

پیوند تصویر و شناخت در تشبیهات سوره نور: رویکردی مبتنی بر نظریه یادگیری معنادار آزوبل

عبدالله حسینی، استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات عرب دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران dr.hosseiny@cfu.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین سازوکار پیوند میان تصویر و شناخت در تشبیهات سوره نور و واکاوی نقش آنها در تسهیل یادگیری معنادار مفاهیم تربیتی است. قرآن کریم با بهره‌گیری از تصاویر بلاغی و هنری، مفاهیم انتزاعی و پیچیده را در قالب تشبیه به اشکال حسی و ملموس عرضه می‌کند و از این طریق، مسیر درک، درونی‌سازی و ماندگاری معارف را در ساختار ذهنی انسان استوار می‌سازد. نظریه یادگیری معنادار دیوید آزوبل که بر پیوند دانش نوین با ساختارهای شناختی پیشین تأکید دارد، چارچوب نظری پژوهش را تشکیل می‌دهد و امکان تحلیل علمی نقش تشبیهات قرآنی در فرایند آموزش را به‌صورتی نظام‌مند فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی-تحلیلی و روش تحلیل محتوای کیفی، پنج تشبیه تربیتی موجود در آیات ۳۵، ۳۹ و ۴۰ سوره نور را در سه سطح معنایی-تصویری، شناختی-ساختاری و تربیتی-کاربردی مورد بررسی قرار داده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که این تشبیهات به‌مثابه پیش‌سازمان‌دهنده‌های شناختی عمل می‌کنند و با پیوند دادن مفاهیم انتزاعی مانند ایمان، هدایت و تقوا به عناصر محسوس نظیر نور، چراغ و تاریکی، یادگیری عمیق، پایدار و معنادار را تسهیل می‌نمایند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که تصویرسازی‌های قرآنی، با فعال‌سازی هم‌زمان ابعاد شناختی و عاطفی مخاطب، زمینه انتقال مفاهیم اخلاقی از سطح آگاهی نظری به سطح باور و رفتار را فراهم می‌آورند. بر این اساس، بهره‌گیری از تشبیهات قرآنی می‌تواند الگویی کارآمد و مبتنی بر یادگیری معنادار برای آموزش‌های دینی و تربیتی معاصر ارائه دهد.

واژگان کلیدی: تشبیه‌های قرآنی، سوره نور، یادگیری معنادار، آزوبل، تصویرسازی، مفاهیم تربیتی

مقدمه

یکی از اساسی‌ترین و دیرپاترین دغدغه‌های نظام تعلیم و تربیت اسلامی، جست‌وجوی راهکارهایی کارآمد و منطبق با روح و مبانی معرفتی دین برای انتقال مفاهیم تربیتی به نسل‌های نوپدید است. این مسئله نه تنها با ضرورت‌های عملی فرایند آموزش و پرورش پیوند دارد، بلکه به‌طور بنیادین در تداوم اصالت، صیانت از غنای محتوایی و بازتولید فرهنگی آموزه‌های دینی نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند. در جهان معاصر که در آن شتاب فزاینده تحولات فناورانه، گسترش رسانه‌های نوین و دگرگونی سبک‌های زیست، افق‌های تازه‌ای پیش روی ارتباطات انسانی گشوده است، روش‌های سنتی آموزش به تنهایی توان پاسخ‌گویی به نیازهای تربیتی و انتقال ژرف و معنادار مفاهیم اخلاقی را از دست داده‌اند.

از این رو، اتخاذ رویکردهایی ضروری می‌نماید که ضمن سازگاری با مبانی معرفتی و ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت اسلامی، با دستاوردهای علمی روز در حوزه یادگیری، شناخت و روان‌شناسی تربیتی نیز هم‌افق باشند. «یکی از مبانی اساسی کارآمدی در روش تدریس، حرکت تدریجی و نظام‌مند از ساحت وضوح و تعیین‌پذیری مفاهیم به سوی مراتب پیچیده‌تر ابهام، و گذار مرحله‌به‌مرحله از ادراک واقعیت‌های عینی و ملموس به افق‌های متعالی اندیشه‌های انتزاعی است» (محمدعبدالقادر، ۱۹۸۴، ص ۸).

قرآن کریم، به‌مثابه اصیل‌ترین و فراگیرترین منبع معرفتی، تربیتی و الهیاتی مسلمانان، واجد ظرفیتی عمیق و انعطافی شگرف در تبیین و انتقال معانی است. از همین منظر، قرآن صرفاً مجموعه‌ای از آموزه‌های دینی و احکام شریعت نیست، بلکه منظومه‌ای

هنرمندانه و چندلایه از بیانی ادبی، ساختاری بلاغی و زبانی استعاری است که در پرتو آن، مفاهیم تربیتی و اخلاقی با نفوذی سیراب‌کننده در جان مخاطب جای می‌گیرند. در این میان، تشبیه به‌عنوان یکی از بارزترین ابزارهای بیانی قرآن، نقشی زیربنایی در تجسم و تصویرسازی مفاهیم انتزاعی ایفا می‌کند و آن‌ها را با ادراکات عینی، تجربی و ملموس انسان پیوند می‌زند. «تشبیه در رمان و داستان می‌تواند با توصیف فضا و همچنین احوال درونی و ویژگیهای ظاهری شخصیتها، بر عمق تصویرسازی اثر بیفزاید و به مخاطب در ایجاد ارتباط با فضای کلی داستان کمک شایانی کند» (اسدی و حسینی، ۱۳۹۸، ص ۲۷).

سوره نور، به‌عنوان یکی از سوره‌های شاخص و ژرف‌نگر قرآن کریم، نمونه‌ای ممتاز از کاربرد هنرمندانه تشبیه در انتقال و تبیین مفاهیم تربیتی و اخلاقی به‌شمار می‌آید. این سوره با بهره‌گیری از شبکه‌ای از تشبیه‌های روشن، محسوس و در عین حال عمیق، معانی اخلاقی، اجتماعی و تربیتی را در قالب تصاویری زنده ارائه می‌کند؛ تصاویری که ذهن مخاطب را از سطح ادراک لفظی به ساحت تصویرسازی ذهنی و درک شهودی رهنمون می‌سازد. تشبیهاتی که در این سوره به‌کار رفته‌اند، نه تنها از منظر زیبایی‌شناختی و بلاغی واجد جایگاهی ممتازند، بلکه از حیث تربیتی نیز نقشی محوری در ارتقای یادگیری از سطح حفظ صوری و تکراری به قلمرو یادگیری معنادار و درونی ایفا می‌کنند.

بی‌تردید، همین ویژگی موجب می‌شود که مخاطب قرآن، اعم از دانش‌آموز یا جوینده معرفت، بتواند پیوندی عاطفی و وجودی با مفاهیم اخلاقی برقرار کند و آن‌ها را در زیست روزمره خود بازتاب دهد؛ امری که یادگیری صرفاً انتزاعی از تحقق آن ناتوان است. «تشبیهات قرآنی از اسالیب برجسته قرآن در تربیت اخلاقی و تقویت ارزش‌ها و مفاهیم عالی به‌شمار می‌آیند، و این مهم با سبکی بلاغی، هنرمندانه و فاخر تحقق می‌یابد. به‌طور کلی، تشبیه از حیث زیبایی‌شناسی و جلوه‌های بلاغی، جایگاهی ممتاز و اعجاب‌انگیز در علم بلاغت دارد.» (السعدی و بستان، ۲۰۲۰، ص ۷۶). از منظر علم بیان، تشبیه به‌منزله سازوکاری برای ایجاد شباهت میان مشبه و مشبه‌به عمل می‌کند. «تشبیه، مقوله‌ای است که در آن دو چیز یا بیش از آن در یک یا چند صفت با یکدیگر اشتراک دارند، و این اشتراک از طریق ادات تشبیه خواه به‌صورت صریح، خواه به‌گونه‌ای تقدیری بیان می‌شود، به‌گونه‌ای که میان مشبه و مشبه‌به، نوعی هم‌سنخی و تقارب در وجه شبه تحقق یابد» (عتیق، ۱۹۸۵، ص ۶۲). بر همین اساس، تشبیه قرآنی را می‌توان هم جلوه‌ای از زیبایی و بلاغت زبانی قلمداد کرد، هم ابزاری شناختی و معرفتی دانست که با ترجمان مفاهیم انتزاعی در قالب تصاویر محسوس، به تعمیق فهم و ادراک تربیتی مخاطب یاری می‌رساند.

از سوی دیگر، در گستره علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزش، نظریه‌های متعددی در تبیین سازوکار یادگیری مؤثر و پایدار انسان مطرح شده‌اند، اما در میان آن‌ها، نظریه یادگیری معنادار^۱ دیوید پل آزوبل^۲ جایگاهی ممتاز و متمایز دارد. آزوبل، روان‌شناس و اندیشمند برجسته آمریکایی در عرصه تعلیم و تربیت با طرح این نظریه تأکید می‌کند که یادگیری زمانی معنادار است که آموخته‌های جدید با دانش پیشین فراگیر پیوند یابند و در ساخت شناختی او جای گیرند (Batista et al., 2025, p 3)

اهمیت بررسی تشبیه‌های قرآنی از منظر یادگیری معنادار چندوجهی است. نخست آن که تاکنون اکثریت پژوهش‌ها معطوف به تحلیل بلاغی و ادبی تشبیه‌ها بوده و نقش تربیتی و آموزشی آن‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. دوم آن که نظریه یادگیری معنادار آزوبل در مطالعات اسلامی و آموزش دینی کمتر به کار گرفته شده است؛ در حالی که این نظریه ظرفیت بالایی

1. Meaningful Learning

2. David Paul Ausubel

در تحلیل و سامان‌دهی فرآیندهای یادگیری مفاهیم قرآنی و تربیتی فراهم می‌آورد. سوم آن که نظام آموزشی معاصر با چالش انتقال مفاهیم تربیتی مواجه است و بسیاری از یادگیرندگان آموزه‌های دینی را در سطحی انتزاعی و حفظی دریافت می‌کنند. تشبیه‌های قرآنی می‌توانند مفاهیم انتزاعی را بر اساس مفاهیم ملموس ترسیم کنند (صالحی و ثباتی ۱۴۰۰، ص ۱۰۶). این امر به پر کردن شکاف مفهومی و ارتقای یادگیری از سطح حفظ صرف به یادگیری فعال و معنادار کمک می‌کند.

با توجه به اهمیت نقش تشبیه‌های قرآنی در یادگیری معنادار، این پژوهش درصدد پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱- تشبیه‌های موجود در سوره نور چه نقشی در ارتقای درک مفاهیم تربیتی دارند؟

۲- چگونه نظریه یادگیری معنادار آزوبل می‌تواند در تحلیل تشبیه‌های قرآنی به عنوان پیش‌سازنده‌های شناختی مفاهیم تربیتی کارآمد باشد؟

اهداف پژوهش حاضر چندسطحی است. ابتدا اصول نظری یادگیری معنادار آزوبل را بررسی می‌کند تا زیربنای علمی موضوع روشن شود. سپس ترکیب این اصول در کلاس درس و کاربرد آنها در تقویت فرایند یادگیری را معرفی می‌کند. در ادامه، جایگاه و کارکرد تشبیه در قرآن از منظر تربیتی و آموزشی را بررسی کرده و عملکرد تشبیه‌های قرآنی به عنوان پیش‌سازنده‌های مفهومی و تأثیر آنها بر تثبیت و ماندگاری یادگیری را تحلیل می‌کند. در نهایت، راهکارهای عملی برای بهره‌گیری از تشبیه‌های قرآنی در طراحی فعالیت‌های آموزشی را ارائه می‌دهد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش توصیفی-تحلیلی کرسول^۳ (۱۹۹۴) انجام شده است. در این روش، هدف، تبیین عمیق و تحلیل ساختارهای معنایی و تربیتی در متن از طریق استخراج مفاهیم کلیدی و روابط درونی میان آنها است (رضوی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۶). جامعه پژوهش، تمامی تشبیهات صریح دارای بار تربیتی و اخلاقی در سه آیه از سوره نور (آیات ۳۵، ۳۹ و ۴۰) بود که در مجموع پنج مورد را دربر می‌گرفت. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با رعایت معیارهای گزینش دقیق صورت گرفت؛ به نحوی که تنها آن تشبیه‌هایی مورد بررسی قرار گرفتند که دارای نقش تربیتی برجسته، انسجام معنایی، وضوح مفهومی، قابلیت تبیین شناختی در چارچوب نظریه یادگیری معنادار آزوبل (۱۳۷۰) و امکان تحلیل بلاغی دقیق بودند. معیارهای گزینش همچنین شامل ارتباط مستقیم تشبیه با آموزه‌های اخلاقی و تربیتی قرآن، توانایی برانگیختن تصویر ذهنی و شناختی در مخاطب و قابلیت ایجاد پیوند معنایی میان تجارب پیشین یادگیرنده و مفاهیم جدید نیز بود.

جمع‌آوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای-اسنادی انجام شد. منابع مورد استفاده شامل: قرآن کریم (نسخه مکتوب)، تفاسیر معتبر (مانند المیزان، فی ظلال القرآن و التفسیر الکاشف)، کتاب‌های بلاغت و ادبیات عرب (از جمله علم البیان، التصوير الفنی فی القرآن) و مقالات علمی مرتبط با نظریه یادگیری معنادار و آموزش معارف اسلامی بودند. تمامی داده‌ها در قالب جدول‌بندی شده در نرم‌افزار اکسل ثبت و طبقه‌بندی گردید تا فرآیند تحلیل با دقت لازم انجام پذیرد و امکان ردیابی هر تشبیه و ویژگی‌های معنایی و تربیتی آن فراهم شود.

3. Creswell

تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی سه‌مرحله‌ای کدگذاری در نظریه بنیادین (استراوس و کوربین^۴، ۱۳۷۷) انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، تمام پنج تشبیه مورد بررسی قرار گرفت و مفاهیم کلیدی و مضامین تربیتی آنها استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، روابط میان مفاهیم شناسایی و خوشه‌بندی گردید تا شبکه‌ای از پیوندهای معنایی و تربیتی میان تشبیه‌ها ترسیم شود. در مرحله کدگذاری انتخابی نیز، مقوله‌های محوری مرتبط با یادگیری معنادار و درک تربیتی شناسایی شدند و تشبیه‌هایی که بیشترین پتانسیل تأثیرگذاری در تقویت فرآیند یادگیری داشتند، مورد تحلیل عمیق‌تری قرار گرفتند.

هر یک از تشبیه‌ها از سه بعد تحلیل شد: در بعد معنایی-تصویری، نحوه تبدیل مفاهیم انتزاعی تربیتی به تصاویر ذهنی ملموس از طریق ساختار تشبیهی بررسی شد؛ در بعد شناختی-ساختاری، روابط میان اجزای تشبیه (مشبه و مشبه‌به) و اتصال آنها با پیش‌سازنده‌های ذهنی یادگیرنده مورد توجه قرار گرفت و در بعد تربیتی-کاربردی، تأثیر تشبیه در تثبیت مفاهیم اخلاقی و امکان بهره‌گیری از آن در طراحی راهبردهای آموزشی مبتنی بر یادگیری معنادار ارزیابی گردید.

برای افزایش روایی و اعتبار یافته‌ها، از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا^۵ (۱۹۸۵) استفاده شد که شامل پایایی معنایی، قابلیت انتقال، وابستگی و تأییدپذیری می‌شود. به این منظور، هر تشبیه با بهره‌گیری از چندین منبع معتبر تفسیری و بلاغی مورد بررسی قرار گرفت، برداشت‌ها با دقت استخراج شدند و نتایج توسط چندین همکار متخصص در حوزه معارف اسلامی و روش‌شناسی کیفی بازبینی و تأیید گردید (رضوی، ۱۳۸۹، ص ۱۴۲-۱۴۵). از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به تمرکز صرف بر پنج تشبیه صریح در سه آیه از سوره نور و تحلیل آنها در چارچوب نظریه آزوبل اشاره کرد؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به سایر سوره‌های قرآن یا نظریه‌های یادگیری دیگر مانند سازنده‌گرایی مستلزم انجام پژوهش‌های تکمیلی است.

پیشینه پژوهش

مطالعات پیشین در زمینه نقش تشبیه‌های قرآن در آموزش و تربیت را می‌توان به سه محور اصلی تقسیم کرد: مطالعات بلاغی و ادبی قرآن، مطالعات نظری و کاربردی در یادگیری معنادار و مطالعات تلفیقی قرآن و یادگیری معنادار.

پژوهش‌هایی مانند کشاورزی و زارع (۱۳۹۷)، عبدالحی السعدی و بستان (۲۰۳۰) و بستان (۲۰۲۴)، عمدتاً بر تحلیل زیبایی‌شناسی و ابزارهای بلاغی قرآن متمرکز بوده‌اند. این مطالعات نشان داده‌اند که تشبیه‌ها، استعاره‌ها و کنایه‌ها در تصویرسازی مفاهیم اخلاقی و تربیتی نقش مؤثری ایفا می‌کنند و توانایی آن را دارند که فضایل و رذایل انسانی را در ذهن مخاطب مجسم سازند. به بیانی روشن‌تر، این ابزارهای بیانی، مفاهیم انتزاعی اخلاقی را به شکلی ملموس و قابل ادراک برای مخاطب عرضه می‌کنند.

جعفری ملک‌آبادی و همکاران (۱۴۰۱) نیز نشان داده‌اند که تشبیه‌های قرآنی بیشتر بر باورها، خلیقات و گرایش‌های فرد متمرکزند تا رفتارهای مستقیم او. این امر حاکی از آن است که قرآن از طریق تشبیهات، ذهن مخاطب را برای درک و بازاندیشی در باورها و نگرش‌های اخلاقی آماده می‌سازد و از این طریق اهداف تربیتی و هدایتگری خود را محقق می‌کند. با این حال، اکثریت این پژوهش‌ها عمدتاً بر جنبه‌های بلاغی و زیبایی‌شناختی تأکید داشته‌اند و تأثیر مستقیم این ابزارها بر فرآیند یادگیری، تثبیت مفاهیم تربیتی و ایجاد یادگیری معنادار کمتر مورد تحلیل قرار داده‌اند. این خلأ، فرصتی مناسب برای پژوهش‌های آتی

4. Strauss & Corbin

5. Lincoln & Guba

فراهم می‌آورد تا با تلفیق تحلیل بلاغی و رویکردهای روان‌شناختی یادگیری، نقش عملی تشبیه‌ها و استعاره‌ها در تربیت اخلاقی و فرایند یادگیری معنادار را روشن‌تر سازند.

مطالعاتی مانند آگرا⁶ و همکاران (۲۰۱۹)، بیرجندی و کشاورز (۱۴۰۲)، گومز⁷ و همکاران (۱۴۰۳) و بریز و بلاون⁸ (۲۰۲۳)، بیشتر بر نظریه یادگیری معنادار دیوید آزوبل توجه داشته و نشان داده‌اند که یادگیری زمانی به‌طور مؤثر تحقق می‌یابد که دانش جدید با دانش پیشین فراگیر هم‌آمیخته گردد، پیش‌سازنده‌های ذهنی فعال شوند و فراگیر به‌طور مستقیم و فعال با مفاهیم درگیر گردد. این پژوهش‌ها اغلب در حوزه‌های آموزش عمومی، یادگیری زبان و علوم پایه کاربرد یافته و تصریح کرده‌اند که بهره‌گیری از پیش‌سازنده‌ها، سازمان‌دهنده‌های مقدماتی و فعالیت‌های مرحله‌ای، می‌تواند فرایند یادگیری را تسهیل و یادگیری فعال و مشارکتی را پویایی بخشد. با این حال، کاربرد نظریه یادگیری معنادار در متون دینی و قرآن کریم کمتر مورد واکاوی قرار گرفته و پژوهش‌های معدودی نشان داده‌اند که چگونه می‌توان مفاهیم قرآنی و آموزه‌های اخلاقی را با استفاده از این چارچوب آموزشی در ذهن مخاطب تثبیت کرده و یادگیری ژرف و معنادار را محقق ساخت. این شکاف پژوهشی، افقی مناسب برای مطالعات آتی فراهم می‌آورد تا با تلفیق تحلیل بلاغی و نظریه یادگیری معنادار، نقش عملی تشبیه‌ها و استعاره‌های قرآن در فرایند یادگیری اخلاقی و تربیتی به‌صورت منسجم، علمی و عمیق مورد ارزیابی قرار گیرد.

مطالعاتی مانند صالحی و ثباتی (۱۴۰۰) و زارع خورمیزی و امیدی‌فرد (۱۴۰۰) تلاش کرده‌اند نقش تشبیه‌های قرآنی در انتقال مفاهیم انتزاعی و تربیتی را مورد تحلیل قرار دهند. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تشبیه‌ها می‌توانند به‌عنوان پیش‌سازنده‌های شناختی عمل کنند و مفاهیم اخلاقی و تربیتی را برای مخاطب ملموس و قابل درک سازند. با این حال، این مطالعات بیشتر بر تحلیل محتوایی و ساختاری تشبیه‌ها هم‌راستا بوده‌اند و بررسی اثر مستقیم آنها بر فرایند یادگیری معنادار و تثبیت مفاهیم در ذهن مخاطب هنوز محدود است. این خلأ پژوهشی، زمینه مناسبی برای مطالعات آتی فراهم می‌آورد تا با تلفیق تحلیل بلاغی و نظریه یادگیری معنادار، نقش تشبیه‌ها در آموزش و تربیت اخلاقی به‌شکلی علمی و عملی‌تر بررسی شود.

تحلیل پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که حوزه تحقیقاتی تشبیه‌های قرآنی به‌صورت جزیره‌ای پیش رفته است؛ به این معنا که مطالعات بلاغی و آموزشی عمدتاً به شکل جداگانه انجام شده‌اند. روند موجود حاکی از آن است که پژوهش‌های بلاغی اغلب به تحلیل زیبایی‌شناسی و معنایی تشبیه‌ها پرداخته و نقش آموزشی و شناختی آنها را کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. پژوهش‌های آموزشی و یادگیری معنادار نیز بیشتر بر فرآیندهای شناختی و ساختار ذهنی فراگیران متمرکز بوده و ارتباط آنها با ابزارهای بلاغی قرآن را کمتر واکاوی کرده‌اند.

این تحلیل نشان می‌دهد که برای دستیابی به درکی جامع از نقش تشبیه‌ها در آموزش دینی، لازم است تحلیل‌ها همزمان از سه منظر بلاغی، شناختی و تربیتی صورت گیرد تا اثرات آنها بر یادگیری ژرف و پایدار مفاهیم اخلاقی به‌طور روشن و نظام‌مند آشکار شود.

وجه تمایز این پژوهش با مطالعات پیشین را می‌توان در دو محور اصلی شناسایی کرد. نخست، برخلاف تحقیقات بلاغی و تربیتی پیشین که عمدتاً به توصیف انواع و نقش تشبیه در انتقال مفاهیم تربیتی در قرآن محدود بوده‌اند، این مطالعه تمرکز

6. Agra

7. Gómez

8. Bryce & Blown

خود را بر کارکرد تربیتی و تأثیر تشبیه‌ها در فرایند یادگیری معنادار معطوف ساخته و به تحلیل نقش آنها در ایجاد فهم عمیق و پایدار مفاهیم اخلاقی می‌پردازد. دوم، با اتکا به نظریه یادگیری معنادار آزوبل، پژوهش حاضر چارچوبی تلفیقی میان علوم تربیتی و معارف قرآنی فراهم آورده و الگویی نوین برای مطالعات میان‌رشته‌ای در حوزه آموزش دینی را ارائه می‌دهد. با توجه به تحلیل پیشینه، روشن می‌شود که این پژوهش قادر است شکاف موجود میان مطالعات بلاغی و یادگیری معنادار را پر کرده و چارچوبی نظام‌مند و علمی را برای ارزیابی تأثیر تشبیه‌های قرآنی بر یادگیری مفاهیم تربیتی فراهم آورد.

۱. نظریه یادگیری معنادار آزوبل

نظریه یادگیری معنادار دیوید آزوبل یکی از رویکردهای بنیادین در روان‌شناسی آموزشی و تربیتی به شمار می‌آید. هدف این نوع یادگیری، ایجاد درک عمیق و پایدار است. «آزوبل میان یادگیری اکتشافی^۹ و یادگیری دریافتی^{۱۰} تمایز قائل می‌شود؛ در یادگیری اکتشافی، یادگیرنده فعال و مستقل است، در حالی که در یادگیری دریافتی، مطالب بدون درک عمیق پذیرفته می‌شوند. او همچنین یادگیری حفظی را در مقابل یادگیری معنادار قرار می‌دهد.» (Ciechanowska, 2018, p 106). بر این اساس، «آزوبل تأکید کرد که حتی با کوشش معلمان، یادگیری ممکن است برای دانش‌آموزان معنادار نگردد و بنابراین تنها یادگیری بالقوه معنادار قابل تحقق است. معنا زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموزان قادر باشند دانش جدید را در ساختار شناختی خویش جای دهند.» (Ausubel, 1968). به نقل از (Sexton, 2025, p 3). به طور کلی، «ترکیب نظریه آزوبل با یادگیری ژرف، اهمیت بنیادین یادگیری معنادار را به‌عنوان پایه‌ای برای درک عمیق برجسته می‌کند» (Imron, 2025, p 326).

اصول کلیدی نظریه یادگیری معنادار آزوبل شامل دانش پیشین، سازمان‌دهنده‌های مقدماتی، ساختارهای شناختی (چارچوب‌های ذهنی) و حمایت تدریجی است.

۱-۱. دانش پیشین^{۱۱}

دانش و تجربه‌های پیشین یادگیرنده، بنیان و زیربنای شکل‌گیری یادگیری جدید را فراهم می‌آورند و بدون شناخت و بهره‌گیری از آنها، تحقق یادگیری معنادار امکان‌پذیر نیست. «نظریه یادگیری معنادار دیوید آزوبل بر این پیش‌فرض استوار است که یادگیری زمانی اثربخش‌تر واقع می‌شود که دانش جدید در ساختارهای شناختی^{۱۲} موجود دانشجویان ادغام گردد و اتصالات معناداری میان آنچه پیش‌تر می‌دانند و آنچه در حال فراگیری هستند، برقرار شود» (Maebara et al., 2024, p21). به همین اعتبار، این اصل موجب می‌شود که اطلاعات تازه در خلأ قرار نگیرند، بلکه در شبکه‌ای منسجم از دانش موجود سازمان‌یابند و جایگاه مشخصی در ساختار ذهنی یادگیرنده پیدا کنند.

از این‌رو، آزوبل تأکید می‌کند که یادگیری مؤثر بدون اتکا به دانش پیشین امکان‌پذیر نیست. برای نمونه، دانش‌آموزی که پیش‌تر با مربع و مثلث آشنا شده است، هنگام فراگیری مفهوم دوزنقه می‌تواند ویژگی‌های آن را با اشکال پیشین مقایسه نموده و سریع‌تر و عمیق‌تر درک نماید. از این جهت است که «ارتباط میان دانش پیشین و دانش جدید، همچنین به عواملی مانند

9. Exploratory Learning

10. Reception Learning

11. Prior Knowledge

12. Cognitive Structures

محیط آموزشی و شیوه‌های ارزیابی بستگی دارد. این عوامل، به‌عنوان عناصر راهنما در شکل‌دهی فرآیند یاددهی و یادگیری ایفای نقش می‌کنند، به شرط آنکه بر اساس فرایند ساخت شناختی یادگیرنده برنامه‌ریزی و اجرا شوند، نه به‌عنوان یک تمرین روتین یا آزمون مقطعی» (Ferreira et al, 2022, p 6).

۲-۱. سازمان‌دهنده‌های مقدماتی^{۱۳}

سازمان‌دهنده‌های مقدماتی، استراتژی اصلی آزرابل برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌روند. «سازمان‌دهنده پیش‌دانسته، بخش مرتبط ساختار شناختی دانش‌آموز را آماده می‌سازد تا اطلاعات جدید در آن جای گیرد. وظیفه اصلی آن پر کردن شکاف میان دانسته‌های پیشین دانش‌آموز و آموخته‌های مورد نیاز است تا فراگیر بتواند مهارت‌ها و مفاهیم تازه را به‌صورت مؤثر و ماندگار بیاموزد» (Ausubel, 1968, به نقل از Sexton, 2025, p. 4).

نمودارها، چارچوب‌های کلی و معرفی مفاهیم عمومی پیش از ورود به جزئیات، نمونه‌هایی از این ابزارها به شمار می‌آیند. «مطالعات نشان داده‌اند که نقشه‌برداری مفهومی می‌تواند به یادگیرندگان در فرایند یادگیری، پژوهشگران در خلق دانش نو، مدیران در ساختاردهی و مدیریت مؤثرتر سازمان‌ها، نویسندگان در نگارش، و ارزیابان در سنجش یادگیری یاری رساند» (Novak & Cañas, 2008, p31). بدین ترتیب، سازمان‌دهنده‌های مقدماتی هم مقدمه‌ای ساده برای ورود به درس محسوب می‌شوند، هم چارچوبی معنادار فراهم می‌آورند که یادگیرنده از طریق آن قادر است اطلاعات تازه را در جایگاه صحیح خود در ساختار ذهنی قرار دهد. برای نمونه، پیش از آموزش فصل چرخه آب، معلم می‌تواند نموداری کلی از مراحل تبخیر، تراکم و بارش ارائه کند تا ذهن دانش‌آموز برای دریافت مطالب جزئی‌تر آماده گردد.

۳-۱. ساختار شناختی

نظریه یادگیری معنادار آزرابل بر این فرض استوار است که یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را می‌یابد که دانش جدید در ساختارهای شناختی موجود دانش‌آموزان ادغام شود و ارتباطاتی معنادار میان دانسته‌های پیشین و مطالب در حال یادگیری برقرار گردد (Maehara, 2024, p 21). این دیدگاه با نظریه سازنده‌گرایی^{۱۴} نیز هم‌راستا است؛ دیدگاهی که یادگیری را فرآیندی اجتماعی می‌داند و تأکید می‌کند که دانش از طریق تعامل میان جنبه‌های شناختی و اجتماعی شکل می‌گیرد. از دیدگاه پیازه، یادگیری حاصل تعامل سه فرایند است: درونی‌سازی^{۱۵} (ترکیب دانش جدید با دانسته‌های پیشین)، سازگاری^{۱۶} (اصلاح چارچوب‌های ذهنی در برابر ناسازگاری‌ها)، و تعادل‌بخشی^{۱۷} (انگیزه حرکت میان این دو مرحله). در کلاس درس، دانش‌آموزان با تکیه بر آموخته‌های قبلی مفاهیم تازه را می‌فهمند و در مواجهه با ناهماهنگی‌ها، ساختارهای ذهنی خود را برای رسیدن به درک واقع‌بینانه‌تر اصلاح می‌کنند. (Peng & Tao, 2022, p101-102).

از این‌رو، هرچه شبکه مفهومی ذهن گسترده‌تر و منسجم‌تر باشد، توانایی فرد در تحلیل، تعمیم و به‌کارگیری دانش در موقعیت‌های متنوع افزایش می‌یابد. برای نمونه، اگر دانش‌آموز چارچوب ذهنی‌ای درباره حیوانات داشته باشد که در آن پرندگان

13. Advance Organizers

14. Constructivism

15. Internalization

16. Accommodation

17. Equilibration

با ویژگی‌هایی چون پر، بال و توانایی پرواز تعریف شده‌اند، هنگام مواجهه با پنگوئن، اطلاعات تازه در همان نقشه ذهنی جای می‌گیرد و ویژگی‌های خاص این پرنده نیز در ساختار شناختی او ثبت می‌شود. آزوبل بر این باور است که یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که دانش آموز بتواند دانش جدید را در ساختار شناختی خود ادغام کند. در این فرایند، مطالب تازه با دانسته‌های پیشین از طریق دو سازوکار انجام می‌شود: تمایز پیشرونده، یعنی ارائه مفاهیم در سطحی کلی و انتزاعی و سپس افزودن جزئیات، و آشتی یکپارچه، یعنی مقایسه دانش جدید با دانش پیشین برای ایجاد هماهنگی. بدین‌سان، دانش جدید معنا یافته و در ذهن یادگیرنده تثبیت می‌شود. (Sexton, 2025, p 3).

۱-۴. حمایت تدریجی^{۱۸}

حمایت تدریجی، یکی دیگر از اصول بنیادین نظریه آزوبل است و به معنای هدایت و راهنمایی معلم در مراحل اولیه یادگیری تلقی می‌شود. «یک ویژگی مشترک در پرسشگری‌های کلاسی این است که معلمان کوشیده‌اند دریابند دانش آموزان چه می‌دانند، جنبه‌های مختلف دانش آنها را شناسایی کنند، فهم ناقص یا جزئیات درک آنان را تشخیص دهند و آنان را در طول فرایند یادگیری با ارائه حمایت‌های لازم در مواقع مقتضی هدایت نمایند تا یادگیرندگان به تدریج به درک عمیق و یادگیری مستقل دست یابند» (Bryce & Blown, 2023).

به عبارت دیگر، معلم با ارائه مثال‌ها و تمرین‌های ساده آغاز می‌کند و به تدریج به سمت تمرین‌های پیچیده‌تر حرکت می‌نماید تا دانش آموز توانایی حل مسائل را بدون کمک مستقیم کسب کند. نمونه‌ای برجسته از این رویکرد، آموزش مفهوم ضرب در ریاضی است که ابتدا با توضیحات و مثال‌های ساده شروع می‌شود و به مرور به تمرین‌های دشوارتر و تحلیلی‌تر منتهی می‌گردد.

۲. ترکیب اصول نظری و کاربرد آن در کلاس

ترکیب اصول یادگیری نقشی محوری در تقویت فرایند یادگیری معنادار در کلاس درس ایفا می‌کند. دانش پیشین به‌مثابه زیربنای شناختی، امکان درک و استقرار مفاهیم تازه را فراهم می‌آورد. سازمان‌دهنده‌های مقدماتی مسیر ورود، سازماندهی و مرتب‌سازی اطلاعات نوین را روشن می‌سازند. چارچوب‌های ذهنی، مطالب جدید را در قالب ساختاری معنادار تثبیت می‌کنند و حمایت تدریجی، فرایند یادگیری را به صورت مرحله‌به‌مرحله هدایت کرده و توانمندی و استقلال دانش آموزان را در بهره‌گیری از دانش تعمیق می‌بخشد. از این‌رو است که «زمانی از «فعالیت» به‌عنوان فعالیت یادگیری یاد می‌کنیم که یادگیرندگان را به درگیر شدن با فرایندهای شناختی، فراشناختی و یا انگیزشی و هدایت، شکل‌دهی یا بهینه‌سازی آنها وادار کنند، به‌گونه‌ای که به کسب دانش از طریق تداعی یا تمایز، یکپارچه‌سازی و بازسازمان‌دهی بینجامد» (Hofer & Reinhold, 2025, p 2).

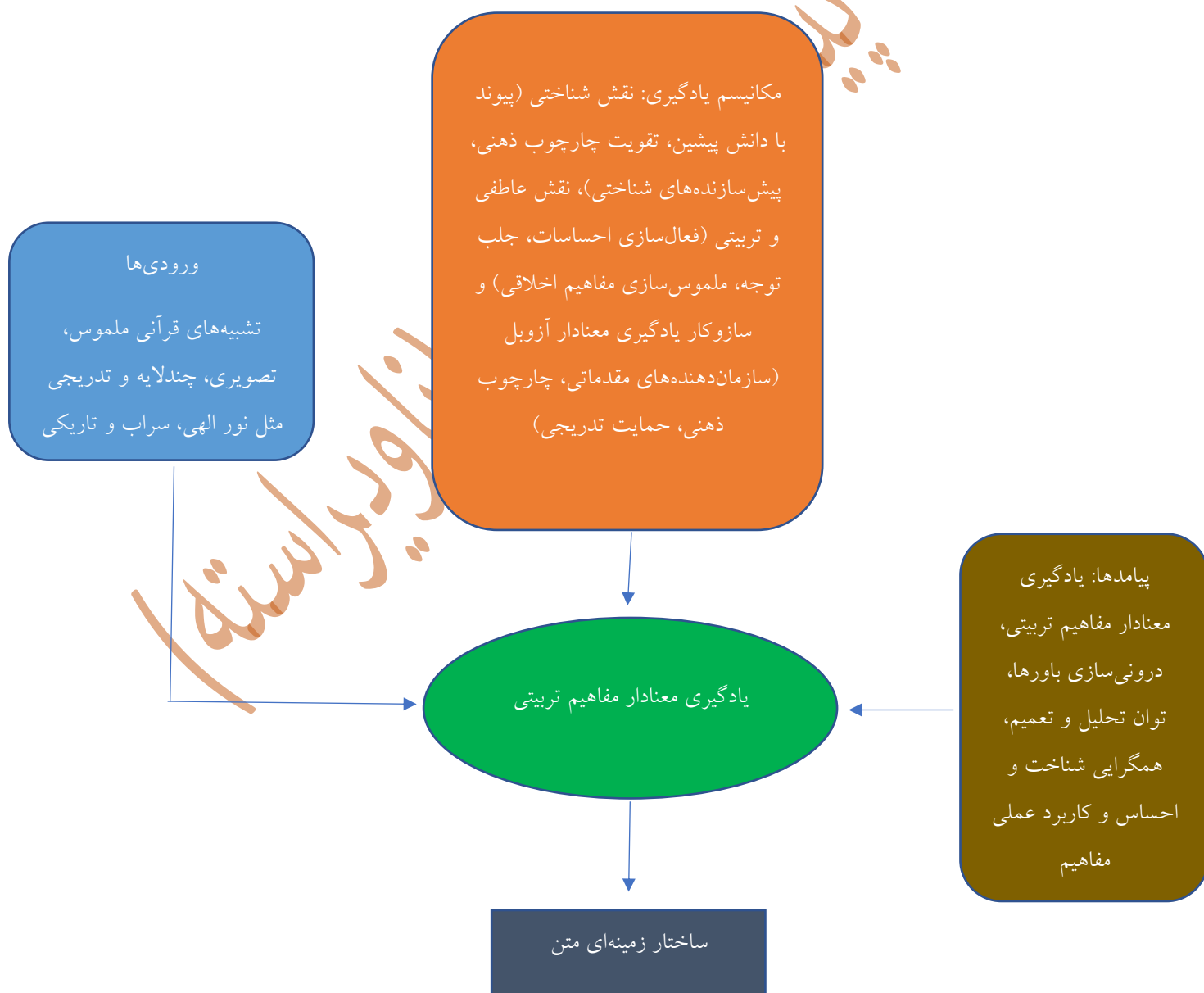
به عنوان مثال، در کلاس ریاضی، معلم در گام نخست با طرح پرسش‌هایی از دانش آموزان، میزان دانش و تجربه پیشین آنان را درباره موضوع مثلاً جمع و تفریق کسرها با مخرج یکسان شناسایی می‌کند. این اقدام، زیربنایی برای ورود به مفاهیم تازه فراهم می‌آورد. پیش از آموزش جمع و تفریق کسرها با مخرج متفاوت، معلم نمودار یا جدول مرحله‌ای ارائه می‌دهد که مسیر

¹⁸. Scaffolding

حل مسئله را به صورت شفاف و نظام‌مند نشان می‌دهد. ابتدا یافتن مخرج مشترک، سپس تبدیل کسرها و در نهایت انجام عملیات جمع یا تفریق. این چارچوب، ذهن دانش‌آموزان را برای دریافت و پردازش اطلاعات تازه آماده می‌سازد.

در ادامه، معلم ابتدا یک مثال ساده را حل می‌کند، سپس چند تمرین مشابه با ارائه راهنمایی تدریجی ارائه می‌دهد، پس از آن تمرین‌های ترکیبی و در نهایت تمرین‌های مستقل مطرح می‌کند. این شیوه، یادگیرنده را به تدریج توانمند می‌سازد تا فرایند حل مسئله را به صورت مستقل فرا گیرد. پس از تسلط بر مراحل حل مسئله، معلم با ارائه مثال‌های واقعی از زندگی روزمره مانند خوردن نصف یک پیتزا و افزودن یک چهارم دیگر نشان می‌دهد که جمع کسرها چگونه در موقعیت‌های واقعی کاربرد دارد. این رویکرد سبب می‌شود مفاهیم ریاضی در ذهن دانش‌آموزان تثبیت شود و توانایی به‌کارگیری آن‌ها در موقعیت‌های گوناگون تقویت گردد.

بدین ترتیب، یادگیری فعال، خلاقانه و انعطاف‌پذیر شکل می‌گیرد و دانش‌آموزان علاوه بر حفظ فرمول‌ها، مهارت درک عمیق و کاربرد عملی مفاهیم را نیز کسب می‌کنند.



مدل مفهومی: نقش تشبیه‌های قرآنی در یادگیری معنادار

۳. تحلیل سه‌بعدی تشبیه‌های سوره نور

تشبیه در قرآن دارای کارکردهای تربیتی و اخلاقی متعددی است. نخست، مفاهیم انتزاعی و پیچیده را از طریق نمونه‌های عینی و محسوس به مخاطب عرضه می‌کند تا درک آنها تسهیل شود. دوم، حافظه معنایی مخاطب را تقویت می‌سازد. سوم، امکان ایجاد ارتباط میان مفاهیم جدید و دانش پیشین فراگیر را فراهم می‌آورد و زمینه‌ساز یادگیری عمیق، پایدار و معنادار می‌شود. افزون بر این، تشبیه‌ها توانایی جلب توجه و انگیزه مخاطب را دارند و علاقه او را به مفاهیم اخلاقی و تربیتی افزایش می‌دهند، به گونه‌ای که یادگیری صرفاً حفظی به یادگیری فعال ارتقا می‌یابد. «تصویرسازی، ابزار برگزیده سبک قرآن است؛ زیرا قرآن از طریق تصویر محسوس و خیالی، معنای ذهنی، حالت روانی، حادثه عینی، صحنه مشهود، نمونه‌های انسانی و طبیعت بشری را بیان می‌کند. سپس تصویر ترسیم‌شده تعالی می‌یابد و به آن حیاتی عینی یا حرکتی پیوسته داده می‌شود. بدین ترتیب، معنای ذهنی به هیئت یا حرکتی تبدیل می‌شود، حالت روانی به صورت تابلو یا صحنه جلوه می‌کند، نمونه انسانی به پیکری زنده و حاضر بدل می‌شود و طبیعت بشری به شکلی مجسم و جاندار نمایان می‌گردد» (قطب، ۲۰۰۴، ص ۳۶).

از این رو، تشبیه در قرآن تنها یک آرایش کلامی و زیبایی لفظی نیست که هدف از آن تنها ایجاد مشابهت میان اشیاء باشد، بلکه قرآن به کمک تشبیه، روح و حیات و نشاط به کالبد الفاظ میدمد و معانی ذهنی، مسائل عقلی و نامحسوس را با مثل‌های گوناگون برای مخاطبان، محسوس و قابل فهم کرده و در قالب تصاویری بدیع به نمایش می‌گذارد (نصیری، ۱۳۹۲، ص ۴۰).

جدول ۱. کدگذاری باز، محوری، انتخابی و تحلیل معنایی تشبیه‌های تربیتی سوره نور

آیه	تشبیه	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی	تحلیل معنایی
۳۵	خداوند (مشبه)، نور آسمان‌ها و زمین (مشبه‌به)	هدایت، روشنایی، رشد معنوی، پاکی دل، ایمان و تقوا	نور الهی به عنوان پیش‌سازنده مفاهیم تربیتی	انتقال مفاهیم انتزاعی مانند ایمان و توکل	نور و چراغ در مشکاة تصویر ملموسی از هدایت و رشد معنوی ارائه می‌دهد.
۳۵	نور خدا (مشبه)، چراغدان (مشبه‌به)	هدایت، روشنایی، رشد معنوی	نور الهی به عنوان پیش‌سازنده مفاهیم تربیتی	انتقال مفاهیم معنوی	تصویر روشن چراغ، راهنمای یادگیرنده برای مفاهیم اخلاقی است.
۳۵	شیشه (مشبه)، ستاره درخشان (مشبه‌به)	پاکی، شفافیت، روشنایی، جلوه معنوی	شیشه به عنوان پیش‌سازنده مفاهیم تربیتی	برجسته‌سازی صفات الهی و نورانیت	شیشه و کوب درخشان تصویر بصری روشن از پاکی و نور الهی را فراهم می‌کند.

۳۹	اعمال کافران (مشبهه)، سراب (مشبهه به)	بی ثمر بودن اعمال، فریب، نیت خالص، صداقت	سراب به عنوان پیش سازنده مفاهیم تربیتی	ارزش واقعی عمل همراه با ایمان	سراب نشان دهنده فریبندگی اعمال بدون ایمان است.
۴۰	انسان بدون هدایت خدا (مشبهه) تاریکی های دریا (مشبهه به)	سردرگمی، گمراهی، وابستگی به نور الهی	تاریکی و موج ها به عنوان پیش سازنده مفاهیم تربیتی	نیاز به هدایت برای یادگیری	تاریکی ها و موج ها به عنوان عنصر طبیعی، تصویر ملموسی از خطر گمراهی را ارائه می دهند.

پس از بررسی جایگاه و نقش تشبیه در قرآن کریم و اهمیت آن در تصویرسازی مفاهیم تربیتی و اخلاقی و پس از کدگذاری تشبیهات، در ادامه به بررسی نمونه های مشخصی از سوره نور پرداخته می شود تا نحوه به کارگیری تشبیه ها و تأثیر آنها بر درک مخاطب به طور تحلیلی مورد کاوشگری قرار گیرد.

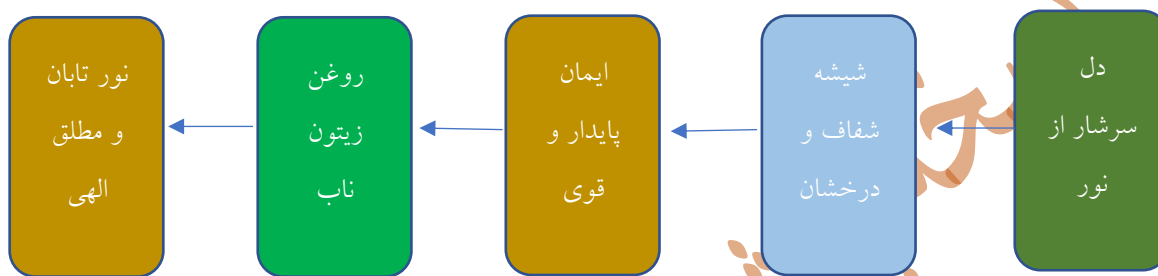
۱-۳-۳. اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ (سوره نور، آیه ۳۵)؛ «خدا روشنگر آسمانها و زمین است. نور خدا، به چلچراغی می ماند که در آن چراغی باشد و آن چراغ در حیابی قرار گیرد، حباب درخشانی که انگار ستاره فروزان است، و این چراغ افروخته شود از درخت پربرکت زیتونی که نه شرقی و نه غربی است، انگار روغن بدون تماس با آتش دارد شعله ور می شود. نوری است بر فراز نوری، خدا هر که را بخواهد به نور خود رهنمود می کند. خداوند برای مردمان مثلها می زند و خداوند آگاه از هر چیزی است» (خرم دل، ۱۳۹۹، ص ۳۵۴).

۱-۳-۱. سوییۀ معنایی-تصویری؛ در این آیه، نور الهی که مبدأ هدایت و آگاهی است، در قالب تصاویری محسوس و زیبا ترسیم شده است. مشکات (طاقچه یا محفظه چراغ) نماد محیطی امن و متمرکز بر هدایت است؛ مکانی که نور در آن محفوظ مانده و جهت دار می شود. چراغ در شیشه تصویر از نور منظم و خالص ارائه می دهد؛ همان گونه که هدایت الهی در دل مؤمنان تابان می گردد. شیشه، مانند ستاره درخشان، به پاکی و شفافیت قلب انسان هدایت یافته اشاره دارد؛ دل مؤمن شیشه ای است که نور خدا از آن می تابد و به دیگران انتقال می یابد. «تشبیه شیشه به ستاره درخشان از آن جهت است که با ترکیب و قرار گرفتن شیشه بر روی چراغ، روشنایی چراغ افزون تر و درخشان تر می گردد و شعله در نتیجه، آرام تر و بدون لرزش باقی می ماند» (طباطبایی، ۱۳۷۹، ص ۱۳۳).

۱-۳-۲. سوییۀ شناختی-ساختاری؛ ساختار تشبیه ها در این آیه تودرتو و پیوسته است (تشبیه در تشبیه یا تشبیه مرکب). «مِثْلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ» آغاز ساختار است، سپس هر جزء (مصباح، زجاجه، کوكب) در درون دیگری جای گرفته و معنا را عمق می دهد. «این مثالی است که خداوند سبحان برای بیان روشنی و آشکاری دلایل وجود خود آورده است، و اینکه این دلایل در هر جزء از اجزای جهان برپا و نمایان است» (مغنیه، ۱۴۲۴، ص ۲۵). از منظر شناختی، این ساختار ذهن مخاطب را از مفهوم کلی و

انتزاعی نور الهی به جزئی‌ترین سطح ادراک حسی (نور چراغ در شیشه) هدایت می‌کند. این حرکت از کل به جزء، نوعی فرایند یادگیری معنادار را شبیه‌سازی می‌نماید؛ انسان از امر محسوس (نور چراغ) به امر معقول (هدایت الهی) دست می‌یابد. ارتباط مشبّه و مشبّه‌به در اینجا فراتر از شباهت ظاهری است؛ نوعی تناظر ساختاری میان هدایت در قلب انسان و نور در چراغ برقرار می‌گردد. هر دو دارای نیاز به محل، وسیله و منبع تغذیه هستند.

الگوی تصویری این آیه بدین‌گونه است که مسیر آن از دل مؤمن و ظرفیت ایمان آغاز شده و به سوی منبع نهایی روشنایی، یعنی نور الهی، هدایت می‌گردد:



۱-۳-۳ سوبه تربیتی-کاربردی؛ در این تشبیهات، هدف صرفاً توصیف زیبایی نیست، بلکه انتقال پیام عمیق تربیتی مدنظر است. هدایت الهی در درون انسان، همچون نوری است که در صورت فراهم بودن محیطی مناسب (دل پاک) می‌تابد و روشنگر دیگران می‌گردد. روغن زیتون مبارک نماد فطرت پاک انسانی است؛ فطرتی که حتی بدون هرگونه تحریک بیرونی، آمادگی درخشش و تابش دارد. «اما روغن آن، از جنس روغن‌های شناخته‌شده و محدود نیست؛ بلکه روغنی است شگفت و اسرارآمیز، در ذات خود شفاف و فروزان، چنان‌که گویی بی‌آنکه بسوزد، می‌درخشد... و از همین‌جا، در پایان مسیر، دوباره به همان نور ژرف و آزاد بازمی‌گردیم» (قطب، ۱۹۸۶، ص ۲۵۲۰).

در آموزش‌های اخلاقی، می‌توان از این تصویر برای نشان دادن مفهوم هدایت درونی و خودروشنی فطرت بهره گرفت؛ یعنی انسان می‌تواند منبع نور باشد اگر ظرف وجودش شفاف و از آلودگی پاک باشد.

۲-۳. «وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بَقِيَعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمَانُ مَاءً حَتَّىٰ إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ تَبِيئًا وَوَجَدَ اللَّهُ عِنْدَهُ فَوْقَاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ (سوره نور، آیه ۳۹)». «کافران اعمالشان به سرابی می‌ماند که در بیابان بی‌آب و علفی شخص تشنه‌ای آن را آب پندارد. اما هنگامیکه به سراغ آن رود، اصلاً چیزی نیابد، مگر خدا را که به حساب او برسد و سزای وی را به تمام و کمال بدهد. خداوند در حساب‌رسی سریع است» (خرم‌دل، ۱۳۹۹، ص ۳۵۵).

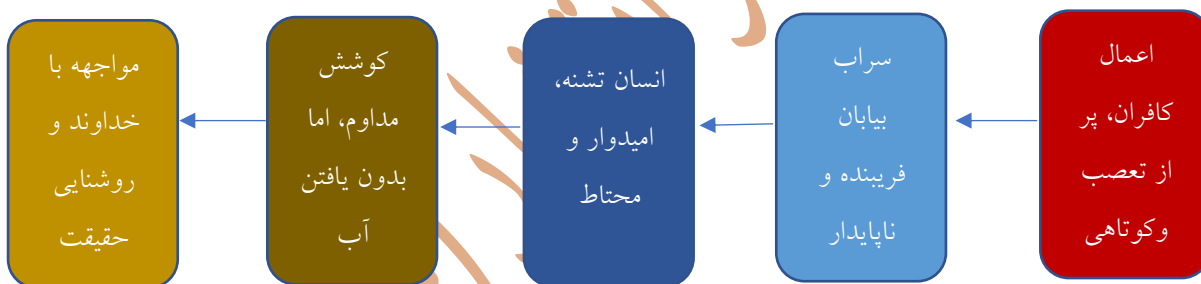
۲-۳-۱. سوبه معنایی-تصویری؛ در تصویر ذهنی آیه، انسان تشنه‌ای در بیابان داغ سرابی را از دور می‌بیند و با امید به آب به سوی آن می‌دود، اما وقتی می‌رسد، چیزی نمی‌یابد. «در این آیه، اعمال آنان به سراب تشبیه شده و خود آنان به انسانی تشبیه گشته‌اند که تشنه است و در پی آب می‌گردد؛ در حالی که آب گوارا نزد اوست، اما از آن روی می‌گرداند و به سخن سرور و راهنمای خویش که او را به نوشیدن آن فرا می‌خواند گوش نمی‌دهد، بلکه سراب را آب می‌پندارد و به سوی آن روانه می‌شود» (طباطبایی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۲).

این تصویر، پوچی اعمالی را که از ایمان و نیت الهی تهی اند، به زیبایی بازنمایی می‌کند. اعمالی که از دور درخشان و پرازش جلوه می‌کنند، اما در لحظه حقیقت (قیامت) چیزی جز هیچ نیستند.

۲-۳-۲. **سویه شناختی-ساختاری**: از نظر ساختاری، این تشبیه، تشبیهی مفصل است؛ زیرا هم مشبّه (اعمال کافران)، هم مشبّه به (سراب در بیابان) و هم وجه شبه (فریبنده و ناپایداری) به طور روشن و شفاف بیان شده‌اند. «منظور از کافران در این جا کسانی هستند که نبوت حضرت محمد(ص) را از روی تعصب و دشمنی انکار کرده‌اند، یا آن‌که از روی سستی و کوتاهی، با وجود توانایی بر تحقیق و اندیشیدن، در این مسیر کوتاهی ورزیده‌اند» (مغنیه، ۱۴۲۴، ص ۴۲۷).

این تشبیه در سطح شناختی، ذهن مخاطب را از پدیده‌ای آشنا و تجربی (سراب) به مفهوم انتزاعی (بی‌ارزشی عمل بی‌ایمان) پیوند می‌دهد؛ بدین معنا که قرآن از تجربه حسی و طبیعی انسان برای فهم حقیقتی اخلاقی و اخروی بهره می‌گیرد. علاوه بر این، در ساختار آیه، نوعی تسلسل ادراکی مشاهده می‌شود: مشاهده (یحسبه الظمان ماء)، حرکت و تلاش (حتی إذا جاء)، مواجهه با حقیقت (لم یجده شیئاً)، و رویارویی با خدا (ووجد الله عنده). این توالی در حقیقت فرایند آگاهی انسان از فریب ظاهر تا مواجهه با حقیقت نهایی را بازنمایی می‌کند؛ یعنی همان مسیر شناختی از ظن تا یقین.

الگوی تصویری آیه به صورت تصاعدی ادراکی و تجربی است؛ یعنی حرکت ذهنی انسان از گمان به واقعیت، از ظاهر فریبنده عمل تا درک حقیقت الهی:



۲-۳-۳. **سویه تربیتی-کاربردی**: در بُعد تربیتی، این تشبیه هشدار است برای هر انسان که مبدا عمل را از نیت جدا کند. اعمال ظاهراً نیک، بدون ایمان و خلوص، همانند سراب، بی‌جان و بی‌نتیجه‌اند. از منظر آموزشی و اخلاقی، این آیه می‌تواند در پرورش مفاهیمی همچون صدق نیت در عمل، تفکیک ظاهر و باطن کارها و بازنگری در انگیزه‌های رفتاری کاربرد یابد. در تربیت دینی، معلم می‌تواند از تصویر سراب برای تبیین مفهوم ظاهر فریبنده اعمال غیرالهی بهره گیرد؛ این تصویر یادگیرنده را به تفکر درباره ارزش واقعی عمل و انگیزه درونی وا می‌دارد. در پایان آیه، جمله «وَوَجَدَ اللَّهُ عِنْدَهُ» نقطه بیداری است؛ انسان سرانجام درمی‌یابد که تنها حقیقت پایدار، حضور خداوند است و آن‌گاه است که حساب واقعی آشکار می‌شود.

«در صحنه نخست، اعمالشان به سرابی در زمینی باز و گسترده مبدل می‌شود، که درخشش آن فریبنده و کاذب است. تشنه‌کام، در پی آن می‌دود، به امید جرعه‌ای آب که عطش جانش را فرو نشاند، غافل از آنچه در پایان مسیر انتظارش را می‌کشد. ناگهان، صحنه با حرکتی تند و سهمگین دگرگون می‌گردد، اما آبی نمی‌یابد که او را سیراب کند؛ تنها با شگفتی‌ای هول‌انگیز

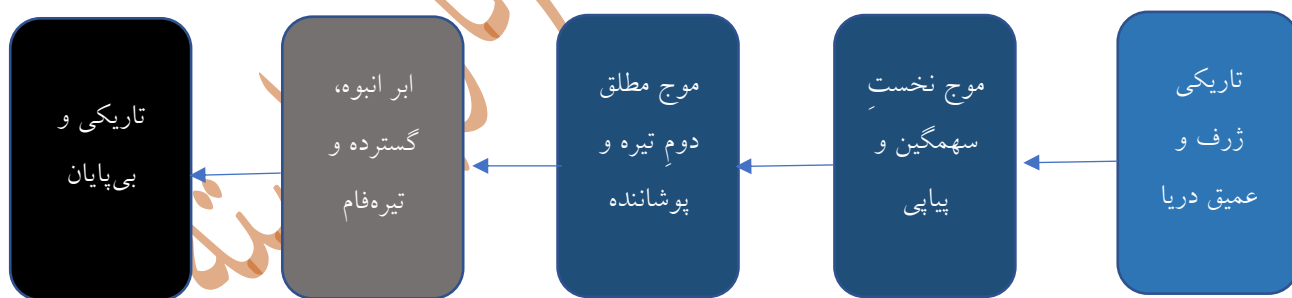
مواجه می‌شود، با وحشتی که اندام را می‌لرزاند و دل را می‌سوزاند و در همان لحظه، خدا را نزد خویش می‌یابد» (قطب، ۱۹۸۶، ص ۲۵۲۱).

۳-۳. «أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرِ لُجِّيٍّ يَغْشَاهُ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أُخْرَجَ يَدُهُ لَمْ يَكُنْ يَرَاهَا وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ» (سوره نور، آیه ۴۰).

«با بسان تاریکیهایی در دریای ژرف موجی است که امواج عظیمی آن را فرا گرفته باشد و بر فراز آن امواج عظیم، امواج عظیم دیگری قرار گرفته باشد و بر فراز امواج ابرهای تیره خیمه زده باشند. تاریکیها یکی بر فراز دیگری جای گرفته هر گاه دست خود را به در آورد ممکن نیست که آن را ببیند. و کسی که خدا نوری بهره او نکرده باشد، او نوری ندارد» (خرم‌دل، ۱۳۹۹، ص ۳۵۵).

۳-۳-۱. سوبه معنایی-تصویری: تصویر چندلایه‌ای این آیه از ترکیب چند عنصر شکل گرفته است. دریای عمیق (بحر لُجِّيٍّ) نماد عمق گمراهی و اضطراب درونی است. موج بر موج بیانگر فشارها و آشفتگی‌های پی‌درپی است. ابر بر فراز دریا، پوششی بر هرگونه نور و امید را نمایان می‌سازد. «تشبیه دوم اعمال آنان را نشان می‌دهد که این اعمال، لایه‌ها و پرده‌های پیاپی و انباشته‌ای بر دل‌هایشان ایجاد کرده است که آنان را از نور شناخت و معرفت بازمی‌دارد» (طباطبایی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۳).

۳-۳-۲. سوبه شناختی-ساختاری: از منظر ساختار بلاغی، این تشبیه، تشبیهی تمثیلی و مرکب است؛ به گونه‌ای که کل صحنه دریا، تاریکی و موج، تصویری واحد برای بیان حالت روحی و فکری کافران می‌سازد. الگوی تصویری آیه به صورت تصاعدی و توصیفی است؛ یعنی تاریکی از اعماق دریا آغاز شده و با لایه‌های پیاپی موج و ابر تا تاریکی مطلق گسترش می‌یابد.



این توالی تصاعدی، فرایند انباشت جهل و گمراهی را بازنمایی می‌کند؛ هر لایه، مانعی تازه بر سر راه ادراک حقیقت است. از منظر شناختی، این تشبیه ذهن مخاطب را از تجربه‌ای طبیعی و ملموس (دریای طوفانی) به درک انتزاعی (حیرت در ظلمت جهل) هدایت می‌نماید. «در صحنه دوم، پس از آن درخشش فریبنده، تاریکی فرود می‌آید و همه چیز را در خود می‌پیچد. هول و وحشت، در هیأت ظلماتی ژرف چون تاریکی دریای عمیق پدیدار می‌شود؛ دریایی که موجی بر فراز موجی خیز برمی‌دارد و بر فرازش ابری تیره انباشته است. تاریکی‌ها لایه بر لایه بر هم انباشته می‌شوند، تا آنجا که اگر دستش را پیش روی چشمان

خود دراز کند، از شدت بیم و تاریکی فراگیر، آن را نمی‌بیند» (قطب، ۱۹۸۶، ص ۲۵۲۱). در اینجا، مخاطب نه فقط می‌فهمد، بلکه حس می‌کند که چگونه نبود نور الهی، انسان را از درک حتی نزدیک‌ترین امور (دست خود) ناتوان می‌سازد.

در پایان آیه، جمله «وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ» نتیجه منطقی ساختار شناختی تصویر را آشکار می‌سازد. بدون هدایت الهی، امکان ادراک وجود ندارد؛ همان‌گونه که در تاریکی مطلق، دیدن و دریافت حقیقت میسر نیست. سرانجام، نتیجه چنین است: ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ؛ تاریکی‌هایی که بر یکدیگر انباشته شده‌اند. تصویر ذهنی نهایی، انسانی را مجسم می‌کند که در دل دریا، میان طوفان و ابر، دست خود را پیش می‌آورد، اما حتی قادر به دیدن خود نیست: إِذَا أُخْرِجَ يَدَهُ لَمْ يَكِدْ يَرَاهَا؛ یعنی در اوج ناآگاهی، گمراهی و بی‌هدایتی قرار دارد.

۳-۳-۳. سوبه تربیتی-کاربردی؛ در بُعد تربیتی، این تشبیه هشدار می‌دهد که انسان در نبود هدایت الهی در ظلمات تودرتوی جهل، شهوت و خودفریبی غرق می‌شود. پیام آیه دوگانه است. دعوت به نور (هدایت و ایمان) و هشدار نسبت به سقوط در ظلمت (بی‌ایمانی و غفلت).

از منظر تربیتی و روان‌شناختی، این آیه نشان می‌دهد که جهل و گناه، تأثیری تجمعی و انباشتی دارند؛ هر لغزش، لایه‌ای تازه از تاریکی بر جان انسان می‌افزاید، تا آن‌جا که قدرت تشخیص و دیدن حقیقت از میان می‌رود. «دریایی ژرف و عمیق است که امواج آن یکی بر فراز دیگری انباشته می‌شود و بر فراز همه آن‌ها، ابر سنگین و تیره‌ای قرار دارد. و این، رساترین تشبیه برای اهل شهوات و هواهای نفسانی است؛ کسانی که در دریای زشتی‌ها و پستی‌ها غرق شده‌اند» (مغنیه، ۱۴۲۴، ص ۴۲۸).

در آموزش‌های اخلاقی، این آیه می‌تواند برای تبیین موضوعاتی همچون پیامدهای غفلت از فطرت، اثر تدریجی گناه در تاریخ شدن دل، و ضرورت پیوند مستمر با منبع نور (هدایت الهی) به‌کار رود. جمله پایانی آیه، جمع‌بندی زیبا و تربیتی آن است: وَمَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِنْ نُورٍ؛ بدین معنا که اگر نور الهی (ایمان و هدایت) در دل انسان نتابد، هیچ منبع دیگری قادر به جایگزینی آن نخواهد بود.

جدول ۲. تحلیل سه‌بعدی تشبیه‌های تربیتی سوره نور

آیه	سوبه معنایی-تصویری	سوبه شناختی-ساختاری	سوبه تربیتی-کاربردی
۳۵	نور الهی به چراغ و مشکات تبدیل شده؛ روشنایی ملموس و قابل درک	ساختار مرکب و سلسله‌مراتبی؛ حرکت از کلیت نور الهی به جزئیات محسوس	تأکید بر هدایت درونی، رشد معنوی و نورانی شدن دل مؤمن
۳۵	چراغ به مثابه نور و هدایت	مسیر مستقیم و ساده از مفهوم کلی به تصویر ملموس	چراغ به عنوان راهنمای یادگیرنده برای درک مفاهیم اخلاقی
۳۵	شفافیت و پاکی دل مؤمن	ترکیب تصاویر درونی چراغ و شیشه؛ عمق تصویر ذهنی	پاکی و نورانیت دل؛ تثبیت یادگیری معنادار مفاهیم اخلاقی
۳۹	فریبندگی و پوچی اعمال	تشبیه مفصل با توالی ادراکی؛ مشاهده، تلاش، مواجهه با واقعیت	هشدار نسبت به عمل بدون ایمان؛ تبیین ارزش واقعی عمل

۴۰	سردرگمی، گمراهی و نبود نور	سلسله‌مراتب تصویری تصاعدی: دریای طوفانی، موج روی موج، ابرهای تیره	ضرورت هدایت الهی و پیامدهای غفلت؛ یادگیری از ملموس به انتزاعی
----	----------------------------	---	---

از این رو، آزویل تأکید می‌کند که یادگیری مؤثر بدون اتکا به دانش پیشین امکان‌پذیر نیست. برای نمونه، دانش‌آموزی که پیش‌تر با مربع و مثلث آشنا شده است، هنگام فراگیری مفهوم دوزنقه می‌تواند ویژگی‌های آن را با اشکال پیشین مقایسه نموده و سریع‌تر و عمیق‌تر درک نماید. از این جهت است که «ارتباط میان دانش پیشین و دانش جدید، همچنین به عواملی مانند محیط آموزشی و شیوه‌های ارزیابی بستگی دارد. این عوامل، به‌عنوان عناصر راهنما در شکل‌دهی فرآیند یاددهی و یادگیری ایفای نقش می‌کنند، به شرط آنکه بر اساس فرایند ساخت شناختی یادگیرنده برنامه‌ریزی و اجرا شوند، نه به‌عنوان یک تمرین روتین یا آزمون مقطعی» (Ferreira et al, 2022, p 6).

جدول ۳. بستر نظری و کاربردی یادگیری معنادار در تحلیل تشبیه‌های تربیتی قرآن کریم

اصل نظریه یادگیری معنادار	کاربرد در تحلیل تشبیه‌های قرآنی	تأثیر تربیتی و یادگیری معنادار
دانش پیشین	استفاده از پیش‌دانسته‌های مخاطب برای پیوند با تصویر تشبیه؛ مثال: «نور چراغ در شیشه» به عنوان تجربه ملموس برای فهم «نور الهی»	درک بهتر مفاهیم انتزاعی، تثبیت یادگیری و ایجاد اتصال میان دانش جدید و دانش پیشین
سازمان‌دهنده‌های مقدماتی	ارائه چارچوب کلی آیه یا تصویر ذهنی قبل از تحلیل جزئیات تشبیه؛ مثال: تشبیه نور به چراغ در مشکلات به‌عنوان مقدمه فهم جزئیات «کوکب درخشان»	آماده‌سازی ذهن برای دریافت مفاهیم جدید، افزایش سرعت درک و یادگیری عمیق
ساختارهای شناختی	تحلیل توالی عناصر تشبیه (مشبه و مشبه‌به) و نظم بخشیدن به تصویر ذهنی؛ مثال: حرکت از «مشکات» به «چراغ» و سپس «شیشه و کوکب»	هدایت ذهن از تجربه محسوس به مفهوم انتزاعی، شبیه‌سازی فرآیند یادگیری معنادار و تفهیم عمیق
حمایت تدریجی	ارائه راهنمایی و تفسیر گام‌به‌گام برای درک تشبیه و پیام تربیتی آن؛ مثال: توضیح لایه‌های ظلمت در آیه ۴۰	تقویت توانایی یادگیرنده در تحلیل تشبیه‌ها، تعمیق فهم مفاهیم اخلاقی و تربیتی، پرورش یادگیری مستقل

نتیجه‌گیری

بررسی ساختار بیانی قرآن کریم، به‌ویژه در سوره نور، نشان داد که تشبیه نه تنها وسیله‌ای برای آرایش کلام یا جلوه‌های زیبایی ادبی است، بلکه ابزاری محوری برای انتقال معنا، شکل‌دهی شناخت و پرورش تربیت اخلاقی و ایمانی مخاطب به‌شمار می‌آید. تشبیه در این سوره کارکردی چندلایه دارد. لایه‌های بلاغی و هنری که تصویرهای زبانی را شکل می‌دهد و لایه‌های روان‌شناختی

و تربیتی که ذهن و عاطفه مخاطب را درگیر می‌سازد. بررسی تشبیه‌های سوره نور نشان داد که این تصاویر زبانی نقش محوری در ارتقای درک مفاهیم تربیتی دارند؛ تشبیه‌ها با ملموس‌سازی مفاهیم انتزاعی و اخلاقی، ذهن مخاطب را فعال کرده و امکان تجربه ذهنی و عاطفی این مفاهیم را فراهم می‌آورند. ساختار تدریجی و سازمان‌یافته تشبیه‌ها، از سطح مفاهیم ملموس به انتزاعی، مسیر یادگیری مرحله‌ای و هدفمند را ایجاد می‌کند که فهم عمیق و درونی‌سازی تربیت اخلاقی را تسهیل می‌نماید.

نظریه یادگیری معنادار آزوبل، ابزار تحلیلی مؤثری برای واکاوی این تشبیه‌ها محسوب می‌شود. این نظریه نشان می‌دهد که زمانی یادگیری پایدار و معنادار شکل می‌گیرد که مفاهیم جدید با دانش پیشین مخاطب پیوند خورده و در ساختارهای شناختی موجود جای گیرند. تشبیه‌های قرآن، با بهره‌گیری از تجربه‌های آشنا همچون نور، سراب و تاریکی، به‌مثابه پیش‌سازنده‌های شناختی عمل می‌کنند و ذهن مخاطب را برای درک مفاهیم پیچیده تربیتی آماده می‌سازند. ساختار مرحله‌ای و تدریجی این تشبیه‌ها، به‌ویژه در سوره نور، امکان فعال‌سازی دانش پیشین و تقویت چارچوب‌های شناختی را فراهم می‌آورد و یادگیری را از سطح حفظیات به درونی‌سازی مفاهیم ارتقا می‌دهد.

تحلیل دقیق‌تر نشان می‌دهد که تشبیه‌ها همزمان دو نقش کلیدی ایفا می‌کنند. نخست، تسهیل فهم مفاهیم پیچیده و انتزاعی و دوم، ایجاد تأثیر عاطفی و انگیزشی بر مخاطب. تعامل این دو سطح یادگیری شناختی و عاطفی یادگیری معنادار را تقویت نموده و امکان تعمیم و کاربرد مفاهیم تربیتی در زندگی روزمره را فراهم می‌سازد. از منظر معاصر، این رویکرد آشکار می‌سازد که بهره‌گیری از تصاویر و تشبیه‌های ملموس می‌تواند در آموزش دینی و اخلاقی امروز نیز مؤثر باشد، به‌ویژه در محیط‌هایی که یادگیرنده با حجم بالایی از اطلاعات انتزاعی مواجه است و نیازمند تجربه فعال و عینی برای درک مفاهیم می‌باشد.

منابع

- قرآن کریم
- آزوبل، دیوید (۱۳۷۰). کسب دانش در مدرسه (ترجمه: سید محمد طباطبایی). تهران: انتشارات سمت.
- استراوس، آنسلم؛ کوربین، جولیت (۱۳۷۷). مبانی پژوهش کیفی: روش‌های و تکنیک‌ها (ترجمه: فاطمه رضوی). تهران: انتشارات نی.
- اسدی، علیرضا؛ حسینی، سارا (۱۳۹۸). «کارکرد تشبیه در فضا‌سازی رمان سمفونی مردگان»، مجله علمی مطالعات زبانی و ادبی، سال ۱۰، صص ۲۵-۵۰.
- السعدی، عبد الفتاح أحمد عبد الحی؛ بستان، المتولی علی الشحات. (۲۰۲۰). «الأبعاد التربویة والأخلاقية فی التشبیہات القرآنیة - سورة الكهف أنموذجاً». مجله القلم، صص. ۶۶-۹۸.
- بستان، المتولی علی الشحات، (۲۰۲۴)، «التشبیہات القرآنیة وأبعادها التربویة الأخلاقية (سورة یس أنموذجاً)»، مجله المقری للدراسات اللغویة النظریة والتطبیقیة، المجلد السابع / العدد: الأول، صص ۱-۱۸
- بیرجندی، سعیده؛ کشاورز، حبیب (۱۴۰۲)، «تأثیر الگوی پیش‌سازمان‌دهنده‌ها بر آموزش ساختهای اسنادی فارسی بر زبان‌آموزان عرب»، دوفصلنامه علمی- پژوهشی زبان و زبانشناسی، دوره ۱۹، شماره ۳۷، صص ۱۳۷-۱۵۲

- جعفری ملک‌آبادی، سمیه؛ طباطبائی، سیدمحمود؛ سیدی، سیدحسین (۱۴۰۲)، اهداف تصویرپردازی تشبیهات قرآن در ساحت‌های سه‌گانه انسان، دوفصلنامه علمی پژوهش‌های زبانشناختی قرآن، شماره دوم، صص ۹۱-۱۱۰
- خرم‌دل، مصطفی (۱۳۹۹)، تفسیر نور، تهران، نشر احسان
- رضوی، فاطمه (۱۳۸۹)، روش تحقیق کیفی در علوم تربیتی و رفتاری. تهران: انتشارات سمت.
- زارع خورمیزی، محمدعلی؛ امیدفرد، عبدالله، (۱۴۰۰)، «بررسی تربیتی تشبیهات قرآنی با محوریت گیاه و انسان»، فصلنامه علمی تخصصی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، جلد ۲، شماره ۳، صص ۱۰۶-۱۱۴
- صالحی، پیمان؛ ثباتی، الهام (۱۴۰۰)، «بررسی زبانشناختی تشبیهات تربیتی در داستانهای قرآنی (با تکیه بر رویکرد استعاره‌ی ساختاری لیکاف و جانسون)»، دوفصلنامه علمی پژوهشی آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث، دوره ۷، صص ۸۹-۱۰۸
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۹)، المیزان فی تفسیر القرآن، المجلد ۱۵، طهران، دار الکتب الاسلامیه
- عتیق، عبدالعزیز (۱۹۸۵)، علم البیان، دار النهضة المصریه
- قطب، سید (۱۹۸۶)، فی ظلال القرآن، المجلد الرابع، بیروت، دار الشروق
- قطب، سید، (۲۰۰۴)، التصوير الفني فی القرآن، القاهرة، دار الشروق
- کرسول، جان (۱۳۷۳). روش‌های پژوهش کیفی در علوم اجتماعی (ترجمه: محمد تقی رضوانی). تهران: انتشارات پیک ادبیات.
- کشاورزی، وفادار؛ زارع، سوسن (۱۳۹۷)، «پژوهشی در آرایه‌های بیانی قرآن و تأثیر آن در تربیت و هدایت انسان»، مطالعات سبک‌شناسی قرآن کریم، شماره یکم، صص ۲۷-۴۵
- لینکلن، یونتا؛ گویا، اگان (۱۳۶۹). روش‌شناسی تحقیق کیفی (ترجمه: سید محمد طباطبائی). تهران: انتشارات سمت.
- محمد عبد القادر، أحمد. (۱۹۸۴). طرق تعليم اللغة العربیة. القاهرة: مكتبة نهضة المصریه
- مغنیة، محمدجواد (۱۴۲۴)، التفسیر الکاشف، المجلد الخامس، مؤسسه دار الکتب الاسلامی
- نصیری، روح‌الله (۱۳۹۲)، «کارکردها و ویژگیهای صنعت بلاغی تشبیه تمثیلی در قرآن کریم»، کاوشی در پژوهش‌های زبانشناختی قرآن کریم، شماره اول، صص ۳۹-۵۳

References

- Agra, G., Formiga, N. S., Simplicio de Oliveira, P., Lopes Costa, M. M., Melo Fernandes, M. G., & Lima da Nóbrega, M. M. (2019) Analysis of the concept of meaningful learning in light of Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(1), 248–255. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Batista, M. C., Cintra Reinisz, I. K., Vieira, T. F., Gomes, E. C., dos Santos, O. R., Silva Filho, O. L. da, & Ferreira, M. (2025). A STEAM approach supported by the meaningful learning theory to teach the solar system in lower secondary education (9th grade). *Frontiers in Education*, 10, Article 1683810. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1683810>
- Bryce, T., & Blown, E. (2023). «Cognitive structure and meaningful learning: Contemporary perspectives». *Educational Research Review*, 28, 101–120.
- Ciechanowska, D. (2018). «The application of Ausubel's meaningful learning theory in the organization of knowledge representations on concept maps» (pp. 105–114). *WSB University in Poznan – Department of Economy in Szczecin*.
- Ferreira, M., Silva, A. L. S. da, & Silva Filho, O. L. da. (2022). «Meaningful learning theory and science teaching through research: Interfaces from a narrative literature review». *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 22, 1–27. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Gomes, G. I., et al. (2024). The use of David Ausubel's theory of meaningful learning in professional health education. *IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)*, 13(4 Ser.5), 18–25. <https://doi.org/10.9790/1959-1304051825>
- Hofer, S. I., & Reinhold, F. (2025). Scaffolding of learning activities: Aptitude–treatment–interaction effects in math. *Learning and Instruction*, 99, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102177>
- Imron, A. (2025). Deep learning pedagogy grounded in David Ausubel's learning theory: A literature study. *Almubin: Islamic Scientific Journal*, 8(1), 324–332. <https://doi.org/10.51192/almubin.v8i2.2152>
- Maebara, K., Tanaka, Y., & Saito, H. (2024). «Applying Ausubel's theory to professional health education: Enhancing meaningful learning». *Advances in Health Sciences Education*, 29, 18–28.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). «The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools», *Florida Institute for Human and Machine Cognition*.
- Peng, H., & Tao, S. (2022). «Schema, zone of proximal development, and scaffolding in real-classroom settings and inspired improvements in Chinese middle schools' classrooms». *Frontiers in Educational Research*, 5(10), 101–106. <https://doi.org/10.25236/FER.2022.051020>
- Sexton, S. S. (2025). «Meaningful learning—David P. Ausubel. In Science education in theory and practice» (pp. 157–171). *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81351-1_10

The Link between Imagery and Cognition in the Metaphors of Surah An-Nur: An Approach Based on Ausubel's Theory of Meaningful Learning

Abstract

The aim of this study is to elucidate the mechanism linking imagery and cognition in the metaphors of Surah An-Nur and to examine their role in facilitating the meaningful learning of educational and moral concepts. The Holy Quran, by employing rhetorical and artistic imagery, presents abstract and complex concepts in tangible and sensory forms through metaphors, thereby reinforcing the process of comprehension, internalization, and retention of knowledge within the human mind. David Ausubel's theory of meaningful learning, which emphasizes the integration of new knowledge with pre-existing cognitive structures, provides the theoretical framework for this study and enables a systematic scientific analysis of the role of Quranic metaphors in the educational process.

This descriptive–analytical study, using qualitative content analysis, investigates five educational metaphors found in verses 35, 39, and 40 of Surah An-Nur across three levels: visual-semantic, structural-cognitive, and applied-educational. The findings indicate that these metaphors function as cognitive advance organizers and, by linking abstract concepts such as faith, guidance, and piety with concrete elements such as light, lamp, and darkness, facilitate deep, enduring, and meaningful learning. The results further suggest that Quranic imagery, by simultaneously activating the cognitive and emotional dimensions of the audience, enables the transfer of ethical concepts from theoretical awareness to belief and practice. Accordingly, employing Quranic metaphors can provide an effective and meaningful learning-based model for contemporary religious and educational instruction.

Keywords: Quranic metaphors, Surah An-Nur, meaningful learning, Ausubel, imagery, educational concepts

ناوید اسد
الناشر