک پویش همه‌جانبه است و تعلیم و تربیت باید با کل اجزای اکوسیستم در جهت توسعه و تکامل وارد بدهستان شود.

اکوسیستم منقاد بخش‌نامه نیست. اما مانند محیط طبیعی تشنه آب و نور و مواد مغذی است. ما در کجای این چرخه اکوسیستم ایستاده‌ایم؟ توسعه یک پویش چندبعدی است. توسعه با رویکرد اکوسیستمی حاصل تعامل حداقل چهار اکوسیستم فرعی است که قبلاً اشاره شد. مجموعه آنهاست که اکوسیستم جامع تعلیم و تربیت را شکل می‌دهد و یک انسان چندبعدی (نه تک‌ساحتی) را پرورش می‌دهد. در اینجا، ادغام در فرهنگ جهانی منظور نیست. «تعامل و گفتگو» در عین حفظ هویت دینی و ملی و بومی مدنظر است. تعاملی که به بلوغ امر بومی کمک می‌کند. ارتباطات و اقتباس هوشمند عناصر مثبت فرهنگی و شیوه‌ها و ابزارها در جهت تحقق اهداف ملی (ایرانی-اسلامی) در چارچوب فرامسیون جدید مبتنی بر زمینه و بافتار بومی است. اینجا یک دوران گذار داریم تا به یک الگوی کامل و بالنده (با مداخله کارشناسان و خبرگان تعلیم و تربیت) برسیم. این دوران گذار کم‌کم تجربه می‌شود. لزومی ندارد مقهور جریان غالب جهانی شویم. بلکه می‌توان به صورت هدفمند چند کشور منتخب را برای تعاملات و یادگیری بین‌المللی انتخاب کرد.

در اینجا مرز بین دو مفهوم جهانی شدن و بین‌المللی شدن روشن می‌شود. چنین الگویی از تعاملات حتی می‌تواند

آسیا محور (در مقابل اروپا-محوری) باشد. حتی اگر چون رنه گنون از پایان دنیای متجدد سخن می‌گوئیم همچون او باید به تحرک و خلاقیت برای احیای علوم و سنن فکری و معنوی شرق معتقد باشیم. با انزوا و ایزوله کردن خود نه می‌توان گسترش و اشاعه یافت و نه می‌توان عمق و ثبات پیدا کرد. به تعبیر وی انزوا مترادف با پژمردگی است (Gonon, René, 1940).

درمجموع باید گفت که تعلیم و تربیت در ظرف جامعه و فرهنگ تحقق پیدا می‌کند. تعارض بین محیط اسلامی و محیط سکولار می‌تواند محیط آموزشی را نیز دست خوش تنش و استرس کند. گاهی نیز بین نهادها تداخل کارکردی رخ می‌دهد. نهاد سیاست، نهاد دین، نهاد خانواده و رسانه‌های جمعی هریک می‌خواهند اصول و ارزش‌هایی را آموزش دهند. در اینجا تعارض خود را نشان می‌دهد و معمولاً نهاد قوی‌تر مسلط می‌شود. آموزش اسلامی از این روند مستثنی نیست. نتایج نشان داد علی‌رغم وجود شباهت‌های متعدد، پیگیری چنین اهدافی در این کشورها جنبه‌های متفاوتی نیز به خود گرفته است. نظام آموزش دوگانه تلاشی برای راضی نگه داشتن خانواده‌های دین‌دار در حاشیه جریان اجتماعی سکولار است. راه حل آموزش چندفرهنگی که برنامه سازمان یونسکوست و در اندونزی مورد تأکید پژوهشگران بود پیچیده و دشوار است. در مالزی و ترکیه نیز این راه حل به صورت کامل تحقق نیافته است. شواهد موجود نشان داد کشورهای مورد مطالعه از بین سیاست آموزشی مدارا (در قالب نظام دوگانه) یا اصلاحگری اجتماعی (تغییر رادیکال ساختارها و قوانین و...) راه نخست را برگزیده‌اند. نگارنده توجه می‌دهد که رویکرد بوم نظام در صورت تحقق در درازمدت می‌تواند راهی برای برون رفت از انزوا و حاشیه نشینی نهاد آموزش فراهم کند. این رویکرد بر تعامل بالای زیست بوم‌های فرعی با یکدیگر و هم-تطوری آنها تأکید دارد. محیط آموزشی با محیط فرهنگی و محیط اقتصادی و سیاسی باید در بدهستان مستمر باشد. امروز نقش و تأثیر محیط بر فرآیند تربیت در مدرسه و دانشگاه بیش از هر زمان دیگری است و سیاست آموزشی نمی‌تواند از پیوست و درهم تنیدگی محیط نهاد آموزشی با دیگر اکوسیستم‌های همجوار غفلت کند.

پیشنهادهای برای معلمان

به منظور توانمندسازی متخصصان تعلیم و تربیت و معلمان در مواجهه با شرایط جدید و اینکه شکاف بین متن‌ها و نصوص و بافتار فرهنگی و اجتماعی به حداقل برسد، با بهره‌گیری از یافته‌های این مطالعه، پیشنهادها زیر را ارائه می‌کنیم:

- ۱- تاکید نظام آموزش اسلامی براین نکته که علوم به هم وابسته‌اند و هر یک باز نمودی از برخی جنبه‌های واقعیت‌اند. باروری علمی نیازمند هم کنشی همه حوزه‌های علمی و فرهنگی است (تقویت رویکرد سیستم‌های اکولوژیک در نظام تعلیم و تربیت)
- ۲- حفظ نظام دوگانه (دوئال) م شروط به افزایش تعامل با محیط اجتماعی، رسانه‌ها، سازمان‌های غیردولتی، دولت، صنایع
- ۳- تلقی نهاد آموزشی به عنوان یک سیستم باز و سازمان انعطاف پذیر
- ۴- توانمندسازی معلمان برای پیاده سازی آموزش چندفرهنگی بمنظور تقریب زیست بوم‌های فرعی و همجوار (اعم از سکولار و اسلامی) درعین حفظ و تعالی ارزش‌های ملی و بومی
- ۵- تعدیل و انعطاف پذیری روشهای تحقق اهداف اسلامی آموزش در پرتو الزامات روز
- ۶- حمایت ویژه از ابتکارات کنشگران (معلمان و...) برای بازنگری برنامه‌های درسی و آموزشی مبتنی بر واقع گرایی
- ۷- تأکید بر نقش آفرینی همه عناصر در آموزش یعنی افراد، خانواده‌ها، جوامع، موسسات آموزشی و دولت
- ۸- پیگیری ایده وحدت در تنوع مبتنی بر عقلانیت و معنویت
- ۹- اهمیت دادن معلمان به پرورش انتقادی، مهارت تفکر، سواد دینی در عین توجه به دانش مدرن
- ۱۰- بروزرسانی مستمر برنامه‌های درسی
- ۱۱- دور نگه داشتن مدارس و دانشگاه‌های اسلامی از فشارها و بازی‌های سیاسی و حزبی و تأکید بر همبستگی

منابع

[illegible]

درباره: مشاهده علمی کشور، نقشه جامع انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹).
<https://qavanin.ir/Law/TreeText?IDS=17517046340393689074>

روشنی، علی. (۱۳۸۵). *اکولوژی عمومی*. تهران: انتشارات دانشگاه امام حسین (ع)

کریون، میتوسی، آر. (۱۳۸۷). چشم‌اندازی به توسعه میثاق حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، ترجمه دکتر محمد حبیبی مجنده، قم، دانشگاه مفید

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۹۹). موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، گزارش شماره ۱۷۳۷۶. مشاهده در: <https://rc.majlis.ir/fa/news/show/1637045>

مکتب‌تبار، السدید. (۱۴۰۰). خدا، فلسفه و دانشگاه، ترجمه عرفان مصلح و عطا حشمتی. تهران: نقد فرهنگ.

موسوی اصفهانی، سیدمحسن. (۲۰۱۸). *اطلس وهابیت و جریان‌های تکفیری عربستان سعودی* / بخش دوم، به اهتمام سید محسن موسوی اصفهانی، بی جا: المرکز الاسلامی، چاپ اول، ۱۴۳۹هـ..

نوروزی فیروز، رسول. (۱۳۹۶). اصول دهگانه اسلام تمدنی در مالزی؛ خبرگزاری مهر، تاریخ ۱۳۹۶/۱/۱۴؛ لینک دسترسی <http://www.talie.ir/%D8%A7%D8%B5%D9%88%D9%84-%D8%AF%D9%87%DA%AF%D8%>

واحدی، علی. (۱۴۰۳). جریان های سکولارزدایی در مدارس اسلامی: مطالعه موردی ایران، ترکیه، پاکستان، مصر. *فصلنامه مطالعات تاریخ و تمدن، اسلام و ایران*، ۹ (۲) ۴۷-۵۷

وجوددانی، فاطمه. (۱۴۰۳). چالش‌ها و ملاحظات تربیت دینی در گام دوم انقلاب، با نظر به تغییرات دین‌ورزی در نسل جدید. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۰ (پیاپی ۵)، ۱۴۷-۱۶۴

Abduloh, A. Y., Suparta, M., & Junaedi, D. (2022). The urgency of multicultural Islamic education, democracy and human rights in Indonesia. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Islamic Studies (IJIIS)*, 5(2), 87–108.

Ahmad, M. (1989). *Islamic educational institution* (M. H. Saket, Trans.). Astan Quds Razavi Publishing House. (Original work published 1989). [In Persian]

Al-Otaibi, N. (2020). *Vision 2030: Religious education reform in the Kingdom of Saudi Arabia*. King Faisal Center for Research and Islamic Studies. Retrieved February 12, 2025, from <https://kfcris.com/en/view/post/305>

Bekim, A. (2007). Islam and education in secular Turkey: State policies and the emergence of the Fethullah Gülen Group. In R. W. Hefner & M. Q. Zaman (Eds.), *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education* (pp. 149–171). Princeton University Press.

- Bekir, S. G. (2016). What Erdoğan really wants for education in Turkey: Islamization or pluralisation? *ResearchGate*. Retrieved February 12, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/303843953_What_Erdogan_really_wants_for_education_in_Turkey_Islamization_or_pluralisation
- Bevill, W. L. (2011). *Subversive representations of education in Francophone novels of the colonial Maghreb* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst].
- Brady Jr, J. H. (1969). *A comparative analysis of selected program planning procedures for adult educational activities as perceived by adult educators and urban planners in Florida* [Doctoral dissertation, The Florida State University].
- Celik, S. (2017). *Bringing up peace advocates through education: Gulen movement schools*. *ResearchGate*. Retrieved February 12, 2025, from https://www.researchgate.net/profile/Suleyman-Celik-3/publication/334233055_BRINGING_UP_PEACE_ADVOCATORS_THROUGH_EDUCATION_GULEN_MOVEMENT_SCHOOLS_INTRODUCTION/links/5d1e38e592851cf440660309/BRINGING-UP-PEACE-ADVOCATORS-THROUGH-EDUCATION-GULEN-MOVEMENT-SCHOOLS-INTRODUCTION.pdf
- Dakir, J., Ahmad, N., & Hassan, A. (2015). Islamic education and level of character internalization of secondary school students in Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 200–208.
- Deutsche Welle. (2017, September 11). Educational reforms in Turkey and concerns about the "Islamization" of schools. *DW*. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.dw.com/fa-ir/-3737426>
- Dodi, I. (2020). The challenge of Islamic education and how to change. *International Journal of Asian Education*, 1(1), 15–20.
- El-Mubarak, A. M. O. I., & Hassan, I. (2021). Challenges of Islamic education in the era of globalization: A proposed holistic solution. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), 337–349.
- Ephraim, N. (2024). [Information for this reference is incomplete. Please provide full details for accurate formatting].
- Ephraim, N. (2024). *What is ecological systems theory?* *Adiutor*. Retrieved February 12, 2025, from <https://adiutor.co/blog/what-is-ecological-systems-theory/>
- Esanj Encyclopedia. (2025). Ecological system theory. *Esanj*. Retrieved February 12, 2025, from <https://esanj.ir/mag/dictionary/ecological-system-theory> [In Persian]
- Gonon, René. (1940). *The crisis of the modern world* (Z. Dehshiri, Trans.). Amir Kabir Publications. (Original work published 1940). [In Persian]
- Graham, K. B. (2007). Making ethnic citizens: The politics and practice of education in Malaysia. *International Journal of Educational Development*, 27(3), 318–330.
- Habermas, J. (1987). The idea of the university: Learning processes. *New German Critique*, 41, 3–22. <https://doi.org/10.2307/488273>
- IRNA. (2014, December 28). *The challenge over the type of government in Malaysia; Islamic or secular (analytical report)*. Islamic Republic of Iran News Agency. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.irna.ir/news/81317010/>
- Junaedi, M. (2016). Imam Hatip School (Imam Hatip Lisesi): Islamic school in contemporary secular Turkey. *Journal of Social Science and Religion*, 1(1), 45–62.
- Khoja, M. A. (2024). Understanding the agenda of reformation in madrasa's. *IJCIRAS*, 7(5), 12–25. <http://www.ijciras.com/PublishedPaper/IJCIRAS1986.pdf>
- Lailiyatul, A. (2021). Islamic education leadership in conflict state: Case study in Southern Thailand. *Jurnal Pemikiran dan Penelitian Pendidikan*, 19(1), 78–95. <http://journal.uinmataram.ac.id/index.php/tatsqif>
- Majidi, H., & Pirouzfard, M. (2016). Religion and state in the thought of Fethullah Gulen based on the analytical framework of Springs. *Quarterly Journal of Political Research in the Islamic World*, (19), 45–68. [In Persian]
- McIntyre, A., & Al-Sadir, R. (2022). *God, philosophy, university* (E. Mosleh & A. Heshmati, Trans.). Naghde Farhang Press. (Original work published 2009). [In Persian]
- Mcleod, S. (2024). *Reliability vs validity in research*. Simply Psychology. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.simplypsychology.org/reliability-or-validity.html>
- Mikail, K., Ibrahim, A., & Rahman, S. (2023). Dynamics of civil Islam in identity politics of Indonesia and Malaysia. *Journal of Religious and Cross-Cultural Studies*, 7(2), 112–130.

- Mitosi, C. (2008). International Covenant on Economic, Social and Cultural Law, Commentary of the Interpretation Committee on Article 13. In C. Mitosi (Ed.), *Vision on the development of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Law* (M. Habibi, Trans.). Mofid University. (Original work published 2008). [In Persian]
- MOHE. (2024). Malaysia education development plan 2015-2025. Ministry of Higher Education Malaysia. Retrieved February 12, 2025, from <https://jpt.mohe.gov.my/portal/index.php/en/corporate/policy-documents/16-malaysia-education-development-plan-2015-2025>
- Mousavi Esfahani, S. A. (2017). *Atlas of Wahhabism and Takfiri currents*. Al-Markaz Al-Islami.
- Muhammad Omar, M. T. (2020). Religious education in the Arab World: Saudi Arabia, Sudan and Egypt as models. *English Language Teaching*, 13(12), 55–67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279893.pdf>
- Palange, A. (2022). *Islamic education and activism in theory and practice: The case of two online e-learning institutes* [Doctoral dissertation, University College London Institute of Education].
- Parliament Research Center. (2020). *Obstacles to the implementation of the document on the fundamental transformation of education*. Retrieved February 12, 2025, from <https://rc.majlis.ir/fa/news/show/1637045> [In Persian]
- Razak, A. (2025). Revitalization of Islamic education as a strategy for shaping an adaptive Qur'anic generation in the VUCA era. *Journal of Fast in Social Sciences*, 1(1), 16–35.
- Rizavi, F. (2012). The impact of globalization on education. *Proceedings of the International Scientific Conference on Education and Globalization*. National Center for Globalization Studies.
- Rogers, T. W. (2011). The relationship between school and society: Part II - Conflict theory. *Colleagues*, 6(1), 45–52. <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol6/iss1/7>
- Roshani, A. (2014). *General ecology* (2nd ed.). Imam Hussein University Press. [In Persian]
- Sahin, A. (2018). *Critical issues in Islamic education studies: Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education*. ResearchGate. Retrieved February 12, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/328633820_Critical_Issues_in_Islamic_Education_Studies_Rethinking_Islamic_and_Western_Liberal_Secular_Values_of_Education
- Salimi, M., Ahmadi, F., & Karimi, H. (2024). Reproduction of national culture in the educational system through the capacities of creative representation. *Quarterly Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, 10(18), 112–130. [In Persian]
- Schottmann, S. A. (2011). The pillars of "Mahathir's Islam": Mahathir Mohamad on being-Muslim in the modern world. *Asian Studies Review*, 35(3), 355–372. <https://doi.org/10.1080/10357823.2011.602663>
- Schottmann, S. A. (2012). God helps those who help themselves: Islam according to Mahathir Mohamad. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 24(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/09596410.2012.712454>
- Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution (2010). Comprehensive Scientific Map of the Country, Viewed at: <https://qavanin.ir/Law/TreeText/?IDS=17517046340393698074>
- Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. (2006). Familiarity with the Higher Education Systems of the World, Viewed at: <https://sccr.ir/products/%D8%A7%D9%86%D8%AA%D8%B4%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA>
- Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). Document of Fundamental Transformation of Education, Viewed at: <https://qavanin.ir/Law/TreeText/?IDS=16779671442472538442>
- Smith, J. K. (2023). *How not to be secular?* (H. Ghadiri, Trans.). Tarjuman Ulum Ensani Publications. (Original work published 2014). [In Persian]
- The Turkish education system. (2020). In *Education policy outlook: Turkey*. OECD. Retrieved February 12, 2025, from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/71ee93b4-en/index.html?itemId=/content/component/71ee93b4-en>
- UMNO General Assembly. (2004). *10 main principles of Islam Hadhari*. Perdana Leadership Foundation. Retrieved February 12, 2025, from https://lib.perdana.org.my/PLF/News_S/aab20040924.pdf

- Vahedi, A. (2024). *Desecularization trends in Islamic schools: Case study: Iran, Türkiye, Pakistan, Egypt*. Civilica. <https://civilica.com/doc/2103555>
- Villalobos, C. (2015). Social conflicts in the educational field: A conceptual model for understand this problematic in contemporary societies. *International Journal of Sociology of Education*, 4(3), 215–239. <https://www.hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/1343>
- Vojdani, F. (2024). Challenges and considerations of religious education in the second step of the revolution, considering the changes in religiosity in the new generation. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10(Special Issue), 147–164. [In Persian]
- ZakerSalehi, G. (2020). *Higher education law: Concepts and issues*. Publications of the Higher Education Research and Planning Institute. [In Persian]