

مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی دوره متوسطه

دکتر محمود مهر محمدی*

پروین صمدی**

چکیده:

یکی از اصول تعلیم و تربیت که همواره باید مدنظر طراحان برنامه‌های درسی باشد، آن است که دانش‌آموزان نه برای زمان حال، بلکه برای شرایط بهتر احتمالی آینده تربیت می‌شوند. این نکته همواره باید به عنوان یک اصل در برنامه‌ریزی‌های دست‌اندرکاران برنامه‌های درسی در نظر گرفته شود. دانش‌آموزان باید با توجه به مقتضیات و ویژگی‌های عصری که در آن زندگی خواهند کرد، تربیت شوند. در حالی که یکی از ویژگی‌های بارز شناخته شده و قطعی اکثر جوامع کنونی پدیده انحطاط اخلاقی می‌باشد، در این میان آموزش و پرورش هر جامعه باید قبل از هر نهاد دیگر اجتماعی به فکر حل این مشکل باشد. توجه به برنامه‌های درسی دینی یکی از مهم‌ترین عوامل حل این مشکل است. در این راستا هر چه برنامه‌های درسی دینی بر پایه یافته‌ها و اصول علمی‌تر و تحقیقات جامع‌پیریزی شود، احتمال دستیابی به یک برنامه

*- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

**- عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا

درسی مطلوب بیشتر خواهد شد.

با عنایت به وضعیت فوق، مقاله حاضر به بررسی مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی می‌پردازد تا به‌عنوان یک چارچوب نظری، اصول و بایده‌هایی از آن استخراج شود، و راهنمای برنامه‌ریزان درسی برای ارائه الگوی مطلوب قرار گیرد.

مقدمه

در آغاز قرن بیستم به سر می‌بریم که علی‌رغم پیشرفت‌های سریع علوم، موضوع انحطاط اخلاقی از ویژگی‌های آن به شمار می‌آید. عصری که دانش‌آموزان امروز مدرسه، بیشتر عمرشان را در آن خواهند گذراند. حجم بالای اخبار مربوط به افزایش استفاده از مواد مخدر، جرم و جنایت‌هایی که در اشکال مختلف صورت می‌گیرد. خودکشی و ... جلوه‌هایی از این حقیقت است که بشریت در پرتگاه انحطاط اخلاقی قرار گرفته است. حقیقتی که علمای تعلیم و تربیت همچون مایر ناگزیر به آن معترف شده و بیان می‌دارند که "علم تنها کافی نیست، به اخلاق واقعی و معنویت حقیقی نیز نیازمندیم". (مایر، ۱۳۷۴).

گرچه این امر، نظارت کارشناسان را بر تربیت دینی دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های مدون درسی می‌طلبد، ولی مسأله اساسی پیامدها و اثرات موجود در این زمینه است. براساس بررسی‌های به عمل آمده می‌توان ادعان داشت که وضع موجود (در رابطه با آموزش دینی) در مدارس از جهات و علل گوناگون از جمله برنامه‌ریزی درسی، نیروی انسانی و امکانات رضایت بخش نبوده است. چنان که در پاره‌ای از تحقیقات، دانش‌آموزان احساس بی‌زاری و دلزدگی نسبت به درس دینی داشته‌اند (فضائلی، ۱۳۷۲، رضوانی، ۱۳۷۳، قاسمی، ۱۳۶۸).

بنابراین توجه به دین و برنامه‌های درسی مربوطه و تحول در آموزش آن بخصوص در دوره متوسطه - که تقریباً هم‌زمان با سن بلوغ و آغاز دوره نوجوانی است - ضرورت تام دارد. برنامه درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت نه تنها به عنوان یک علم، که به عنوان یک هنر علمی در فرایند ارزشیابی مستمر صیقل می‌یابد (شواب، ۱۹۷۱). در واقع نقش کلیدی و حساسی که برنامه درسی در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفاء می‌کند، توجه به امر ارزشیابی مستمر برنامه‌های

درسی در سطوح گوناگون را موجه می‌سازد (کمیس، ۱۹۸۲).

در این راستا توجه به سطوح مختلف برنامه‌های درسی به منظور پیدا نمودن راه‌های جدید جهت بهبود آن، ضروری است. برنامه درسی مطلوب، یکی از این موارد است که مبتنی بر عقاید متخصصان و دانشمندان علوم مختلف بوده و در بر گیرنده توصیه‌های آنان در زمینه عوامل مؤثر در برنامه درسی و چگونگی به مرحله اجرا در آوردن آنها می‌باشد. مبانی نظری این برنامه بر پایه مبانی روانشناختی، محتوای دانش دینی، برنامه درسی، مبانی اجتماعی و تاریخی استوار است. اما سؤال این است که ابعاد مبانی نظری برنامه درسی مطلوب، چه اصولی را به منظور ارائه الگوی مطلوب دینی در پیش رو قرار داده و ارائه می‌نماید.

مبانی ساختار محتوای دانش دینی

در تاریخ جوامع بشری، هیچ جامعه‌ای نیست که در آن دین وجود نداشته باشد. این سخن نه تنها از طرف الهیون، بلکه از سوی متفکرین و اندیشمندان غیر مذهبی نیز مطرح شده است. دورکیم در زمینه نیاز و ضرورت دین در جامعه چنین استدلال می‌کند که "باورهای مذهب مشترک و آیین‌های ملزم با آن، چنان اهمیتی دارد که هر جامعه نیاز به یک مذهب یا نظامی از باورهای دارد که بتواند نقش مذهب را ایفا نماید" (دورکیم، ۱۹۶۰). وارن جامعه‌شناس آمریکایی، هدف‌های دین‌پذیری افراد را شامل موارد زیر می‌داند:

دین وسیله‌ای برای انسجام اجتماعی، سبب معنابخشی به حیات آدمی، بیانگر نارضایتی، ترس و خطر و عکس‌العملی در مقابل ناشناخته‌ها است (وارن، ۱۹۶۸).

در زمینه کارکردهای روانی دین، بعضی از صاحب‌نظران روانشناس، بحث‌های مستمری را بر روی ساختارهای دین^۱ انجام داده‌اند. گلاک و استاک (۱۹۶۵) ساختارهای دینی متعددی را تحت عناوین باور، عمل^۲ (مراسم مذهبی^۳ و عبادات^۴)، تجربه^۵، معارف^۶ و نتایج و پیامدهای^۷ دینی و

1- The Structures Of Religion

5- Experience

2- Practice

6- Knowledge

3- Rites

4- Rituals

7- Consequences

تأثیرات روزانه آن نام برده‌اند. نی نیان اسمارت^۱ (۱۹۶۹) همین ابعاد را تحت عناوین اعتقادی^۲، تخیلی^۳ (اسطوره‌ای)، اخلاقی^۴، عبادی و تجربی نام برده و بعد اجتماعی را نیز اضافه کرده است و در واکنش به بعضی نظریات دیگر بیان می‌دارد که ادیان فقط باور نیستند، بلکه دارای سازمان‌ها و محتوای اجتماعی نیز هستند.

براون (۱۹۸۷)، ساختارهای دین و کیفیت تعامل آنها با یکدیگر از دیدگاه خودش را به صورت یک نظام به هم پیوسته به تصویر می‌کشد و آن را در قالب یک شکل به نمایش می‌گذارد. در این نظام، ساختارهای اصلی دین یک مثلث را تشکیل می‌دهند. شناخت‌ها و باورمندی و بی‌باوری در یک رأس مثلث، نگرش‌ها و ارزشیابی‌ها در رأس دوم و مناسک و تکالیف عمی در رأس سوم مثلث قرار می‌گیرند. از تعامل شناخت‌ها و باورها با نگرش‌ها و ارزشیابی‌ها، اعتقادات سنتی و بنیادی دین حاصل می‌شوند از تعامل شناخت‌ها و ارزشیابی‌ها با مناسک، توصیه‌ها و دستورالعمل‌های زندگی حاصل می‌شود و از تعامل مناسک با شناخت‌ها و باورها، دیدگاه‌های هستی‌شناختی دین حاصل می‌شود. (شکل ۱)



شکل (۱)

از نظر شریعتی (شریعتی، مجموعه آثار ۴ و ۲۷، ۱۳۶۱) مذهب یک ایدئولوژی و ایدئولوژی خود ادامه‌گیرنده است. به بیان دیگر ایدئولوژی را تکنیک چگونه زیستن و چگونه ساختن اجتماع

- 1- Ninian Smart
- 2- Doctrinal
- 3- My thological
- 4- Ethical

می‌داند. ایدئولوژی عقیده‌ای است که جهت اجتماعی، ملی، طبقاتی انسان را و نیز سیستم ارزش‌ها، نظام اجتماعی، شکل زندگی و وضع ایده‌آل فرد و جامعه و حیات بشری را در همه ابعادش تفسیر می‌کند و به چگونگی، چه می‌کند، چه باید کرد و چه باید بود، پاسخ می‌دهد (حسین‌زاده ۱۳۷۵). در یک کلام دین تمام حیات معنوی و مادی انسان‌ها را در بر می‌گیرد (امام خمینی، ۱۳۶۱).

با توجه به آراء و تفکراتی چند که بیان گردید، دو صورت و محتوای مختلف برای دین در نظر می‌توان گفت. نخست بیانی که بعضی از متفکرین غربی بعد از رنسانس ارائه کردند و دین را رابطه درونی شخص با خدا به شمار آورده‌اند. از نظر آنان دین متکفل تبیین این رابطه به رابطه دینی است (رابطه شخص با خدا) و دین را در همین حد محدود کرده‌اند و در بعضی دیگر از تعریف‌ها دین را شامل تبیین رابطه انسان با خدا و تبیین رابطه اخلاقی انسان با انسان‌های دیگر شمرده‌اند (تعریف حداقلی از دین). و اما قائلین به تعریف حداکثری از دین معتقدند که دین مکتب یا فلسفه‌ای است که رابطه انسان با خدا، رابطه انسان‌ها با انسان‌های دیگر را در همه روابط اجتماعی و عرصه‌های اخلاقی، سیاسی، اجتماعی، حقوقی، فرهنگی و رابطه انسان با طبیعت و توسعه پایدار به منظور بهره‌برداری معقول و منطقی از مذاهب انسانی و طبیعی تفسیر می‌کند (مصباحی، ۱۳۷۸). در یک جمع‌بندی دیدگاه‌های تعیین قلمرو دین (تعریف دین)، می‌تواند صورت‌های مختلفی داشته باشد. دین یک رابطه درونی شخص با خدا به شمار می‌رود و دین متکفل تبیین این رابطه‌ای است که انسان موجودی است علاقه‌مند به خداوند و در جستجوی خداست و دارای عشق و پرستش. هدف دین برقراری آرامش روحی است و جهان و انسان را معنادار می‌سازد. در این رابطه، یعنی رابط انسان با خدا رابطه اخلاقی و اخلاقی ساختن انسان به وجود می‌آید که پس از آنکه انسان اخلاقی شد حالات عرفانی پیدا می‌کند و توفیق آن را می‌یابد که تجارب عرفانی به دست آورد. به عبارتی در این رابطه دین باید تضمین‌کننده‌ی سعادت اخروی انسان‌ها باشد، نه سعادت دنیوی آنها.

صورت دیگر تعیین قلمرو دین، آن است که قلمرو دین وسیع است و دین را پاسخگوی تمام مسایل انسان می‌داند. خواه مسایل فردی و خواه موضوعات اجتماعی. یعنی دین هم سیمای

نظام‌های مطلوب اقتصادی، سیاسی، حقوقی و فرهنگی را ترسیم می‌کند و هم با برنامه‌ریزی‌های خود تمام معضلات اجتماعی بشر را حل کند.

در مقابل دیدگاه‌های افراطی فوق، دیدگاه میانه‌روی تری قرار دارد که با این که قلمرو دین را وسیع می‌داند. اما این مطلب مورد تاکید قرار گرفته که دین خود عهده‌دار حل همه مسایل بشری نیست، بلکه حل یک سلسله مسایل را خود دین بر عهده گرفته و حل برخی دیگر را بر عهده عقل بشری گذارده است. دین در زمینه مسایل مربوط به جهان و انسان مطالب عمیقی را بیان کرده است. در اینجا سخن بر سر حداقلی و حداکثری بودن دین نیست، چرا که دین مجموعه‌ای از معارف را پیرامون انسان و جهان مطرح ساخته که عقل بشری به آن راه پیدا نمی‌کند. اگر حداکثری دین را آن چیزی بگیریم که هر آنچه را که بشر با علم می‌تواند به دست آورد، دین باید ارائه دهد، دین قطعاً حداکثری نیست و هیچ متفکر دین‌شناسی هم چنین ادعایی را نکرده است. دین برای عقل بشر نیز ارجحیت قایل شده و آن را یکی از منابع خود تلقی کرده است و بشر باید با عقل خود به شناسایی مسایلی که در دین مطرح نشده بپردازد.

بدین مضمون دین عبارت است از به فعلیت رساندن همه استعداد‌های انسانی در قلمرو فردی و اجتماعی در حد امکان، برای به ثمر رساندن شخصیت انسانی. در حرکتش به سوی ابدیت در قلمرو ارتباطات چهارگانه:

- ۱- ارتباط انسان با خویشتن
- ۲- ارتباط انسان با جهان هستی
- ۳- ارتباط انسان با خدا
- ۴- ارتباط انسان با هم‌نوع خود

بر مبنای تعریف اخیر از دین، می‌توان حوزه محتوایی درس دینی را که اهداف ذکر شده در تعریف دین را پوشش دهد، شامل مباحث زیر دانست:

- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با خدا
- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با خود

- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با دیگران
- محتوای برنامه درسی دینی در خصوص ارتباط دانش آموز با طبیعت

مبانی برنامه درسی مطلوب دینی

برای آن که اصول و مبانی این برنامه مورد بررسی قرار گیرد، لازم است تا آن را در چهار بخش الگوهای طراحی برنامه درسی، الگوی نیازسنجی در برنامه درسی، برنامه درسی پوچ پنهان و تلفیقی به شرح ذیل مورد توجه قرار دهیم.

الگوهای طراحی برنامه درسی دینی

از اوائل قرن بیستم به این طرف مهم ترین اختلاف نظر اساسی میان صاحب نظران برنامه درسی در ارتباط با منبع تصمیم گیری است، که ریشه در فلسفه تعیم و تربیت مورد توجه افراد داشته و معرف رویکردهای گوناگون نسبت به برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). به لحاظ تاریخی، سه منبع اصلی اطلاعاتی برای برنامه ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که هر یک به عنوان مبنایی در تصمیم گیری های متعدد مربوط به امر برنامه ریزی به کار گرفته می شوند. این منابع عبارت است از: موضوعات درسی مدون، دانش آموزان و جامعه (تایلر، ۱۹۵۰).

با آن که اکثر متخصصین برنامه ریزی درسی، استفاده ترکیبی از هر سه منبع یاد شده را به منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل توصیه می نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر می باشیم (مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

در الگوی مبتنی بر موضوعات درسی مدون، برنامه های درسی، از پیش برای دانش آموزان تعیین و مشخص می شوند. به نحوی که بتوان محتوا را به طور مؤثر و کارآمد به دانش آموز آموخت. لیکن تأکید بر آموزش کمیت بیشتر، و کم توجهی به درک و فهم دانش آموز، می تواند جریان یادگیری در این الگو را به یک جریان مکانیکی و خطی تبدیل سازد (تابا، ۱۹۶۲)، و

متأسفانه این موضوع به کرات در عمل به وقوع پیوسته است. هم چنان که در برنامه درسی بینش اسلامی این امر به وضوح آشکار است (مهرمحمدی، ۱۳۶۷).

یک شیوه تدریس مرسوم در این الگو، تشخیص، تجویز و ارزیابی است. شیوه سخنرانی و مباحثه نیز در انتقال محتوا و میراث فرهنگی به کار گرفته می‌شود. به طور کلی این الگو، توجه کافی به توانمندی‌ها و نیازها و علائق و تجارب گذشته دانش‌آموزان ندارد و این موضوع سبب بی‌انگیزگی دانش‌آموزان می‌شود.

در الگوی مبتنی بر دانش‌آموز، دانش‌آموز به عنوان منبع اطلاعات در تصمیم‌گیری‌های مورد توجه است. در این الگو، نیازها، علائق، توانمندی‌ها و تجارب گذشته دانش‌آموز به عنوان مبنای تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شوند. تکیه اصلی الگو بر تقویت فرایندهای ذهنی و پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان است. این الگو همچنین بر فعال بودن یادگیرندگان و استقلال آنها در جریان یاددهی و یادگیری یا مسأله محور بودن برنامه درسی تکیه می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

این الگو معمولاً به یکی از عناوین متضاد شونده، فعالیت، مبتنی بر تجربه، و یا برنامه درسی تحولی شناخته می‌شود. آنچه در این الگو اصالت می‌یابد آن است که برنامه‌های درسی و جریان آموزش، مواجه کردن دانش‌آموزان با محرک‌هایی را موجب برهم خوردن تعادل آنان شود و وجهه اصلی هست خود قرار می‌دهد. به عبارتی برنامه درسی بیش از هر چیز رشد شناختی دانش‌آموزان و دستیابی آنان به قابلیت‌ها و توانایی‌های برتر ذهنی را تسهیل می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۵).

الگوی فوق همانند الگوی قبلی، مورد انتقاد قرار گرفته و متهم به نارسایی در زمینه آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی است و این ضعف نیز ناشی از بی‌توجهی به اهداف اجتماعی تعلیم و تربیت و همچنین میراث فرهنگی نوع بشر می‌باشد (هونکی، ۱۹۸۰).

الگوی مبتنی بر جامعه، به جامعه به عنوان یک ارگان مؤثر در برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد.

الگوی مبتنی بر جامعه، بر سه موضوع قرار دارد: (سیلور، ۱۹۷۴)

الف) زندگی اجتماعی یا رودکردهای مربوط به موقعیت‌های پایدار زندگی. برنامه درسی درصدد است که کودکان را به شرکت مؤثر در فعالیت‌های زندگی واقعی راهنمایی نماید. این گونه نقش‌های اجتماعی را به عنوان نکات مورد تأکید و کلیدی در تعیین برنامه درسی به صورت مناسب مورد استفاده قرار دهد (کازول، ۱۹۳۵).

ب) رویکردهایی که برنامه درسی را در حوضه‌هایی از مشکلات زندگی اجتماعی سازماندهی می‌کند. مشکلاتی مانند غذا، لباس، اوقات فراغت، اخلاقیات و مذهب و ...

ج) نظریه‌های مربوط به فعالیت یا بازسازی اجتماعی که بهبود جامعه را از طریق دخالت مستقیم مدارس و شاگردان‌شان به عنوان هدف اصلی و یا حتی نخستین هدف برنامه درسی در نظر می‌گیرد. روی هم رفته، الگوی جامعه محوری، فعالیت‌ها و کارکردهای اجتماعی را به عنوان عناصر مرکزی مد نظر قرار می‌دهد و اهداف در این نظریه جایگاه و مرتبه الگوی موضوع درسی را ندارد. با این که نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد، اما نتایج مشخص و یکسانی برای کلیه دانش‌آموزان تجویز نشده است.

در جمع‌بندی می‌توان گفت که هر یک از الگوهای یاد شده، دارای نقاط قوت و ضعفی است که می‌تواند به نحو مهم و مؤثری به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و یا کند کردن جریان تعلیم و تربیت دینی کمک کند. بنابراین محدود کردن برنامه‌های درسی دینی به یک الگوی خاص یک محدودیت غیر لازم به نظر می‌آید. الگوی برنامه‌ریزی درسی دینی بایستی براساس نیازهای متغیر زمان، تغییرات حادث در علوم، جوامع و علائق و نیازهای دانش‌آموزان مورد استفاده برنامه‌ریزان قرار گیرد. به عبارتی به منظور دستیابی به اهداف متنوع تربیت دینی برنامه‌ریزان باید به تصمیم‌گیری متفکرانه و آگاهانه درخصوص چگونگی استفاده از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی بپردازند.

الگوی نیازسنجی در برنامه درسی دینی

نیازسنجی یکی از قلمروهای جوان حوزه برنامه درسی است که به رغم اهمیت بنیادی آن در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مخصوصاً برنامه درسی دینی، از لحاظ عملی آنچنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. بحث بررسی نیازهای آموزش به مقاله نیازهای روان‌شناختی با اقدامات فروید آغاز گردید و با آثار و اندیشه‌های مزلو، پرکوت، هرست، اریکسون به اوج خود رسید، و به این ترتیب در طی دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ با الحاق بحث نیازهای روانشناختی به مباحث برنامه درسی، مقوله نیازسنجی با پیچیدگی خاصی درگیر شد. (آنرو، آنرو، ۱۹۸۸). تایلر با مطرح کردن ۴ سوال نه تنها به بررسی منابع اطلاعاتی پرداخت، بلکه وی بخصوص به تمایز میان نیازهای آموزشی و روانشناختی نیز توجه نمود (تایلر، ۱۳۷۶). همان راهی را که دیویی سال‌ها پیش مطرح کرده بود، دوباره در الگوی "تایلر" تبلور ویژه‌ای یافت. با این تفاوت که دیویی معتقد بود این عوامل اساسی باید به صورت مرتبط به هم نگریسته شود و به ویژه موضوعات درسی باید براساس نیازهای دانش‌آموزان بازسازی شود (تتر، ۱۹۸۲). با توجه به اهمیت نیازسنجی در برنامه درسی مثل فراهم سازی اطلاعات برای برنامه‌ریزان، ضرورت تناسب برنامه‌های درسی موجود با نیازهای دانش‌آموزان، جامعه و هماهنگ‌سازی برنامه‌ها با تغییرات و تحولات در سطح جهان و به منظور ایجاد جهت‌گیری مثبت‌تر در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و تعیین این که چه چیز باید در مدارس آموخته شود و کدام موضوع ارزشمندتر است و ایجاد پویایی لازم در برنامه‌ها لازم است که در تدوین و طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دینی، از الگویی در این خصوص تبعیت شود. الگوی نیازسنجی مورد استفاده در برنامه درسی و بالخصوص برنامه درسی دینی، دارای دو جنبه اساسی است. اول سطوح تصمیم‌گیری درباره نیازها، و دوم متغیرهای اساسی که در هر یک از این سطوح به طور متفاوت و با کیفیت خاص مد نظر می‌باشد. (فتحی، ۱۳۷۷).

در اینجا به شرح مختصر نیازسنجی در هر یک از سطوح تصمیم‌گیری برنامه درسی دینی می‌پردازیم:

۱- نیازسنجی کلان فراتر از موضوع‌های درسی، این سطح به تصمیم‌گیری درباره نیازها در سطح کشور و در چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره می‌کند و نیازسنجی محدود به موضوع درسی خاصی نبوده و کلیه برنامه‌های درسی را در بر می‌گیرد. به عبارتی هدف اصلی نیازسنجی در این سطح دستیابی به مجموعه‌ای از رهنمودها و خط‌مشی‌های کلی نظام آموزش و پرورش در قالب اصول، اهداف و مقاصد آموزش و پرورش می‌باشد تا از این رهگذر جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های اساسی را معین نماید. به عبارتی در این سطح موضوع ماده درسی دینی، مشروعیت و اعتبار پیدا می‌نماید.

۲- نیازسنجی کلان متمرکز بر موضوع درسی دینی - پس از این که ایدئولوژی برنامه درسی برای نظام برنامه درسی کشور تدوین شد و موضوع درس دینی برای هر یک از دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی معین گردید، چارچوب برنامه درسی دینی که در آن اهداف کلی و ویژه درس دینی مشخص می‌شود و هم چنین محتوای پیشنهادی نیز مورد تبیین و معرفی قرار می‌گیرد.

در این سطح محتوای پیشنهادی باید به گونه‌ای انعطاف‌پذیر و غیرقطعی معرفی شود تا در سطوح بعدی امکان تجدید نظر، اصلاح و تعدیل متناسب با نیازهای ویژه آن سطوح امکان‌پذیر باشد.

۳- نیازسنجی خرد - منطقه‌ای، پس از تدوین چارچوب برنامه درسی دینی، مرحله طراحی به اتمام می‌رسد و چارچوب مربوطه برای اجرا آماده می‌شود. این سطح نیازسنجی در یک منطقه یا ناحیه آموزشی صورت می‌گیرد. از این رو در سطح حاضر باید چارچوب تدوین شده در سطح قبلی با توجه به واقعیات موجود در سطح منطقه یا ناحیه آموزشی اصلاح و تعدیل شود. در این سطوح، عناوین و موضوعات مورد توجه و نیاز منطقه آموزشی و نیز اهداف و محتوا مورد بررسی و تغییر قرار می‌گیرد.

۴- نیازسنجی خرد - مدرسه‌ای. پس از این که چارچوب برنامه درسی در سطح منطقه تکمیل و تصویب شد. جهت اجرا به مدارس ارسال می‌شود. اصلاح و تعدیل چارچوب برنامه

درسی دینی متناسب با شرایط مدرسه یا کلاس درس دینی با علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان و دانش‌قبلی آنها، معلم یا مجموعه معلمان مدرسه از طریق اضافه کردن، حذف کردن یا تغییر در توالی و تأکیدات رؤوس مطالب درس دینی، بر این امر اقدام می‌نمایند. (اسمایل، ۱۹۹۰، ولوی، ۱۹۹۱ و سول، ۱۹۹۶).

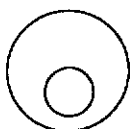
در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که تصمیم‌گیرندگان در کلیه سطوح برنامه درسی دینی باید نوعی ایمان و تعهد درونی نسبت به فرایند نیازسنجی داشته باشند و از طریق بسیج امکانات و نیروها، زمینه‌ساز خلق و ظهور محیطی شوند که در آن برنامه‌های درسی منحصرأبر مبنای نیازهای واقعی، طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شود.

برنامه درسی تلفیقی دینی

تلفیق به طور کلی یعنی در هم آمیختن حوزه‌ها محتوایی یا موضوعات درسی که در سنت نظام‌های آموزشی به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه درسی گنجانده شده‌اند. هدف اساسی تلفیق نیز آن است که تا حد امکان تجارب یادگیری دانش‌آموزان از تفرق و پراکندگی خارج شده و در ارتباط با یکدیگر قرار گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۷۸).

ویژگی انسجام که ناظر به یکپارچگی و تمامیت سازمان‌دهی و برنامه درسی تلفیقی است و ویژگی مربوط بودن که ناظر به ارتباط عاطفی و شناختی برنامه درسی با تجارب و پیشینه دانش‌آموزان است (نیپ، ۱۹۹۵)، هدف اساسی فوق را محقق می‌نماید. روش‌ها و اشکال مختلفی برای تلفیق و در هم آمیختن برنامه‌های درسی وجود دارد که لازم است دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درس دینی، توجه لازم به آنها نمایند و از اشکال و انواع گوناگون تلفیق برنامه‌های درسی آگاهی داشته باشند و از آنها به تناسب موقعیت‌هایی که با آنها روبرو می‌شوند، سود جویند. یکی از اشکال تلفیق برای ماده درسی دینی، تلفیق از طریق محاط کردن^۱ است. تلفیق از محاط

کردن اشاره به نشانیدن یا محاط کردن ماده درسی یا حوزه محتوایی در ماده درسی دیگر است. به عبارتی با ماده درسی دینی به عنوان یک فرا برنامه^۱ برخورد شود. زیرا برای هر حوزه محتوایی دو کارکرد می توان قائل شد. کارکرد اولیه که همان تقویت مباحث یادگیری خود ماده درسی (دینی) است، و کارکرد ثانویه که اشاره به فراگیری مهارت ها یا مطالبی در ارتباط با حوزه یادگیری محاط شده که خود در برنامه درسی موضوعیت دارد، می نماید. شکل (۲) این نوع تلفیق را به نمایش می گذارد (مهرمحمدی ۱۳۷۸).



شکل (۲)

بدین ترتیب علاوه بر آن که با ماده درسی دینی به عنوان یک موضوع مجزا برخورد می شود، (کارکرد اولیه)، به عنوان یک فرا برنامه در تمام مواد درسی دیگر حضور پیدا می کند (کارکرد ثانویه)، و اهداف شناختی، عاطفی، مهارتی را در دروس دیگر پوشش می دهد.

برنامه درسی پوچ پنهان

به طور کلی در مدارس سه نوع برنامه درسی تدریس می شود. برنامه درسی صریح / رسمی، برنامه درسی پنهان یا ضمنی، و بالاخره برنامه درسی پوچ. (آیزنر، ۱۹۷۹). به جز برنامه درسی رسمی دینی که حاوی اهداف، محتوا و روش های آشکار مورد حمایت نظام آموزشی است، برنامه های درسی پنهان و پوچ نیز آموزش داده می شوند. اصولاً انتقال مفاهیم مذهبی به دانش آموزان به لحاظ ماهیت ارزشی و عملی آنها در بسیاری از موارد جز برنامه های غیر صریح (پنهان) مدرسه قرار می گیرند. حوزه تجارب یا نتایج یادگیری حاصل شده برای دانش آموزان تحت تأثیر هر سه نوع برنامه درسی شکل می گیرد. برنامه درسی پوچ، برنامه ای است که مدرسه آن را آموزش نمی دهد. به دیگر سخن دست اندرکاران برنامه ریزی. مواد و موضوعات درسی و یا

فرایندهای ذهنی خاصی را در سایه گزینش و تصمیم‌گیری خود از دستور کار نظام آموزشی حذف می‌کند. البته شایسته است برای اینکه برنامه‌ریزان در تصمیم‌گیری‌های خود دچار آفت سنت و عادت نشوند، برنامه‌های درسی را با شرایط متحول فرهنگی، اقتصادی و ... زمان سازگار نمایند، و برای حذف برنامه‌ها و موضوعات درسی، دلیل کافی و توجیه لازم داشته باشند. اما نکته قابل توجه آن است که حذف برخی موضوعات، مباحث یا فرایندهای ذهنی از برنامه درسی به شکل آشکار، تنها یک بعد از ابعاد برنامه درسی پوچ را در بر می‌گیرد. که می‌توان آن را تحت عنوان برنامه درسی پوچ آشکار نام برد. برنامه درسی پوچ علاوه بر بعد آشکار دارای ابعاد پوشیده و پنهانی نیز می‌باشد. حذف برخی مباحث و موضوعات یا فرایندهای پیش‌بینی شده در برنامه‌های درسی رسمی دینی که به دلیل شرایط و موقعیت‌های ویژه در یک آموزشگاه یا منطقه شکل می‌گیرد، معرف یکی از ابعاد برنامه درسی پوچ پنهان است. همچنین نابهنگام بودن یا پاسخگو نبودن برنامه درسی دینی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه، اعم از جامعه محلی، ملی، بین‌المللی، نیز شکل دیگری از برنامه درسی پوچ و یا بعد دوم برنامه درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفتن صرف گنجاندن ماده درسی دینی در برنامه رسمی تا زمانی که جهت‌گیری‌ها و کیفیت تصمیم‌گیری درباره عناصر آن از نظر انطباق با شرایط و نیازهای متحول فرد و جامعه مورد بررسی و کاوش قرار نگرفته است، دغدغه دچار شدن ماده درسی دینی، به برنامه درسی پوچ را برطرف نمی‌سازد و چون دانش‌آموزان را از آگاهی‌های مورد نیاز در این حوزه محروم کرده‌ایم. می‌توان ادعا کرد که کل قضیه تربیت دینی وارد عالم برنامه‌های درسی پوچ پنهان می‌شود.

مبانی روانشناختی برنامه درسی مطلوب دینی

این بخش راجع به کیفیت دین‌آموزی و دین‌پذیری افراد است و به مراحل رشد انسانی و ارتباط آن با ایمان و مراحل رشد ایمان، پرداخته می‌شود. هر یک از این مراحل شرایط ویژه‌ای را به لحاظ هدف، محتوا، روش، می‌طلبد که می‌تواند به برنامه‌ریزان درس دینی کمک نماید که

بدانند در هر مرحله از تحول روانی، از دانش آموزان چه انتظاراتی می‌توانند داشته باشند. به لحاظ متمرکز بودن مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی بر دوره متوسطه، دوره نوجوانی و جوانی در کانون توجه ما قرار خواهد گرفت.

پس از سنین نوجوانی و استقرار تفکر صوری، تفکری که ممکن است در برخی هیچ‌گاه ظاهر نشود. فرد آماده ورود به مرحله دیگری از دینداری می‌شود. این دوره از تحول شناختی با چهار توانایی عملیات ترکیبی، منطق قضایا، جدایی صورت از ماده و تفکر فرضی - استنتاجی مشخص می‌شود. با شکل‌گیری این دوره از تحول شناختی مواجه با مفاهیم انتزاعی دین نیز امکان‌پذیر می‌گردد (الکائید، ۱۹۷۰، گلدمن، ۱۹۶۴ و پرلینگ، ۱۹۷۴).

نظریه تحول روانی - اجتماعی اریکسن نیز برای تبیین تحول دینداری مورد توجه قرار گرفته است. براساس نظریه اریکسون، فرد در سنین نوجوانی با تعارض کسب هویت در مقابل آشفتگی نقش که با کشف استعدادها و تجربه نقش‌ها هم‌خوان است، رو به رو می‌شود. وایت‌هد (۱۹۷۹) اظهار می‌دارد که هویت در سه مرحله کار، روابط اجتماعی، و ایدئولوژی شکل می‌گیرد، که هویت دینی بخش عمده‌ای از هویت ایدئولوژیک را تشکیل می‌دهد. اگر نوجوان با تعارض هویت در برابر پراکندگی نقش را با موفقیت حل کند. تعهد ایمانی محکمی نیز در وی شکل می‌گیرد. این تعهد اعتماد و توانایی پایبندی فرد به یک ایدئولوژی را مهیا می‌سازد (ورتینگتون، ۱۹۸۹). گسترده‌ترین مرحله‌بندی‌ها در امور دینی و مراحل ایمان به عنوان روانشناختی رشد و معنی‌جویی انسان را فولر (۱۹۸۱) انجام داده است. وی مراحل رشد ایمان را به شش مرحله تقسیم کرده است: (براون، ۱۹۸۷)

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| ۱- مرحله ایمان شهودی - فرافکنانه | ۲- مرحله ایمان اسطوره‌ای - سطحی |
| ۳- مرحله ایمان ترکیبی - قراردادی | ۴- مرحله ایمان انفرادی - تأملی |
| ۵- مرحله بازنگری در ایمان تثبیت شده | ۶- مرحله ایمان جهان شمول |

مرحله سه و چهار متمرکز بر دوره نوجوانی و جوانی است. در مرحله سه، نوجوانان آغاز به ایجاد افکار عمیات صوری (بالاترین مرحله نظریه پیازه) و هم‌چنین شروع به یک پارچه کردن

آنچه آنها درباره مذهب در یک نظام خاص یاد گرفته‌اند، می‌کنند. در مرحله چهارم، که گذر از نوجوانی به بزرگسالی و اوائل آن است. شامل درونی کردن باورهای فرد است. و در این انتقال از مرحله سوم به مرحله چهارم، نوجوان باید مسئولیت پذیرش و هرگونه سبک زندگی و تعهدات عملی نسبت به آنها را به عهده گیرد.

در جمع بندی کلی می‌توان گفت، برنامه‌ریزان درس دینی نیز به اطلاعات روانشناختی خاصی در رابطه با گروه‌های دانش‌آموزان نیاز دارند. برنامه درسی مطلوب دینی بدون داشتن شناختی نسبتاً عمیق از مراحل رشد جسمی، عقلی، عاطفی و اجتماعی نوجوانان و چگونگی ایجاد و تقویت انگیزه‌ها برای یادگیری، میسر نخواهد بود. رشد‌گرایان تصویری از انسان ارائه می‌کنند که از طریق تعامل با محیط به سمت استقلال عقلانی، اخلاقی و مذهبی طی مسیر می‌کند. به اعتقاد پیازه رشد (تحول) از طریق بلوغ، تعامل فیزیکی، تعامل اجتماعی و تعادل به وقوع می‌پیوندد. تعادل زمانی اتفاق می‌افتد که شخص تفکر خود را برای انطباق با مسایل تازه تجدید ساختار می‌کند. رشد اخلاقی و مذهبی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک مسئله اخلاقی و مذهبی کلنجار می‌رود، و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد، اتفاق می‌افتد. این اندیشه که دانش‌آموز باید فرصت کاوش درباره جهان فیزیکی، اخلاقی و مذهبی را داشته باشد، در دیدگاه رشد‌گرا از محوریت برخوردار است. پس برنامه‌ریزان دینی محیط یادگیری را اگر چه ساخت و سازمانی از پیش تعیین شده دارد، ولی باید از نظر مواد و منابع و اندیشه غنی باشد و امکان کاوش آزادانه درباره مسایل گوناگون مذهبی و اخلاقی را به دانش‌آموزان بدهند.

مبانی اجتماعی برنامه درسی مطلوب دینی

هر بحثی درباره برنامه درسی، بایستی مسایل اجتماعی، به ویژه ارتباط بین مدارس و جامعه و تأثیر آنها بر تصمیمات برنامه درسی را مورد توجه قرار دهد. از مسایل اجتماعی که برنامه‌ریزان درس دینی باید وجهه همت خود قرار دهند، مسایل اجتماعی مربوط به جوان و چالش‌های قرن

بیست و یکم و همچنین بد فهمی جوانان از مسایل و معرفت دینی به عنوان یک اصل اجتماعی است.

بدون تردید در آستانه قرن بیست و یکم نظام آموزش و پرورش با مشکلات متعدد واضطراب بسیاری به ویژه در ارتباط با جامعه، اقتصاد و فرهنگ روبه روست. در همین راستا، در گزارشی تحت عنوان "یادگیری گنج درون" صاحب نظران جهانی در قلمرو تعلیم و تربیت معاصر از مسایل پیش روی آموزش و پرورش به عنوان چالش های آینده آن صحبت نموده اند. تنش ها و چالش هایی که رأس مشکلات قرن بیست و یکم قرار دارند عبارتند از: تنش میان جوامع جهانی و محلی، تنش همگانی و فردی، تنش میان سنت و تجدد، تنش میان ملاحظات درازمدت و کوتاه مدت، تنش میان نیاز به رقابت از یکسو و توجه به برابری فرصت ها از سوی دیگر، تنش میان توسعه فوق العاده دانش و ظرفیت تطابق بشر با آن و در نهایت عامل همیشگی دیگر، تنش میان معنویات و مادیات^۱ (دلور، ۱۳۷۶). در همایش بین المللی یونسکو - آسید که در سال ۱۹۹۸ تشکیل شد، در نشست های خود به مسایل پیش روی جوان، محیط و دنیای اطراف آنها مخصوصاً برای قرن بیست و یکم پرداختند. این همایش از گزارش کار دلور بسیار تأثیر گرفته است.

ایجاد بحران های اجتماعی مثل خشونت، افزایش مواد مخدر، بی بند و باری، محرومیت، روی سبک زندگی مردم و همین طور روی مفاهیم اخلاقی و میراث فرهنگی آنها تأثیر می گذارد. جوانان قربانیان تغییرات اجتماعی هستند. دوراهی و مسایل متعدد پیش روی جوانان همراه با سیل اطلاعات، آنها را از حالت تعادل خارج خواهد ساخت و جوانان زخم پذیرترین گروه های متأثر از هر گونه تغییر و تحول عمده اجتماعی هستند. محیط مسموم اخلاقی جایی برای جوانان نمی گذارد تا مدل خوبی برای نگاه کردن داشته باشند. برای حل این معضلاب باید به سمت تعادل بین ابعاد مختلف رشد مادی و تکنولوژی و رشد اخلاقی و معنوی رفت. مذهب و آموزش آن یکی از موثرترین راه حل هاست. آموزش مذهب در ارتقای اخلاقی جوان، ایجاد مفاهیم اساسی،

۱- برای اطلاع بیشتر در این زمینه به رساله ای دکتری با عنوان طراحی الگوی برنامه درسی مطلوب دینی مراجعه شود.

هنجارهای صحیح اجتماعی و ارزش و هدف از زندگی تأثیر به سزایی دارد. نقش مذهب و کارکردهای آن باید به روز و به هنگام با نیازهای جوانان شود به نحوی که مذهب پایه عقلانی و کافی و سودمند برای جوانان، فراهم نماید (تایاری، ۱۹۹۸). زیرا تفکر و حل مساله و استدلال دانش آموزان با آموزش های اخلاقی و مذهبی، تقویت می شوند (کاکشاپاتی، ۱۹۹۸). وی معتقد است که جوانان برای قرن ۲۱ باید برخورداری بیشتری در مهارت های سرکردن با چالش ها را داشته باشند، نه تنها چالش های فن آوری، اجتماعی و اقتصادی، بلکه مهارت ها و ارزش هایی که بتواند آنها را قادر به مواجه با تنزل اخلاقی و ارزش های اخلاقی می کند. این نیاز بخصوص برای جوانان محسوس تر است زیرا او در موقعیت متعارضی قرار دارد از یک طرف استقلالش را می خواهد و از طرف دیگر هنوز به راهنمایی نیاز دارد. حقوق جوان و مسئولیت پذیری ها، کاهش و برطرف کردن تعارض ها و رسیدن به یک فرهنگ صلح، چند فرهنگی بودن و قومیت گرایی، حفظ و تقویت بهترین جنبه های فرهنگی بومی مثل احترام به بزرگ ترهای خانواده و جامعه، دوستی و مهمان نوازی و اعتقاد به خداوند و حفظ طبیعت از دیگر موردهای ضروری برای جوانان در قرن بیست یکم است. وی به دلیل اینکه جوانان ما اکنون و در آینده پرسشگر و منتقد به مسایل می شوند و به دنبال راه هایی هستند که دست به زندگی بهتر پیدا کنند، آموزش مذهب و ارزش ها را توصیه می کند.

آموزش مذهب باید نقش بارزی را در زندگی و فعالیت های آن برای افراد به عهده گیرد. ارتباط مذهب با زندگی و ارتباط تربیت مذهبی با برنامه های درسی دانش آموزان آنها را برای مسئولیت ها، فرصت ها و تجارب زندگی بزرگ سالی آماده می کند. نقش و کارکردهای مذهب و برنامه های درسی دینی برای قرن چالش آور بیست و یکم و شرح ذیل می تواند باشد: (کیست، ۱۹۹۸).

۱- شکوفایی و اثربخشی فردی

جهان در نتیجه دگرگونی‌های فنی از خصایص انسانی تهی خواهد شد. تعلیم و تربیت باید فرد را قادر به حل مشکلات خود کند، فرد خود تصمیم بگیرد، و خود مسئولیت‌های خویش را به دوش بکشد. مساله از این پس دیگر آماده‌سازی کودکان برای جامعه‌ای معین نخواهد بود، بلکه فراهم آوردن مداوم قدرت و نقاط مرجع فکری مورد نیاز افراد جهت شناخت دنیای پیرامون و رفتار مسئولانه و عادلانه مساله اصلی است (تانور به نقل از کیست، ۱۹۹۸). در این راستا تربیت مذهبی می‌تواند باعث هوشیاری انسان و فعالیت‌های او شود که از دیگر موضوعات چنین کاری ساخته نیست. یعنی تربیت مذهبی باید انسان را از لحاظ عقایدش، آرزوهایش، ایده‌هایش، گناهش، ترسش و غیره به خود آگاه کند، که ضرورتاً این مسایل ابعاد معنوی دارند. توجه به هوش معنوی به عنوان یک عامل مهم برای درک واقعی انسان اثربخش و کامل لازم و ضروری است. این مستلزم گسترش اطلاعات و دانش ما از آموخته‌های معنوی گذشته و حال، نقش معلمان و مهارت‌های دیگر مثل زبان، خویشتن‌نگری و معناسازی و غیره است. این مسایل ما را قادر می‌کند که مافوق هر چیز را ببینیم، به عمق و معنای پدیده‌های زندگی و دنیا توجه بیشتری نماییم (کیست، ۱۹۹۸، ص ۶).

بدین معنا نقش اصلی تعلیم و تربیت مذهبی اکنون بیش از هر زمان دیگری اعطای آزادی تفکر، قضاوت و تشخیص و قوه تخیل و احساس به منظور شکوفایی استعدادها و افراد و تا حد ممکن کنترل زندگی خویش است (یونسکو، ۱۳۷۶).

۲- تمرین مهارت‌ها و مسئولیت‌های اجتماعی برای رسیدن به هویت و انسجام و تداوم اجتماعی

یکی از اهداف تعلیم و تربیت در سراسر جهان، با شکل‌های متفاوتی که دارد، ایجاد پیوندهای اجتماعی میان افراد (چه در جامعه محلی، بین‌المللی) براساس دلبستگی‌های مشترک است.

در طول تاریخ، جوامع با تضادهایی که در موارد بسیار، همبستگی آنها را تهدید می‌کند، روبه‌رو می‌شوند. گریزی از این واقعیت نیست که امروز در بیشتر کشورها، مجموعه کلی پدیده‌ها، بحرانی شدید در همبستگی اجتماعی پدید آورده است. از جمه این بحران‌ها، رشد نابرابری‌ها به علت افزایش فقر و محرومیت، مهاجرت روستایی، فروپاشی زندگی خانوادگی و تهاجم فرهنگی (توکر، ۱۹۹۸).

در این راستا نظام تعلیم و تربیت و بالاخص تربیت مذهبی و مذهب وظیفه صریح و ضمنی آماده‌سازی افراد را برای اجرای نقش اجتماعی‌شان به عهده دارد. تربیت مذهبی از طریق محور قرار دادن تعلق‌گرایی، احترام به ادیان الهی و فرهنگ‌ها و سنت‌های اصیل، شرافت و کرامت انسانی و ارزش گذاشتن به انسان‌ها صرف‌نظر از نژاد، گرایش به جهان‌گرایی اخلاقی و اخلاق‌گرایی جهانی و در نهایت محور قرار دادن خداوند در همه‌ی امور، افراد را برای اجرای وظایف خویش آماده می‌کند (کیست، ۱۹۹۸).

۳- منبع کسب اصول اخلاقی / دادن شهامت و جرأت عمل به کسب اقتدار اخلاقی

در سطح عملی و کاربردی تربیت مذهبی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که فلسفه اخلاقی و ماهیت اقتدار اخلاقی را درک کنند. در موضوعات بی‌شماری دانش‌آموزان با مسایل اخلاقی برخورد دارند، ولی این موضوعات به اندازه مذهب، مسایل اخلاقی را در دانش‌آموزان پرورش نمی‌دهد.

۴- تقویت سواد فرهنگی

از اهداف دیگر برنامه درسی دینی در قرن بیست و یکم، تقویت سواد فرهنگی دانش‌آموزان است. مذهب یک عنصر مهم در بالا بردن فهم فرهنگی افراد است. تربیت مذهبی باعث می‌شود به دانش‌آموزان فرصتی داده شود که بینش عمیقی نسبت به کارهای هنری، فعالیت‌های اجتماعی و سنت‌ها و ارزش‌ها به دست آورند. در نتیجه تربیت مذهبی باعث می‌شود که دانش‌آموزان

ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی را بهتر درک کنند و به آنها کمک نماید که امور اجتماعی، افکار و عقاید، آداب و عقاید، آداب و سنن و مبانی اخلاقی را تحلیل نمایند و خود بتوانند متناسب با مقتضیات زندگی زمان حاضر، افکار و نظریات تازه خلق کنند و جامعه را به سوی ترقی و تعالی سوق دهند.

محور مورد بحث دیگر در مبانی اجتماعی بد فهمی جوانان از مسایل و معرفت دینی بعنوان یک اصل اجتماعی است. بستر و حوزه بد فهمی از یک طرف به ماهیت خود دین و تعارضات موجود در این زمینه شامل تعارض عقل و دین، علم و دین، آزادی و دین و ... می‌باشد. موضوع تعارض علم و دین، از جمله مباحث مهم در کلام جدید است که رشد و شکوفایی علوم جدید در قرون اخیر، زمینه را برای طرح آن به وجود آورده است (نصر، ۱۳۷۸). علم تجربی به عنوان یک منبع معرفتی جدید، و نیز تفسیرهایی که گاهی از آن صورت می‌گیرد، کشمکش شدید و دامنه‌داری، بین عالمان دین و عالمان تجربی بوجود آورد که تا امروز نتیجه قاطع و مورد وفاقی به بار نیاورده است (همان، ۱۳۷۸). با نگاهی به تاریخچه این بحث، خود را با مجموعه‌ای از دیدگاه‌های متفاوت مواجه می‌بینیم که هر یک از آنها از منظر معرفت‌شناسی ویژه‌ای به موضوع پرداخته و در باب وجود و عدم تعارض یا حل تعارضات موجود، اظهار نظر نموده‌اند.

مناسبات معرفت بشری با معرفت و حیاتی و دینی را می‌توان به محورهای عمده و مهم ذیل تقسیم نمود:

- مناسبات عقل و دین. در این بخش مباحث مربوط به نسبت معرفت عقلی و دینی و تطبیق دستاوردهای آن دو و کیفیت هم‌خوانی و ناهم‌خوانی آن دو پرداخته می‌شود.
- مناسبت عرفان و دین. در این قسمت مباحث پیرامون ارتباط معرفت شهودی و دینی مورد توجه قرار می‌گیرد.
- مناسبات علم و دین. در این مبحث مسایل مربوط به نسبت معرفت علمی و تجربی با معرفت دینی، مورد مذاقه قرار می‌گیرد.

محورهای فوق می‌تواند بستر بدفهمی‌ها را برای دانش‌آموزان فراهم نماید که باید همواره مورد اهتمام برنامه‌ریزان دینی بوده، بخصوص هنگامی که دانش‌آموزان سوال از این‌گونه تعارض‌ها و ناسازگاری‌ها می‌نمایند. از طرف دیگر مسایل و نیازها و سوالات جوانان از معرفت دینی و ابهاماتی که در این زمینه دارند بستر بدفهمی‌ها را به وجود می‌آورد. مع‌هذا در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی دینی باید به این مسایل و تعارضات توجه جدی نمود و در حد قابلیت‌ها و توانایی دانش‌آموزان و پرسش‌های آنها، جا و فضا برای بررسی و اندیشه‌ورزی باز نمود. زیرا مساله مهم هر جامعه، بهبود شرایط زندگی جوان، حضور مؤثرتر جوان در جامعه، بهداشت روانی و جسمانی وی و برخورداری او از تعلیم و تربیت مناسب در این دوره حساس است.

مبانی تاریخی برنامه درسی مطلوب دینی (سیر تطور برنامه درسی دینی)

در این بخش دو محور مورد توجه قرار می‌گیرد. یک محور بحث آراء مریبان در زمینه جایگاه تربیت دینی است، که به لحاظ رعایت محدودیت‌هایی که در حجم مقاله وجود دارد، از بررسی آن خودداری می‌شود. محور دوم بحث، سیر تطور برنامه درسی دینی حداقل از زمان قاجار تاکنون است. برای بررسی سیر تحول برنامه درسی دینی، دوره‌های تاریخی را بر حسب مجموعه سال‌هایی که کتابهای درسی و بالاخص برنامه درسی در آنها دارای ویژگی‌های تقریباً مشابهی بوده، انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب هشت دوره پدیدار می‌شود:

- دوره اول - از مکتبخانه تا سال ۱۲۳۰ هـ ش
- دوره دوم - از سال ۱۲۳۰ تا سال ۱۲۸۹ هـ ش
- دوره سوم - از سال ۱۳۰۰ تا سال ۱۳۰۰ هـ ش
- دوره چهارم - از سال ۱۳۰۰ تا سال ۱۳۲۰ هـ ش
- دوره پنجم - از سال ۱۳۲۰ تا سال ۱۳۴۲ هـ ش
- دره ششم - از سال ۱۳۴۲ تا سال ۱۳۵۷ هـ ش
- دوره هفتم - از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۷۵ هـ ش

- دوره هشتم - از سال ۱۳۷۵ به بعد

دوره اول، هدف از تعلیم آشنا کردن کودکان به مسایل اخلاقی و دینی بود. آنچه که از قرائن بر می آید، نامناسب و غیرفعال بودن ارائه محتوا، روش و شیوه آموزش و ارزشیابی با مراحل رشد یاد گیرنده و همچنین نامناسب بودن مفاهیم و واژه‌های ارائه شده در کتاب با توانایی‌های کودکان است. (طباطبایی، ۱۳۵۴). دوره دوم با تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر، علاوه بر توجه به علوم و فنون، به تربیت اخلاقی و دینی و معنوی در قالب کتاب درسی با عناوین شرعیات، اخلاق و ... توجه شده است، لیکن موضوع محوری، بر کتاب‌ها و شیوه آموزش حاکم بود. دوره سوم، پس از استقرار مشروطیت و تشکیل مجلس، رسماً مسئله آموزش و پرورش مورد توجه دولت قرار گرفت و برای نخستین بار مدارس برنامه‌ای تنظیم کردند و در این نظامنامه نوع کتاب سال‌های گوناگون مدارس تعیین شد و کتب دینی با توجه به دوره‌ها و مقاطع، تألیف و تولید شد. با این حال، تحولی در کتب درسی از جمله کتب دینی صورت نگرفت. دوره چهارم، در این دوره کتاب دینی برای دوره ابتدایی و متوسطه وجود دارد. مهمترین سرفصل‌های این دوره کتاب‌های دینی، اصول اعتقادی، مباحث اخلاقی و احکام شرعی و ... است. همچنان در این دوره محتوای کتب به روش غیرفعال یاددهی - یادگیری تهیه شده است، و دانش آموز به شکل طوطی‌وار و فقط با حفظ کردن مطالب درگیر محتوا می‌شود. از ویژگی دوره پنجم، تهیه کتاب دینی برای پایه‌های مختلف است. مهم‌ترین هدف تربیت دینی در این دوره توسعه و رشد ایمان و نیروهای معنوی است. دوره ششم، تدوین کتاب‌های درسی که جای برنامه‌های درسی را فرا گرفته است، در این مرحله آغاز می‌شود. روش موضوع محوری بر تدوین اکثر کتاب‌ها غلبه دارد. در تمامی این کتاب‌ها به جز کتاب‌هایی که در سال ۱۳۵۱ بوسیله شهید باهنر و همکارانش نوشته شده، هیچ نوع پرسش در آغاز و پایان درس به چشم نمی‌خورد. تحول اساسی در محتوا و سازماندهی کتاب‌های دینی دوره متوسطه از سال ۱۳۵۳ آغاز می‌شود. مؤلفان کتب گاهی با شعر و زمانی با دعا آنها را آغاز می‌کنند و در پایان هر بخش سئوالات زیادی را مطرح می‌کنند. البته پرسش‌های آخر درس نقش پژوهش و تحقیق ندارد و معمولاً بعد حافظه دانش‌آموزان را می‌سنجد. چون جواب آنها اغلب در پاراگراف خاصی

از کتاب مشخص است و پیدا کردن آنها احتیاج به درک کلی شاگرد و فعالیت وی ندارد. در دوره هفتم نیز از لحاظ توجه به اصول علمی، سازماندهی محتوا، تفاوتی چندان با کتاب‌های دوره قبل ندارد. محتوای آموزشی متناسب با نیازها و مقتضیات زمان، و هماهنگ با شیوه‌های جدید آموزش نمی‌باشد. در دوره هشتم تلاش‌ها و حرکت‌هایی به سوی تغییر و تحولات براساس رویکردهای جدید تربیتی در برنامه‌های درسی و کتاب‌ها آغاز شده است. این حرکت در راستای یک رویکرد فرایند محور و با نگرش همه جانبه به مؤلفه‌های مختلف برنامه‌ریزی در حال شکل‌گیری است. ولی باید اذعان کرد که کتاب‌ها هنوز به طور شایسته دانش‌آموزان را به فعالیت و تفکر و استدلال پیرامون مطالب درسی بر نمی‌انگیزد. (پویا، ۱۳۷۷، طالبوف، ۱۳۵۷، صدیق، ۱۳۴۲، صفوی، ۱۳۶۸، بزرگ امید، ۱۳۶۳).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در خلال مباحث گذشته، ابعاد مختلف مبانی نظری برنامه درسی مطلوب دینی به طور اجمال مورد بررسی قرار گرفت. هر یک از این ابعاد در برگیرنده اصول و بایدهای کارآمدی است که بایستی در مبانی نظری درس اخیر مورد توجه و زیربنای الگوی مطلوب درس دینی قرار گیرد. توجه به مراحل رشدی دانش‌آموز، آمادگی او، آموزش مذهب متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شناختی و سطح استدلال دانش‌آموزان، ارتباط معنی‌دار آموزش با زندگی دانش‌آموز و ... در مبانی روانشناختی از اصول مهم بوده که می‌تواند ساختار مبانی نظری را از این نظر سامان دهد. در زمینه محتوای درس دینی باید به تمام عرصه‌هایی که دانش‌آموز با آن در ارتباط است و زندگی را برای او معنادار می‌کند، توجه شود. از جمله مباحث فرهنگی، خانوادگی، عرفانی، اجتماعی و ...

الگوی برنامه‌ریزی در مبانی درس دینی بایستی براساس نیازهای متغیر زمان، تغییرات حادث شده در علوم، جوامع و نیازهای دانش‌آموزان باشد. از سوی دیگر، نیازسنجی در فرآیند برنامه درسی دینی فرایندی انعطاف‌پذیر است و در سطوح مختلف از درجات متفاوتی از ثبات برخوردار است. برنامه درسی دینی بایستی به عنوان فرابراهنامه در نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی مورد

توجه قرار گرفته و به مسأله بهنگام بودن آن نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و علمی جامعه (اعم از جامعه محلی، ملی، بین‌المللی) توجه لازم معطوف شود.

اشراف به مسائلی همچون بدفهمی‌های دانش‌آموزان از معرفت دینی، عدم تمایل به تحمیل ارزش‌های از پیش تعیین شده، گفتگو با دانش‌آموزان در زمینه معضلات اخلاقی و راهکارهای موجود برای آن، شکوفایی و اثربخشی فردی در آموزش مذهبی و غیره از اصول مهم مبانی اجتماعی برنامه درسی دینی می‌باشد. و سرانجام به لحاظ تاریخی نیز توجه به اصل ناکارای بودن برنامه‌های درسی دینی گذشته به منظور طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی دینی، سرلوحه کار برنامه‌ریزان می‌تواند قرار گیرد.

براساس آنچه که در مقاله مورد بحث قرار گرفت، می‌توان اصولی را در نظر گرفت که برخی از مهم‌ترین آنها به قرار زیر می‌باشند:

- **برنامه درسی مطلوب دینی فرآیندی پویا است.** بر مبنای این اصل، برنامه درسی مفهومی

فراگیر و جامع است و مشتمل بر مولفه‌های تدوین، اجرا و ارزشیابی است.

- **برنامه درسی مطلوب فرآیندی کثرت‌گرا است.** ویژگی کثرت‌گرایی در برنامه درسی

مطلوب بدان معناست که براساس نیازها متأثر از ارزش‌ها، باورها، اعتقادات و به طور کلی متأثر از خرده فرهنگ‌هاست.

- **برنامه درسی مطلوب فرآیند انعطاف‌پذیر است.** این اصل تا حد زیادی با کثرت‌گرایی در

برنامه درسی مطلوب ارتباط دارد و بیانگر آن است که برنامه درسی مطلوب مبتنی بر روابط

بین مولفه‌ها و سطوح مختلف و تصمیم‌گیری در نظام برنامه درسی و تعاملات بین آنها است.

- **برنامه درسی مطلوب مبتنی بر اصل توجه نابرابر است.** دیدگاه‌ها و نظرات متفاوتی درباره

منابع مهم اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری در برنامه درسی ارائه شده است که نتیجه آن در

جمع‌بندی‌ها به صورت سه عامل اساسی جامعه، یادگیرنده و موضوع درسی مطرح شده

است که تمام منابع فوق‌الذکر باید در مطالعات نیازسنجی برنامه درسی مطلوب مورد نظر

قرار گیرند. اما میزان تأکید بر هر یک از منابع تابع مرحله و سطح خاصی است که در آن تصمیمات برنامه درسی اتخاذ می‌شود. به عبارتی در هر مرحله یا سطح از نیازسنجی برنامه درسی دینی، یک منبع نسبت به سایر منابع از اهمیت و حساسیت بیشتری برخوردار می‌گردد. بدین ترتیب نمی‌توان در کلیه سطوح توجه یکسان و برابر نسبت به منابع سه گانه برنامه درسی مطلوب مبذول داشت.

- **اهداف‌های برنامه درسی مطلوب باید متناسب با خصوصیات و ویژگی‌های ذهنی، علائق و نیازهای دانش‌آموزان، شرایط و امکانات جامعه با توجه به تغییرات و تحولات ناشی از پیشرفت علوم و تکنولوژی و ساختار دانش مربوطه تعیین می‌شود.**
- **در نیازسنجی اهداف دینی توجه به هر دو نیازهای آموزشی (جامعه و موضوع درسی) و نیازهای روان‌شناختی (یادگیرنده) شود.**
- **با توجه به اصل کثرت‌گرایی و انعطاف‌پذیری برنامه درسی مطلوب، اهداف در سطح کلان (کشوری) در مرحله طراحی یا تدوین برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد و اهداف سطح خرد (منطقه‌ای) در مرحله اجرا برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد.**
- **تناسب محتوا با عوامل اجتماعی، و منابعی که محتوای برنامه درسی از آنها استخراج می‌شود.**
- **تناسب محتوا برنامه درسی دینی با اصول یادگیری، ویژگی‌ها و خصوصیات رشدی دانش‌آموزان نظیر علائق، استعدادها، توانایی‌ها و غیره دارد.**
- **سازماندهی محتوای برنامه درسی براساس رویکرد سؤال محوری صورت می‌گیرد.**
- **نقش معلم در جریان آموزش دینی، نقشی فعال و هدایت‌گرایانه است و نباید موجد انفعال در دانش‌آموزان شود.**
- **سوال‌انگیزی و ایجاد ابهام از جمله توانایی‌هایی است که برای پرورش توانایی‌های فکری و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.**

- با توجه به ماهیت موضوع درس دینی روش‌های تدریس باید برخوردار از روش‌های تجربی، استدلالی و شهودی (علمی، فلسفی، عرفانی) باشد.
- تاکید اصلی برنامه درسی مطلوب دینی بر نقش فعال و مشارکت دانش‌آموزان است.
- در ارزشیابی میزان پیشرفت دانش‌آموزان، علاوه بر توجه به شیوه‌های کلامی و نوشتاری، توجه به شیوه‌هایی که دانش‌آموزان مطالب دینی را تجربه می‌کنند، لازم و ضروری است.
- معلمان نه تنها از دانش حرفه‌ای، بلکه از نقش پژوهشگری خود نیز در امر ارزشیابی درس دینی باید استفاده نمایند.

منابع

- استوگو، ویلیام آر، (۱۳۷۸)، ترجمه حسین بستان نجفی، امکان و چگونگی علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه. سال ششم.
- امام خمینی، روح‌الله، (۱۳۶۱)، انتشارات شرکت سهامی، وزارت ارشاد.
- باهنر، ناصر، (۱۳۷۲)، آموزش معارف اسلامی بر پایه رشد و تکامل درک دینی، دانشگاه امام صادق.
- بزرگ امید، ابوالحسن، (۱۳۶۳)، از ماست که برماست، دنیای کتاب، ج ۲
- پویا، اقبال، (۱۳۷۷)، مدارس جدید در دوره قاجار، بانیان و پیشروان، مرکز نشر دانشگاهی.
- تایلر، رالف، (۱۳۷۶)، اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی، ترجمه علی تقی پورظهیر، انتشارات آگاه
- حسین زاده، حسین، (۱۳۷۵)، بررسی کارکردهای اجتماعی دین در اندیشه امام خمینی، دانشگاه تربیت مدرس.
- دلور، ژاک، (۱۳۷۶)، یادگیری گنج درون، گزارش کمیسیون بین‌المللی آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم، یونسکو.

رضوانی، سعید، (۱۳۷۳)، بررسی نظرات مؤلفان کتب دینی دوره متوسطه، دانشگاه تهران، پایان نامه.

شریعتی، علی، مجموعه آثار ۴، بازگشت، دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید شریعتی، زمستان، ۱۳۶۱.

شریعتی، علی، مجموعه آثار ۲۷، بازشناسی هویت ایرانی و اسلامی الهام. جلد او، ۱۳۶۱
صدیق، عیسی، (۱۳۴۲)، تاریخ فرهنگ ایران، سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی.
صفوی، امان‌الله، (۱۳۶۸)، روند تکوینی و تطبیقی تعلیم و تربی در قرن بیستم، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

طالبوف، میرزا عبدالرحیم، (۱۳۵۷)، سیاست طالبی، رحیم‌نیا و دیگران، تهران، علم.
فرانکل، ویکتور، (۱۳۷۵)، خدا و ناخودآگاه، ترجمه ابراهیم یزدی، انتشارات مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

فرانکل، ویکتور، (۱۳۶۸)، انسان در جستجوی معنی، ترجمه نهضت صالحیان، انتشارات شرکت نشر.

فتحی، کوروش، (۱۳۷۷)، طراحی الگوی نیازسنجی در برنامه درسی، رساله دوره دکترا تربیت مدرس.

فضائلی، علی‌اصغر، (۱۳۷۱)، بررسی عوامل مؤثر در میزان گرایش‌های اسلام و عمل به فرائض دینی در دانش‌آموزان متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، واحد تحقیقات.

لوی، الف، (۱۳۷۲)، مبانی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه فریده مشایخ، انتشارات مدرسه.
مایر، فردریک، (۱۳۷۴)، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه علی‌اصغر فیاض، سمت.

محیط طباطبایی، محمد، (۱۳۵۴)، امیر کبیر و دارالفنون، به کوشش قدرت‌الله روشنی، دانشگاه تهران، کتابخانه مرکزی و اسناد.

مصباحی، غلامرضا، (۱۳۷۸)، امکان و چگونگی علم دینی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال پنجم
مطهری، مرتضی، (۱۳۶۸)، خدمات متقابل اسلام و ایران، نشر اسلام.

- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۱)، نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۵)، نظریه پیازه و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی و آموزش، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۱-۴.
- نقدی، اصغر، (۱۳۷۲)، تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تربیت مدرس.
- Brown, L.B. (1987), *The psychology of Religious Belief*, New South university. Academic press.
- Durkheim, E. (1960), *The Elementary forms of the Religious life*, New York, Collier Books.
- Esiner, E. (1979), *The educational Imagination*. Macmillan College Publishing Co.
- Hunkins, F. (1980), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGraw, Hill.
- Kakshapati, N. (1998), *The Perspectives of Youth on the Situation and Challenges. The Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.*
- Keast, J. (1998), *The Place of Religious Education in the School Curriculum, the Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.*
- Kemmis, S. (1982), *Evaluating Curriculum*, Deakin University.
- Klein, M. (1986), *Curriculum Design*, International Encyclopedia of Education, Pergamon press.
- Kniep, G. (1995), *Curriculum Integration*. Journal of Curriculum and Supervision.
- Lewy, A. (1991), *School-Based Curriculum Development*, HEP.

- Saylor, G. (1974), Curriculum Plannings for Better Teaching and Learning, Holt Rinehart.
- Schwab, J. (1979), The Practical: Arts of Electic, School Review.
- Sowell, E. (1996), Curriculum: Integrative Approach, Prentice Hall.
- Taba, H. (1962), Curriculum Development: Theory and practice, New York, Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D. (1982), Curriculum History, International Encyclopedia of Education, Pergamon press.
- Thaiarry, S. (1998), Youth: Rthe Situation and the Challenges. The Fourth UNESCO ACEID, International Conference, Thailand.
- Tyler, R. (1950), Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago, Press.
- Unruh and Unruh. (1988), Curriculum Development, Mccutchen Publishing Company.
- Warren, A. (1968), Sociology, Britain, Helneman Educational.
- Wiles, J. (1993), Curriculum Development, Prentice Hall.